

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA  
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA  
Direzione Generale - Nucleo Autonomia

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 30 - Anno IX

*Nel Marzo del 2000, a Lisbona, il Consiglio europeo aveva approvato un obiettivo strategico per il 2010: l'Europa dovrà “diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”*

*Il Consiglio di Bruxelles del 24 Maggio 2005, nell'ambito del riesame intermedio delle strategie di Lisbona ha confermato che “il capitale umano è l'attivo più importante per l'Europa”.*

*Il capitale umano è costituito dall'insieme delle conoscenze, capacità e competenze degli individui rilevanti per l'attività economica, lo sviluppo ed il benessere ed è considerato un fattore essenziale per lo sviluppo di un sistema economico e sociale.*

*La presa di coscienza, da parte di tutte le Istituzioni, della responsabilità storica di investire sulle persone e, in particolare sui giovani, è elemento imprescindibile per la crescita culturale, sociale ed economica non solo del nostro Paese ma dell'Europa in una prospettiva di una sempre più concreta e solida integrazione nel più ampio scenario mondiale.*

*L'U.E. si trova, dunque, dinanzi una svolta epocale risultante dalla globalizzazione dei mercati e dalle nuove sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza. Questi cambiamenti interessano ogni aspetto della vita delle persone e richiedono una trasformazione radicale non solo dell'economia europea: i processi di cambiamento passano necessariamente attraverso una trasformazione ed una modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione*

*L'educazione nella società della conoscenza è molto di più della trasmissione di conoscenza. È un processo di educazione delle persone al fine di consentire loro di diventare protagonisti del loro apprendimento, potenziando il loro bagaglio di informazioni e diventando membri attivi all'interno della*

rete della conoscenza.

*Spetta alla scuola e a una rivoluzione educativa, il compito di rendere significativa quella “sfida alla complessità” che si è venuta sempre più affermando come struttura-chiave del mondo contemporaneo.*

*L’istruzione e l’educazione giocano un ruolo fondamentale per il futuro dell’Europa e per la costruzione di una società fondata su valori quali il rispetto dei diritti dell’uomo, la libertà; la solidarietà, la giustizia sociale.*

*Una Europa basata sulla conoscenza per consentire una crescita economica, sociale, culturale e politica duratura, per migliorare quantitativamente e qualitativamente il lavoro, per assicurare una maggiore coesione sociale. Affinché tutto ciò si realizzi, occorre costruire una Scuola che soddisfi gli obiettivi educativi, una Scuola della cittadinanza attiva, dell’educazione alla legalità, capace di far fronte ai bisogni di una società caratterizzata da plurilinguismo e multiculturalismo. Per raggiungere tale obiettivo è necessaria la mobilitazione di tutti: Dirigenti scolastici, Docenti, Genitori, Enti, Istituzioni, Associazioni e, soprattutto, giovani.*

*Questo sforzo di riorganizzazione deve vedere lo studente non solo elemento di centralità, ma anche una risorsa da valorizzare coniugando conoscenze, competenze e crescita umana complessiva per potergli consentire un futuro di lavoro e di impegno che lo renda competitivo con i coetanei delle altre nazioni.*

*Dentro queste dinamiche occorre promuovere la cultura della rete nella consapevolezza che la forza della scuola è la forza del territorio. Sarà necessario, perciò, pensare ad una progettualità forte negli obiettivi e nei contenuti, nelle risorse e nel controllo delle dinamiche organizzative poiché un progetto integrato non può agire in forme univoche e autoreferenziali dal momento che la vita dei giovani interseca la complessità della società in cui vivono che richiede assunzione di responsabilità coerenti con il loro status ed il loro progetto di vita.*

IL DIRETTORE GENERALE  
FRANCO INGLESE

# Società della conoscenza? Non mi basta: ho bisogno di tornare ai campanili della mia terra

Maria Teresa Mircoli

**S**ono sempre lì i campanili della mia Terra, culle e sentinelle dei miei primi passi, della mia educazione e della mia cultura, delle mie aspirazioni e delle mie speranze, dei miei sogni e delle mie gioie, delle mie sicurezze e dei miei affetti, delle mie tensioni valoriali e dei significati della mia esistenza.

Sono sempre vivi nella mente e nel cuore i rintocchi delle campane, che si rincorrono, si incrociano e svaniscono nell'aria, dolci e severi insieme, fedeli al compito di scandire, con il tempo che passa, il *tempo che non cessa mai*, che è quello della ricerca del senso profondo da dare alla mia vita e alle cose che mi accadono, *tempo* che richiama

*al calore di mia madre*, alle sue braccia stanche, che mi reggono stretta a sé, sopra il suo grembo:

è il richiamo alla natura dell'amore vero, che stringe forte e che non abbandona mai,

*allo sguardo di mio padre*, che mi esorta a seguirlo nell'impegno di ogni giorno, che mi fa strada sospingendomi ad andare avanti, ad esercitare pazienza, tenacia, serietà, rigore, onestà, coerenza, verità, saggezza, benevolenza, e ad essere fedele alla parola data:

è il richiamo alle regole degli uomini e tra gli uomini, regole che esistono al di sopra di essi e delle trasformazioni determinate dagli apporti dei singoli,

*alla mia casa*, che mi vede nascere e che mi vede crescere, ai suoi mattoni, vivi come gocce di sangue, dense di lacrime di gioia, di soddisfazioni, di dolore, di fatica, gelosi custodi di un orgoglio che mai assopisce di tante vite costruite insieme:

è il richiamo al tempo di ciascuno, al tempo della sua storia che si fa e si sviluppa con i tempi e con le storie degli altri che gli sono vicini e che condividono con lui la vita della quotidianità stringente e con i quali progredisce, integrandosi l'un con l'altro, costruendo e con-

solidando la propria identità, *ai miei maestri di scuola e di chiesa*, testimoni di una grande fede in Dio e nell'uomo, vigili e attenti a coltivare i semi della mia umanità e ad aiutarmi a germogliare, orientandomi alla luce:

è il richiamo alla eternità e alla bellezza dei valori educativi, religiosi ed etici che vengono veicolati, trasmessi e sempre, come per incanto, rigogliosamente ricreati,

*alla mia comunità*, pronta a soccorrermi e a venirmi incontro con generosità, che nulla mai mi chiede in cambio:

è il richiamo all'aiuto educativo disinteressato dell'uomo adulto e maturo che accoglie chi adulto e maturo non è, e che lo aiuta a uscir fuori dal pericolo della solitudine, senza lasciarlo nella sofferenza e nella disperazione.



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE  
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA  
Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata  
Direzione Generale

30  
***il nodo***  
SCUOLE IN RETE

anno 9°

Una società della conoscenza?

Circolare Prot. n. 6396 A/39 - 5 Dicembre 2006

## sommario

1 F. INGLESE, Premessa

3 M. T. MIRCOLI, Società della conoscenza?  
Non mi basta: ho bisogno di tornare ai cam-  
panili della mia terra

6 A. GRANATA, M. FERRACUTI, Presentazione

### *Editoriale*

7 G. ACONE, La difficile paideia dell'Europa  
unita

### *dalle Università di...*

9 G. BERTAGNA, Lavoro, scuola ed educazione: una  
circularità da riproporre

19 S. CHISTOLINI, Oltre la scuola Steiner e il  
metodo Montessori. Si chiama *Homeschooling*  
la risposta della famiglia alla crisi sociale del-  
la scuola

27 L. CORRADINI, Gesualdo Nosengo

29 A. G. DEVOTI, La conoscenza e la percezione  
dell'Europa

32 M. ZECCHINI, L'immagine multimediale e la  
scuola

35 M. R. ARDIZZONE, La formazione iniziale dei  
docenti. Uno sguarso all'Europa

38 G. CANNAROZZO, Dimensioni etiche della  
conoscenza: un problema pedagogico

42 G. GALEAZZI, Europa della conoscenza e  
complessità

45 G. D'AGOSTINO, Educare in Europa: dal co-  
noscere al sapere

### *Dall'estero*

50 R. LA BORDERIE, Les medias, l'information,  
la connaissance

### *Dal Ministero P. I.*

52 A. GIUNTA LA SPADA, La campagna naziona-  
le di sensibilizzazione e informazione su  
"Istruzione e Formazione 2010

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale  
Direzione Generale della Basilicata*

54 F. FASOLINO, Conoscenza, competenza e scenari europei

58 F. NACCI, L'unione europea in cerca della sua anima tra speranze e timori: l'istruzione e l'educazione e i possibili pericoli

66 A. GRANATA, Il processo Europa dell'istruzione. Attuazione a livello regionale

70 L. SANTORO, Educazione e cittadinanza attiva ed europea

72 M. GONNELLA SCHETTINI, Calendario 2007 Ufficio Scolastico regionale UNICEF

*Dagli Uffici Scolastici Regionali  
della Campania, Toscana,  
Marche, Sicilia e Umbria*

73 A. BOTTINO, Società della conoscenza e scuola dei saperi

77 R. LISTA, La cultura della conoscenza per un migliore orientamento

80 G. PRAPOTNICH, A. MAZZOCCHI, Dalle Marche, alcuni contributi alla società e all'economia della conoscenza

83 S. PULVIRENTI, Autonomia scolastica e sinergie operative nel territorio: organizzazione e gestione di reti di scuole

86 M. COMEGNA, Educare all'Europa in Umbria

*All'Ufficio Scolastico Regionale  
della Basilicata - Direzione Generale*

*Dalle Istituzioni scolastiche*

89 G. BRECCIA, Per quale Europa della conoscenza? Le sfide della conoscenza nell'Europa dell'istruzione

92 M. COVIELLO, Vivere sulla superficie del caos. Quale scuola nella società della conoscenza?

95 D. GIOIOSA, Scambio culturale Italia - Romania

*Dalle Istituzioni extrascolastiche*

96 A. ALBANI, Un'Europa di interrogativi

*Contributi*

98 G. A. GIORDANO, L'educazione nuovo garante di un'Europa fedele alle sue radici

*Spazio aperto - recensioni*

100 Rosetta Maglione, "Il giardino degli elci"

101 Luciano Masi, "Una folla dentro di me"

102 Giuliana Gennai, "Lessico interculturale"

*Rubrica etimologica*

103 R. CORRADETTI, Il culto dell'etimologia

Cari amici del Nodo 30,

eccoci ancora a voi mentre scriviamo nel corso di un autunno ancora indeterminato tra nostalgia dell'estate e aperture sull'inverno. Nel pieno di quest'ultima stagione, a ridosso del Natale e Capodanno, giungerà a voi il Nodo 30 che, alla vigilia del suo decennale di fondazione, ancora registra, per le richieste e i consensi espressi, un crescendo di attenzione e di interesse.

E come negli anni passati, gli studenti della Basilicata, selezionati da un concorso e in piena sintonia con il tema del Nodo, ci offrono in dono il calendario Unicef intitolato "Lisbona 2010: gli obiettivi prefissati dall'U.E."

C'è, nel Paese, una gran voglia di sapere e, in particolare, di sapere scolastico-educativo. Si vuol comprendere le trame complesse di questa difficile società che sembra aver spezzato i tradizionali vincoli di solidarietà e di aspirazioni ideali con i quali, sempre, si è misurata nel suo lungo cammino di progresso e di civiltà. E allora è facile domandarsi: dov'è la scuola di un tempo con la forza della *Paideia* greca, della *Bildung* europea attraverso cui migliaia di Maestri hanno costruito patrimoni immensi di cultura e di comportamenti etici? Da decenni è questa la "questione" che tormenta l'Italia e la stessa Europa. I ragazzi dell'Unicef con "Lisbona 2010" ne sono il segnale.

Anche per questo il Nodo 30 riprende il titolo del *Libro bianco* di Edith Cresson per la Commissione dell'Unione Europea: *Insegnare e apprendere: Verso la società conoscitiva*.

È un titolo che facciamo nostro sottoponendolo ad esame di illustri e cari Maestri perché ci diano una luce a tutto campo e ci rassicurino *sull'interrogativo* che abbiamo aggiunto al tema della Cresson: non c'è, in questa nuova *pedagogical and technological efficiency* il rischio di una deriva scienziata o neoilluminista che presuma esaurire tutte le problematiche educative di questa complessa postmodernità? Per la verità la stessa Cresson parla di un'etica della responsabilità e di una solida cultura generale. Ma riteniamo importante, oggi, ribadire con forza la multidimensionalità educativa che il Mounier esprime con l'espressione "educazione del volume totale dell'uomo".

La "ragion pratica esigenziale" dell'uomo olisticamente inteso vuole questo rapporto di totalità da parte della scuola, che non ha solo il compito di formare specialisti ma, come sottolinea la stessa Cresson, di "favorire il discernimento, sviluppare il senso critico, anche contro il pensiero dominante e proteggere l'alunno contro eventuali manipolazioni". Chi non sa quanto urga, oggi, una responsabilità etica? Un rafforzamento dell'identità personale e collettiva? Un solidarismo autentico oltre lo "slalomismo" della politica? Un nucleo fondamentale di certezze contro le secche del dubbio "immetodico"?

Noi, come già accennato, ci siamo avvalsi del contributo di Maestri di cultura e di educazione, Universitari e non, per tentare una risposta alla complessità dell'argomento che abbiamo introdotto con un piccolo brano lirico-nostalgico sulla educazione al tempo della "Maestra del Villaggio" e con un robusto Editoriale del Maestro ed amico Giuseppe Acone che dà il "la" a tutto il lavoro di questo numero del Nodo.

Un grazie riconoscente ai ragazzi dell'Unicef e a tutti coloro che contribuiscono a rendere fruibile e godibile questa Rivista.

Una notizia da sottolineare: con il numero 31 del Marzo 2007, il Nodo compirà i suoi primi dieci anni. Al Nodo diciamo: *Grazie*. E a noi "ad invicem": *ad multos annos*

Un saluto caro

Angela Granata

Mario Ferracuti

## La paideia difficile dell'Europa unita

GIUSEPPE ACONE

Ordinario di Pedagogia, Preside di Facoltà - Università di Salerno

**A**lla domanda se esiste un cittadino europeo, è difficile rispondere. Ovviamente, non ci azzardiamo neppure a tentare di rispondere alla domanda preliminare e precedente in ordine logico su se esista un *uomo europeo*.

Se volessimo provocare nella misura del lecito, dovremmo dire che – considerate le dure lezioni della storia compresa quella del XX secolo che avrebbe dovuto essere più *civile* – l'Europa non si potrebbe definire meglio di come il Metternich definì l'Italia nei primi dell'Ottocento: *un'espressione geografica*. Ovviamente, tali definizioni minimizzatrici riguardano sicuramente l'ambito politico. Le grandi guerre del XX secolo sono state definite *guerre civili europee* da prestigiose scuole storiografiche.

Se si cambia l'orizzonte di riferimento e l'angolo di osservazione e si passa alla dimensione culturale, si riesce in qualche modo a rinvenire linee unitarie dello *spirito europeo* e, comunque, di una sorta di connessione tra una *stimmung* e una *bildung* per tanti versi riconducibili ad una cultura europea.

Proviamo qui di seguito a cogliere qualche tratto dello *spirito europeo* e della relativa *paideia* intesa come connessione tra *stimmung* e *bildung*.

Sul terreno dell'alta cultura si può tentare di far riferimento ai testi di Morin, di Derrida, di Cacciari, di Gadamer, di Duke. Si può richiamare alla memoria l'idea di Europa e rivisitarne lo spirito profondo attraverso riletture di Husserl, Croce, Kant, Hegel e Nietzsche. Si può tentare di rinvenire elementi di attualità nella storia dell'idea di Europa di Chabod. L'Europa contemporanea è comunque un problema culturale aperto, figlia com'è la coscienza europea dell'evo antico e dell'orizzonte della modernità. L'Europa più debole è quella politica; mentre bisogna riconoscere che l'Europa culturale è forte. Quest'ultima va considerata storicamente dalla centralità dell'unificazione fra Europa e cristianità e del connesso eurocentrismo all'attuale crisi dovuta alla globalizzazione. C'è l'Europa del cristianesimo e l'Europa dell'illuminismo. C'è l'Europa dell'umanesimo e c'è quella del nichilismo. C'è il dibattito non ancora esaurito tra la cultura dell'eurocentrismo e quella dell'antieurocentrismo.

In una breve sintesi, quale quella rappresentata da un rapido articolo, non è assolutamente possibile approfondire. Non si può però non tentare di delineare alcune fulminee linee dello spirito europeo a supporto di una possibile difficile *paideia*.

A me pare che una delle grandi linee costitutive dell'Europa sia l'*umanesimo*, da quello greco-classico, ereditato poi dal diritto romano, a quello della rivoluzione/trasvalutazione *antropoetica* cristiana.

La seconda linea è rappresentata quindi dal *cristianesimo*, e non solo dalle sue radici, entro il quale si snoda il senso dell'idea stessa di co-appartenenza europea e in cui si evidenzia una sorta di *differenza europea* rispetto alle altre culture del pianeta. Citare qui Chateaubriant e le cattedrali gotiche è quasi un luogo obbligato.

La terza linea è quella rappresentata dall'*illuminismo* e dal connesso *motivo della laicità* pericolosamente inclinato, quest'ultimo, sul piano scivoloso del *laicismo* e del *nichilismo*.

A dover essere necessariamente brevi, se così stanno le interfacce fondamentali del prisma spirituale dell'Europa, appare evidente che l'elaborazione pedagogica europea (almeno quella sulla cresta dell'onda nell'ultimo decennio) non sia all'altezza della situazione. Essa si attesta sulla linea della sola sequenza illuminismo/laicità.

Infatti, basta dare uno sguardo agli interventi più consistenti messi in campo nell'ultimo decennio da eurocrati e pedagogisti improvvisati (anche quando sono grandi intellettuali come Edgar Morin) quali Délors, Crésson, o come lo stesso Morin, sicuramente più consapevole degli elementi di complessità di un discorso pedagogico.

Sempre per brevità, citiamo rapidamente alcuni luoghi obbligati dell'intervento più noto (J. Delors, *L'éducation un trésor caché de dans*, Unesco, Paris, 1996), dedicato da Jacques Delors all'educazione di matrice europea tendenzialmente aperta ad una sorta di cittadinanza planetaria. In essi si propone una sorta di *apprendere à etre* in un quadro prospettico tutto di tipo laico ed illuminista, in cui l'intera *paideia* europea appare sorretta dalla sequenza scienza/tecnica/istruzione/razionalità, certamente aperta ai valori (pace, giustizia, libertà, solidarietà), ma sconnessa dalla grande narrazione e dalla relative radici cristiane che costituiscono la *differenza europea*. Tale *differenza* non significa *identità chiusa*, ma significa conferire realisticamente senso ad una *narrazione* possibile che non separi *ragione e memoria, tradizione e innovazione, funzioni e senso*.

Ci rendiamo conto delle ragioni, dello *spazio della laicità*. Così come siamo consapevoli della centralità di una ragione educante che in Europa ha la propria capitale (almeno dal punto di vista dell'elaborazione della coscienza culturale più profonda).

Rimane abbastanza evidente però l'impressione che il motivo dell'illuminismo/laicità, quello del classicismo della memoria degli *studia humanitatis* e quello della connessione scienza/tecnologia/razionalità, pur nel quadro del valore politico e civile della *democrazia educante*, se separati dal cristianesimo e dalla memoria che ne contrassegna la *stimmung*, configurino una *paideia* mutilata e difficile. Essa avrebbe un *orizzonte storico*, un *orizzonte culturale*; le mancherebbe di certo un *orizzonte di senso*.

## Lavoro, scuola ed educazione: una circolarità da riprodurre

GIUSEPPE BERTAGNA  
Dipartimento di Scienze della persona  
Università di Bergamo

**L'** Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro” (art. 1, comma della Costituzione). “La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendono effettivo questo diritto” (art. 4, comma 1 della Costituzione). Jemolo è stato caustico con queste espressioni del testo costituzionale. Rimpiangendo “la secchezza, oserei dire la serietà dello Statuto albertino”, ha scritto di “non amarle per tutto ciò che hanno di enfatico (...), di vago (...), di buoni propositi” che, però, “significano nulla”<sup>1</sup>. Altri hanno, invece, intravisto in questi articoli un calco dell’ideologia marxista e delle costituzioni comuniste, proposto dai socialisti e dai comunisti, ben rappresentati alla Costituente<sup>2</sup>.

### Quale idea del lavoro nella Costituzione?

Una Costituzione, per la verità, non è un trattato di filosofia politica. Né un programma elettorale. Dal punto di vista giuridico, dunque, può avere senz’altro ragione Jemolo. Le Costituzioni dovrebbero stipulare fattispecie chiare, concrete, non equivocabili. E fermarsi lì, per lasciare poi spazio ai contenuti delle leggi coerenti con queste fattispecie originarie, approvate dal Parlamento, attraverso la normale dialettica sociale e politica.

Non si dovrebbe permettere, per esempio, nel caso specifico, che qualcuno possa legittimamente interpretare l’articolo 4 della nostra Costituzione nel senso di poter esigere un lavoro in un’impre-



sa statale o non statale, anche se ciò non servisse al buon funzionamento non solo dell’impresa stessa, ma dell’insieme della Repubblica (perché la caricherebbe di debiti). Sarebbe come pretendere di lavorare per sé anche quando ciò non solo non è necessario, ma risultasse dannoso. Saremmo nel campo della patologia personale e sociale.

Tanto meno si dovrebbe permettere che un’altra persona possa leggere queste parole come diritto ad un lavoro che, per dirla con Marx, sia quello alienato ed estraniato così ben descritto nei *Manoscritti*, nel *Capitale* e nelle analisi dei *Grundrisse*: un lavoro antiumanistico, per forza di cose ridotto solo al *ponos* greco, al *labor* latino, al *labour* inglese, al *Mühe* tedesco, al *trabajo* spagnolo (da *tripalium*, strumento di tortura).

Un diritto al lavoro di questo tipo, infatti, non si trasformerebbe subito nella costituzionalizzazione della legittimità dello sfruttamento dell’uomo da parte di un altro uomo che considera il primo merce o, comunque, strumento a disposizione del secondo?

Cambia qualcosa se il primo accetta liberamente, perché non ha alternative, questa condizione di subordinazione alienata ed estraniata?

Ammettiamo pure che, grazie all’innovazione tecnologica, si realizzi l’auspicio di Tommaso Moro: che nessuno lavori più di 36 ore la settimana<sup>3</sup>. Oppure che si acceda alle 24 ore settimanali di lavoro per tutti proposte da Campanella<sup>4</sup>, o alle 18 teorizzate dal genere di Marx, Lafargue, poi

riprese da Lenin<sup>5</sup>, alle 15 di Keynes<sup>6</sup> o, addirittura, alle 10 proposte dall'Adret<sup>7</sup>. Se diritto al lavoro significasse diritto di praticare per 10 o anche solo per 2 ore la settimana un'attività nella quale, in ogni caso, l'uomo non possa che tradire se stesso, si svuoti e non si riconosca uomo durante quel tempo pur breve in cui 'presta opera', ce la sentiremmo di parlare ancora di diritto ad un lavoro siffatto? O non sarebbe più congruente parlare di condanna penitenziale, e, quindi, semmai invocare limitazioni del lavoro e protezioni dal lavoro?

Davvero basterebbe a risolvere il problema il fatto che, grazie a questa modesta e limitata corvée settimanale, socialmente controllata, nelle altre ore della settimana, si sarebbe nella condizione di svolgere, finalmente, "attività libere e consapevoli" (per restare al linguaggio dei *Manoscritti* di Marx), che riscattano l'alienazione e l'estraniamento subite e che permettono, in compensazione, la fioritura piena e integrale di ogni persona?

Ma ancora una volta: che senso avrebbe aver costituzionalizzato il diritto ad un veleno, ancorché assunto a dosi omeopatiche? Non sarebbe stato meglio riconoscere come diritto solo ciò che può essere farmaco, per ogni uomo e cittadino, o, al massimo, riconoscere in maniera chiara, come diritto da proteggere, solo il dosaggio non letale del veleno?

E, infine, se il lavoro fosse costituzionalmente presupposto con questo irridimibile pregiudizio antiumanistico chi mai potrebbe in qualche modo rivendicarne una funzione culturale ed educativa, e quindi anche morale e sociale, per ciascuno?

Ancora peggio se ciò accadesse nella minore età, durante l'età evolutiva. Non solo la distinzione, ma la separazione tra *otium* e *neg-otium*, da questo punto di vista, diventerebbe allora obbligata. Almeno fino alla maggiore età, dovremmo assicurare ai giovani solo *otium*, *studium* e *scholé*. Solo dopo, con la maggiore età, purtroppo, non potranno più evitare ciò che nega queste edeniche condizioni iniziali, e ci costringerebbe al loro contrario: la scuola vs. il lavoro, l'istruzione vs. la formazione professionale, quindi. Le prime, fino alla maggiore età, spazio della libertà, dell'agio, dell'affermazione 'artistica' di sé, della gioia dell'*ergon* greco, dell'*opus* latina; dello *work* inglese, del *Werk* tedesco, dell'*opera* (d'arte) italiana; il lavoro e la formazione professionale, dopo la maggiore età, invece, spazio della necessità, del disagio, dell'afflizione, della fatica e del sudore che si sopporta per mancanza di alternative, nel quale, in ogni caso, non ci si riconosce e che sarebbe buona cosa evi-

tare per quanto più possibile.

Una separazione che si ritrova, poi, spesso rafforzata, anche nell'antinomia adulta tra lavoro e tempo libero dal lavoro, dove al primo competerebbe solo la traspirazione, mentre al secondo solo l'ispirazione, quella che permetterebbe perfino di tollerare i tempi della prima; dove al primo si riconoscerebbe soltanto una funzione strumentale per la vita, senza mai valore in sé, come e in quanto vita, mentre il secondo sarebbe l'unico a poter rivendicare la dignità di *fine* personale<sup>8</sup>.

Sarebbe davvero questo il non detto del testo e, soprattutto, il contesto ideologico e culturale dei due articoli della Costituzione da cui siamo partiti?

### *La conferma costituzionale di un pregiudizio*

In effetti, ad una lettura un po' affrettata della Costituzione, si potrebbe concludere con una risposta affermativa a questo interrogativo.

Da una parte, avremmo davvero l'*otium* dell'istruzione (le scuole dall'infanzia all'università compresa) e, dall'altra, il *neg-otium* del lavoro e della formazione professionale (dai 15 anni in avanti, i centri di formazione professionale, l'apprendistato, il lavoro, i corsi di riconversione professionale ecc., fino alla pensione). Due realtà parallele. Ma precisiamo meglio la questione.

L'espressione "formazione professionale", da sola, nella nostra Costituzione appare esclusivamente all'art. 35, co. 2, per di più dentro un pleonismo interessante. Tale comma, infatti, affida alla Repubblica (si badi bene: alla Repubblica e non allo Stato, che è solo una delle componenti della Repubblica<sup>9</sup>) "la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori". Presuppone, quindi, che il cittadino italiano possa anche iniziare a svolgere un lavoro dequalificato che, poi, tuttavia, è interesse di tutte le istituzioni della Repubblica elencate alla nota n. 16, oltre che suo personale, accrescere e rendere sempre più qualificato, capace di valore aggiunto e di riconoscimento contrattuale.

Questo articolo è inserito nella Parte I, Titolo III della Costituzione, intitolato ai *Rapporti economici*. Si riferisce, perciò, alla "formazione e all'elevazione professionale" di chi lavora nelle imprese, ma vi lavora non considerando il proprio lavoro come un *fine*, cioè come qualcosa che sia al servizio della maturazione integrale della persona, in primo luogo della propria, oltre che di quella di tutti gli altri che incontra, e che sia, quindi, in qualche modo, anche ciò che dà senso al proprio

esistere, ma come qualcosa che è semplicemente al servizio del lavoro comandato e dei suoi risultati di efficienza.

“La formazione e l’elevazione professionale” in questione ha, quindi, come *fine* il miglioramento dei processi lavorativi aziendali che coinvolgono l’imprenditore e i suoi delegati, da un lato, e il miglioramento della posizione professionale e retributiva del lavoratore, dall’altro (visto che “il lavoratore ha diritto ad una retribuzione proporzionata alla quantità e qualità del suo lavoro”: art. 36 della Costituzione).

L’una e l’altra cosa, tuttavia sempre nell’orizzonte teleologico dell’impresa, ovvero di un’organizzazione chiamata a produrre qualcosa e, in questa produzione, a guadagnare, ad accumulare profitto. E questo anche quando il fine e il senso dell’impresa non coincidesse con il fine e il senso attribuito personalmente al lavoro da chi in essa presta la propria opera.

È interessante sottolineare che la formazione e l’elevazione professionale a cui si riferiscono l’art. 35, co. 2 e l’art. 36 della Costituzione, e quindi anche il lavoro che a tale formazione ed elevazione professionale è collegato, non coinvolge, invece, e non può coinvolgere, secondo il nostro testo fondamentale, il “diritto all’istruzione per almeno otto anni” inserito nella Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, e di cui si parla all’art. 34 co. 2. (“L’istruzione inferiore impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita”).

Non lo coinvolge perché tale diritto rimanda, a sua volta, per la sua soddisfazione, al precedente articolo 33 della Costituzione dedicato all’ordinamento e all’organizzazione del sistema di istruzione della Repubblica. Articolo 33 e 34 della Costituzione, infatti, non solo costituiscono un corpo solo per contiguità di successione numerale, ma lo costituiscono anche per collocazione di struttura testuale, appunto il Titolo II della Costituzione dedicato al rispetto e alla valorizzazione dei *Rapporti etico-sociali* che si devono instaurare tra tutti i nostri concittadini.

Proprio perché afferente alla sfera dei *Rapporti etico sociali* e non a quella dei *Rapporti economici*, dunque, il sistema di istruzione costituzionale, composto dalle 11 mila scuole (dell’infanzia, primarie, secondarie di primo e secondo grado), nonché dalle 77 università del paese, non può essere pensato, promosso ed erogato per un fine prioritario diverso dalla maturazione etico-sociale della persona di ciascuno; in ultima analisi per un fine

diverso dall’educazione integrale di ciascuno.

Qui, il fine non è e non può essere il lavoro, inteso sia come ampliamento della produttività dell’impresa e del suo saggio di profitto, sia come incremento delle competenze professionali del lavoratore necessarie a questo scopo, oltre che per elevare la sua posizione stipendiale; il fine è semmai promuovere, insieme alla famiglia (art. 30 della Costituzione), “il pieno sviluppo della persona umana” di ciascuno (art. 3, comma 2 della Costituzione), mirando ad accrescere al massimo livello storicamente e scientificamente possibile l’intelligenza critica di sé, della storia e del mondo, la volontà buona, il gusto estetico, l’armonia corporea, la responsabilità morale, l’impegno sociale e civile, l’espressività artistica e linguistica ecc. di ciascuno. Il che comporta anche significative ricadute sul lavoro e sulla professionalità, ma nel senso che è la maturazione in tutti gli aspetti della personalità di ciascuno che matura e migliora, come conseguenza, anche le competenze professionali.

Una conclusione, allora, a questo punto. Vuol dire, forse, che, per la nostra Costituzione, il lavoro e la “formazione professionale” per avviare al lavoro, presi per sé, non sono utilizzabili per scopi educativi e culturali personali? Che, per continuare nel linguaggio costituzionale, la “formazione professionale”, in quanto tale, non sarebbe affatto impiegabile come “istruzione” e come “scuola”, perché sarebbe di natura così diversa da questi istituti da risultare con essi incompatibile nei fini e nei mezzi?

### *La conferma, con legge ordinaria, dello stesso pregiudizio*

Bisogna riconoscere che, a lungo, per tante ragioni culturali, economiche, sociali, ideologiche e politiche che non si possono, certo, qui, nemmeno accennare, si è risposto “sì” a questi interrogativi. E che la differenza, anzi l’incompatibilità, di fini e di mezzi tra “istruzione” (o scuola) e “formazione professionale” (o apprendistato o lavoro) si è tal punto naturalizzata nella mente e nel linguaggio ordinario da impedirne perfino la problematizzazione<sup>10</sup>.

Non è, ad esempio, irrilevante che l’art. 1 co. 2 della legge 845/78 che ha regolamentato gli ordinamenti delle strutture formative regionali conseguenti agli articoli 35, 36 e 38<sup>11</sup> della Costituzione dichiara in esergo che la “*formazione professionale è strumento della politica attiva del lavoro*”, “si svol-

ge nel quadro degli obiettivi della *programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro* in armonia con il progresso scientifico e tecnologico" (corsi nostri). Non si parla, come si vede, di lavoro e di formazione professionale come mezzo per il fine persona, come occasione e strumento per promuovere l'educazione di ciascuno al massimo livello possibile, nei suoi aspetti intellettuali, motori, espressivi, sociali, affettivi, operativi, morali e religiosi.

Si ribadisce, invece, che l'apprendimento di un lavoro ha come fine l'occupabilità delle persone, il loro adattamento alle richieste della dinamica economica; e che la formazione professionale è tema da programmazione economica, non da strategia educativa necessaria per incrementare e qualificare i rapporti etico-sociali, che poi diventeranno anche economici, tra i cittadini.

Si potrebbe obiettare, a dire il vero, che *La ricchezza delle nazioni* (1776) di Adamo Smith presupponeva la sua *Teoria dei sentimenti morali* (1759), e che Smith fu un economista proprio perché fu un ottimo filosofo morale e politico. Come Aristotele, del resto, per il quale l'economia era inconcepibile senza connessione con l'etica e la politica.

Questi richiami, tuttavia, se corretti sul piano della filologia filosofica, non corrispondono alle referenze letterali della normativa citata sulla formazione professionale regionale, espressione, invece, della mentalità tutta contemporanea che, almeno nel nostro paese, ha introdotto una netta separazione tra dimensione economica del lavoro e, di conseguenza, della formazione professionale, da una parte, e dimensione etico-politico-pedagogica dell'istruzione (scuola), dall'altra.

Non si spiegherebbe, viceversa, l'insistenza con cui questa separazione sia stata riproposta in tutte le scelte di politica dell'istruzione e della formazione che si sono succedute nella seconda metà del secolo scorso. Fino all'acme raggiunta negli anni novanta, con i seguenti provvedimenti:

- legge 19 luglio 1993, n. 236, *Interventi urgenti a sostegno dell'occupazione*;

- *Accordo per il lavoro* tra Governo e Parti sociali del 24 settembre 1996, da cui è scaturita la legge 24 giugno 1997, n. 196, *Norme in materia di promozione dell'occupazione* che riordina i contratti di formazione lavoro (art. 15), l'apprendistato (art. 16, dai 15 ai 24 o 26 anni al sud, limiti elevati di due anni per i portatori di handicap), la formazione professionale regionale (art. 17) e norma il nuo-

vo istituto dei tirocini formativi e di orientamento (art. 18);

- *Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione* stipulato tra governo e parti sociali il 23 dicembre 1998, da cui il Parlamento ha in seguito derivato sia la legge 20 gennaio 1999, n. 9 che ha innalzato l'obbligo di istruzione (o 'scolastico') da otto a nove anni, sia la legge 17 maggio 1999, n. 144, *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali*, che ha disposto, per la prima volta nel nostro Paese (art. 68), dopo i 15 anni, la distinzione tra obbligo scolastico di istruzione e obbligo formativo, da formazione professionale o apprendistato sul lavoro, fino al 18° anno, per tutti i cittadini;

- la stessa legge 30/2000 di riordino dei cicli scolastici (tuttavia abrogata dalla legge n. 53/03)<sup>12</sup>.

### *Lo spazio costituzionale per il superamento del pregiudizio*

C'è, tuttavia, qualcosa che non torna in queste scelte. Per quale ragione, infatti, i costituenti avrebbero posto il lavoro e, quindi, per implicazione naturale, anche la formazione professionale al lavoro e con il lavoro, tra *I principi fondamentali* della Carta, addirittura fondando la Repubblica su questi valori (art. 1), e sancendone solennemente la natura inderogabile di "diritto" soggettivo e di "dovere" civico (art. 4)<sup>13</sup>, se poi hanno introdotto la gerarchizzazione qualitativa e la separazione di fini, di mezzi e di contenuti tra l'ordinamento 'scolastico' che consegue dagli articoli 33 e 34 del Titolo II e quello 'formativo' ascrivibile agli articoli 35, 36 e 38 del Titolo III?

Che senso poteva avere porre a base della nazione e della nostra convivenza civile un valore come il lavoro che poi, però, non si è considerato degno di poter svolgere istituzionalmente, per tutti, una funzione educativa e culturale?

Non si può, d'altra parte, negare che la gerarchizzazione qualitativa e la separazione funzionale di cui si diceva non esistano, nel testo costituzionale. La Costituzione, infatti, come ogni cosa, per quanto innovatrice, è sempre figlia del suo tempo. In questo senso, non poteva non risentire della storia dei sistemi rispettivamente di istruzione (scolastica) e di formazione (professionale), stratificatasi nel nostro paese dall'unità in avanti. Il primo previsto nella sua forma "media" e "superiore", da Casati (1859) a Gentile (1923) e a Bottai

(1939), per chi non doveva lavorare. Per la classe dirigente e direttiva, si diceva. Il secondo destinato, invece, al popolo, appunto a chi doveva lavorare. Il primo pensato per chi doveva comandare, dettando le “istruzioni per il fare”. Il secondo per chi doveva, invece, soltanto obbedire ed eseguire, seguendo, nel suo fare, le istruzioni dettate da chi aveva frequentato il primo.

Eco dell’antica gerarchizzazione e separazione introdotta da Platone tra chi esercita l’*archein*, che dà l’impulso del comando e impartisce ordini, e chi esercita il *prattein*, cioè è un ‘esecutore di ordini’, di solito senza comprenderne nemmeno le ragioni<sup>14</sup>. Ma anche eco di una società industriale ancora incipiente e non ancora fertilizzata dalla rivoluzione tecnologica globale, che, come è noto, soprattutto negli ultimi decenni, ha cambiato in maniera radicale i termini teorici e pratici della questione.

Questo riconosciuto, tuttavia, non si può, allo stesso tempo, negare che gli articoli 1 e 4 della Costituzione costituiscano un inciampo critico rilevante per l’esclusività di questa lettura. Infatti, o sono da considerare propaganda (ma in un testo costituzionale, la prospettiva sembra da escludere), oppure indicano almeno la possibilità, se non il progetto, di una interpretazione molto lontana da quella esaminata.

Da questo punto di vista, si è, giustamente, più volte, scritto che la nostra Costituzione è stata il frutto della negoziazione cooperativa di tre tradizioni culturali e storico-sociali della nostra nazione: la cattolica, la liberale e la social-marxista. È ragionevole, quindi, aspettarsi che, per quanto gli articoli 1 e 4 siano stati molto dipendenti da quella in senso stretto marxista (fra l’altro, largamente debitrice, come è stato dimostrato, del modo di intendere il lavoro tipico degli economisti liberali del settecento inglese), tali articoli siano stati accettati in quella collocazione fondativa e in quella loro formulazione anche dai cattolici perché, in fondo, lasciavano almeno aperta, per testo e per contesto (non a caso l’articolo 2, 3 comma 2 e 4 comma 2 sono quelli che conosciamo), la possibilità di una lettura diversa sia del significato da attribuire al “lavoro”, sia, per quanto riguarda il tema ordinamentale, del significato da attribuire alla registrata incongruenza tra il sistema di “istruzione” di cui agli articoli 33 e 34, Titolo II, da una parte, e il sistema della “formazione professionale” di cui agli articoli 35, 36, 38, Titolo III della Costituzione, dall’altra.

Senza ricostruire in questa sede gli argomenti

che possono giustificare il giudizio appena formulato<sup>15</sup>, basta dire che la prova fattuale della sua pertinenza si è ritrovata cinquantacinque anni dopo l’entrata in vigore della Costituzione, con la revisione del Titolo V, approvata alla conclusione della XIII legislatura (legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3).

Il fulcro di questo cambio di paradigma si ha con il riformulato articolo 117, comma 2 della Costituzione. Fino al 2001, in Costituzione e, a maggior ragione, nelle diverse leggi emanate dal Parlamento, si era sempre parlato di “formazione professionale”, e quindi di lavoro, nel senso e nel modo che si è prima menzionato. La nuova versione costituzionale, tuttavia, censura questa tradizionale espressione e la sostituisce con l’inedita endiadi “istruzione e formazione professionale”.

La nuova “istruzione e formazione professionale” di cui parla la riforma del Titolo V è affidata, come la precedente “formazione professionale” regolamentata dalla legge 845/1978, alla legislazione esclusiva delle Regioni, salvo che per i *Lep* (livelli essenziali delle prestazioni) che restano di competenza dello Stato, e che devono essere uguali su tutto il territorio nazionale.

Chi aveva naturalizzato la teoria e la pratica della tradizione ha tentato, e per la verità continua a tentare, di leggere l’endiadi costituzionale non come un’unità inscindibile, bensì come il mero accostamento grammaticale di due diverse realtà esistenti: “l’istruzione professionale” e “tecnico-professionale” statale, per un verso, e “la formazione professionale” regionale, per un altro verso.

Ma questa rottura dell’endiadi, più che aiutare a risolvere le numerose incongruenze interpretative che si erano nel frattempo venute a creare nel tentativo dei giuristi, degli ‘ingegneri scolastici’ e dei politici di combinare le disposizioni della nuova normativa costituzionale con le leggi ordinarie e, soprattutto, con le abitudini ordinamentali stratificatesi negli ultimi decenni, le ha aumentate in maniera così esponenziale, da renderla improponibile.

Il risultato è stato, così, che, anche a volerlo, non è più possibile ragionare nei termini di un sistema di “istruzione” scolastico fondato sugli articoli 33 e 34, Titolo II, con l’istruzione liceale, tecnica e professionale, separato da un sistema di “formazione professionale”, con dentro apprendistato e lavoro, fondato sugli articoli 35, 36 e 38, Titolo III della Costituzione. Scuola e lavoro, istruzione e formazione (professionale), *otium* e *negotium*, al contrario, non possono più essere letti

in maniera antagonista, ma soltanto integrata e circolare<sup>16</sup>. E richiedono una nuova progettualità non solo ordinamentale, ma anche e soprattutto culturale e didattica.

In quest'ottica, gli articoli 1 e 4 della Costituzione hanno senza dubbio acquistato un'altra luce e consentono di indicare prospettive a cui, forse, non eravamo preparati.

*La legislazione ordinaria e il recupero del valore educativo e culturale del "lavoro"*

L'articolo 33, comma 2 della Costituzione richiedeva, nel 1948, che la Repubblica dettasse "le norme generali sull'istruzione". Questo adempimento non fu mai rispettato. La riforma del Titolo V della Costituzione del 2001, mentre confermava questo compito per il Parlamento, ne aggiungeva, allo stesso tempo, un altro: quello di dettare contemporaneamente anche i *Lep* per "l'istruzione e formazione professionale" regionale. Ciò nell'intenzione di ragionare in vista del superamento della gerarchizzazione qualitativa e della separazione funzionale esistente tra il "sistema dell'istruzione" statale e quello dell'"istruzione e formazione professionale" regionale.

Il Parlamento, nella XIV legislatura, ha preso sul serio questa svolta costituzionale e, per la prima volta dal 1948, ha, da un lato, approvato "le norme generali" per il funzionamento delle scuole dall'infanzia all'università e, dall'altro lato, ha approvato i *Lep* per gli istituti "dell'istruzione e formazione professionale", affidati alla legislazione esclusiva delle Regioni (legge delega 28 marzo 2003, n. 53, con i relativi decreti legislativi, usciti tra il 2004 e il 2005). E ha cercato di legiferare tenendo ben presente l'auspicio costituzionale di superare il pregiudizio ricordato nei paragrafi precedenti. In questo senso, la normativa ordinaria ha proceduto soprattutto in tre direzioni.

a) In primo luogo, ha ripreso e irrobustito una consapevolezza a dire il vero già maturata con la legge 30/2000, abrogata proprio dalla legge n. 53/03. Non bisogna più parlare di "sistema di istruzione (o scolastico)", da una parte, e di "sistema formativo (o da istruzione professionale, formazione professionale, lavoro e apprendistato)", dall'altra. Bisogna parlare, invece, di "sistema educativo di istruzione e di formazione", nel senso che l'uno e l'altro sono e devono essere educativi, ambedue al servizio "della crescita e della valorizzazione della persona umana" (legge n. 53/03, art. 1, co. 1), ambedue volti al fine persona, non con

uno piegato al fine "lavoro", sebbene attento a valorizzare il lavoro.

Questo secondo sistema, infatti, grazie al recupero della ricchissima tradizione pedagogica tracciata da Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Kerschensteiner, don Giovanni Bosco (salesiani), padre Piamarta (piamartini), purtroppo da noi spesso dimenticata, è chiamato ad adoperare il lavoro come mezzo straordinariamente efficace e motivante per l'educazione integrale della persona umana, istruzione compresa naturalmente. Il lavoro come eccezionale, perché fecondissimo, bacino culturale in cui sono depositate in maniera tacita o esplicita le conoscenze e le abilità tipiche delle diverse discipline di studio, e che è compito di una didattica adeguata enucleare e usare per l'apprendimento sistematico. Il lavoro ben fatto, in altri termini, come occasione per accrescere quanto meglio e più possibile tutte le dimensioni della persona dell'allievo e dell'intera società.

b) In secondo luogo, la normativa ha condotto una nuova lettura dei concetti e delle pratiche dell'"obbligo di istruzione" (o "obbligo scolastico") e dell'"obbligo formativo", da tradizionale "formazione professionale" e apprendistato, introdotti nel 1999. Questa impostazione tradizionale, infatti, è stata riformulata come "diritto dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica" (art. 2, co. 1, punto c, legge n. 53/03 e dal conseguente dlgs. 15 aprile 2005, n. 76).

Si abbandona, quindi, anzitutto, per la fattispecie "istruzione" e per quella di "formazione", il termine "obbligo". Lo si abbandona perché presuppone un cittadino "suddito", che, non sapendo qual è il suo bene, affida questa scelta allo Stato illuminato che, dunque, decide per lui i metodi e i contenuti di tale bene, e lo sanziona se poi non obbedisce alle determinazioni che stabilisce. Il cittadino, per sé, non è ritenuto in grado di capire che l'istruzione (scolastica) e la formazione (professionale) necessaria per migliorare la "quantità e la qualità del suo lavoro" (articolo 36 della Costituzione) sarebbero bene per lui. Soprattutto, non è ritenuto in grado di contribuire a determinare in nessun modo i contenuti di questo bene, anche con opzioni personalizzate, nell'ambito di un ventaglio di possibilità offerte dalla Repubblica. Avrebbe, invece, bisogno dell'autorità dello Stato che si sostituisce a lui e alle altre "formazioni sociali" che potrebbero avere, in proposito, una qualche voce in capitolo.

Nella nuova versione che prende sul serio lo

scritto kantiano *Che cos'è l'illuminismo?*<sup>17</sup>, invece, il concetto di “obbligo” è sostituito da quello di “diritto dovere”.

Diritto del cittadino perché l'istruzione e la formazione sono diritti soggettivi della persona umana. Nessuna autorità glieli può sottrarre o limitare. Se lo fa, sia essa un'autorità personale o istituzionale o ambientale, viola la persona, ed è iniqua. Per questo “è compito della Repubblica”, ovvero di tutte le “formazioni sociali” di cui alla nota 16, non solo dello Stato, “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana” (art. 3, comma 2 della Costituzione).

Anche dovere del cittadino, però, perché ogni diritto, nel nostro caso quello all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni, ha il suo corrispettivo in un attivo dovere morale che coinvolge non solo la libertà, ma anche la responsabilità personale di ognuno: nessuno impara nulla, infatti, conoscenza o lavoro che sia, ad esempio, non solo se non vuole, ma anche se questa sua libertà non ha conseguenze tangibili per sé e per gli altri, di cui egli è chiamato a rispondere e, perciò tali da incrementare la sua volontà di scegliere ciò che risulta bene per sé e per gli altri, piuttosto che ciò che risulta dannoso.

Una volta acquisito il concetto di diritto dovere al posto di quello di obbligo, la normativa abbandona, inoltre, in secondo luogo, l'idea che esso si debba esercitare fino a 18 anni solo nel “sistema di istruzione (o scolastico)”, oppure nel “sistema di istruzione” fino a 15 o a 16 anni e, dopo, solo dopo, quasi a confermarne la funzione in tutti i sensi residuale, anche, concessivamente, nel “sistema formativo (o dell'istruzione professionale, della formazione professionale, del lavoro e dell'apprendistato)”. Si parla, invece, di “diritto dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica” nell'ambito del “sistema educativo di istruzione e di formazione”.

c) In terzo luogo, di conseguenza, la normativa ordinaria, proprio dando per acquisito i punti a) e b), ha messo le condizioni per abbandonare l'attuale architettura ordinamentale del “sistema di istruzione” statale e del “sistema della formazione professionale” regionale, molto gerarchizzata non solo tra i due sistemi, ma perfino al proprio interno (visto che il prestigio dei licei, per esempio, è maggiore di quelli degli istituti tecnici e, a maggior ragione, degli istituti professionali). Ha sug-

gerito, invece, di costruire un unico “sistema educativo” per i giovani dai 14 ai 23/24 anni, al proprio interno articolato in un (sotto)sistema di istruzione liceale (14-19 anni) e poi universitario (19-24)” e in un “(sotto)sistema di istruzione e formazione professionale secondario (14-18 anni) e superiore o di alta formazione (18-23 anni)”. Diversamente da quanto è accaduto finora, tuttavia, ambedue i (sotto)sistemi dovrebbero essere di pari dignità educativa e culturale, tra loro interconnessi. In essi, inoltre, gli allievi dovrebbero incontrare conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*) disciplinari e interdisciplinari non perché esse siano un valore in sé, ma perché ciò li fa crescere e maturare come persone: li rende più competenti nel pensare, giudicare, lavorare, amare, sentire, gustare, vivere con gli altri; analogamente, in essi, si dovrebbero fare esperienze di alternanza scuola lavoro (laboratori, stage, tirocini formativi), e perfino di apprendistato con lavoro vero e proprio svolto in autonomia, non perché ciò sia un valore in sé, quindi perché bisogna imparare comunque un lavoro per l'occupabilità, quanto perché imparare ad enucleare criticamente dalle competenze necessarie per svolgere qualsiasi lavoro le conoscenze e le abilità che incorporano fa crescere e maturare come persone: il lavoro, cioè, come occasione per accrescere la competenza intellettuale, morale, sociale, espressiva, operativa, motoria, estetica di ciascuno.

Si aprono, dunque, se si sarà in grado di raccogliere le sfide lanciate da queste ipotesi e di concretizzarle in ordinamenti e pratiche didattiche, spazi molto significativi per il restituire al lavoro la dignità educativa e culturale, oltre che professionale, che gli articoli 1 e 4 della Costituzione lasciavano intravedere.

### *La matrice teologica del valore del “lavoro”*

Le cause di questo possibile recupero del valore educativo e culturale del lavoro sono, pare comprensibile, numerose e complesse. Molte hanno senza dubbio a che fare con le caratteristiche della cosiddetta ‘società della conoscenza’, nella quale si rende sempre più evidente il principio che per l'intero arco della vita non è più possibile per nessuno lavorare senza studiare e studiare senza lavorare.

Difficilmente, tuttavia, avremmo assistito allo sviluppo di questi indirizzi e, allo stesso tempo, i cattolici, alla costituente, avrebbero accettato la collocazione e la formulazione degli articoli 1 e 4 della nostra Costituzione, se non ci fosse stata viva

memoria, nella nostra cultura, anche di una matrice teologica che illumina il senso e le funzioni del lavoro in una maniera differente dai riduzionismi che abbiamo prima menzionato.

Solo alcune suggestioni in questa direzione, soprattutto per mostrare perché e a quali condizioni non è affatto una forzatura attribuire al lavoro e alla formazione professionale il ruolo pedagogico e culturale che sembra ormai acquisito, almeno sul piano teorico, dopo la svolta del 2001.

Che cosa faceva Dio prima di creare il mondo? Agostino ha risposto sarcastico che “stava preparando l’inferno per le persone che fanno queste domande”. Non rischiamo, dunque, l’inferno delle risposte teologiche sull’occupazione di Dio, ma limitiamoci a ricavare dal racconto della Genesi due spunti di natura antropologica relativi al tema che ci interessa.

L’operazione non è, del resto, temeraria se è lo stesso testo biblico (Gn 1, 26) a ricordarci che noi saremmo “immagine (*selem*: copia tangibile dell’originale, n.d.r.) e somiglianza (*demut*: prototipo che rende presente una realtà originaria che è assente, n.d.r.)” di Dio. Senza per questo essere fuerbachiani o freudiani, perciò, chi parla di Dio, come la Bibbia, è un po’ come se parlasse di noi, e ci aiutasse a comprendere più in profondità noi e il mondo della nostra esperienza.

Il primo spunto antropologico che si può ricavare dal racconto della Genesi riguarda il modo di concepire il lavoro.

All’inizio, infatti, troviamo Dio onnipotente che sta lavorando. Certamente sta anche faticando e sudando, se si ha l’avvertenza di interpretare questi passi non in senso fisico, ma in senso morale, cioè per quanto riguarda il costo che comporta ogni intenzionalità e libertà che si faccia azione. Ma, a quanto si capisce, fatica e suda, ovvero agisce, volentieri, se alla fine di ogni prodotto del suo lavoro (la luce, il firmamento, le acque, la terra, la vegetazione, il sole e le stelle, gli animali) si compiace con se stesso (“vide che era cosa buona”, Gn 1, 10, 12, 18, 27). E, quando creò l’uomo, espresse addirittura un compiacimento maggiore: vide, infatti, che “era cosa *molto* buona” (Gn 1, 31).

Se questo è il lavoro di Dio, e l’uomo è suo *selem* e *demut*, significa che anche il lavoro dell’uomo non dovrebbe, nella sua natura originaria e, quindi, anche nel suo scopo finale, essere molto diverso da quello di Dio. Non a caso, “Dio ha creato l’uomo” non perché riposasse, quasi che il riposo fosse meglio del lavoro, ma proprio “perché lavorasse” l’Eden (Gen 2,15). E naturalmente

perché, lavorando, anche lui faticasse e sudasse, ma alle stesse condizioni del suo creatore: con la fatica e il sudore trasformati seduta stante in compiacimento della propria intenzionalità, della propria libertà e del proprio amore. Per cui, anche per noi, “non si tratta di liberarsi dal lavoro, che è pretendere di uscire dalla condizione umana, ma di liberare il lavoro, cioè farne un atto di libertà e di essa promotore”<sup>18</sup>.

Non parrebbe, dunque, biblica la convinzione di Nietzsche secondo la quale il filosofo sposato apparterrebbe alla commedia, come dimostra Socrate, perché disturbi, rumori, sporczia, costrizioni, preoccupazioni, aria viziata, cucine, stanze di bambini sarebbero incompatibili con la filosofia<sup>19</sup>. La stessa idea di Simone de Beauvoir: le “meditazioni sulla scrittura e la filosofia” non possono coabitare con “i vagiti di un neonato” o con la “sporczia di un bambino”<sup>20</sup>.

Lavorare nell’Eden significherebbe, invece, questo lo spunto che ci parrebbe ricavabile dal testo biblico, ritenere grande esercizio di giudizio filosofico anche scrutare, per esempio, aspetto e odore degli escrementi dei bambini per sapere se sono normali, scegliere il vestito adatto, curare il proprio aspetto, arredare la propria casa, cucinare bene, vangare l’orto ecc., oltre che lavorare fuori casa, se questo avviene in un modo che riscatta la necessità in libertà ed amore.

Come è possibile, questo? Il segreto, questo pare volerci dire il racconto biblico, sta nel fine. Nel fine del lavoro che, per forza di cose, se fine, contempliamo in sé, anche prima e durante, non solo alla fine, del lavoro. E che proprio per questo ci motiva e ci attrae sempre, senza soluzione di continuità.

Il fine del lavoro, da questo punto di vista, non è, dunque, la sua fine cronologica. Nel tempo. Non si tratta in altri termini, di pensare un lavoro che riscatti e salvi dal sudore e dalla fatica perché i suoi prodotti finali sono così soddisfacenti da compensare ogni sforzo compiuto per realizzarli. Tanto meno è questione di immaginare, come saremmo tentati di fare se si indulgesse ad una lettura del lavoro diversa da quella che si incontra nelle prime righe della Genesi, un’alternanza cronologica così ristretta tra lavoro e riposo da eliminare la fatica e il sudore al momento stesso del loro insorgere. Non si tratta, insomma, questo sembra ribadirci il racconto biblico, di far durare di meno il lavoro che facciamo per sentirlo meno faticoso e afflittivo. Sforzo e pena non sarebbero, d’altra parte, per noi, realtà contingenti che potrebbero

asintoticamente essere eliminati, ma “modi in cui la vita, con le necessità cui è legata, si fa percepire”<sup>21</sup> e che siamo chiamati a riscattare nell’esercizio morale.

Se nella Genesi incontriamo subito Dio che sta faticando e sudando per le sue opere è normale, dunque, pensare che queste due condizioni siano connaturali anche al lavoro a cui è chiamato l’uomo nell’Eden, prima del peccato e, a maggior ragione, dopo il peccato.

Si tratta, perciò, di riconoscere che il fine del lavoro, cioè il suo senso e il suo valore più autentico, ciò che lo riscatta, non alla fine di quando ogni volta è svolto, ma momento dopo momento in cui si svolge, dalla fatica e dal sudore che pure comporta, è l’intenzionalità, la libertà e l’amore di chi lo esercita.

Il lavoro, quindi, non va apprezzato ed esercitato perché ‘serve’, è utile e produce. Non è il suo ‘valore’ questo, né vale per questo. Va apprezzato ed esercitato semmai per *ciò a cui serve*. In questo senso, così come l’esercizio della medicina non vale perché è in sé utile, ma piuttosto perché guarisce, e, analogamente, la ricchezza, per quanto ingente, non è apprezzata se non si sa che farsene per stare davvero bene, allo stesso modo il lavoro è apprezzato ed esercitato anche con la sua fatica e il suo sudore se, perché e quando abbiamo sempre dinanzi il fine a cui serve e che noi abbiamo scelto per migliorarci. Per esempio, esprimersi, affermarsi, non tradire se stessi, dimostrare la propria libertà, il proprio amore per qualcosa e qualcuno ecc. Questi fini del lavoro, se si guarda bene, non valgono, e noi non li amiamo, perché servono a qualcosa, perché sono mezzi per altro, ma in sé: sono, cioè, fini a se stessi. Analogamente, quando si lavora in questo modo, non valorizziamo ed amiamo il lavoro perché è una condizione che magari non amiamo ma che è utile a realizzare qualcosa che amiamo, ma lo valorizziamo e lo amiamo perché diventa esso stesso un fine in sé, ciò per cui lavoriamo.

Dio creatore, perciò, lo troviamo a lavorare e a non sentire fatica e sudore perché il suo fine era esprimere in ogni momento liberamente sé e il proprio amore, e il lavoro non era altro da questo fine: anch’esso perciò fine a se stesso. Non conta che abbia ragione Spinoza (Dio si compie in tutta la creazione) oppure il suo contrario Eckhart, ancora più radicale dei vecchi teorici della teologia negativa (Dio è talmente insondabile che non è nulla di ciò che ha fatto). L’importante è comprendere che in Dio non esiste distanza tra sé e il

suo lavoro, e che, anche noi, se non si vuole sentire fatica e sudore, non dobbiamo sostanzializzare il lavoro, oggettualizzarlo, separarlo da mezzo a fine, ma considerarlo sempre un nostro modo di essere che, in quanto tale, costituisce fine a se stesso.

Dopo il peccato originale, però, abbiamo tutto un altro quadro del lavoro. Gn 3, 17,19: “con dolore trarrai il cibo dal suolo per tutti i giorni della tua vita (...) con il sudore del tuo volto mangerai il pane”. Il tono, se non minaccioso, è rammaricato. Il lavoro diventa quello con le risonanze negative che conosciamo. Quello sostanzializzato e oggettualizzato che ci aliena e ci estrania. Non si tratta di negare che esiste anche questo lavoro. Non dovrebbe, però, essere quello a cui ci si riferisce quando si pensa agli articoli 1 e 4 della Costituzione e a quel sistema dell’istruzione e formazione professionale disegnato dal combinato disposto Titolo V della Costituzione e riforma Moratti che si è prima richiamato, e che fa del valore educativo e culturale del lavoro il proprio perno.

Ma c’è un secondo spunto che sembra importante cogliere dal racconto della Genesi per comprendere fino in fondo la natura educativa e culturale del lavoro. Si tratta dell’interpretazione da attribuire al riposo di Dio nel settimo giorno. Questo riposo non ha un significato compensativo, né finale, né intermedio. Non serve a ricostituire le forze e a riposare dalla fatica compiuta. Come si è già accennato, ogni buon lavoro, e tanto più quello molto buono che si fa con le persone e tra persone, quello che riguarda la cura corrisposta e agita per amore, basta a se stesso, è autoricostituente. Ha piuttosto un altro significato: ricordare, per esempio contro l’antropologia marxiana o quella panteistica, che l’uomo non si oggettiva mai del tutto nel suo lavoro. Anche quando raggiunge le più alte vette dell’espressione artistica creativa. C’è in lui una componente che resiste a questa completa oggettivazione: quella che lo chiama alla contemplazione inesauribile del suo creatore. L’opera, e le azioni tecniche, morali e sociali, che la rendono possibile non sono mai tutto l’uomo. Egli è sempre anche, allo stesso tempo, preghiera gratuita, contemplazione di ciò che non si fa e di chi non si riesce a fare, perché semmai è lui che ci ha fatti e ci rende possibile l’essere chi siamo. Per questo il lavoro non è soltanto un bacino culturale ed etico-sociale, nel senso che contiene, se si è competenti nell’enuclearle, in positivo o in negativo, tutte le scienze della cultura e tutti i principi che regolamentano la vita interpersonale umana, e che sarebbe bene apprendere, ma è anche un

bacino in senso stretto religioso: insegna, quando è ben e criticamente riflesso, anche l'insufficienza dell'uomo a se stesso e il suo bisogno di perdersi in Dio.

<sup>1</sup> A.C. Jemolo, *Riflessioni critiche sulla carta costituzionale* (1965), in *Questa Repubblica dalla contestazione all'assassinio di Aldo Moro*, introd. di G. Spadolini, Le Monnier, Firenze 1978, p. 3.

<sup>2</sup> P. Ostellino, *Due culture contro l'individuo*, in "Il corriere della sera", 22 agosto 2004, p. 1.

<sup>3</sup> Questa è la proposta contenuta in Tommaso Moro, *Utopia* (1516), tr. it. di G. Zuanazzi, La Scuola, Brescia 1998, p. 128: "tre prima di mezzogiorno, dopo le quali vanno a pranzo, e quando, dopo pranzo hanno riposato due ore, ne dedicano altre tre al lavoro".

<sup>4</sup> Tommaso Campanella, *Città del sole* (1602, ma pubblicata nel 1623), tr. it., Adelphi, Milano 1995, p. 65. Della stessa idea di Campanella sarà Bertrand Russell, *Elogio dell'ozio* (1935), in *Il diritto all'ozio*, tr. it., Ed. Olivares, Roma 1974.

<sup>5</sup> P. Lafargue, *Il diritto all'ozio* (1880), tr. it., nel volume dello stesso titolo Ed. Olivares, Della stessa idea V. I. Lenin, *Opere*, Ed. Riuniti, Roma 1966, vol. XX, p. 143 (da un articolo pubblicato il 13 marzo 1914).

<sup>6</sup> Questa è la proposta che il grande economista J. M. Keynes fece a Madrid, nel 1930, in una sua conferenza intitolata *Prospettive economiche per i nostri nipoti*, pubblicata in tr. it. nel volume *La fine del laisser-faire e altri scritti*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

<sup>7</sup> Questa è la proposta di *Travailler deux heures par jour* firmato dalla sigla collettiva Adret e pubblicato in Francia nel 1977.

<sup>8</sup> «Guadagnarsi da vivere lavorando, ma lavorando sempre meno e ricevendo (...) la parte della ricchezza crescente prodotta socialmente», scrive A. Gorz (*Metamorfosi del lavoro*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1988, p. 104). Il tempo così liberato renderebbe possibile «l'autorealizzazione (...) attraverso la cooperazione volontaria, le attività scientifiche, artistiche, educative, politiche ecc.» (*ibidem*). La sfera degli svaghi così ottenuta non sarebbe semplicemente "destinata al riposo o alla ricostituzione delle energie dissipate", ma diventerebbe «tempo essenziale e ragione di vita, rispetto alla quale l'occupazione venga ridotta a un ruolo strumentale» (p. 109). Al là degli adattamenti del caso, il nucleo di questo paradigma ideologico, a partire da V. Forrester, *L'orrore economico* (1974), tr. it., Ponte alle Grazie, Firenze 1976, si ritrova in molti altri testi; per esempio, in D. De Masi, *Sviluppo senza lavoro*, Ed. del Lavoro, Roma 1994; Id., *L'ozio creativo*, Ediesse, Roma 1997; Id., *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nella società postindustriale*, Rizzoli, Milano 1999; A. Gorz, *Addio al proletariato*, tr. it., Ed. del Lavoro,

Roma 1980; Id., *La strada del paradiso*, *ibidem* 1983; Id., *Metamorfosi del lavoro... cit.*; Id., *Miserie del presente, ricchezze del possibile*, tr. it., Manifestolibri, Roma 1997; G. Aznar, *Lavorare meno per lavorare tutti*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1993; D. Méda, *Società senza lavoro*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1995; G. Mazzetti, *Quel pane da spartire. Teoria generale della necessità di redistribuire il lavoro*, Bollati Boringhieri, Torino 1997; Id., *Tempo di lavoro e forme di vita*, Manifestolibri, Roma 1999.

<sup>9</sup> Le "formazioni sociali" all'interno delle quali ogni persona svolge la propria personalità, riconosciute e garantite dalla Repubblica (articolo 2, comma 1 della Costituzione) e che 'costituiscono' la Repubblica, sono le seguenti: la comunità religiosa cattolica (art. 7 della Costituzione); qualsiasi altra comunità religiosa confessionale (articolo 8); la famiglia (articoli 29 e 30); la scuola (intesa non come struttura ministeriale, ma come insieme delle istituzioni scolastiche autonome) e l'università (articoli 33 e 34); le associazioni volontarie di assistenza (articolo 38); i sindacati (articolo 39), le imprese (articolo 41 e 46); le unioni cooperative (articolo 46); i partiti politici (articolo 49); tutti gli enti locali e territoriali (Titolo V: Comuni, Province, Regioni).

<sup>10</sup> Per una ricostruzione di questa 'struttura mentale', cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Ed. Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

<sup>11</sup> Art. 38: "Gli inabili ed i minorati hanno il diritto all'educazione e all'avviamento professionale".

<sup>12</sup> Per un'analisi di queste norme, cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale... cit.*, parte I.

<sup>13</sup> Dovero civico perché ogni cittadino ha l'obbligo di contribuire, con il proprio lavoro, "al progresso materiale o spirituale" della nazione (art. 4, comma 2).

<sup>14</sup> Platone, *Politico* 305.

<sup>15</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale... cit.*

<sup>16</sup> Per uno sviluppo di questi passaggi, cfr. *ivi*, parte II, cap. IV.

<sup>17</sup> I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* (1784), tr. it., di G. Solari e G. Vidari in *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, Utet, Torino 1995, p. 142.

<sup>18</sup> M. F. Sciacca, *L'ora di Cristo*, Marzorati, Milano 1973<sup>2</sup>, pp. 232 e s.

<sup>19</sup> F. Nietzsche, *Genealogia della morale. Uno scritto polemico* (1887), in *Opere* a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano 1965-1967, VI, 2: *Al di là del bene e del male. Genealogia della morale*, Milano 1968, III, 1-3.

<sup>20</sup> S. de Beauvoir, *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 1994.

<sup>21</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), tr. it. di S. Finzi, introd. di A. Dal Lago, Bompiani, Milano 1988., p. 85.

# Oltre la Scuola Steiner e il Metodo Montessori Si chiama Homeschooling la risposta della famiglia alla crisi sociale della scuola

SANDRA CHISTOLINI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli studi Roma Tre

## *La libertà dell'infanzia*

**U**n senso profondo di ribellione prende ogni persona costretta a pensare fuori della propria logica e a credere a cose futili ed inutili ai fini della crescita umana. Eppure l'educazione che diffondiamo tende spesso ad essere proprio questa: spingiamo i bambini a fare anche quello che non piace e gli adulti ad obbedire alle istituzioni, pensando che l'ossequio alle regole sia la via d'uscita al disordine e al conflitto sociale. Educiamo più spesso alla conservazione dello stato esistente che alla produzione di senso e al pensiero che si autogenera.

Il paradosso dell'epoca contemporanea sta nella libertà imprigionata dell'infanzia e nella autorità sanzionata della non infanzia. I bambini hanno la giornata scandita da obblighi e da compiti, con una progressiva riduzione dello spazio destinato al tempo libero e al gioco. Gli adulti, la non infanzia, hanno orari da rispettare e relazioni da coltivare per affermare la propria autorità.

C'è poco tempo per parlare, ed il dialogo è spesso rivolto a far cambiare idea all'altro, piuttosto che al sano confronto dei diversi punti di vista. Dialogare significa stabilire un rapporto comunicativo in un campo nel quale regna la libertà della persona che si esprime anche fuori delle regole, non perché non abbia una disciplina di condotta, ma perché l'uscire dal seminato è il segno della nascita di opportunità insospettate nei contesti che solo e semplicemente accettano quanto già stabilito.

Questa breve premessa per introdurre il tema della scuola familiare, in inglese *homeschooling*, nata negli USA nella dizione che la definisce, diffusa ormai in tutto il mondo e divulgata anche in Italia. Della *homeschooling* fanno parte anche gruppi di genitori che si ispirano alla scuola Waldorf

Steiner e al metodo Montessori.

## *La democrazia come strumento dell'educazione*

Lo slancio verso la democrazia della società statunitense ha trovato in John Dewey uno dei maggiori sostenitori. Educare vuol dire, per Dewey, entrare in un processo che conduce la persona alla società e viceversa, e la democrazia è discussione libera nella quale il bene sociale si rapporta al pieno sviluppo delle singole persone. Le forze che sono nell'essere umano si aprono alla vita con proposte anche critiche, queste non si possono soffocare, appellandosi al rispetto di una tradizione sorpassata e senza vitalità. In luogo di costrizioni meccaniche esterne, si adotta il metodo della produzione pianificata dal basso nella quale le intelligenze aprono scenari nuovi, capaci di alimentare la cultura che si produce al proprio interno, e non è prodotto imposto dall'esigenza del controllo sociale, voluto da ragioni di pianificazione gerarchica delle competenze.

Le idee di Dewey furono realizzate da William Heard Kilpatrick che meglio definisce il metodo dei progetti come progresso della mente che naturalmente procede, sistemando la realtà molteplice e composita. Strumentalismo del Dewey e progetti fanno appello alle risorse dell'insegnante che orienta l'apprendimento significativo dell'allievo.

Negli stessi anni di produzione scientifica di Dewey e di Kilpatrick, ha luce il piano Winnetka che confluisce nella elaborazione di *Una filosofia vivente dell'educazione* (1940), opera di Carleton Wolsey Washburne, ispiratore di un modello scolastico, solo per certi versi molto innovativo, in grado di appassionare studiosi e maestri elemen-

tari italiani del secondo dopoguerra. L'esperimento pragmatista dei programmi scolastici italiani, in gran parte precipitato dalla democrazia d'importazione statunitense, dura un decennio 1945-1955, abbastanza per entrare nella storia del pensiero contemporaneo, in tema di finalità ed organizzazione della scuola.

Due osservazioni sono utili rispetto al rivolgimento promosso dalle scuole nuove. La prima riguarda l'educazione progressiva iniziata negli USA dal colonnello Francis Weyland Parker, personaggio al quale si riferono sia Dewey che Washburne. Dewey definisce Parker "padre dell'educazione progressiva" e Washburne è allievo di Parker dal 1896 al 1897. La seconda osservazione concerne l'impatto tra due culture, quella europea del Settecento e quella americana del Novecento. Se Parker viene riconosciuto "padre dell'educazione progressiva", a Pestalozzi è attribuito il merito di essere stato il vero e originale precursore dell'educazione nuova.

### *L'utopia del progresso scientifico*

La caratteristica dell'educazione progressiva è che si evolve e migliora continuamente, non si basa su leggi rigide e non usa sempre lo stesso metodo. La trasformazione della società segue la trasformazione delle esperienze che portano a nuove conoscenze. L'educazione progredisce con la scienza ed il progresso, facendo proprie le conquiste della società. L'ambiente scolastico vive nella società e ad essa si collega continuamente, in modo che quello che si studia sia materia viva nel pensare e nel fare del bambino. L'immagine del mondo che confluisce nella scuola rende l'idea della priorità assegnata da questa educazione alla società. Le scuole di Winnetka sono laboratorio di educazione con l'adozione del metodo scientifico dell'indagine.

L'aspirazione alla democrazia della società americana prendeva le mosse dalla scuola educatrice di cittadini consapevoli del proprio impegno nel progresso sociale.

Tuttavia, la selettività del sistema educativo statunitense non poteva dirsi superata grazie all'idea di democrazia di Dewey e al piano Winnetka. Il mantenimento del divario tra le mete della democrazia che puntava alla scuola per tutti e la persistenza delle discriminazioni razziali e dell'insuccesso delle fasce deboli, immigrati, donne, handicappati, poveri, mettevano in evidenza come le buone intenzioni e i piani perfetti non riuscissero

ad intaccare la riproduzione dello svantaggio scolastico e il mantenimento della disuguaglianza sociale. Tra gli intellettuali che fecero sentire la propria voce e consigliarono il ritorno alla tradizione culturale dell'Occidente ci furono Robert Maynard Hutchins (1899-1977) e Mortimer Jerome Adler (1902-2001) ed altri studiosi essenziali, e neoscolastici, influenzati dalla lettura di J. Maritain. Sul versante metodologico la preoccupazione degli educatori è di dare a tutti la possibilità di progredire e per questo si lancia l'*istruzione personalizzata* (F. S. Keller, J. G. Sherman) ed il *mastery learning* (J. B. Carroll, B. S. Bloom, J. H. Block). Il materiale multimediale, la sequenza degli apprendimenti, la valutazione formativa continua, i mezzi di supporto sono rigidamente pensati ed introdotti per assottigliare la quantità dei bravi e dei non bravi e portare tutti ai livelli standard di apprendimento.

L'*homeschooling* nasce in questo contesto. Robert M. Hutchins (1949; 1963) e Mortimer J. Adler (1984) sono i filosofi di riferimento e la loro concezione di scuola è strettamente ancorata all'insegnamento dei classici e alle possibilità di riuscita del ragazzo seguito attentamente e personalmente da genitori e adulti, nel suo processo di acquisizione della conoscenza, dei saperi, della scienza. L'obiettivo è l'eccellenza ed il conseguimento di alti gradi di successo nella vita in generale, compresa la riuscita professionale, la felicità dell'esistenza. Ideali romantici e illuministi, classicità e positivismo sono compresenti in questo modello di educazione che, proposto inizialmente per la scuola pubblica, è ora svolto anche in casa, secondo il programma stabilito dal gruppo organizzatore e diffuso *on line* tra gli aderenti all'iniziativa.

### *La rete mondiale della homeschooling*

R. M. Hutchins contribuisce alla formazione del gruppo impegnato a redigere una proposta di costituzione mondiale (1945), fa parte della Commissione per la libertà di stampa (1946), è presidente del comitato redazionale della *Encyclopaedia Britannica* e direttore del cinquantaquattresimo volume intitolato *Great Books of the Western World* (1952). Tra i suoi scritti si ricordano: *Education for Freedom* (1943); *The University of Utopia* (1953); *The Learning Society* (1968).

*The Great Books Academy* (GBA) è il nome di una delle più famose organizzazioni di *homeschool* e *charter school*, a fisionomia liberale, basata sullo

studio dei libri classici della cultura occidentale, lo studente segue un curriculum predisposto dall'organizzazione e svolge il curriculum in modo indipendente, secondo i suoi tempi e la sua volontà. L'idea del perseguimento della libertà e della felicità attraverso l'educazione e l'insegnamento dei grandi personaggi della storia della civiltà occidentale, non ha nulla a che vedere con la permissività e la mancanza di limiti. Si tratta della libertà dall'ignoranza che non ha nulla a che vedere con il liberalismo in senso politico. Si apprende per la vita e quindi viene evitata la specializzazione in un solo ambito conoscitivo ed è rifiutata la preparazione verso una sola attività. Indirizzare gli studenti verso una attività definita è dannoso, dal momento che, così facendo, si precluderebbe un giusto inserimento nel mondo del lavoro, considerato anche il fatto che oggi le conoscenze invecchiano molto rapidamente.

Le idee liberali sull'educazione di M. J. Adler, si sono sviluppate nel periodo 1921-2001 e sono ora diffuse dal collega ed amico Max Weismann, presidente della GBA. Tra i numerosi libri scritti da M. J. Adler si possono menzionare i seguenti: *Aristotle for Everybody. Difficult Thought Made Easy* (1978); *Six Great Ideas* (1981); *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto* (1982); *How to Speak, How to Listen* (1983); *Ten Philosophical Mistakes* (1985). Profondamente critico verso le tendenze dell'educazione che allontanavano i giovani dallo studio della paideia del mondo greco e romano, anelava ad una educazione progressiva, centrata sul bambino, contro la dominazione del relativismo morale, proclamava l'esistenza di verità universali da cercare nelle opere di Platone e di Aristotele. Le grandi opere sono quelle che hanno superato la prova del tempo e oltrepassato tutti i confini, sono quelle che parlano a tutti e ad ogni persona che si pone in ascolto delle verità che essi raccolgono. Lo stesso M. J. Adler fece esperienza di autoeducazione, quando all'età di 14 anni lasciò la scuola per lavorare, in seguito si iscrisse alle classi serali della Columbia University per migliorare le sue abilità di scrittura. Durante quel periodo di studio venne a conoscenza che John Stuart Mill aveva letto Platone a 5 anni; questa informazione lo mosse a leggere a sua volta Platone e ben presto ebbe una borsa per lo studio della filosofia.

In *The Paideia Proposal* M. J. Adler (1985) delinea il programma educativo per la scuola primaria. Il programma è rivolto a tutti i bambini, è generale, liberale, non specialistico e senza anticipi sulle scelte di lavoro futuro. Il metodo d'inse-

gnamento è preferibilmente socratico, permettendo ai bambini di discutere quanto letto, ed evitando di procedere senza interruzioni dall'inizio alla fine del testo (cfr. J. Berlau, 2001). La filosofia dell'educazione di M. J. Adler è stata anche adottata da alcune scuole pubbliche, mentre il curriculum proposto è parte integrante della GBA. In effetti, M. J. Adler sosteneva l'istruzione pubblica universale, sebbene la sua proposta educativa si rivelasse più compatibile con il modello di istruzione familiare.

### *Lo studio dei classici*

Educare vuol dire fare in modo che ogni giovane diventi un eccellente discepolo interessato ad apprendere per tutta la vita, che sia impegnato come cittadino, che eserciti i suoi doveri civici e comprenda i problemi dal punto di vista dei principi che ha appreso. Nel costante richiamo ai classici vi è la scelta del metodo socratico del far domande come mezzo di apprendimento ed una specie di culto per la paideia del mondo greco e l'*humanitas* del mondo latino. Bontà, bellezza, virtù sono da acquisire con lo studio delle opere dei grandi che hanno segnato la storia dell'umanità. Aumentano i genitori che cercano il meglio per i figli e la preoccupazione di fornire una migliore educazione lontano dai rischi della violenza che esplose nelle scuole, del bullismo, della droga che tra il 1980 e il 1990 hanno severamente compromesso il modello pubblico di istruzione, conduce a selezionare la *homeschooling* e ad aderire completamente al movimento di riforma dell'educazione che la sostiene.

La critica alla scuola pubblica si inoltra nella constatazione della separazione tra docenti e alunni. Gli insegnanti non si interessano dei bambini, non li amano. Per educare ci deve essere amore per l'infanzia e nessuno ama i figli più dei genitori naturali, è dunque un bene che siano il padre e la madre i maestri dei propri figli. Le scienze empiriche non possono misurare l'amore e la bontà che invece sono frutto di una più completa esperienza di crescita umana completa. L'ambiente familiare accoglie il bambino e i genitori si preoccupano della sua anima, non solo del suo corpo e delle sue reazioni a standard educativi esterni. I fautori della *homeschooling* lamentano il fatto che il sistema educativo pubblico continua ad anticipare l'età di ingresso dei piccoli nella scuola, allontanandoli troppo presto dalle cure amorevoli ed attente della famiglia.

Per chi opta per l'*homeschooling*, le ragioni del cuore, dell'affetto familiare, dell'amore, dell'attenzione da rivolgere al bambino sono prioritarie, rispetto alla conformità ad una norma comune dominante, ma non esclusiva. Tali ragioni sono giustificate dalla filosofia che vede nella persona il valore più alto da tutelare e salvaguardare, anche in contrapposizione alle istituzioni che, perseguendo un certo bene comune, talvolta dimenticano la visione d'insieme dell'educazione volta al bene. La prima tappa della buona educazione è quella che comincia dai sentimenti, continua con la memoria, prosegue con l'immaginazione, l'intuizione e l'intelletto, il tutto armonizzato dall'amore. Socrate amava i suoi studenti ed era loro amico.

La lista delle persone famose che risulterebbero essere state educate in casa, senza mai andare a scuola, annovera tra gli altri: Abraham Lincoln, Hans Christian Andersen, Konrad Adenauer, John Stuart Mill, Guglielmo Marconi, Wolfgang Amadeus Mozart, Margaret Mead, Charles Chaplin. L'elenco è in continuo aggiornamento, con entrate ed uscite, a seconda della attendibilità dei dati che possono essere raccolti nella consultazione delle fonti storiche e di cronaca più recente.

### *La home education non è una scuola accreditata*

Nel Regno Unito l'educazione in casa, conosciuta come *home education*, è da molto tempo un diritto legale. Non sono disponibili dati ufficiali aggiornati, le raccolte statistiche contano circa 50.000 bambini in età di scuola dell'obbligo educati tra le mura domestiche. Le famiglie che si avvalgono di tale modalità si possono collegare in rete e ricevere informazioni sui propri diritti e le proprie responsabilità.

Durante i lavori della Commissione sui diritti umani, riunita l'8 aprile 1999, è stato riconosciuto il diritto umano internazionale dei genitori di educare i figli, secondo i propri valori e la propria concezione dell'educazione. In tale contesto, la *homeschooling* si presenta come una realizzazione della libertà della famiglia di scegliere come educare i figli, avendo valutato i modelli esistenti.

L'*home education* è la dizione preferita, trattandosi di autoeducazione e di educazione in casa dei genitori nei confronti dei propri figli. Di fatto, le parole inglesi di *homeschooling*, *homeschooler*, *homeschooled*, *home education* indicano rispettivamente, la situazione, l'insegnante, il bambino, l'educazione che definiscono il processo nel quale il

bambino in età scolastica non frequenta la scuola ed è invece istruito a casa dai genitori.

Non vi è di fatto la sostituzione di una scuola, pubblica o privata, con una scuola familiare, quanto piuttosto l'uso di un curriculum predisposto e controllato dal gruppo *leader* dell'iniziativa. La consulenza, il tutorato ed il passaggio da un grado all'altro di istruzione sono assicurati dai genitori che accreditano lo svolgimento del programma. Dunque non si può parlare di accreditamento della *homeschooling* quanto di curriculum indipendente per la *home education*. Il contatto con una scuola si ha quando lo Stato, dove risiede la famiglia che sceglie l'*home education*, richiede una ulteriore certificazione che attesta il progresso negli studi del bambino, secondo gli standard ufficiali.

Il curriculum predisposto allo scopo è rivolto a bambini e ragazzi dai 3 ai 17 anni di età e per ogni fascia relativa allo sviluppo sono indicati i libri e la letteratura da seguire. Ad esempio, per i bambini di 5 anni i libri consigliati sono, tra gli altri, quelli di Charles Perrault, Carlo Collodi, Andrew Lang, i Fratelli Grimm. I bambini leggono a 4 anni Christian Andersen e a 6 anni Esopo; a 12 anni Rudyard Kipling e a 13 Mark Twain, insieme a molti altri libri preventivamente selezionati. Il greco ed il latino sono introdotti dalla prima classe come studio dell'alfabeto, poi delle parole, quindi delle frasi e delle opere letterarie. Il programma è dettagliato fino alla dodicesima classe che accoglie i ragazzi di 17 anni di età.

### *Steiner e Montessori ispirano i genitori che educano in casa*

Parallelamente avviene per i genitori che scelgono di educare i figli secondo la visione steineriana dell'educazione.

Durante il Convegno di Bologna sulla Scuola Steiner nel mondo (2001), vari interventi hanno evidenziato la libertà dei genitori di scegliere per i figli la scuola e l'educazione conformi a valori e credenze che nella scuola pubblica non troverebbero una giusta considerazione.

La *Steiner Waldorf homeschooling* propone il curriculum, muovendo dalle idee dell'antroposofia divulgata dal pensatore austriaco Rudolf Steiner, considera la centralità dell'allievo e riprende le indicazioni metodologiche delle fondazioni ed associazioni steineriane diffuse ormai in tutto il mondo. I genitori leggono i libri di R. Steiner e ne attualizzano gli insegnamenti a casa. La libertà del bambino che apprende, secondo i suoi ritmi

quotidiani di sviluppo non mortifica il suo desiderio di conoscere. La frustrazione e la noia che alcuni bambini sperimentano nella scuola vengono eliminate, a favore di una attenzione costante ai bisogni dell'infanzia. I genitori che scelgono d'insegnare ai figli in casa, considerano l'insegnamento della religione una delle ragioni di contrasto con la scuola pubblica. In casa ricreano le condizioni della libera scuola Waldorf e possono collegarsi *on line*, ottenendo le informazioni e le indicazioni necessarie per seguire il programma in uso nelle scuole steineriane. È importante che i genitori conoscano la filosofia di R. Steiner per dare il giusto significato all'uso dei materiali didattici. La distribuzione del piano di lavoro in settenni è una delle caratteristiche di questa educazione. I genitori si ritrovano intorno ad una concezione dell'infanzia che sottrae i bambini alle forzature dell'epoca contemporanea, per la giusta espressione dello spirito che unisce l'uomo al creato. Alla scuola viene sostituito il concetto di ambiente educativo, del resto non nuovo nella storia del pensiero dell'educazione.

Qualcosa di analogo sta avvenendo nell'uso domestico e privato del metodo Montessori. Con il nome *Montessori Homeschooling Groups* (2006) si indicano i gruppi di genitori che scelgono di educare i figli in casa, secondo il metodo Montessori. Questi genitori possono comunicare in rete e scambiare idee, problemi, proposte. La filosofia, la pratica, il materiale Montessori sono alla base dell'educazione domestica. L'esperienza risulta diffusa negli USA. Famiglie di località come Arizona, California, Florida, Georgia, Michigan, New York, Pennsylvania, Washington, Maryland forniscono contatti e notizie sui figli che seguono la scuola in casa, avendo come insegnanti i propri genitori. Spesso si tratta di madri che hanno seguito corsi di qualificazione per insegnare secondo il metodo Montessori. L'età dei bambini varia da 3 a 15 anni.

“Posso educare a casa mio figlio secondo il metodo Montessori?”. A porsi questa domanda è una mamma che si rivolge all'organizzazione della *homeschooling Montessori* e che riceve risposte affermative. Documenti reali sui risultati entusiasmanti conseguiti da genitori che sono passati per la stessa soluzione educativa confermerebbero l'efficacia del metodo.

Il confronto della teoria e della prassi pedagogica delle Scuole Steiner e delle scuole di metodo Montessori sono oggetto di ampio studio e revisione critica (cfr. R. Bührlen-Enderle, B. Irskens,



*Una Scuola nuova che ci porti in Europa*, Isabella Fittipaldi, Classe V, Scuola Primaria I Circolo - Lauria (Potenza)

1989; A. Bussi, 1999; S. Chistolini, 2001; S. Coppa, D. J. Coulter, 2004; P. Eisenman, N. Getz, 1999; A. Hellmich, P. Teigeler, 1999; B. Hoogewerff, 1922; C. Meyer, 2000; P. Oswald, 1985).

### *Una forma di insegnamento dell'inglese*

Una recente tesi di laurea dal titolo *Home Schooling in the Czech Republic with regard to teaching/learning English* di Hana Hrušková, relatore prof. Monika Cerná, discussa nella sessione primaverile dell'a.a. 2005-2006 presso la University of Pardubice, Faculty of Arts and Philosophy, Department of English and American Studies, evidenzia gli aspetti salienti del successo/insuccesso della *homeschooling* nell'apprendimento dell'inglese, insegnato in casa. Siamo in presenza dell'insegnamento di una sola disciplina, e chi insegna sono genitori non sempre specializzati in lingua. Poiché le disposizioni non chiedono la qualificazione dei genitori all'insegnamento dell'inglese ai figli, i risultati sono spesso di sottostima della disciplina stessa. I genitori più consapevoli dei propri limiti, pagano un insegnante privato per l'istruzione in lingua straniera, altri provvedono da soli. In tutti

i casi, si fa uso di materiale appropriato e multimediale ed in generale le madri mantengono contatti continui con insegnanti di madrelingua inglese.

La *homeschooling* è giudicata una forma alternativa di educazione. Già la legge n. 62 del 1869 permetteva ai genitori sia di mandare i figli a scuola che di educarli in casa, a patto che seguissero l'intero curriculum scolastico e si sottoponevano alla verifica finale per attestare se e come i bambini fossero stati educati. Nella Boemia del 1903 ben 876 bambini tra i 6 e i 14 venivano educati in casa.

La possibilità di avvalersi della *homeschooling* è stata di recente (2004) ammessa dalla legge che la rende valida per il primo livello di scuola di base. Le associazioni che hanno perorato l'approvazione legale della *homeschooling* sono la *Society of Home School Friends* e l'*Association for Home Education*. Nuovi sforzi sono in atto per estendere i permessi al secondo livello di istruzione di base.

Le famiglie che scelgono di avvalersi di questa forma di educazione, hanno l'obbligo di includere nel loro insegnamento l'intero curriculum della scuola pubblica e di accettare le verifiche ufficiali sui risultati dell'insegnamento svolto. Secondo i dati diffusi della letteratura scientifica, in particolare da Taylor e Petrie nel 2000 e da Mertin nel 1999, i genitori che si avvalgono dell'*homeschooling* sono quelli che hanno sviluppato un alto senso di responsabilità verso l'educazione dei figli, i bambini sono ben socializzati ed equilibrati dal punto di vista emotivo, non sono timidi, parlano speditamente e si esprimono senza vergogna, si comportano in modo appropriato all'età. Le ragioni della *homeschooling* sono: l'insoddisfazione per la scuola esistente; la considerazione che i genitori sono i migliori insegnanti per i figli; la libertà di usare più metodi pedagogico-didattici; le convinzioni religiose; lo scarso riconoscimento del bambino come persona da parte della scuola; l'adesione ideologica e non religiosa dei genitori; i frequenti spostamenti di residenza della famiglia.

### *La scuola familiare in Italia*

La legislazione italiana considera l'educazione un obbligo, un dovere ed un diritto. I genitori possono affidare i figli alla scuola, pubblica o privata, oppure possono decidere di educare i figli in casa, senza rivolgersi al servizio scolastico. Quando l'educazione avviene in casa, la certificazione per il passaggio da un grado all'altro viene rilasciata dalla scuola pubblica del territorio di competen-

za, previo l'avvenuto superamento dell'esame previsto allo scopo. In tutti i casi, i genitori dimostrano di essere in grado di avere le capacità di istruire i figli.

In Italia l'esperienza della *homeschooling* risale alla seconda metà del Novecento del secolo scorso, e si afferma intorno al 1970. In corrispondenza della diffusione della scuola elementare e media, dell'ampliamento dell'istruzione secondaria, della crescita della popolazione entrata nell'istruzione universitaria, ormai aperta, anche se ancora molto in teoria, a tutte le classi sociali, si avverte in alcuni strati della popolazione la necessità di riaffermare il diritto della famiglia a scegliere quale educazione adottare per i figli e a definire autonomamente ed indipendentemente quale modello pedagogico-didattico privilegiare. L'esigenza non poteva certo venire dalle classi più svantaggiate della gerarchia sociale e da chi vedeva nella scuola un mezzo di emancipazione e di riscatto da condizioni di vita disagiate, di povertà e di abbandono.

La componente socio-culturale e economico-professionale di chi in quegli anni decideva e sceglieva di educare i figli in casa, non può essere trascurata per una giusta collocazione dell'intero fenomeno. I genitori istruiti, riusciti nella vita professionale, i benestanti, coloro che nutrono dosi rilevanti di autostima verso se stessi e di fiducia nel futuro possono in concreto non mandare i figli a scuola. Per chi è invece sottoposto ad una situazione di esame permanente, dalla nascita alla morte, la scuola ed il successo negli studi sono fondamentali.

Nel 1970 a Roma molti bambini vivevano nelle baracche e per loro andare a scuola e studiare era un lusso. Spesso si trattava dei figli del Sud e del Nord più povero. Quando, tra mille difficoltà, alcuni di quei ragazzi riuscivano ad arrivare alla licenza media, a farcela, a non essere respinti per sempre, si poteva ben dire che la scuola aveva assolto al suo compito, nonostante le maglie strette del sistema educativo, per definizione selettivo e tale da riprodurre la disuguaglianza tra i banchi, come nella società.

L'*homeschooling* si è comunque sviluppata anche in Italia e sta diventando, per genitori e famiglie, la risposta alla crisi sociale della scuola. Un numero crescente di genitori ritira i figli dalla scuola pubblica per istruirli ed educarli in casa, secondo metodi di studio più flessibili, più personalizzati, che puntano alla ricerca e alla scoperta della conoscenza con domande e risposte che sorgono dalla vita stessa. Si evita di percorrere strade stan-

dardizzate e di usare ricette preconfezionate. Talvolta più famiglie si uniscono per condurre la stessa esperienza.

La scelta della scuola familiare, o scuola paterna, è avvalorata dai risultati scolastici successivi dei ragazzi che durante l'infanzia sono stati educati in casa. L'Associazione *Crescendo* (cfr. R. Melodia, 2003), nata a Genova nel 1999, segue da vicino l'esperienza della *homeschooling* e offre informazioni sul successo di questa educazione nel mondo.

In sintesi, i vantaggi della educazione familiare sono elencati come segue:

- a) i bambini apprendono con piacere ed interesse;
- b) i ragazzi proseguono negli studi, ottenendo ottimi risultati tanto scolastici quanto professionali;
- c) i genitori la considerano una esperienza sociale valida;
- d) l'esperienza promuove la formazione del carattere del ragazzo;
- e) l'educazione a casa permette di stabilire relazioni forti e significative tra genitori e figli;
- f) l'insegnamento personalizzato favorisce lo sviluppo cognitivo ed affettivo del bambino;
- g) la socializzazione migliora sul piano dell'apprezzamento dei valori sociali e morali.

La valutazione dell'efficacia dell'educazione paterna e materna, fa in genere riferimento a studi esteri, non italiani, e si limita a dimostrare che anche stando in casa si può apprendere e riuscire nella vita. Si tace completamente circa il valore sociale e politico dell'istruzione scolastica che nel tempo ha significato una importante conquista di civiltà ed un patrimonio comune di inestimabile valore.

### *Considerazioni e perplessità*

Le ricerche sull'argomento mostrano per lo più gli aspetti positivi della *homeschooling* e per questo è necessario aprire un dibattito più ampio sulla portata dell'esperienza, in termini di valutazione della stessa scuola, tanto pubblica quanto privata. Non si può trascurare la caduta del luogo comune sulla socializzazione; infatti, i fautori della *home education* tendono a difendersi dalle critiche sulla perdita di socializzazione dei figli, mostrando dati sull'acquisizione delle competenze sociali dei bambini, ma fanno silenzio ed ignorano la portata culturale della scuola come luogo scelto dalla comunità umana per condividere l'educazione delle

giovani generazioni, insieme, nelle difficoltà come nei meriti. Il bambino sottratto alla scuola è privato dell'ambiente di vita che è proprio all'età, ambiente nel quale egli impara con i compagni, incontra insegnanti lodevoli e meno lodevoli, assapora le regole del vivere comune ed apprende a relazionarsi a se stesso, alle altre persone, alle cose che lo circondano e che egli governa con la sua intelligenza e la sua volontà. Il dialogo tra genitori ed insegnanti, la *partnership* tra famiglia e scuola sono lo strumento e il patto della via sociale all'educazione.

Si possono considerare le ragioni familiari che giustificano la *homeschooling*, ma è difficile trovare le ragioni pedagogiche dell'autoesclusione dalla scuola. Proprio quando i genitori affermano di voler perseguire bontà, bellezza e verità come ideali dell'educazione, mostrano ai loro figli che nella scuola tutto questo non c'è e, volenti o nolenti, veicolano il messaggio della rinuncia dell'istituzione scolastica a rinnovarsi dall'interno. La comunicazione che riceviamo è che la scuola è schiacciata dal peso delle contraddizioni politiche e che non riesce a trovare il sentiero pedagogico che le è proprio. Da questo punto di vista, i genitori che sostengono la *home education* non hanno tutti i torti e la loro critica potrebbe effettivamente diventare il lievito del cambiamento, ma perché ciò avvenga è necessario operare dall'interno. L'isolamento dei problemi è la deriva della socializzazione.

Quando la scuola rischia di diventare un campo di conquista del capitale e dell'investimento economico, si fa più fatica a concentrare gli sforzi nella crescita culturale comune. Per socializzare non è più sufficiente prevedere solo momenti di ricreazione e di spazio condiviso, dal quale qualcuno è sempre escluso. La socializzazione è un processo nel quale la persona comprende il significato della sua appartenenza alla società e collabora alla migliore riuscita del suo impegno. Questo cammino non è quasi mai tranquillo e pianificato. Spesso si tratta di un *iter* turbolento, conflittuale, nel quale la negoziazione dei mezzi compromette il raggiungimento dei fini di progresso condiviso e democratico.

La *homeschooling* mostra di essere interessata allo sviluppo della persona, a prescindere dalla società, e fa dipendere la riuscita del sistema sociale dalla formazione dell'individuo, eliminando i fattori di disturbo nel percorso. Non c'è conflitto da sostenere e per questo non si attivano neanche i meccanismi della sana competizione. Isolare i figli dal sistema educativo che si considera negativamente

te, potrebbe essere una buona soluzione per salvare i bambini dalle sconfitte della vita quotidiana. Eppure questo modo di intendere l'educazione sembra più un tacito affidamento alle critiche di Rousseau alla società che corrompe, piuttosto che una esplicita conferma della società democratica che come tale, per vivere, ha bisogno dell'*engagement*, dell'essere *concerned*, in generale, dell'esserci, sia nella forma del consenso che nella forma del conflitto.

Non dimentichiamo che mentre in alcuni Paesi si declamano gli effetti positivi della *homeschooling*, in altri, come il Giappone, si registra la persistenza del fenomeno dei suicidi, per mancanza di accesso all'istruzione; in altri, come a Cipro, si supplisce alle carenze della scuola pubblica, alimentando la pratica delle lezioni private; in altri, come in Libia, ci si rivolge all'educazione domestica per la lontananza delle scuole dalle abitazioni isolate e dai contesti rurali poco serviti; in altri, come in Italia, il fenomeno dei *drop out* invita a riesaminare la questione dell'abbandono della scuola di bambini e ragazzi in condizione di svantaggio e a riflettere sulla portata applicativa dell'investimento in competenze. Dal punto di vista dello studio pedagogico, gli elementi di analisi presentati contribuiscono a fornire dati interessanti sulla concezione dell'educazione, nel quadro polisemantico della società contemporanea. L'idea di democrazia di Dewey, criticata nella sua attuazione da Hutchins, non si stempera degli eccessi delle due tradizioni di pensiero, anzi si adatta ad una situazione contingente nella quale fare vuol dire conoscere e conoscere vuol dire fare, nella prospettiva della comprensione umana.

## Bibliografia

- M. J. Adler, *Come parlare. Come ascoltare*, Roma, Armando, 1984.
- M. J. Adler, *Il progetto Paideia. Un manifesto sull'educazione*, Roma, Armando, 1985.
- J. Berlau, *What happened to the Great Ideas?*, in <http://www.greatbookacademy.org/>, reprinted with permission of "Insight Magazine", 2001.
- R. Bührlen-Enderle, B. Irskens, *Lebendige Geschichte des Kindergartens: eine Bildungsreise zu Oberlin, Fröbel, Montessori und Steiner*, Frankfurt a. M., Dt. Verein für Öffentl. u. Priv. Fürsorge, 1989.
- A. Bussi, *Note sulle pedagogie di Maria Montessori e Rudolf Steiner*, in "Rivista italiana di teosofia", Rassegna mensile della Società Teosofica Italiana, 55, dicembre, n. 15, 1999, pp. 11-12.
- S. Chistolini, *L'autoeducazione nell'esperienza della Scuola Waldorf*, in S. Chistolini (a cura di), *Nella libertà educare alla libertà. Documenti dalla manifestazione internazionale di Bologna, 17 gennaio-3 febbraio 2000*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2001, pp. 83-94.
- D. J. Coulter, *Montessori and Steiner. A pattern of reverse symmetries*, in <http://www.waldorfhomeschoolers.com/articles.htm>, 2004.
- P. Eisenman, N. Getz, *Montessori and Waldorf education compared: the pedagogical ideas of Maria Montessori and Rudolf Steiner*, Nijmegen, Nijmegen University, *The history of education and childhood*, 1999.
- N. A. Harrington, *What is the Socratic Method?*, in <http://www.greatbookacademy.org/>, "Classical Homeschooling Magazine", 2000-2001.
- A. Hellmich, P. Teigeler (hrsg.), *Montessori, Freinet, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*, Weinheim, Beltz Verl., 1999.
- B. Hoogewerff, *Enige gegevens over de opvoeding volgens Dr. Montessori en Dr. Steiner*, in "Kind", 1922, pp. 337-342.
- H. Hrušková, *Home Schooling in the Czech Republic with regard to teaching/learning English/ Domáci vzdělávání v České republice s ohledem na výuku angličtiny*, Diplomová práce, relatore prof. Monika Cerná, tesi di laurea, non pubblicata, discussa nella sessione primaverile dell'a. a. 2005-2006, University of Pardubice, Faculty of Arts and Philosophy, Department of English and American Studies/Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra anglistiky a amerikanistiky, 2006.
- R. M. Hutchins et al., *Disegno preliminare di Costituzione mondiale*, Milano, Mondadori, 1949.
- R. M. Hutchins, *Educazione alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- R. Melodia, *La scuola familiare*, in <http://www.alberosacro.org/>, 2003.
- V. Mertin, *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání*, in "Pedagogika", 53, 2003, pp. 405-417.
- C. Meyer, *Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner. Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch-pädagogischen Konzeptionen*, Berlin, Mensch-und-Buch, 2000.
- Montessori Homeschooling Groups*, in <http://www.montessori.edu/homeschoolgroups.html>, 2006.
- P. Oswald, *Die Pädagogik Maria Montessoris und Rudolf Steiners*, in "Zeitschrift für Pädagogik", 31, n. 3, 1985, pp. 385-396.
- A. J. Petrie, *Home Educators and the Law within Europe*, in "International Review of Education", 41, 1995, pp. 285-296.
- L. Taylor, A. J. Petrie, *Home Education Regulations in Europe and Recent U. K. Research*, in "Peabody Journal of Education", 75, 2000, pp. 49-70.

# Un pedagogista Europeo: Gesualdo Nosengo

LUCIANO CORRADINI

Presidente UCIIM e AIDU

Già Ordinario di Pedagogia generale - Università di Roma Tre

**G**esualdo Nosengo (San Damiano d'Asti, 20.7.1906 – Roma, 13.5.1968) è una delle figure eminenti della pedagogia italiana d'ispirazione cristiana del secolo scorso, ma non è stato solo un pedagogista. È stato il fondatore e primo presidente dell'UCIIM, Unione cattolica italiana insegnanti medi, avvenuta a Roma il 18 giugno 1944, ma non è riconducibile a questa sola fondamentale appartenenza. La segnalazione, che cade proprio l'anno centenario della sua nascita, della sua figura di laico da parte dell'episcopato piemontese, in vista del convegno ecclesiale di Verona, è forse l'occasione adatta a restituire Nosengo alla storia della società, della scuola e della Chiesa italiana, oltre i confini dell'associazione, per la quale egli ha speso le sue migliori energie.

L'UCIIM gli dedica quest'anno un convegno nazionale di studio, che si svolge ad Asti dal 28 settembre al 1° ottobre. Personalità carismatica e polivalente, egli è stato tra i protagonisti della vita sociale e della vita ecclesiale italiana fra gli anni Trenta e gli anni Sessanta, e cioè prima durante e dopo la tragedia della dittatura, della Guerra e le fatiche della Liberazione e della ricostruzione. Fu uomo di pensiero, come Mounier, Stefanini, Lazzati, Dossetti, La Pira, ma anche uomo di azione e di "governo", come Gonella, Gui, la Badaloni, Bellisario, Gozzer; e fu educatore, come don Bosco, don Milani e don Giussani. Non si vogliono stabilire gerarchie e graduatorie, ma riconoscere ruoli e contributi dati alla costruzione di idee, di norme, di "formazioni sociali", di reti di amicizie e di solidarietà umane, nella società, nella Chiesa, nella scuola.

Soprattutto si vuole riconoscere e far conoscere un maestro, in un mondo che di maestri di vita e di testimoni di laicità, di ecclesialità e di capacità organizzativa c'è profondo bisogno.

In occasione del citato convegno escono due nuove edizioni di lavori fondamentali di Nosengo, *La persona umana e l'educazione* (Editrice La Scuo-

la), con introduzione di chi scrive, e *L'arte educativa di Gesù Maestro*, a cura di Olinto Dal Lago, che ha scritto anche un opuscolo nella collana Testimoni della ELLE DI CI. La monografia più consistente in proposito è finora quella curata da mons. Giuseppe Cavallotto, suo successore e poi rettore all'Urbaniana (ora vescovo di Cuneo Fossano), dove Gesualdo insegnò per oltre vent'anni, dal titolo *Prima la persona. Gesualdo Nosengo. Una vita a servizio dell'educazione*, Urbaniana University Press, Roma 2000.

Nato a San Damiano d'Asti, il giovane Gesualdo studiò dai salesiani di Valsalice a Torino, ma lavorò anche come operaio nella fornace paterna, a produrre mattoni. Spirito intimamente religioso e insieme "pratico" (i mattoni, diceva, vanno messi uno sull'altro, altrimenti cadono; le stufe non brillano, ma scaldano) attivamente partecipe delle vicende del suo tempo, trovò nella pedagogia, nella didattica, in particolare relative alla religione e alla fede, nella politica scolastica, nel sindacalismo, nell'associazionismo professionale, nello scoutismo ma soprattutto nella prassi dell'educazione e dell'insegnamento, i punti di applicazione della leva di una vita intensamente vissuta, pensata e programmata fin da giovane, nella "santa battaglia della vita, la vera che onora e la cui vittoria ci rimane per tutta l'eternità".

Ci restano di lui, oltre a un centinaio di libri di varia consistenza e circa quattrocento saggi e articoli, su varie collane e riviste dell'UCIIM, le note e le riflessioni manoscritte, consegnate a decine di quaderni e a sedici agende, annotate per lo più ordinatamente dal 1953 al 1968. È questa una parte cospicua dell'iceberg sommerso della sua vita.

Nel 1928 entrò nella Compagnia di San Paolo, che era stata fondata con spirito anticipatore dal Cardinal Ferrari di Milano nel 1921, per un progetto di consacrazione a Dio a servizio dell'educazione dei giovani, e frequentò l'Università Cattolica alternando lo studio all'insegnamento della

religione, ottenuto con un permesso speciale della Curia, perché non era sacerdote, nell'istituto magistrale Virgilio di Milano. Si laureò in pedagogia nel 1935, con Mario Casotti, del quale fu assistente volontario.

Fondò nel 1934 la "Compagnia di Gesù Maestro" e con don Carlo Gnocchi e Silvio Riva, nel 1939, un "Segretariato informativo di pedagogia attiva religiosa", con la rivista *L'Informatore*.

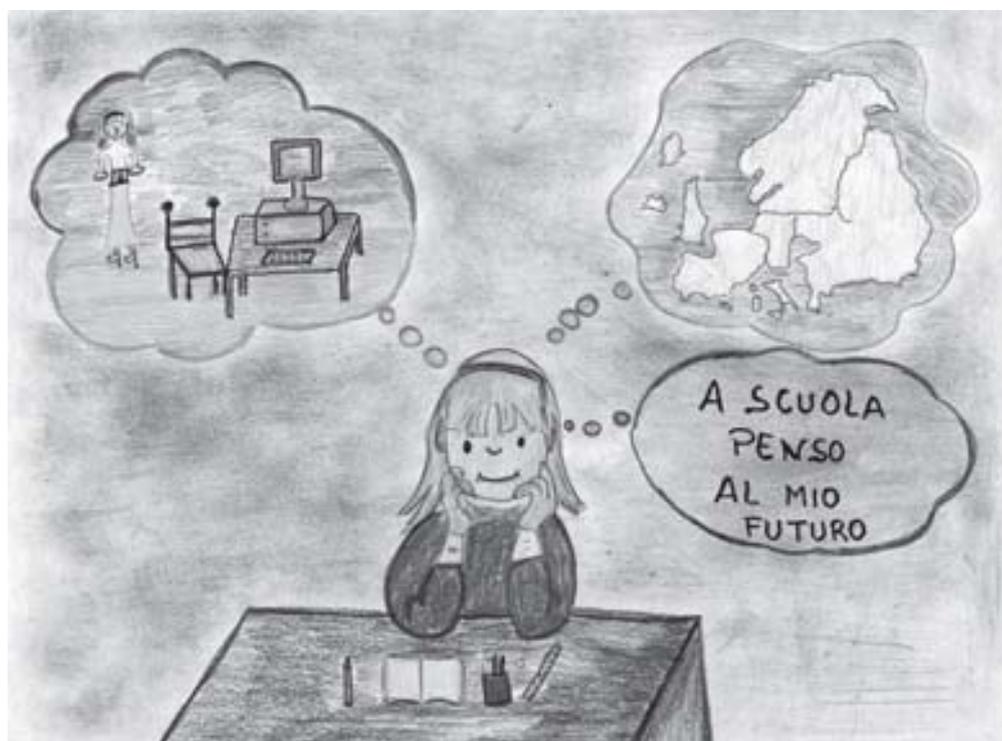
Frutto della sua ricerca di quegli anni è un vivace diario di scuola, intitolato *Così come siamo*, scritto in collaborazione con sei suoi alunni, concreto esempio di quella didattica attivistica di ascendenza scoutistica, di cui egli è stato uno dei più originali e convinti sostenitori. Il volume mise in allarme la Questura fascista di Milano, che pensò di trovarsi di fronte ad un gruppo "sovversivo". Trasferitosi a Roma, per insegnare nel liceo Cavour, incappò ancora nella persecuzione fascista, rifugiandosi in Vaticano e preparandosi al *dopo* fascismo, col gruppo che faceva capo alla FUCI, ai Laureati Cattolici e a mons. Montini, futuro Paolo VI.

Dal 1943 al 1948 svolse il ruolo di Commissario centrale dell'Associazione Scout Cattolici Italiani (ASCI). In occasione dei convegni estivi dei professori, spesso spariva ad organizzare i giochi dei loro figli. In quel periodo partecipò, per la parte relati-

va alla famiglia, all'educazione e alla scuola, alla stesura del cosiddetto *Codice di Camaldoli*.

Si può dunque considerare Nosengo uno dei "padri della Patria", anche se non si mise in politica e non fu quindi eletto all'Assemblea Costituente. Fu anticipatore del Concilio, con una costante riflessione teologica, e sulla prassi conseguente, sul ruolo dei laici e sul valore salvifico della professione, in particolare di quella docente.

L'educazione civica nella scuola (1958), basata sul testo della Costituzione (di cui occorre assicurare la "conoscenza amorosa", in vista della "realizzazione della volontà comunitaria espressa nel medesimo testo") e la nuova scuola media (1962), per la quale affrontò una "dolorosa battaglia", con "purezza di intenti", non sarebbero state preparate, varate normativamente e interpretate didatticamente nella scuola, senza il determinante contributo di Nosengo. Arrivando vicino al termine della vita, scrisse sull'agenda nel 1967: "Il seme è gettato. Forse il mio compito era solo quello. Io me ne vado, ciò che è polemica diverrà responsabilità. La scuola media non torna indietro. Per la superiore qualcuno si batterà e i germi, se sono vivi, produrranno piantine". È a queste piantine che i docenti di oggi devono dedicarsi, a cominciare da chi ha il dono della fede.



*A Scuola penso al mio futuro*, Rosaria Ielpo, Classe V, Scuola Primaria I Circolo - Lauria (Potenza)

# La conoscenza e la percezione dell'Europa

ANNA GLORIA DEVOTI

Associato cattedra di Pedagogia - Università di Siena

## Riflessioni...

**I**l tempo che stiamo vivendo per le continue sfide a cui siamo sottoposti si presenta come una stagione di smarrimento. Quasi ogni essere umano sembra apparire disorientato, incerto e senza la minima speranza.

Numerosi sono infatti i segnali preoccupanti che, all'inizio del terzo millennio, agitano l'orizzonte del continente europeo. Al disorientamento si unisce una sorta di paura nell'affrontare il futuro<sup>1</sup>; prevale una sensazione di solitudine e si moltiplicano le divisioni e le contrapposizioni.

L'odierna situazione europea è caratterizzata dalla perdita dei valori, dal prevalere dell'egoismo e egocentrismo, dal preoccupante fenomeno della crisi familiare, dal perdurare della disoccupazione giovanile, dal rinascere degli atteggiamenti razzisti dettati dai conflitti etnici; cresce una generale indifferenza etica ed una particolare attenzione ai propri interessi e privilegi.

Agli occhi di molti la globalizzazione in corso, invece di promuovere l'unità del genere umano, rischia di far perseverare la logica emarginante dei deboli e l'accrescere del numero dei poveri.

Sta sviluppandosi la nuova dimensione culturale, in parte influenzata dai mass-media e caratterizzata da contenuti spesso in contrasto con la dignità della persona<sup>2</sup>.

Diventa pertanto indispensabile soffermarsi a riflettere sulla situazione odierna in maniera consapevole cercando di rispondere alle stimolazioni della disoccupazione, ai problemi legati ai crescenti flussi migratori, alle leggi di mercato e alle sue logiche di competitività e di predominio.

Necessita impegnarsi per individuare forme di genuina integrazione, per salvaguardare il patrimonio culturale proprio di ogni Paese, per richiamare ad una condivisione, scambio di beni e per dare spazio a forme di intelligente accoglienza e ospitalità. Una convivenza pacifica sarà tale se non risulterà prevaricante, solo allora l'Europa potrà divenire la "patria" di tutti.

Purtroppo va constatato che, nel momento stesso in cui l'Europa rafforza ed allarga la sua unione economica e politica, sembra soffrire di una profonda crisi di valori. Nonostante disponga di mezzi accresciuti, dà pur tuttavia l'impressione di essere deficitaria nel portare avanti il progetto di "speranze" comuni.

L'unione europea che, nel prossimo 2007 continuerà ad allargarsi, dovrà porre attenzione alla realizzazione di un sano processo di integrazione, non dovrà ridurre alle sole dimensioni geografiche ed economiche l'unione, ma bensì promuoverla sulla concordia di valori da esprimere e difendere in pieno diritto da parte di ogni nazione.

Significa ridisegnare un volto nuovo all'Europa richiamando ad una maggiore responsabilità le Istituzioni internazionali dell'*Organizzazione per la Sicurezza e della Cooperazione in Europa*, operanti per il mantenimento della pace e stabilità ed il *Consiglio d'Europa*, di cui fanno parte gli Stati che hanno sottoscritto la Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti umani fondamentali.

Significa "un ripensamento della cooperazione internazionale, nei termini di una nuova cultura di solidarietà"<sup>3</sup>.

## *Educare i cittadini ad un coinvolgimento consapevole*

Nel Libro Bianco<sup>4</sup> viene riconosciuta la grande distanza esistente tra l'Unione europea e i suoi cittadini. Manca un processo comunicativo nei due sensi, i cittadini spesso non sanno cosa sta succedendo e non viene offerta loro la possibilità di partecipare attivamente ai progetti, programmi e provvedimenti. È indispensabile che vi sia un approccio basato sulla cooperazione, sul coinvolgimento di tutte le parti chiamando in causa le Istituzioni, gli organi dell'UE, le autorità nazionali, regionali, locali e società civili.

Nel preparare il Libro Bianco, la Commissione ha tenuto debitamente conto delle raccoman-

dazioni contenute nella risoluzione del Parlamento europeo sull'attuazione delle strategie di informazione e comunicazione rivolte ai cittadini membri. La Commissione si è fatta promotrice di un programma rivolto ad invitare tutte le parti interessate a contribuire con le proprie idee a trovare soluzioni per ridurre la distanza. Per rilanciare il dibattito pubblico in Europa sono state promosse iniziative come l'invito ai cittadini a rispondere connettendosi al sito plurilingue appositamente creato [http://europa.eu.int/communication whitw paper](http://europa.eu.int/communication_whitw_paper) o l'invio di un contributo a mezzo di posta al seguente indirizzo, *Consultazione sul Libro bianco - Commissione europea- Direzione Generale Comunicazione - B-1049 Bruxelles - Belgio*.

La Commissione per lavorare in cooperazione con le altre istituzioni dell'UE, ha organizzato una serie di "forum consultivi" a cui sono stati invitati specifici gruppi di interesse (ONG, organizzazioni di imprese e altre parti interessate).

La medesima si è impegnata inoltre ad elaborare una sintesi delle risposte ed a trarre delle conclusioni al fine di programmare piani d'azione mirati.

Di fronte allo sviluppo tecnologico che sta cambiando completamente il modo di vivere, anche l'Europa non potrà rimanere fuori da tale portata innovativa e dovrà convertirsi in "digitale" basando la propria economia essenzialmente nella conoscenza e nella comunicazione.

La maniera in cui l'Unione europea riuscirà a gestire questa transizione, riuscirà ad influenzare la qualità della vita, le condizioni di lavoro e la competitività in generale di ogni industria e servizio. Investire in una Europa telematica potrebbe significare agevolazione e potenziamento del processo di cambiamento e ammodernamento dei sistemi di istruzione, educazione e formazione.

Le tecnologie digitali costituiscono un potente fattore di crescita economica e di creazione di posti di lavoro nuovi. L'Unione europea utilizzando le potenzialità della rete potrebbe benissimo rafforzare la propria unità e basare la sua forza sulla condivisione, distribuzione di risorse in modo reciproco e razionale. Certamente ciò richiama la necessità di concedere a tutti i cittadini, scuole, imprese e amministrazioni, il libero accesso alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (*Information and Communication Technologies - ICT*) con l'obiettivo di farne un uso facilitato e corretto nelle attività giornaliere, servizi, attività ricreative e attività didattiche programmate.

Nel novembre 1999 è stata promossa l'iniziativa *Europe* precisando nei piani di azione del 2002 e 2005 incentivazioni a favore dell'accesso alla Rete e ad un suo uso diffuso.

È stata sottolineata la necessità di una informatizzazione di base rivolta a persone anche con problematiche speciali, lasciando chiaramente ampia autonomia di gestione ad ogni nazione nello sviluppare le condizioni più idonee a promuovere efficaci apprendimenti telematici per l'intero arco della vita.

Delle tecnologie digitali non possiamo fare a meno, stanno diventando essenziali anche per una gestione sanitaria a tutti i livelli, dal medico di famiglia al ministero della Sanità. Riducono i costi, curano a distanza, permettono alle persone di consultare le proprie cartelle evitando inutili duplicazioni e di sottoporsi più volte ad uno stesso esame quando medici diversi possono aver bisogno delle medesime informazioni.

Entrare in una simile logica forse è più semplice a dirsi che a realizzarsi. Vivere l'Europa come un "villaggio globale" rimane ancora difficoltoso e lontano dai modi di agire e pensare. Del resto ogni cittadino si è avvicinato all'idea Europa con la mentalità e la prospettiva nazionale e locale.

La politica europea è vista con l'occhio "paesano", nonostante molte delle decisioni politiche che riguardano la vita quotidiana dei cittadini siano prese a livello europeo. I cittadini si sentono lontani da tali decisioni, dal processo decisionale e dalle istituzioni dell'UE. C'è un senso di estraneità nei confronti di Bruxelles che in parte rispecchia il disincanto attuale nei confronti della politica in generale.

Sono stati introdotti diritti politici a dimensione europea, come il diritto di partecipazione alle elezioni del Parlamento europeo, ma anche in questa occasione i cittadini vengono a conoscenza delle politiche e dei problemi politici prevalentemente attraverso i sistemi nazionali, i media regionali e locali. Essi esaminano i programmi dei partiti politici analizzandoli essenzialmente con la lentezza della Comunità in cui vivono.

L'Unione europea è spesso percepita come "senza volto", non ha una chiara identità pubblica. I cittadini devono essere aiutati ad entrare in collegamento con l'Europa, devono poter avere accesso ad un flusso costante di informazioni comuni se si vuole che vedano la dimensione europea delle tematiche comuni. La rivoluzione dell'informazione ha portato ad un aumento sostanziale dell'accessibilità delle informazioni e all'avvento del

mondo dei media “interattivi”. Un numero senza precedenti di persone può ora comunicare agevolmente con altre e partecipare a procedure varie di rete, a realizzare progetti transnazionali capaci di promuovere la cittadinanza attiva ed a tenere dibattiti pubblici sull’Europa in ambienti “virtuali” di apprendimento.

### *Educare al “concetto” di Europa*

La dimensione europea non può limitarsi ad essere una tematica da conoscere come qualsiasi altro argomento disciplinare, ma divenire bensì parte integrante della vita, del modo di concepire, di essere e di sentire.

L’Europa dovrebbe entrare nel percorso educativo, non nel senso di materia di studio, ma come occasione, opportunità di crescita, di conoscenza, di maturità per la condivisione di esperienze e saperi comuni, di socialità per sentirsi parte di un “tutto” con un ruolo da spendere.

Diventa fondamentale non limitare l’educazione alla cittadinanza europea alla sola integrazione economica, ma orientarla alla costruzione di una identità e coscienza comune in un’ottica di produzione democratica umana.

Occorre investire per un sano processo di integrazione nell’educazione ai valori della pace e nella difesa dei diritti umani.

La Scuola, in tal senso, non sempre appare sufficientemente conscia della responsabilità che le è propria, nel senso che non sempre riesce a preparare i giovani ad essere cittadini attivi e partecipi del sistema.

L’educazione rimane pur sempre la miglior strada da seguire per esplorare la ricchezza che rappresenta la diversità europea e per sviluppare quel sentimento di appartenenza come dimensione essenziale dell’identità di ciascuna persona<sup>5</sup>.

L’educazione rappresenta il perno fra le politiche economiche e sociali, fra competitività e coesione sociale, è certamente la forza motrice dell’innovazione al cambiamento sociale.

La Scuola per questo è tenuta a rendere sempre più flessibili i sistemi educativi e formativi, a mantenere un’apertura al sapere altrui, allo scambio, al mettersi in discussione ed a ri-progettarsi. Naturalmente le politiche europee dovranno essere riviste per permettere la compatibilità tra i vari sistemi istruttivi consentendo così ad ogni cittadino membro di Stati diversi di poter passare facilmente da un sistema formativo all’altro.

I Ministri dell’istruzione degli Stati membri

hanno incominciato a muoversi in tale direzione fissando obiettivi comuni a breve termine<sup>6</sup>. Gli studenti hanno la possibilità di compiere parte degli studi in altri Paesi e ciò facilita la cooperazione e l’avvicinarsi ad altri usi e costumi, ad altre lingue, aiuta a superare i pregiudizi e sviluppa quell’apertura mentale tanto necessaria alla crescita di un cittadino europeo.

Siamo tutti concordi nell’attribuire alla Scuola la prerogativa di dover preparare ad una società dinamica e ad un mercato flessibile del lavoro; è venuta meno l’idea che la formazione acquisita possa essere valida una volta per tutte e per un intero arco della vita. Da qui la necessità di un apprendimento continuo, di una educazione permanente rivolta a sviluppare competenze e capacità specifiche, attitudini al ragionamento, alla soluzione di problemi, alla pianificazione delle azioni, all’autonomia, alla collaborazione, al saper gestire le informazioni. Queste sono ormai divenute le tendenze comuni a tutti i cittadini europei, su cui ogni sistema nazionale formativo dovrà investire e su cui la stessa Comunità Europea dovrà coordinare ogni progetto tra i vari Stati, integrando le loro azioni e sviluppando in essi una *dimensione europea dell’educazione*.

L’Unione Europea dovrà mettere a disposizione specifici mezzi per favorire la cooperazione attraverso programmi d’azione comunitari e atti giuridici quali le raccomandazioni e le comunicazioni. È incoraggiante constatare come alcune politiche di base per l’apprendimento permanente stiano guadagnando progressivamente molto terreno in Europa e come un maggior numero di adulti in formazione permanente aumenti la partecipazione attiva al mercato del lavoro e contribuisca a rafforzare la coesione sociale. Ogni Paese europeo sta giudicando importante poter rafforzare la partecipazione alla mobilità nell’istruzione e formazione, compresa la mobilità degli insegnanti e dei formatori. Varie sono infatti le iniziative promettenti, anche se tante delle strategie nazionali attuate fino ad oggi risultino ancora deficitarie<sup>7</sup>.

Ogni insegnante dovrebbe avvertire il dovere di far apprezzare agli alunni i motivi e i vantaggi emergenti da una “costruzione europea”, stimolare progetti educativi transnazionali, rinforzare il sentimento di appartenenza preparando loro ad aderire ai valori umani che ci sono comuni, alla tolleranza e alla solidarietà.

Socrates<sup>8</sup> rappresenta un ottimo programma comunitario e costituisce già un passo avanti, è

rivolto agli insegnanti e agli studenti di ogni ordine e grado da effettuare in stretta collaborazione tra Stati membri. Vivere queste esperienze potrebbe essere l'inizio di vera partecipazione alle problematiche di altri Paesi, potrebbe significare l'opportunità di toccare con mano i bisogni altrui, leggere le realtà dal di dentro, sentirle proprie e crescere nel prodigarsi a dare risposte e nell'impegnarsi ad uscire dalla solitudine nazionalistica ed individuale. In pratica aderire ai progetti Socrates potrebbe essere l'occasione di imparare in prima persona a gettare le basi per costruire una "patria comune" in cui ogni cittadino potrebbe ritrovarsi con soddisfazione e realizzazione di sé.

<sup>1</sup> Sinodo dei Vescovi. Seconda Assemblea Speciale per l'Europa, *Instrumentum laboris*, n. 2: L'Osservatore Romano, 6 agosto 1999. Suppl. pp. 2-3.

<sup>2</sup> Per approfondimenti in merito si consiglia la lettura dell'Esortazione Apostolica post-Sinodale *Ecclesia in Europa* del Santo Padre Giovanni Paolo II ai Vescovi, data a Roma, presso S. Pietro, il 28 giugno, vigilia della solennità dei Santi Apostoli Pietro e Paolo dell'anno 2003, venticinquesimo di Pontificato.

<sup>3</sup> Cfr. Giovanni Paolo II, Discorso all'Ufficio di Presidenza del Parlamento Europeo (5 aprile 1979): *Insegnamenti*, II/1 (1979), 796-799.

<sup>4</sup> Libro Bianco su una politica europea di comunicazione, Bruxelles, 1.2.2006 COM(2006) 35 definitivo.

<sup>5</sup> Si legga attentamente J. Delors il testo "Nell'educazione un tesoro", Il Libro Bianco del 1993 su "Crescita, competitività e occupazione" e il successivo su "Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva", in cui mette in risalto il ruolo essenziale dell'educazione.

<sup>6</sup> È stato elaborato un programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", dai Ministri dell'istruzione degli stati membri (approvato nella primavera 2002) incentrato sulla cooperazione europea.

<sup>7</sup> Interessante è la lettura del contributo di Giuseppe Guzzo, *La dimensione europea dell'Educazione*, in "Scuola Italiana Moderna", Editrice La Scuola, anno 113, n. 17 del 15 maggio 2006, pp. 69-70.

<sup>8</sup> Il programma Socrates si articola in tre progetti principali, ciascuno specializzato in particolari settori dell'istruzione: *Erasmus*, destinato all'istruzione universitaria; *Comenius*, all'istruzione scolastica inferiore, media e media superiore; *Lingua*, finalizzato alla promozione dell'apprendimento delle lingue straniere.

## L'immagine multimediale e la scuola

MIRELLA ZECCHINI

Associato di Didattica Multimediale  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Università degli studi Roma Tre

**S**iamo in un momento caratterizzato, a livello europeo, da grandi innovazioni, direi anzi da trasformazioni radicali, in particolare tali trasformazioni si riferiscono al cambiamento tecnologico riscontrato nella società, e di conseguenza nella scuola italiana, a partire dal 1997, dopo l'approvazione del Piano di Sviluppo delle Tecnologie didattiche varato dall'allora Ministero della Pubblica Istruzione.

In questo contesto, la tematica della multimedialità, può essere introdotta quale contenitore in cui organizzare e integrare i vari linguaggi provenienti dai media utilizzati che presentano strutture diverse da quelle tradizionali (scrittura e lettura lineare) e che è bene riuscire a cercare, ritrovare, conoscere, per poterle utilizzare correttamente e quindi padroneggiarle.

Naturalmente lo stesso discorso e la stessa ricerca può essere fatta anche per quello che riguarda le tematiche trattate e i conseguenti contenuti dei messaggi audiovisivi e poi multimediali

Se infatti si passa dal libro, sempre base ed emblema del sapere, al multimediale, troviamo quale punto intermedio l'audiovisivo (la TV il cinema il videogioco) già articolato in maniera diversa, e per il quale occorre approntare un relativo differente approccio di lettura; a maggior ragione occorrerà fare un'attenta analisi quando si passa al multimediale.

In campo scolastico la multimedialità rappresenta un'opportunità dalla quale non si può prescindere, anche perché se l'insegnamento deve essere centrato sul bambino, quest'ultimo arriva già con un folto bagaglio di multimedialità ed è di per sé "multimediale", nel senso che vive in una società altamente mediatizzata ed arriva a scuola



già abituato a ricevere messaggi, nei confronti dei quali si ha il dovere di prepararlo ad una lettura critica (R. Maragliano).

Ciò presuppone che il docente per stabilire un contatto con il bambino, abbia un tipo di formazione culturale e professionale adeguata anche in senso tecnologico; di questo il mondo della formazione in genere e in particolare quello universitario ha già da tempo preso atto, ed ha organizzato in proposito un nuovo profilo professionale di insegnante la cui formazione di base si snoda attraverso un curriculum che prevede e dà ampio spazio all'uso pedagogico della multimedialità.

Tenendo presente che questa prospettiva può apportare un elemento innovatore importante ai fini dell'apprendimento, potendo unire al contempo competenza e compartecipazione, serietà e piacevolezza, infatti: quando il bambino riesce ad ottenere alcuni prodotti con la tecnologia (ad esempio realizza un ipertesto) o utilizza un videogioco di apprendimento, si autoforma, si auto-guida, e spesso con piacere. Il che può essere rafforzativo proprio delle sue capacità, anche in senso creativo.

In questa prospettiva anche il ruolo dell'insegnante può essere modificato: non più quale dispensatore di sapere, ma quale coordinatore, quale guida, che sorveglia e collabora alle varie ricerche anche attraverso l'uso della tecnologia nei confronti della quale può assumere le funzioni di tutor, consigliandone l'uso più appropriato secondo il momento didattico.

Dal libro ad internet, dal quotidiano alla lettura on line, dal gioco tradizionale al videogioco, dalla lettura orale alla lettura televisiva (non più quindi solo "cattiva maestra" come viene definita da Popper), ma elemento tecnologico comunque inserito nella quotidianità da analizzare, da leggere, ma anche per appropriarsene. Per smitizzarla quindi e al contempo anche per utilizzarla nei suoi momenti specificatamente educativi, vedi ad esempio per la scuola i programmi della *media education* in particolare il "divertinglese" per l'apprendimento della lingua o altri programmi di interesse educativo e culturale.

Questi due media ai quali abbiamo accennato: internet e la televisione sono generalmente definiti freddi, (questa definizione fu coniata per la tv dallo studioso di Toronto M. Mac Luhan) e richiedono pertanto una forte partecipazione e coinvolgimento da parte del fruitore in quanto entrano in rapporto stretto con la sua interezza anche emotiva, per cui è bene dosarne l'uso.

Nel momento in cui nella scuola si introduce un approccio multimediale si prospetta anche il coinvolgimento di più discipline e ciò in un certo senso viene a cambiare l'organizzazione generale del sapere. Il che in alcuni casi può tradursi in fraintendimenti o paure da parte di alcuni insegnanti che si rifiutano di abbandonare l'antica tipologia di lezione frontale, basata sulla lettura esclusiva del testo.

Un primo esempio potrebbe essere rappresentato dall'uso di riviste didattiche spesso accompagnate da basi multimediali, dei quali è anche possibile eseguire una riproduzione, seguendo le indicazioni, o utilizzando percorsi nuovi e creativi, che, sempre dietro la supervisione dello insegnante, possono favorire una divulgazione del sapere, cui si potrebbe successivamente accostare del materiale di commento e di aggiornamento critico.

Il computer e ora anche il cellulare, il videofonino, il tvfonino se inserito in un contesto di progettualità didattica implica un rinnovamento del contesto didattico in generale, che può interessare anche la relazione docente alunno e le relazioni tra tutti i membri della classe.

Certamente non bisogna fraintendere né esagerare sul concetto di multimedialità, che secondo Roberto Maragliano ha tre caratteristiche fondamentali: interazione interattività ipertestualità, da valutare attentamente e da utilizzare poiché da queste possono conseguire ulteriori possibilità da parte del fruitore.

Ad esempio, mentre all'interno di un libro (di carattere monomediale) è indicato un percorso, con una struttura di tipo lineare: il libro si sfoglia, si legge, pagina dopo pagina, seguendo la scrittura il racconto, nell'approccio didattico multimediale l'utente può scegliere la sua tipologia di apprendimento: iniziando con un medium e proseguendo con un altro, cercato e usato non seguendo un'ottica "casual", ma di approfondimento e di ricerca di contenuti che può rendere più facile, veloce, interattivo e moderno l'apprendimento stesso.

Un medium potrà quindi essere utilizzato accanto o insieme ad un altro, dall'antico al nuovo: la stampa, la tv e il computer i cui padri esemplari (Gutenberg, MacLuhan, Bill Gates) nella società planetaria globale (Ed. Morin, *Educare per l'era planetaria*, Armando, 2003) potranno così ritrovarsi "a braccetto", senza sopraffazioni né prevaricazioni, superando quindi gli stereotipi di una concezione della cultura di esclusiva provenienza libresca, e lo stereotipo dell'insegnante quale unico dispensatore di conoscenze e della lezione pre-

valentemente ex cattedra.

L'ambiente multimediale va infatti considerato con ottiche diverse da quelle tradizionali, non è quindi necessario adottare la tipologia della lettura lineare del libro, o le regole del linguaggio scritto, nell'approccio alla lettura di un modello audiovisivo né tanto meno multimediale che sarà più di tipo analitico e particolareggiato.

Già la tv (ormai quasi relegata ad un vecchio medium) necessita di una lettura diversa e più complessa di quella di un libro: poiché ha le immagini, il suono, il colore, la velocità di scorrimento delle immagini: ha un linguaggio tridimensionale. Ha il contenuto infine che va analizzato per quello che esprime e per quello che sottende, in modo che non sia una "cattiva maestra" come sottolinea Popper.

I multimedia permettono inoltre di mettere in discussione i contenuti del sapere che possono essere rivisti modificati aggiornati, anche considerati superati. In un certo senso tutto l'apparato scolastico può rivedere la propria identità: dalla formazione del ruolo dell'insegnante all'organizzazione della scuola che potrebbe essere dotata di una maggiore quantità di laboratori multimediali, nei quali pur occupando internet un posto privilegiato, sia possibile accedere a tutti gli altri media (stampati e audiovisivi). A partire dalla lettura del fumetto, del cartone animato televisivo, dei videogiochi, del cinema, e di tutto quell'abbondante materiale multimediale di cui anche le edicole dei giornali sono fornite).

Le qualità più interessanti da un punto di vista didattico cui danno luogo i multimedia sono secondo Roberto Maragliano: l'interattività, la multimedialità, l'ipertestualità.

Nel testo "Nuovo manuale di didattica multimediale" viene inoltre messo in evidenza il processo di "immersione" in cui il giovane utente si trova nel momento dell'utilizzo delle stesse e che pertanto va aiutato a "navigare", a cercare la rotta giusta, a scegliere tra la grande quantità di informazioni che potrebbero sommergerlo mentre deve apprendere a selezionare quelle giuste, utilizzando il medium più appropriato e al momento opportuno, a chiarificazione di un argomento.

Per quello che riguarda poi l'uso dell'informatica, H. De Kerckove, aveva già capito che un giovane ne avrebbe saputo di più e assai presto lo avrebbe scavalcato, poiché se il docente fa il primo passo di alfabetizzazione informatica, il giovane supera subito lo scarto tra i due, ed anzi apre un varco in abilità e destrezza (naturalmente se

rimane ben seguito e coordinato dallo stesso docente guida e al contempo coadiuvato nella crescita da altre figure competenti in settori specifici: informatica, audiovisivi).

Per quello che riguarda in particolare il rapporto della tv sui bambini, ci riferiamo a due posizioni a confronto, che in un certo senso si riallacciano all'antica "querelle" tra gli apocalittici ed integrati di Umberto Eco: da una parte infatti abbiamo alcune posizioni che mettono in guardia nei confronti di un uso eccessivo della tv, e che raccomandano la visione con un adulto-guida, citiamo tra gli altri la posizione di alcuni sociologi dei media quali Marina D'Amato (Università "Roma Tre") ne *I teleroi* (Editori Riuniti, 1999), e dall'altra Mario Morcellini, sociologo a "La Sapienza": con il testo *La tv fa bene ai bambini* (Meltemi, 1999).

Per quello che riguarda una posizione più pessimista, è un dato di fatto riportato in varie ricerche (ISTAT, ed universitarie) che un'altissima percentuale di bambini al di sotto dei tre anni (vicino al 93%) viene posizionato di fronte alla televisione. Questo dato sale al 99% dei piccoli al di sotto dei 6 anni, ed è stato appurato che i bambini vicino ai dieci anni vengono lasciati a guardare la televisione per due, tre ore al giorno. E spesso non solo nelle ore loro dedicate dalla programmazione televisiva, poiché ora i bambini seguono i tempi e i ritmi di vita dei genitori. Per cui spesso capita che si scontrino con scene di violenza o comunque con argomenti per loro poco adatti. Anche un cartone animato, un film, un programma, un tratto di telegiornale possono contenere episodi violenti che purtroppo spesso tendono a suscitare nei bambini il desiderio di imitare questi comportamenti.

Lo stesso ragionamento e simili considerazioni possono essere fatte anche per l'uso di altri media quali il cinema, il videogioco, internet e lo stesso cellulare (questi ultimi in particolare dovranno essere usati con grande accortezza e con la supervisione di un educatore: genitore o insegnante).

Qualsiasi medium infatti utilizzato nell'ambito di un progetto formativo va cercato per le sue caratteristiche in un rapporto di interazione e scambio con gli altri media; il ruolo dei multimedia non risulta comunque una panacea ma può rappresentare un'occasione per trasformare la qualità dell'insegnamento stesso.

## Bibliografia di riferimento

R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, 2005.

R. Maragliano, *Tre ipertesti su multimedialità e scuola*, Laterza, 2004.

R. Maragliano (intervista a), Rai educational, *Mediamente: serve la multimedialità a scuola?*, "Il Grillo" del 26.1.92 e del 22.4.98.

A. Quagliata, *Apprendere in rete*, Armando, 2004.

I. Tanoni, *Videogiocando s'impara: dal divertimento puro all'insegnamento-apprendimento*, Erickson, 2003.

M. Terraschi, S. Penge, *Ambienti digitali per l'apprendimento*, Anicia, 2005.

M. Zecchini (a cura di), *Oltre lo stereotipo nei media e nella società*, Armando, 2005.

M. Zecchini, *Cosa sono i media?*, Armando, traduzione dal francese del libro di R. Rieffel e introduzione in corso di stampa.



# La formazione iniziale dei docenti. Uno sguardo all'Europa

MARIA ROSA ARDIZZONE

Docente supervisore di tirocinio - Roma Tre

**N**el nostro Paese i maestri laureati con un corso di laurea ad hoc sono oramai una realtà e non più una novità.

L'impianto legislativo, che ha aperto questo percorso, trova il suo fondamento in alcuni disposti legislativi e amministrativi come la legge 341 del 19.11.90, i due DPR n. 470 e 471 del 31.07.96, circolari ministeriali e protocolli di intesa. Gli accessi ai corsi di laurea sono a numero programmato.

I candidati ai test di accesso, anno dopo anno, sono andati crescendo, capovolgendo le più ottimistiche previsioni e sconfessando anche coloro i quali erano convinti che sarebbero stati in pochi a chiedere l'iscrizione a un percorso universitario con uno sbocco professionale predefinito. Un andamento che potrebbe dare un contributo specifico al ragionamento sulle tendenze del mercato del lavoro, legate alla flessibilità e precarietà, e alle politiche nazionali e comunitarie, ma che non è il tema di cui ci si vuole occupare in queste righe.

Questo quadro, delineato nei suoi tratti essenziali, dovrebbe suggerire una attenzione maggiore all'intero percorso di formazione iniziale dei docenti, al curriculum formativo, caratterizzato dall'intreccio tra conoscenze e competenze nei campi pedagogico-psicologico-socialologico-metodologico-didattico, disciplinare e professionale, e, da ultimo ma non ultimo, all'esito professionalizzante e abilitante del titolo.

L'esame conclusivo di laurea, infatti, ha una sua

specificità. Gli studenti sono tenuti a elaborare un progetto individuale di tirocinio finalizzato a valutare conoscenze, competenze e attitudini acquisite e che caratterizzano il profilo della professione da loro scelta. Una richiesta piuttosto impegnativa che potrebbe rappresentare una strada nella direzione dell'intreccio tra sapere e saper fare, tra teoria e prassi, tra saperi forti e saperi professionali. L'esame di laurea nel D.M 26.05 del 1998 viene così definito: "... l'esame per il conseguimento del diploma di laurea comprende la discussione di una relazione scritta relativa ad attività svolte nel tirocinio e nel laboratorio [...] si può disporre che la relazione sia integrata da uno specifico lavoro di tesi..."

Tale richiesta è una occasione importante per gli studenti in formazione e i primi a riconoscerlo sono proprio loro. Alisia, una laureanda di qualche anno fa, mentre era impegnata a ultimare il suo lavoro finale, mi dice: "... in questi quattro anni nelle attività di laboratorio è stato tentato l'intreccio tra il sapere e il saper fare che ha prodotto dei cambiamenti sul modo di essere e di agire di ciascuno di noi [...] ho affinato la mia capacità di ascoltare, osservare, di criticare fenomeni e fatti [...] se prima la mia risposta ad una domanda era mossa dall'istinto, ora il mio modo di ragionare è più attento e "scientifico" e mi porta ad analizzare e valutare le diverse ipotesi per scegliere quella che meglio si adatta all'intervento da me progettato..."

### *La riflessione e la documentazione dell'azione educativa*

Sappiamo tutti che uno degli aspetti più qualificanti della professionalità sta nella capacità di ciascun docente di saper analizzare e riflettere su ciò che è stato fatto, per modificare e adattare la propria azione educativa.

Non tutti i docenti sono consapevoli e opportunamente motivati a svolgere questa riflessione, in termini oggettivi, acquisendo la documentazione necessaria e utilizzando strumenti e metodologie adeguate allo scopo. L'osservazione, la descrizione, la documentazione e la riflessione sulla propria azione educativa e didattica non sono nei fatti pratiche molto diffuse. E questo rappresenta uno dei limiti per lo sviluppo e il potenziamento della professionalità docente sia nella formazione iniziale che in-servizio.

#### *I docenti supervisori e le scuole accoglienti*

Questa è la scommessa che i Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria hanno fatto propria.

Il soggetto che ha reso possibile tutto questo è,

senza alcun dubbio, il supervisore di tirocinio, una figura nuova e emblematica nello scenario della formazione universitaria, che ha al suo attivo nuove prospettive di ricerca e di azione accompagnate da contraddizioni sulle quali, oggi, è più che mai urgente fare un ragionamento. Il supervisore di tirocinio, distaccato a tempo pieno o in semi esonero in Università, insieme al docente accogliente delle scuole convenzionate per le attività di Tirocinio rappresentano una delle novità più rilevanti dell'intero impianto formativo. Il loro sapere rappresenta una delle componenti forti e nuove del curriculum professionalizzante e abilitante del percorso universitario. I luoghi e le modalità all'interno dei quali tale sapere viene condiviso e riconosciuto restano, invece, ancora incerti, non ben definiti e in molti casi entrano in collisione con il curriculum universitario.

Questo è un quadro molto generale, che non ha la pretesa di essere esaustivo, tracciato da uno specifico punto d'osservazione – quello di un supervisore di tirocinio – impegnato a tempo pieno nel Corso di Laurea di Roma Tre e responsabile del coordinamento nazionale dei supervisori (CoSupri), e come tale riflette i dati e le riflessioni emerse dall'esperienza personale maturata in tale contesto.

### *La formazione dei docenti in Europa*

*Il nostro paese che, nel panorama europeo, è stato il fanalino di coda per l'attuazione della formazione universitaria o superiore per tutti i docenti, ha un sistema che presenta analogie e differenze con gli altri paesi dell'Unione. Una comparazione tra i sistemi formativi di alcuni dei principali paesi europei è riportata nel riquadro sottostante.*

**Francia:** Il titolo è conseguito tramite l'ammissione al secondo anno di IUFM (*Instituts Universitaire de Formation des Maitres*). Questo passaggio rappresenta automaticamente l'assunzione in servizio che diventa definitiva dopo la conclusione positiva del secondo anno. L'assegnazione della sede avviene dopo quest'ultimo passaggio

**Germania:** Il titolo per l'insegnamento è sufficiente per l'assunzione ma non la garantisce. I posti disponibili non sempre corrispondono al numero di docenti che hanno acquisito il titolo. La domanda di assunzione si fa presso i Land che svolgono un ruolo chiave sia nella formazione iniziale che in servizio dei docenti.

**Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord:** La prima fase di formazione viene fatta a livello centrale. Viene completata da ogni singola istituzione attraverso un ulteriore passaggio: un accreditamento (Qualified Teacher Status). Il QTS viene rilasciato a completamento della formazione iniziale degli insegnanti (Initial Teacher Training - ITT). Per accedere ai ITT i candidati devono superare una selezione preliminare che ne accerti le attitudini all'insegnamento nonché la salute fisica e mentale. Gli insegnanti in possesso dello statuto di insegnante qualificato hanno le carte in regola per chiedere l'assunzione presso le singole scuole. Tale passaggio non è sempre assicurato, giacché dipende dalla disponibilità dei posti.

**Spagna:** Nel curriculum formativo sono inclusi studi teorici e pratica educativa. Agli insegnanti della scuola primaria sono richieste diverse specialità secondo l'area curricolare. Sono dedicate 320 ore alle attività professionalizzanti. Il curriculum comune deciso a livello nazionale comprende discipline di pedagogia e di scienze dell'educazione integrate con discipline di specializzazione e opzionali.

I dispositivi legislativi che sorreggono, oggi, questo segmento formativo presentano delle diversità in ordine ai tempi, alle modalità e agli Istituti preposti a tale compito, ma presentano, come si evince dal quadro di sintesi, molti tratti comuni che inducono ad assumere la formazione iniziale dei docenti come una questione sulla quale le Commissioni e gli studi in ambito europeo, potrebbero aprire soluzioni e prospettive per potenziarne lo sviluppo e l'ammmodernamento.

In questi ultimi decenni le ricerche condotte su questo tema dalle agenzie e dalle strutture in ambito europeo hanno offerto indicazioni utili in questa direzione. Tra queste la rete *Eurydice – The information network on Education in Europe* – che ha condotto diverse ricerche sulle competenze dei docenti, sulla formazione iniziale, sul curriculum formativo, sui luoghi e sui soggetti ad esse preposti.

In uno dei rapporti pubblicati qualche anno fa l'oggetto della ricerca era proprio *La formazione iniziale e il passaggio alla vita professionale*. Lo studio, condotto allora, riportava un'analisi comparativa dei diversi aspetti della formazione iniziale degli insegnanti in relazione a diverse variabili come l'organizzazione, la struttura, i contenuti e l'accesso alla vita professionale.

Nel rapporto più recente invece, pubblicato pochi mesi fa e disponibile on-line, dal titolo *Keeping Teaching attractive for 21TH century*, la rete Eurydice ha ritenuto prendere in esame una questione, divenuta oggi attuale in molti paesi dell'Unione e non solo: la percezione di questa professione da parte dei docenti e della società. Questi studi, a tutt'oggi, hanno avuto un impatto e una ricaduta molto limitata all'interno dei singoli paesi dell'Unione.

Dal quadro, appena tracciato, emerge comunque, una tendenza che accomuna i vari Paesi europei. L'obiettivo, da tutti condiviso e ritenuto prioritario, è quello di mettere al centro del processo la qualità del sistema educativo, nella convinzione che il miglioramento del sistema di formazione professionale dei docenti sta alla base della qualità del sistema di istruzione e formazione.

Questo obiettivo dovrebbe essere assunto dall'attuale ministro Fioroni per rivedere la riforma dell'art. 5 della legge di riforma del precedente ministro Moratti.

Il decreto attuativo dell'articolo 5 sulla formazione iniziale dei docenti tralascia, a parere di molti, i passaggi più salienti che si ispirano a questo obiettivo.

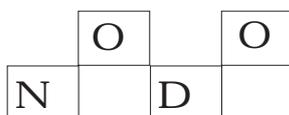
Sarebbe opportuno modificare l'art. 5 e i relativi decreti, avendo come punti di riferimento sia l'architettura del sistema di formazione iniziale degli insegnanti in Europa che l'esperienza realizzata nel nostro Paese a partire dal 1998, dall'entrata a regime dei Corsi di Laurea e delle scuole di Specializzazione.

Alla luce delle proposte dei soggetti coinvolti nella formazione di docenti, – e tra questi anche dei supervisori di tirocinio che hanno accettato la sfida di essere parte del progetto di partenariato tra università e scuola – l'attuale impianto legislativo dovrebbe essere rivisitato sia sul piano dei contenuti che degli esiti, facendo leva sugli aspetti e i risultati positivi raggiunti in questi primi anni di esperienza.

Tra le novità potrebbe configurarsi la definizione di un soggetto istituzionale nuovo (Centro di Formazione docenti – Istituto di alta formazione magistrale e quant'altro) responsabile del passaggio dalla formazione universitaria iniziale alla vita professionale: Tale soggetto dovrebbe:

- accertare le competenze già acquisite e le motivazioni in ingresso e in uscita dei docenti in formazione;
- connettersi con la fase di reclutamento;
- avere una presenza forte e determinante dei rappresentanti delle Istituzioni scolastiche;
- avere una presenza dei docenti dei corsi di laurea per la formazione dei docenti;
- progettare e realizzare la formazione in servizio dei docenti.

Un soggetto autorevole e funzionale per la professionalità del docente sia in formazione iniziale che in servizio.



# Dimensioni etiche della conoscenza: un problema pedagogico

GREGORIO CANNAROZZO  
Università di Bergamo

## *Ritorno all'unitarietà della vita umana e della conoscenza*

Che cos'è il bene? Come è possibile conoscere? Da Socrate, Platone, Aristotele, Tommaso d'Aquino, Spinoza, Locke, Kant, Hegel, Schopenhauer, Husserl, Heidegger, Wittgenstein, per nominarne solo alcuni, i filosofi si sono posti queste domande mentre indagavano la formazione di concetti quali quello dell'esistenza dell'uomo, della bellezza e, in particolare, quelli del bene e della conoscenza. Domande originariamente suscitate dall'interrogarsi sul mondo reale in cui l'uomo 'è', 'ha cura del tutto', esplora 'tutto ciò che è', l'intero, e ciò che 'tiene insieme le cose' e le caratterizza per il loro essere comune.

È il concetto di unitarietà del sapere che, tuttavia, dalla nascita della scienza galileiana, è andato mano a mano specializzandosi e scomponendosi in saperi, mentre la filosofia ha preso le forme dell'estetica, della filosofia morale, della gnoseologia, probabilmente infrangendo la sua originaria unitarietà di indagine (oggetto del dibattito contemporaneo). Contestualmente si sono andate incrinando anche l'unicità e l'unitarietà della persona e l'integralità dell'educazione<sup>1</sup>.

Invece, proprio attraverso l'ologrammaticità del sapere e l'integralità dell'educazione, rispettose dell'unitarietà della persona, l'uomo si fa protagonista, attore della propria vita, e viene messo in grado di promuovere capacità potenziali in competenze in atto per diventare il 'chi è'.

Non attraverso l'ammaestramento, ma nella perenne ricorsività fra *educare* ed *exducere*.

È questa condizione insuperabile dell'*essere uomo* che rende interattiva ogni azione umana e che richiede di 'interrogare incessantemente la realtà e se stessi, evidenziando aporie e contrasti, senza cadere mai nella tentazione di fermarsi e di assolutizzare, riducendo la molteplicità del reale'<sup>2</sup>. Si tratta di navigare a vista, animati da quella for-

za creatrice<sup>3</sup>, che ci connota rispetto agli altri esseri viventi, e da quella intenzionalità (*agere*) con cui ogni uomo indirizza le proprie energie interiori nella tensione etica di una inesauribile trasformazione (*affrontement*)<sup>4</sup>.

Così, la conoscenza da esterna diventa interna e dà il 'potere' di approdare a una concezione dell'esistenza in cui l'atto del conoscere si trasfigura e, come vedremo più avanti, assume risonanza etica, contrastando i persistenti modelli scientifici e tecnicistici quali si sono configurati negli ultimi decenni. Per esempio, quelli fondati sul principio dello stimolo-risposta (teoria connessionista di Thorndike), o quello di Pavlov, che sostiene la validità del riflesso condizionato, o quello comportamentista di Watson o il più recente paradigma ricavato dalla *techne*<sup>5</sup>, o quello aziendalista, in cui prevale l'aspetto 'ingegneristico' dell'economia caratterizzato da una concezione molto ristretta dell'etica<sup>6</sup>, o quello cognitivista, che ha il suo limite proprio nel tentare di definire un numero finito di procedure, spesso, invece, indefinite, e di rappresentazioni delle azioni, piuttosto che di azioni vere e proprie<sup>7</sup>, con non poche difficoltà di realizzazione da un punto di vista pratico.

## *Teleologismo dell'azione umana e precarietà della scienza*

Ma se passiamo dall'oggetto all'uomo, se l'uomo non è *cosificato*, ogni vissuto (*erlebnis*)<sup>8</sup> diviene coglibile e analizzabile e l'uomo, tramite la riflessione e l'azione, si perfeziona, migliora la conoscenza e si approssima alla verità<sup>9</sup>. Senza poterne pretendere la conquista definitiva<sup>10</sup> e senza contraddire mai il concetto ontologico di libertà dell'agire umano e di complessità dell'azione umana.

Qui trova fondamento l'idea di educazione e di educabilità del soggetto, costantemente animato dal desiderio (teleologico) di sapere.

Infatti, l'uomo, essere perfettibile e in divenire, incommensurabile, spinto dall'ansia della co-

noscenza e proteso nella ricerca della propria forma, non è *tabula rasa*, il vaso vuoto da riempire con gli ultimi ritrovati della scienza, non è strumento per sperimentare la conoscenza, ma è soggetto attivo, a se stesso appartenente, non domato ma trasformato<sup>11</sup>, baricentro di libertà, responsabilità e autorità. La conoscenza da lui conquistata non interviene nella vita della sua anima per impadronirsene, ma, al contrario, è quella che gli fornisce i mezzi con cui prendere pienamente possesso di sé e che si impone con l'ineluttabilità di una legge naturale<sup>12</sup>: solo se siamo consapevoli del fatto che in tutto il dominio della nostra conoscenza non è possibile "trovare un'autorità che sia al di là della portata delle nostre critiche, per quanto profondamente la nostra conoscenza sia penetrata nell'ignoto, allora possiamo conservare, senza pericolo, l'idea che la verità è al di là dell'autorità umana. Anzi, dobbiamo conservare questa idea. Senza di essa, infatti, non possono esserci criteri oggettivi di ricerca, non possono esserci critiche delle nostre congetture: è impossibile la ricerca, sia pure a tentoni, dell'ignoto; è impossibile una ricerca della conoscenza"<sup>13</sup>.

È il moderno concetto di verità provvisoria, di crisi e di *violazione* del paradigma evidenziato da Kuhn<sup>14</sup>, a dirci che il vero valore della conoscenza non sta nel paradigma, ma nel metterla a confronto, attraverso la discussione critica, con il non noto e nel rischiare di imbattersi in sistemi concettuali fra loro incommensurabili. Perché la scienza si ripresenta continuamente come incompletezza<sup>15</sup> e cambiamento complessivo di quegli impegni teorici che la comunità scientifica definisce paradigmi. Infatti, "i problemi si risolvono scatenando la fantasia creatrice di ipotesi o congetture da sottoporre poi a controlli sulla base delle loro conseguenze 'osservative'. Controlli che possono portare alla conferma o alla smentita di siffatte ipotesi"<sup>16</sup>. Posizione che, da ultimo, riflette un concetto analogo, già latente, ma ben delineato in Einstein.

La soluzione dei problemi può, quindi, scaturire sia dalla consapevolezza della fallibilità della conoscenza umana e dal sapere che ogni conoscenza è parziale, sia dal rammentare che le conoscenze necessarie per mantenere in vita l'umanità non sono quelle detenute da un uomo o da una qualunque ideologia, quanto, piuttosto, quelle disseminate fra la molteplicità degli uomini, cioè le conoscenze di cui si alimenta e che alimentano la *società aperta*. È 'la società di uomini fallibili e tolleranti, chiusa solo agli intolleranti e ai violenti, a tutti i capitani di ventura con presunzione di

assoluta, infallibile e incontrovertibile conoscenza'<sup>17</sup>, mentre il maestro umano deve sempre saper ridimensionare la propria pretesa di possedere la verità (*De magistro*).

Questa impostazione, da un lato, fa affiorare il progetto di un'antropologia della conoscenza finalmente complessa, che vuole indagare le relazioni fra natura e cultura nella loro molteplicità, attraversando tutte le divisioni nate e nutrite dagli specialismi e dagli atomismi disciplinari<sup>18</sup>; dall'altro, fa scaturire una precisa evidenza pedagogica: nessuna conoscenza è e può essere percepita come un valore se non *si fa persona*, cioè se non promuove le capacità intellettuali, emotive, espressive, estetiche, operative, motorie, sociali, morali, spirituali, religiose di una persona nel suo *essere* nella società e nel mondo<sup>19</sup>.

Ne ricaviamo due considerazioni.

La prima è che la questione del conoscere si pone, oggi più di ieri, come problema morale di tutti i soggetti con compiti educativi e della società nel suo complesso, in un'ottica di *sussidiarietà orizzontale verticalizzata*<sup>20</sup>. Così, ogni persona sarà messa in grado di operare per il bene della comunità e il bene della comunità sarà il risultato del bene delle singole persone, senza incompatibilità fra benessere personale e benessere comune<sup>21</sup>.

La seconda considerazione è che in una società della conoscenza 'umana' non trovano spazio separazioni fra il ciò che uno sa (ha conoscenze), ciò che fa (ha abilità) e chi è (il suo essere): dal piano in cui prevale il cognitivo (sapere, saper fare, sapere essere) la riflessione si sposta al piano della persona (sapere, fare, essere) e del suo contesto.

L'essere capace è diventato l'essere competente.

### *Conoscenza vs competenza?*

Concetti ben presenti nel vertice di Lisbona del marzo 2000, in cui, all'art. 24, leggiamo che: "le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impostate le politiche dell'Unione. Investire nelle persone e sviluppare uno stato sociale attivo e diretto sarà essenziale per la posizione dell'Europa nell'*economia della conoscenza* nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali... rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà". A tal fine, nel *Memorandum UE* del maggio 2002, è sottolineato che proprio alla persona "spetta il difficile compito, anche in diversi e distanti momenti della propria carriera professionale, di reinventare i propri

saperi, le proprie *competenze*, e persino il proprio lavoro”<sup>22</sup>.

In questa prospettiva, si è giunti alla definizione di *competenza chiave*, intesa come “rispondere con successo a una domanda complessa o fare con successo un’attività”, e all’identificazione di molte altre competenze necessarie nell’interazione sociale: per rispondere alle domande avanzate

dal mondo del lavoro, per la conduzione delle aziende, per insegnare e per apprendere<sup>23</sup>.

Tali competenze, da verificare essenzialmente attraverso metodi qualitativi (osservazione), includono componenti cognitive, emozionali, relazionali e comportamentali (etica). I fattori che le determinano dipendono da cultura, assunzione di responsabilità nella definizione di una axiologia dei valori, contesto specifico e da linguaggi, attitudini, motivazioni e scelte condivise (*bene comune*). In altre parole, se le *abilità* si riferiscono al *fare* (fare e sapere le ragioni e le procedure di questo fare), le *competenze* sono riconoscibili in quell’insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno (*essere*) concretamente portate al miglior compimento possibile per ciascuno e osservabili nelle differenti situazioni cognitive e non cognitive.

Sviluppare queste modalità dell’*essere* aiuterà a definire la carta d’identità necessaria sia per convenire su una priorità di scelte comportamentali e valoriali, sia per decifrare il codice del paesaggio del futuro prossimo, così caratterizzato in parecchie analisi: il passo del cambiamento sarà veloce; il cambiamento tecnologico e la globalizzazione degli scambi stanno per diventare più e non meno intensi; il mercato del lavoro tende a farsi più aperto, flessibile e provocatorio.

Fra le contromisure generalmente indicate, la più importante è quella di definire conoscenze e abilità professionali aggiornate e pertinenti (sfera del sapere e del fare) e promuovere, oltre all’attitudine alla soluzione di problemi, *competenze per-*



*Cittadini italiani di oggi verso l'Europa di domani*, Alunni Classe V, Scuola Primaria I Circolo - Lauria (Potenza)

*sonali e competenze sociali* (sfera dei comportamenti). Le prime sollecitano a: essere dotati di senso di autonomia e di responsabilità; dimostrare controllo dell’impulso prima dell’azione; essere in grado di valutare le proprie forze e debolezze; avere attitudine a trarre vantaggio dai cambiamenti. Le seconde richiedono di: comunicare e lavorare con

gli altri in ampio raggio di ambienti e culture; essere autonomi nel gestire un maggior livello di complessità in azioni e pensieri; interiorizzare i valori portanti della cittadinanza, cioè, conoscere, fare, essere e vivere con gli altri (*Convivenza civile*)<sup>24</sup>.

Introdurre questa idea di competenza implica per l’intero sistema che trasmette conoscenze di passare dallo statico concetto di conoscenze e abilità alla dinamica delle competenze, dove conoscenze e abilità, importanti ma non centrali, devono ridefinirsi per quello che sono, *mezzi* per la crescita della persona e non *fini*: il sapere appreso, se non diventa *essere personale*, non è vero sapere e non si trasforma in cultura e vita di ciascuno, né integra quanto appreso negli altri sistemi (non formale e informale)<sup>25</sup>.

Ciascuno dovrà farsi, a sua volta, promotore di tali competenze con gli altri soggetti e, così, orientarsi per l’oggi e per il domani, qualunque sia l’ambito disciplinare impegnato<sup>26</sup>.

Tuttavia, occorrerà anche operare una continua manutenzione critica sui mezzi che trasmettono conoscenze. Con particolare riguardo alla multimedialità, alla realtà virtuale, alle reti telematiche, ai satelliti digitali, a Internet. Questi, infatti, modificano i processi di comunicazione, ma, ancora di più, i modi in cui essi sono acquisiti, e gli stessi rapporti con il *tempo* e con lo *spazio*, facendo spesso dimenticare che la questione della conoscenza e dei modi di trasmetterla (*educazione*) si presenta come un problema morale della società. Questio-

ne, oggi, tanto più urgente, viste la divaricazione fra la scuola e le altre istituzioni formative e la sostanziale e diffusa incapacità di affrontarla.

Ne scaturisce la necessità di ripristinare un'educazione morale secondo un ordine di valori che contrastino l'odierno smarrimento del senso della vita, di cui l'educazione è il cardine, e quella che correttamente è stata colta come vera e propria incompetenza circa la moralità<sup>27</sup>.

*L'educazione ci attende ogni giorno<sup>28</sup>:  
un problema etico*

In base alle considerazioni fino qui condotte, la parola d'ordine dei documenti europei, 'apprendere per tutto l'arco della vita', si connoterà di significato solo se andrà di pari passo con il ripristino di un codice etico di comportamento basato su una verticalità dei valori dove quello più alto, unico e assoluto non sia quello economico.

Qui c'è il bivio, direbbe Maritain<sup>29</sup>. Occorre, cioè, scegliere, se perpetuare, nel concepire la conoscenza e nel trasmetterla, il generale disorientamento morale, l'invasione mediatica e il predominio di una impostazione dominata dalla tecnologia, che si conforma al modello dell'economia in cui l'etica è spesso azzerata, oppure, se rifondare l'idea per cui ciò che si insegna deve essere appreso e insegnato in un contesto che valorizzi, sempre, le dimensioni etiche della conoscenza e, quindi, anche quelle della solidarietà, della cooperazione, della reciprocità, della cittadinanza.

In sostanza, ogni uomo, con tutta la sua razionalità, è chiamato a far emergere l'ethos personale e della comunità di appartenenza, a ritrovare il suo luogo, a riscoprire l'intelligibilità dell'agire e di quella zona d'ombra della sua vita che sfugge al calcolo e alla progettazione scienziata<sup>30</sup>.

Più della scienza e della conoscenza in sé, servirà seguire "virtute e conoscenza", ricorrendo non solo alle virtù etiche<sup>31</sup>, che Aristotele definisce di primo grado, ma alla virtù di secondo grado, alla phronesis, virtù dianoetica. Se le virtù di primo grado possono essere ritenute disposizioni all'azione, la phronesis, invece, è contrapposta all'egoismo, all'esclusivo amore di sé (philautia), rimette in causa il telos dell'azione, i fini che implicano ciascuna persona nei momenti decisivi della vita, che trascendono il rapporto fra mezzi e fini e si addentrano nel rapporto fra fini e raggiungimento della felicità.

Si tratterà di ripristinare una vera e propria scala dei valori, come individuata da Hartmann<sup>32</sup>, cioè

una gradualità del valore, dai beni ai valori morali (riconoscibili nella qualità delle relazioni umane), dai beni materiali ai valori di virtù, coincidenti con categorie astratte come onestà, lealtà, veridicità. In una tensione propedeutica al valore perfettamente coniugabile con l'esigenza dell'educazione morale e nella coincidenza fra etica e 'ordine del cuore' di pascaliana memoria<sup>33</sup>. Ritrovando, fra l'altro, assonanza con quanto, nel 1996, aveva esplicitato Delors, rispetto al fatto che il mondo, senza avvedersene, prova il desiderio forte, ma spesso inespresso di valori morali e, quindi, diventa "nobile compito dell'educazione incoraggiare tutti e ciascuno, agendo in armonia con le loro tradizioni e convinzioni e mostrando pieno rispetto per il pluralismo, innalzare le menti e gli spiriti fino al piano dell'universale e, in certa misura, al superamento di se stessi"<sup>34</sup>.

L'etica, nella presente disamina, impostata analiticamente, viene proposta come problema finale, in una visione sintetica e centrata sul concetto di persona nel suo fondamento ontologico. Essa costituisce certamente l'elemento non solo di equilibrio e di collegamento fra i diversi aspetti della tematica, ma anche il centro olistico da cui si espande la stretta connessione che lega le diverse forme dei problemi umani. È, perciò, stimolante cogliere gli intrecci, l'aspetto reticolare accanto a quello verticale perché questo tipo di lettura ricrea, attraverso l'uso di modelli astratti di analisi, la complessità e la diversità sottese alla concezione dell'uomo.

Si inizia dall'uomo e si arriva all'uomo: la conoscenza è quella dell'uomo. Persino il fare questa ricerca in modo attento all'etica, essendo un'esperienza umana reale, ricrea e contiene, per sua stessa natura, tutti gli elementi di cui si è di necessità parlato.

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 126 ss.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 207 ss.

<sup>3</sup> M. Mencarelli, *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia 1982, pp. 31 ss.

<sup>4</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma 1994.

<sup>5</sup> G. Bertagna, *Avvio*, cit., pp. 266 ss.

<sup>6</sup> A. Sen, *Etica ed economia*, Laterza, Bari 2001, p. 64.

<sup>7</sup> C. Zucchermaglio, *Vygotskij in azienda*, Carocci, Roma 2004, p. 34.

<sup>8</sup> W. Dilthey, *Sistema di etica*, Guida, Napoli 1993.

<sup>9</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1913), libro I, sez. II, cap. I, Einaudi, Torino 1965.

<sup>10</sup> Cfr. P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, Jaca Book,

Milano 1989.

<sup>11</sup> P. L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione*, in *Saggi di filosofia religiosa*, tr. it. di P. Canelli Spagnoletti, LAS, Roma 1993, pp. 1007-108.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 221.

<sup>13</sup> K. R. Popper, *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 93-94.

<sup>14</sup> T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969; id., *La tensione essenziale*, Einaudi, Torino 1985.

<sup>15</sup> G. Bocchi e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004, p. 207.

<sup>16</sup> K. R. Popper, *Le fonti*, cit. p. 8.

<sup>17</sup> D. Antiseri (a cura di), *Lettera sulla scuola*, Sei, Torino, 1995, p. 3.

<sup>18</sup> G. Bocchi e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 82.

<sup>19</sup> Cfr. G. Bertagna, *Raccomandazioni*, [www.uni-bg.it/pers/?giuseppe.bertagna](http://www.uni-bg.it/pers/?giuseppe.bertagna), p. 13.

<sup>20</sup> G. Cannarozzo, *Il principio di sussidiarietà, la scuola e la famiglia*, Parte I, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006.

<sup>21</sup> A. Sen, *Etica e economia*, cit., p. 66.

<sup>22</sup> G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit. p.16.

<sup>23</sup> Definition and Selection of Key Competencies, DeSeCo Symposium, Geneva, February 11-13, 2002, Presentation: Attilio Oliva, Executive President, of Associazione Treelle, Italy and responsible of Confindustria for the relations with European educational organizations.

<sup>24</sup> Cfr. G. Cannarozzo, *L'educazione alla Convivenza civile*, in *Annali dell'Istruzione IV 2005*, Le Monnier, Firenze 2006, pp. 21-30 e 47-104.

<sup>25</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 20 ss.

<sup>26</sup> G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, F. Angeli, Milano 2004, pp. 11 ss. e 47 ss.

<sup>27</sup> C. Xodo, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 32 ss.

<sup>28</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, Sei, Torino 1995.

<sup>29</sup> J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 2000.

<sup>30</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, Feltrinelli, Milano 1988.

<sup>31</sup> Le virtù etiche in Aristotele sono quelle che indicano un giusto mezzo fra due estremi, per esempio il coraggio, che è il punto di equilibrio fra la temerarietà e, al suo opposto, la viltà.

<sup>32</sup> N. Hartmann, *Etica*, Guida, Napoli 1969.

<sup>33</sup> Il tema è ampiamente sviluppato in C. Xodo, *L'occhio del cuore*, cit., pp. 166 ss.

<sup>34</sup> J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 1996.

## Europa della conoscenza e complessità

GIANCARLO GALEAZZI

Università degli studi di Urbino "Carlo Bo"

**E**uropa della conoscenza? Direi senza esitazione che all'interrogativo non ci si può sottrarre, e non si può fare a meno di dare una risposta positiva; a condizione però – ecco il punto su cui vorrei richiamare l'attenzione – di intendere la conoscenza nei termini *complessi* propri di una società complessa, nella quale si evidenzia in misura maggiore che in passato l'inadeguatezza di concezioni semplificatrici, che magari risultano accattivanti e rassicuranti per il loro carattere lineare ma che, in ultima istanza, risultano inadeguate se non fuorvianti.

### 1. Condizioni per una società della conoscenza

Occorre pertanto, preliminarmente, comprendere l'attuale temperie culturale: il che ci mette di fronte ad una situazione tutt'altro che omogenea; infatti nella *tardo-modernità*, in cui ci troviamo, molteplici sono le impostazioni che la caratterizzano e che, schematicamente, possiamo ricondurre a quella *postmoderna*, che prende congedo dalla modernità; a quella *neomoderna*, che intende portare a compimento la modernità; e a quella *anti-moderna*, che svolge una critica liquidatoria nei confronti della modernità. Ebbene, mi sembra che queste tre impostazioni non permettano, pur in modo diverso, di misurarsi con la complessità, di cui andiamo prendendo coscienza, in quanto il *decostruzionismo* dei postmoderni, il *neo-illuminismo* dei neomoderni e il *neoclassicismo* degli antimoderni comportano, rispettivamente, un subire la complessità, un ricondurla entro il paradigma del riduttivismo e un rifiutarla globalmente. A queste tre posizioni se ne può aggiungere una quarta, che (rifacendoci a Maritain) potremmo denominare *ultramoderna*, per dire che va oltre la modernità, di cui intende far propri i "guadagni storici" e rifiutare le "verità impazzite", in modo tale da coniugare le acquisizioni positive *moderne* con le acquisizioni positive *classiche*, e



operare così una sintesi inedita. Si tratta di una impostazione che con i *postmoderni* condivide l'idea che la modernità abbia in qualche modo esaurito il suo compito, per cui occorre constatare che ci troviamo in una *condizione postmoderna*, la quale è ancora nella modernità, pur essendo altra rispetto ad essa; con i *neomoderni* condivide l'idea che la modernità presenti dei valori irrinunciabili da cui non si può prescindere nel processo di emancipazione, processo che quindi occorre portare ulteriormente avanti; con gli *antimoderni* condivide l'idea che la classicità sia tutt'altro che superata con l'ingresso della modernità, e che proprio certi fallimenti della modernità devono indurre a ripartire da certe indicazioni della premodernità. Da qui la necessità di una visione che valorizzi insieme alcuni aspetti del *postmodernismo*, altri del *neomodernismo* e altri ancora del *premodernismo*, e sappia operare una feconda *sintesi* su un piano: *antropologico, epistemologico e assiologico*. Vediamo, allora, di chiarire queste tre condizioni, che mi paiono configurare un modo di parlare adeguatamente di *Europa della conoscenza*. Proviamo a sintetizzare il quadro usando ancora il lessico maritainiano.

*Dal punto di vista antropologico*, c'è bisogno di un *nuovo umanesimo* come valorizzazione dell'uomo considerato in ottica integrale, cioè rispettosa della *integralità* della persona umana e capace di operare una *integrazione* degli elementi positivi rinvenibili in concezioni diverse; è, questo, un umanesimo che tiene conto di quanto in merito alla persona umana possono dire la *filosofia*, che si occupa della "natura" umana (approccio ontologico), la *religione*, che si occupa della "condizione" umana (approccio teologico) e la *scienza*, che si occupa della "situazione" umana (approccio empiriologico): in tal modo si disporrà di una *antropologia integrale*.

*Dal punto di vista epistemologico*, c'è bisogno di una *teoria dei gradi del sapere*, che distingue tra *scienza* (come ricerca di significati oggettuali), *sapienza* (come ricerca di senso esistenziale) e *saggezza* (come ricerca di scelte decisionali), pur collocandole nell'unità del sapere; il che significa riconoscere il valore della scienza (empirica e formale) non meno che quello della sapienza (filosofica e teologica) e quello della saggezza (morale e politica): in tal modo si disporrà di una *epistemologia esistenziale*.

*Dal punto di vista assiologico*, c'è bisogno di una *morale adeguatamente presa*, che cioè prenda in considerazione l'uomo in modo concreto e non

astratto, mostrando che i valori cui ispira il suo agire hanno il loro fondamento nei suoi diritti fondamentali (soggettivi), messi in luce dalla modernità, e nella legge naturale (oggettiva), su cui ha insistito la classicità: in tal modo si disporrà di una *assiologia umanistica*.

Ebbene, mi sembra che la conoscenza di cui la società odierna ha bisogno sia quella che è coerente con una antropologia, una epistemologia ed una assiologia, intese in modo integrale, esistenziale, umanistico. A queste condizioni mi pare che si possa parlare di *società della conoscenza* come risposta alla esigenza di connotarla in termini complessi, nel senso di una complessità che coniuga insieme unità e pluralismo.

## 2. *L'Europa laboratorio della complessità cognitiva*

In un tale orizzonte, che si connota in termini di unità non univoca e di pluralismo non equivoco, l'Europa può svolgere un ruolo specifico, per il fatto che (dal punto di vista diacronico e sincronico) la sua storia è all'insegna del *pluralismo nell'unità* ovvero dell'*unità nella diversificazione*. Si tratta di una connotazione che può rendere l'Europa un *laboratorio della società della conoscenza*.

Infatti il *pluralismo antropologico* (i "diversi umanesimi" e i "diversi personalismi", potremmo dire riprendendo espressioni di Maritain), il *pluralismo epistemologico* (il "conflitto delle interpretazioni", potremmo dire riprendendo una espressione di Ricoeur) e il *pluralismo assiologico* (il "politeismo dei valori", le "visioni etiche rivali", le "controversie morali", per cui siamo diventati "stranieri morali", potremmo dire riprendendo espressioni, rispettivamente, di Weber, MacIntyre e Engelhardt) costituiscono le peculiarità dell'Europa: esse possono rappresentare delle *risorse* ovvero dei *rischi*, a seconda se il pluralismo produce interazioni ovvero frammentazioni, se produce ibridazioni ovvero particolarismi.

In questo senso possiamo affermare che l'Europa è *al bivio*, e aggiungere che la capacità di andare nella direzione pluralistico-unitaria reclama un sistema formativo che sia all'altezza della complessità propria del nostro tempo. In tale contesto si collocano alcuni documenti europei come: il *Rapporto* di J. Delors dal titolo *Nell'educazione, un tesoro*; il *Libro bianco* della Commissione europea su *Crescita, competitività, occupazione* che intende indicare "le sfide e le vie da percorrere per entrare

nel XXI secolo”; ancora un altro *Libro bianco*, quello di Cresson e Flinn intitolato *Insegnare ad apprendere* che chiarisce come andare “verso la società cognitiva”; infine, il cosiddetto “*Processo di Bologna*” che configura il percorso universitario nel cosiddetto *tre più due*, cioè composto dalla laurea triennale di primo livello e dalla laurea specialistica (o magistrale) di secondo livello.

I citati documenti puntano a gestire la “società della conoscenza” (che è poi anche società dell’informazione, della comunicazione, dell’istruzione, della formazione) e, a tal fine, dilatano il concetto di *educazione*, facendo riferimento alla formazione permanente e all’istruzione ricorrente, e quello di *apprendimento*, per cui bisogna fare i conti anche con le organizzazioni che apprendono: esse non sono solo le tradizionali comunità educanti come la famiglia e la scuola, ma anche le imprese e le istituzioni sociali.

Questa ottica è, peraltro, coerente con le linee di tendenza mondiali come si evince dai *Rapporti mondiale sull’educazione* che l’UNESCO cura a cadenza biennale; ricordiamo specificamente quello 2000, incentrato su “il diritto all’educazione” e su “la formazione per tutti lungo il corso della vita”.

I documenti europei, in particolare, pongono l’accento sul rapporto tra *scuole e imprese* non solo nei termini di rapporto formazione e lavoro, ma soprattutto nei termini di collegamento dei due mondi, per colmare il *gap* tra loro esistente. Con questo spirito, si pone l’accento su concetti come quelli di competenze chiave, mutamento dell’*apprendimento*, formazione dei formatori, progetti di mobilità, riconoscimento delle qualifiche, per limitarci ad alcune questioni, su cui ha insistito Edith Cresson.

Tutto ciò porta a realizzare convergenze di intenti e ad omologare i percorsi dei paesi dell’Unione europea, senza peraltro ledere la loro autonomia scolastica ed universitaria. In tal modo, non si annulla il *pluralismo*, ma lo si organizza in un contesto *unificato*, nel senso che non pretende una *unicità* di modello ma mira ad una *unitarietà* di impostazioni.

Rilevata tale *positività*, è anche da rilevare -con particolare riguardo per l’educazione- una possibile *negatività*, vale a dire il rischio dell’economicismo, del tecnicismo, della tecnocrazia. Si badi: nessuno nega che l’educazione e l’istruzione debbano *misurarsi con* lo sviluppo economico, scientifico e tecnico; quello che andrebbe rifiutato è che i processi formativi debbano *commisurarsi* a economia, scienza e tecnologia. In altre parole,

l’Europa della conoscenza deve evitare di essere una *società unidimensionale*, appiattita sull’*aziendalismo* tra *pragmatismo* ed *efficientismo*.

Per evitare tali rischi, occorre mettere *la persona al centro*, e in funzione di essa fare i conti con lo sviluppo economico, scientifico e tecnico: è, questo, l’imperativo dell’Europa della conoscenza, un imperativo coerente con la sua *tradizione*, che è insieme *classica, cristiana e moderna*. Ispirandosi a questa triplice radice, l’Europa della conoscenza deve farsi portatrice di una concezione “multipla” della conoscenza: il che significa configurarla in termini non solo di *scienza* più o meno tecnica o tecnologica, ma anche di *sapienza* teoretica e di *saggezza* pratica, per cui l’umanesimo, che ne consegue, è *nuovo*, per la sinergia che attua tra le diverse componenti dell’essere, del sapere e dell’agire.

Siamo, pertanto, oltre il tradizionale dibattito su “le due culture” e sulla contrapposizione tra “retorica e logica” (per usare i titoli di due libri, rispettivamente di C. Snow e di G. Preti, che a metà del secolo scorso hanno ravvivato la discussione su umanesimo e scienza); ma siamo anche oltre il dibattito che si è sviluppato a partire dagli anni Ottanta del ’900 a proposito della cosiddetta “condizione postmoderna” (di cui ha parlato J. F. Lyotard nell’omonimo libro, che vuole essere un “rapporto sul sapere”) o quello relativo a “le tre culture” ovvero a “la terza cultura” (secondo i titoli dei libri, rispettivamente, di W. Lapenies e di J. Brockman).

Vorremmo allora concludere, sottolineando che l’Europa della conoscenza per rispondere alla “sfida cognitiva” deve impegnarsi su un triplice fronte: del *rispetto antropologico*, del *rigore epistemologico* e della *responsabilità etica*. Per tenere unite queste tre istanze, per creare tra di esse una relazione sinergica, l’Europa è chiamata a riprendere e rinnovare il suo ricco patrimonio culturale, con la consapevolezza che “l’eredità dell’Europa” sta (come scrive Gadamer nel libro omonimo) nell’impegnarsi ad attuare “l’arduo compito che ogni uomo trova davanti a sé”, ossia “prestare ascolto a ogni voce, e lasciare che ci dica qualcosa”.



# Educare in Europa: dal conoscere al sapere

GABRIELLA D'AGOSTINO

Dottore di ricerca dell'Università di Bari  
Docente di scuola secondaria superiore

**I**l recente formarsi di una nuova Europa, progetto compiuto e risultato delle aspirazioni e degli ideali di un'epoca quale quella dell'intero novecento, sollecita la riflessione su di una nuova realtà politica, culturale, economica e sociale, che pur avendo profonde radici nel passato, è intenta a progettare il proprio futuro e a porsi in una posizione inedita rispetto al resto del mondo.

Dopo aver superato i disastri delle guerre mondiali e scongiurato le possibili conseguenze della guerra fredda, che hanno visto la scienza da protagonista, dopo aver sperimentato gli orrori di Auschwitz e rinunciato alla fiducia in una storia sempre e comunque fonte di progresso, l'uomo e la società hanno dovuto ripensarsi e ricostruire una cultura propria in cui riconoscersi.

In tale contesto, ricco di fermenti e di trasformazioni, si è andata alimentando l'idea di un'unione di popoli europei, che da anni condividono lo stesso patrimonio culturale e intendono rafforzare quel sentimento di appartenenza che li accomuna, pur nel rispetto delle differenze, nazionali e/o regionali.

Il progetto di un'Europa unica da un punto di vista economico, politico culturale e sociale, espresso con il trattato di Maastricht<sup>1</sup> e compiutosi con il Trattato sull'Unione europea e di costituzione della Comunità europea<sup>2</sup>, costituisce tuttavia, l'inizio di un percorso di costruzione comune e condiviso, sulla strada di una cultura e di una cittadinanza europee, da tracciare attraverso l'impegno personale e comunitario e il coinvolgimento di tutti i settori sociali.

Al crocevia di tale nuovo cammino va a collocarsi il discorso, alimentato da un vivo dibattito, sul ruolo dell'istruzione e della formazione<sup>3</sup>, che proprio in relazione alla prospettiva di una nuova Europa viene considerato centrale e strategico per la crescita e lo sviluppo.

Le politiche europee a partire dagli anni novanta, difatti, pongono l'istruzione e la formazione come importanti fattori di sviluppo culturale, economico e sociale e si preoccupano di fornire

orientamenti e programmi concreti di sostegno alle riforme, capaci di accompagnare i soggetti singoli e le istituzioni nella cosiddetta società della conoscenza. È proprio tale idea di società, frutto del progresso informatico, di una rivoluzione tecnico-scientifica ancora in corso e di un'economia ad orientamento liberista, a porre interrogativi ed approfondimenti che superano tali settori – o li coinvolgono sistemicamente – per interpellare dimensioni più profonde quali quelle dei significati e dei valori.

In tal senso ci si deve chiedere se la prospettata società della conoscenza possa porsi come traguardo sufficiente di una nuova epoca che deve affrontare questioni ed emergenze riguardanti la vita e la dignità dell'uomo o se sia necessario un ulteriore passaggio verso la società del sapere, dove l'agire ritrovi il significato e il senso nel rispetto dell'uomo.

## *1. L'istruzione e la formazione nella società conoscitiva*

L'avvento di una nuova Europa pone, proprio in ragione della sua recente costituzione, l'esigenza di una riflessione sui modelli di azione e di pensiero che hanno caratterizzato la sua storia. In un periodo ricco di mutamenti e possibile preludio di una nuova era<sup>4</sup>, interrogarsi su problematiche vecchie e nuove che riguardano il futuro di tutti i cittadini europei, ma anche dell'intera umanità, costituisce un passo ineludibile nella progettazione del cammino futuro.

In tal senso, questioni quali l'occupabilità, la globalizzazione, l'integrazione tra popoli, il progresso tecnico-scientifico, costituiscono tematiche fondamentali con cui la società europea ha inteso confrontarsi.

L'ipotesi di una società conoscitiva rappresenta, difatti, la proposta formulata dall'Europa e il traguardo che quest'ultima intende raggiungere, attraverso un nuovo ruolo dell'istruzione e della formazione. Il rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione, a partire da una nuova con-

cezione dell'insegnare e dell'apprendere, costituiscono i presupposti fondamentali nella costruzione di una società conoscitiva.

L'interrogativo che ci si pone, allora, è comprendere se l'ipotesi di tale società possa essere sufficiente e soddisfacente in relazione alle esigenze e alle domande dell'uomo o se sia necessario un ulteriore passo in avanti nella direzione del sapere, quale ambito di significati capace di affrontare le questioni che riguardano il senso dell'agire dell'uomo. E con il Libro Bianco a cura di Edith Cresson<sup>5</sup>, pubblicato nel 1995, che viene formulata l'ipotesi di una società conoscitiva dove l'istruzione e la formazione siano le leve strategiche per la ripresa economica e per la lotta contro l'esclusione sociale.

Gli intrecci tra economia, ambito educativo e sviluppo, in realtà, vengono colti molti anni prima e risalgono al periodo post-bellico con la creazione dell'OECE (Organizzazione Europea di Cooperazione Economica) a supporto del Piano Marshall. Nella seconda metà degli anni cinquanta, proprio all'interno dell'OECE, vengono creati Uffici e Comitati che si occupano di educazione. La mancanza di ricercatori e di personale tecnico specializzato, difatti, rendono urgente la costituzione di un "Comitato del personale scientifico e tecnico", che nel 1968 si trasformerà in CERI (Center of Educational Research) ovvero in centro specializzato di analisi e di elaborazione della ricerca educativa e delle politiche educativo-formative dell'attuale OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico). L'educazione nei suoi diversi livelli dell'istruzione e della formazione tecnico-professionale in relazione alla necessità di alfabetizzazione e di specializzazione, viene considerata fondamentale per la ripresa europea e delle singole nazioni.

A partire da quegli anni, l'ambito educativo diventa sempre più oggetto di analisi per le possibilità di sviluppo economico e sociale, fino a diventare concreto progetto con la costituzione della nuova Europa.

Negli anni novanta, difatti, la formazione di una nuova realtà economica, ma anche politica, sociale e culturale come quella europea, rende possibile la trasformazione di idee e di proposte elaborate nel corso della seconda metà del novecento, in politiche europee che inaugurano il nuovo millennio, ponendo l'istruzione e la formazione come traguardi privilegiati degli anni futuri.

Tali ambiti vengono messi in relazione con l'occupabilità e quindi con la prospettiva di un

nuovo rilancio del mercato del lavoro, possibile proprio attraverso la creazione e la capitalizzazione delle conoscenze. Accanto a tale prospettiva, viene inoltre, progressivamente avanzata quella sociale, orientata al raggiungimento della coesione tra i popoli e quindi alla lotta verso ogni forma di esclusione e di emarginazione.

La triangolazione istruzione/formazione, economia, sviluppo, si apre così, alla dimensione sociale e consolida una tradizione europea fatta di integrazioni tra popoli e di attenzione all'uomo e alle formazioni sociali.

I documenti europei, dal Libro Bianco alle successive conclusioni dei Consigli di Lisbona (marzo 2000), Feira (giugno 2000), Nizza (dicembre 2000), Stoccolma (marzo 2001), Barcellona (marzo 2002)<sup>6</sup>, a partire da un'analisi macroeconomica, individuano l'istruzione e la formazione quali fattori cardine per bloccare la disoccupazione, dare nuovo respiro all'occupazione e sostenere un modello sociale caratterizzato dalla cooperazione tra popoli.

Così come viene chiaramente specificato, l'intento non è quello di proporre un unico modello educativo, poiché nel rispetto del principio di sussidiarietà<sup>7</sup>, viene lasciato alle singole nazioni il compito di scegliere i contenuti e le modalità di realizzazione dell'istruzione e della formazione, ma di realizzare una comune azione a partire da un orientamento unitario. Le politiche europee costituiscono, infatti, delle linee di indirizzo, che si concretizzano in interventi a sostegno e a completamento delle azioni delle diverse nazioni. A queste ultime, è lasciato il compito di elaborare, in ragione della propria ed esclusiva competenza, piani di intervento capaci di rispondere agli standard e agli obiettivi fissati in ambito europeo.

Attraverso specifici programmi comunitari<sup>8</sup>, all'istruzione e alla formazione è affidato l'impegno di promuovere la dimensione europea, incoraggiando la cooperazione tra i paesi aderenti.

In tal senso, la mobilità di studenti e di lavoratori, viene sostenuta in relazione al miglioramento dei livelli delle qualifiche e alla relativa comparazione; un maggiore raccordo tra mondo della scuola e impresa, viene sollecitato per rendere più agevole l'ingresso nel mondo del lavoro; l'alfabetizzazione informatica costituisce una nuova occasione di formazione per il singolo, soprattutto per coloro che non hanno avuto successo nel sistema scolastico tradizionale, e per le intere comunità, in relazione alle possibilità di sviluppo offerte dall'informatizzazione.

Se la mondializzazione degli scambi e il progresso scientifico e tecnologico dell'era dell'informazione, danno testimonianza di un profondo cambiamento che investe i diversi settori del reale e incide sui modelli di azione tradizionali dei singoli e della società, l'istruzione e la formazione rappresentano una preziosa occasione per orientare tale cambiamento.

La pervasività dei processi di globalizzazione e di informatizzazione richiede nuove riflessioni e consapevolezze che l'ambito educativo, in ragione della sua natura critico-progettuale, deve essere in grado di assumere su di sé. Le trasformazioni che hanno caratterizzato la fine dello scorso millennio e aprono il nuovo secolo, difatti, rendono necessaria la formulazione di risposte alle problematiche legate all'avvento di società sempre più multiculturali e a quelle emergenze mai risolte che minano la sopravvivenza della stessa umanità.

In tal senso, l'intento dell'Europa di porsi come nuovo modello economico, sociale e culturale in un periodo storico che prelude a una nuova età, deve confrontarsi con nuove e antiche problematiche e prospettare ipotesi progettuali dal lungo respiro, capaci di valorizzare la consolidata tradizione europea di rispetto del singolo e delle comunità sociali. In relazione alle direzioni verso cui sarà orientato il cambiamento, già in atto, sarà possibile dare spazio a modelli economici, sociali e culturali che pongano al centro il rispetto per l'uomo e per l'ambiente in cui vive.

La volontà di incidere attraverso l'istruzione e la formazione poiché "vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale"<sup>9</sup>, rischia oggi, infatti, di scontrarsi con logiche economiche e culturali sempre più liberiste e noncuranti dell'uomo e del valore di cui è portatore.

Se l'era dell'informazione ha modificato i tradizionali modelli di pensiero e di azione, a tal punto da rendere indispensabile l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze, tale evoluzione ha anche comportato una maggiore incertezza e forme di esclusione e di emarginazione sociale.

Ci si deve allora domandare se l'istruzione e la formazione accanto all'ipotesi di una società conoscitiva siano sufficienti per affrontare le problematiche che interessano l'uomo nella sua totalità o se si tratti solo di una soluzione strumentale dettata dall'attuale situazione economica e sociale (era dell'informazione).

Il progresso tecnologico, come anche lo sviluppo economico devono porsi al servizio del singo-

lo e dell'intera umanità e non possono rappresentare il paradigma di riferimento verso cui orientare scelte politiche e culturali. L'educazione, allora, piuttosto che l'istruzione e la formazione rappresenta l'occasione per sostenere e realizzare un ampio progetto culturale che consideri le emergenti questioni economiche e sociali e dei diversi ambiti del reale, ma non perda mai di vista l'uomo nella sua piena umanità.

Non può bastare una società conoscitiva caratterizzata da processi di istruzione e di formazione, ma è auspicabile l'avvento di una società del sapere dove la dimensione del pensare ritrovi il suo stretto legame con l'agire, e il progresso scientifico non sia mai fine a se stesso, ma sempre al servizio dell'uomo e dell'intera umanità.

## 2. Verso la società del sapere: l'attenzione alla dimensione etico-valoriale

Parlare di società del sapere piuttosto che della conoscenza e di educazione piuttosto che di istruzione e formazione, significa spostare l'attenzione dalla realtà attuale caratterizzata dall'*informazione* (e da una conoscenza per lo più virtuale, veloce, mass-mediatica, strumentale), ad una riflessione sui *significati* di fondo che attraversano il reale e che permettono ad ogni uomo di orientarsi nel mondo circostante.

Nell'attuale epoca dell'informazione, la conoscenza ha assunto nuove forme e il progresso scientifico e tecnologico con il suo rapido avanzamento, ha determinato un profondo cambiamento nella vita dell'uomo. L'avvento della cosiddetta post-modernità con le sue diverse verità, tutte condivisibili e conciliabili tra loro, ha favorito la pluralità delle matrici della conoscenza ed ha causato il crollo di un'immagine unitaria del sapere<sup>10</sup>. Metaforicamente il sapere ha preso le forme del *labirinto*<sup>11</sup>. La decostruzione di ogni fondamento costituisce la trama entro cui si muove l'uomo contemporaneo. Il riemergere attuale di questioni che implicano la dimensione etico-valoriale, tuttavia, richiama l'attenzione verso l'esigenza insopprimibile dell'uomo di trovare un "senso" al proprio agire.

Dopo una stagione nichilista che intendeva estromettere la religione dallo sviluppo storico, riemergono nel mondo conflitti epocali che si connotano in modo religioso; e si avvertono come urgenti, domande che appartengono alla sfera etica. Il superamento di quell'anestesia etico-valoriale che ha caratterizzato l'intero novecento, apre oggi,

la riflessione su dimensioni dell'essere umano che sembravano essere state dimenticate.

Ci si rende conto che non è possibile continuare la strada del disimpegno e del silenzio sulle questioni etico-morali e che è necessario prendere decisioni sia nella vita pubblica che in quella privata, avendo coscienza che le nostre scelte ed azioni sono in stretta relazione con quelle altrui. Esemplicativo del riemergere di tali esigenze è l'attuale dibattito etico che coinvolge l'Europa soprattutto intorno alle biotecnologie. Il quinto "programma-quadro" di ricerca per gli anni 1998-2002, approvato dal Parlamento e dal Consiglio europeo<sup>12</sup>, difatti, dà testimonianza dell'introduzione di un nuovo concetto giuridico: quello dei "principi etici fondamentali"<sup>13</sup>; numerose direttive e regolamenti europei pongono limiti giustificati da considerazioni di carattere etico, come nel caso della direttiva "sulla tutela giuridica delle invenzioni biotecnologiche"<sup>14</sup>, del 1998. In quest'ultima viene chiaramente vietato di brevettare la scoperta di un gene umano e di ogni genere di invenzioni in contrasto con l'etica europea (in particolare la clonazione umana a scopi riproduttivi, la modificazione del genoma di un individuo, la manipolazione dell'embrione). Lo stesso Gruppo europeo di etica delle scienze e delle nuove tecnologie, istituito nel 1991 presso la Commissione europea, con l'ampliamento, in questi anni, delle sue competenze<sup>15</sup>, dà dimostrazione dell'urgenza di tali problematiche.

L'etica costituisce un oggetto di interesse privilegiato della cultura e della politica europea; viene riconsiderata come dimensione che attraversa i diversi ambiti del reale; fa prevedere un'inversione di tendenza nei tempi futuri.

In un periodo allora, di possibile cambiamento dei paradigmi di riferimento, è necessario ripensare ai significati dell'educare e a partire da essi progettare significative azioni di intervento. L'ambito educativo, quale riflessione intorno all'uomo e per l'uomo, deve superare quelle incertezze e frammentazioni che ha mutuato dalla post-modernità e formulare un ampio e unitario progetto capace di considerare l'uomo nella sua totalità ovvero non solo nella sua dimensione conoscitiva, ma anche in quella etico-morale. L'uomo a cui l'educazione fa riferimento non è soggetto frammentato nei diversi luoghi e tempi della vita, isolato dalla trama di relazioni che lo lega ai suoi simili, chiuso in una individualità autoreferenziale che lo rende incapace di accogliere totalmente l'altro, aperto ad un relativismo che dietro la condivisione di

ogni posizione nasconde il disimpegno nella costruzione di significati comuni; ma un uomo-valore che *si fa* giorno per giorno<sup>16</sup> e progetta l'esistenza nell'interesse del proprio sé.

Al *paradigma del frammento* va sostituito il *paradigma dell'incontro*, capace di cogliere, proprio in ragione della *singularità* di ognuno, l'indispensabilità dell'altro, con cui instaurare un vero dialogo.

L'educazione allora, grazie al suo carattere progettuale, rappresenta l'opportunità per interpretare il mondo circostante e superare quella crisi di senso, etico, ma anche religioso, che ha coinvolto l'uomo della postmodernità e ne ha condizionato pensieri e comportamenti. Il ripiegamento narcisistico dell'io, la ricerca di verità di carattere tecnico, il prevalere di una logica performativa dove il valore di ogni cosa è legato al suo utilizzo, delineano i tratti di un uomo che ha rinunciato a dialogare con se stesso ovvero con la propria interiorità ed ha smesso di confrontarsi pienamente con il suo prossimo.

Un'educazione che passi attraverso la costruzione del sapere e la progettazione di un'azione carica di significato costituisce il traguardo del nuovo millennio e allo stesso tempo l'ambiziosa sfida di un uomo che ritrova se stesso e la sua interiorità e a partire da tale riconoscimento, si apre pienamente all'altro. In tal senso l'ipotesi europea di una società conoscitiva, va superata in favore di una società del sapere dove l'educazione assuma un ruolo fondamentale nella promozione integrale di ogni persona. La società del sapere, grazie ad un rinnovato impegno educativo, va intesa come il luogo, da un lato della interpretazione critica e della creazione delle conoscenze, e dall'altro della progettazione responsabile dell'azione umana, dove sia possibile realizzare una piena e totale valorizzazione del proprio sé.

Di conseguenza, la costruzione di una società del sapere non può che passare attraverso la condivisione di valori comuni. Il sapere è, difatti, costruzione di significati, attribuzione di senso, patrimonio di un'intera comunità capace di orientare le scelte future; e quindi costituisce il presupposto per l'individuazione di valori comuni da sperimentare quotidianamente.

Così come affermava Kuhn, la scienza non è mai *avalutativa* e semplice descrizione di fatti né può esservi una distinzione tra *fatti* e *valori*; ogni teoria è relativa ad un certo paradigma (visione del mondo) all'interno del quale è sostenibile e i paradigmi con le sue teorie non sono strutture

neutrali e di carattere prettamente logico, ma conformazioni *storico-retoriche*, in cui confluiscono diversi aspetti<sup>17</sup>.

Ed è proprio attraverso la costruzione e la decostruzione del sapere che l'uomo conosce se stesso e si confronta con l'altro uomo, progetta e sperimenta le proprie azioni, costruisce valori che orientano le sue scelte.

L'istanza etica non va intesa come limite esterno e fonte di costrizione rispetto alla natura umana, ma come esigenza che fa parte costitutivamente di ognuno e che va esercitata interiormente e nella relazione con l'altro. Un significativo dialogo con se stessi e con gli altri, che prenda in considerazione anche le questioni etiche, rende possibile la risposta a quelle domande che ci interpellano personalmente.

Se l'ipotesi di una società conoscitiva sembra essere l'ultimo rimedio alla recessione economica e al problema dell'emarginazione sociale e un blando tentativo nella risoluzione di situazioni che richiedono l'analisi dei bisogni più profondi dell'umanità, l'idea di una società del sapere intende focalizzare l'attenzione sull'uomo, sul suo cammino passato e attuale e sulle scelte che intende effettuare. All'interno di tale società, l'educazione deve rappresentare la spinta propulsiva per ricostruire il presente e formulare un nuovo modello culturale, sociale ed economico dove l'uomo con la sua dignità sia il protagonista. Il traguardo allora, che ci si deve porre in ambito europeo, diventa la formulazione di un più ampio progetto che guardi all'uomo nella sua totalità e che per questo ne consideri non solo la dimensione conoscitiva, ma anche quella etico-valoriale.

<sup>1</sup> Cfr. Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee del 29 luglio 1992, n. C 191.

<sup>2</sup> Cfr. Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee del 24 dicembre 2002, n. C 325.

<sup>3</sup> Si noti come all'interno dei documenti europei si parli di istruzione e di formazione piuttosto che di educazione con un inevitabile spostamento del discorso su di un versante prevalentemente strumentale.

<sup>4</sup> Il riferimento è all'attuale epoca post-moderna caratterizzata da differenti paradigmi di pensiero rispetto alla modernità e al possibile aprirsi di una nuova epoca nell'attuale millennio.

<sup>5</sup> Cfr. E. Cresson, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro bianco su istruzione e formazione*, Lussemburgo, Commissione Europea, 1995.

<sup>6</sup> Cfr. <http://europa.eu.int>.

<sup>7</sup> Il principio di sussidiarietà viene sancito nell'articolo 5, secondo capoverso del Trattato CE.

<sup>8</sup> Il riferimento è ai diversi programmi di finanziamento europei: Socrates con le sue otto azioni, Leonardo da Vinci (per la formazione professionale), Jean Monnet (sulla conoscenza dell'integrazione europea nell'insegnamento e nella ricerca universitaria), E-Learning (sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione), Tempus (sulla cooperazione nell'istruzione europea), Erasmus Mundus (per l'eccellenza nell'apprendimento); cfr. <http://europa.eu.int>.

<sup>9</sup> Introduzione al Libro Bianco E. Cresson, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro bianco su istruzione e formazione*, Lussemburgo, Commissione Europea, 1995.

<sup>10</sup> Sulla postmodernità confronta la seguente bibliografia essenziale: J. Lyotard, *La Condizione Postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981; G. Mari (a cura di), *Moderno postmoderno: Soggetto, tempo, sapere nella società attuale*, Feltrinelli, Milano 1987; M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 2000.

<sup>11</sup> Cfr. U. Eco, *L'Antiporfirio*, in G. Vattimo, P. A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983, p. 79.

<sup>12</sup> Cfr. <http://ec.europa.eu/research/>

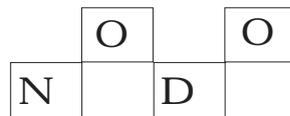
<sup>13</sup> Cfr. <http://europa.eu.int/eur-lex/it/>

<sup>14</sup> Direttiva 98/44 CE.

<sup>15</sup> Cfr. [http://ec.europa.eu/european\\_group\\_ethics/index\\_eu.htm](http://ec.europa.eu/european_group_ethics/index_eu.htm)

<sup>16</sup> Cfr. G. Flores D'Arcais, *Le "ragioni" di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1987.

<sup>17</sup> Cfr. T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1995.



## *Les médias, l'information, la connaissance*

RENÉ LA BORDERIE  
Institut Interuniversitaire Universitaire de  
Formation des Maîtres d'Aquitaine



**L**e développement des médias et de toute l'ingénierie environnante (réseaux de communication, traitement des données) a marqué de façon profonde et irréversible – semble-t-il – la fin du XX siècle. Parallèlement s'est de nouveau vivifié le mythe coménien de la connaissance universelle pour tous : l'encyclopédie globale désormais à portée de tous ; forme suprême de la globalisation, celle des connaissances allait apporter un développement exponentiel des personnes et des sociétés, fondé sur l'égalité face aux savoirs et la capacité offerte à tous de bénéficier des progrès jusqu'alors réservés à une élite au sein des nations, parmi les nations.

C'est ainsi que – en France tout au moins – les propos les plus péremptores sur les “autoroutes de l'information” et sur la démocratisation de l'école par les nouvelles technologies, ont dépassé tout ce que déjà on avait connu de “définitif” dans les années 60-70 au sujet de la télévision – scolaire notamment – puis de l'enseignement programmé.

Dans un grand quotidien espagnol de 1969, un journaliste titrait, au sujet d'une conférence que j'avais donnée à Madrid sur l'école et la problématique des médias : “El libro de texto sera un televisor”; malgré mes demandes de rectification sur ce titre que je jugeais déformer de façon importante mes propos, le quotidien resta sourd ; le mythe était déjà dans les esprits, la presse ne devait

et ne pouvait que le conforter.

Plus tard, au cours d'ateliers de réflexion sur l'école et l'audiovisuel, organisés par le conseil de l'Europe, nous avons, Mauro Laeng et moi – et aussi quelques autres – tenté de recentrer la question sur une double approche: l'éducation **par** les médias ne saurait se concevoir hors d'une éducation critique **aux** médias. Mais ce discours resta confidentiel: il n'y avait aucun intérêt économique dans l'éducation aux médias, à l'inverse de l'éducation par les médias.

Aujourd'hui c'est sur Internet que se fondent tous les espoirs ; d'ailleurs le temps passé par nos écoliers sur le clavier et le petit écran dépasse largement celui naguère réservé à la télévision ; a-t-on besoin d'une information sur Dante et la *Divine Comédie*, sur le rôle des semi-conducteurs, sur le temps qu'il fait à Singapour, sur les lois sociales aux États-Unis... ? Il suffit d'aller sur Google ; Google sait tout ; inutile de savoir par soi-même ; le temps où l'on apprenait est révolu ; est enfin arrivé celui de l'information universelle.

Or nous devons bien constater que les prophètes des médias se sont trompés.

Le développement scolaire et social annoncé et perpétuellement promis, n'a pas eu lieu : l'école est toujours en panne de réussite: l'échec et le refus scolaire semblent même regagner du terrain ; les

violences, et donc le déficit de citoyenneté, n'ont jamais connu une telle importance. La récente "crise des banlieues" en France a révélé la faillite du modèle d'intégration sociale; dans la plupart des pays développés, la "convivence" multiculturelle rencontre les plus grandes difficultés (on lira à ce sujet l'ouvrage dirigé par Sandra Chistolini, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea* – Armando 2005, ainsi que, de Y. Lenoir, C. Xypas et Ch. Jamet, *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*, Armand-Colin, Paris, 2006). Semblablement le développement, la connaissance et le respect mutuel des nations, manifestent un état de crise qui met en péril de façon multipolaire la paix mondiale.

Simultanément on assiste à un renouveau des "croyances" – que nous opposerons ici à "connaissances" – tant au niveau des personnes que des sociétés.

On sait que plus de 50% de personnes interrogées "croient" que le soleil –puisque'il se lève et se couche – tourne autour de la terre; que près de la moitié des Français croient aux miracles et aux pouvoirs médicaux de la Vierge de Lourdes; on voit les puissants de ce monde, malgré leurs pétitions de laïcité, fréquenter officiellement les lieux de culte; plus encore, la confusion entre l'ordre politique et l'ordre religieux est à l'origine de conflits interétatiques, voire de guerres civiles préoccupants.

Comment donc, en cette époque de *mise à disposition et de diffusion des connaissances*, les différents aspects de la *croyance* prennent-ils un tel relief ?

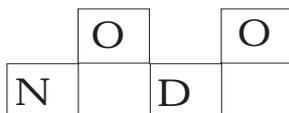
On trouverait, certes, dans les analyses socio ou géo-politiques de très pertinentes réponses à cette question.

Nous voulons seulement ici avancer une hypo-

thèse, fondée sur les analyses d'A. A. Moles (*Sociodynamique de la culture*, Mouton, Paris, La Haye, 1972). Nous en retiendrons la notion d'*expérience vicariale* (ou vice-expérience). Selon cet auteur, plus on développe l'information par les médias, moins on laisse de place à l'expérience personnelle, et plus on est amenés à "croire" aux connaissances des autres. Paradoxalement donc, le développement de l'accès aux connaissances entraîne des comportements de croyance. Or le principe de la croyance, qui trouve son fondement dans la référence à une ou des personnes (censées savoir), et non à des faits, observations et analyses, constitue un véritable virus de la connaissance.

Certes, personne ne saurait revendiquer un développement des connaissances fondé sur la seule expérience (principe cartésien, exprimé par le *Discours de la méthode*: "Ne jamais recevoir aucune chose que je ne connusse évidemment comme telle."). Sinon, on en serait encore à peu près à l'âge de pierre. Cependant, de même que les connaissances scientifiques sont constamment marquées du sceau du provisoire, de l'incomplet (Théorème de Godel) et du "falsifiable", de même les connaissances vulgaires (vulgarisées) dont nous avons tous besoin pour notre vie personnelle, professionnelle, sociale, politique, devraient-elles être carrément séparées du domaine des croyances.

S'il y a quelque contradiction entre cette revendication et celle de la nécessaire communication comme base des apprentissages et de la maîtrise des savoirs, on devrait en rechercher le dépassement dans une éducation critique à la communication, à l'information et même à la transmission des savoirs, notamment dans notre monde où la vie de l'esprit est largement tissée et conditionnée par l'information médiatisée.



## *La campagna nazionale di sensibilizzazione e informazione su "Istruzione e Formazione 2010"*

ANTONIO GIUNTA LA SPADA  
Direttore Ministero Pubblica Istruzione  
Direzione Generale Affari Internazionali

**N**el marzo del 2000 a Lisbona il Consiglio Europeo si è posto un obiettivo ambizioso: entro il 2010 fare dell'Europa "l'economia più competitiva e dinamica al mondo basata sulle conoscenze, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e più qualificati posti di lavoro e con una maggiore coesione sociale". Riconoscendo il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per il conseguimento di questo traguardo, nel 2002 è stato adottato un piano di lavoro dettagliato che ha fissato i temi chiave da affrontare per realizzare tredici obiettivi specifici, tali da rendere entro il 2010 i sistemi di istruzione e formazione dell'Unione Europea "un punto di riferimento di qualità a livello mondiale".

Trascorsi i primi quattro anni della decade, tuttavia, e verificato il ritardo nel processo di avvicinamento agli obiettivi prefissati, la Commissione Europea ha chiesto agli Stati Membri urgenti riforme dei sistemi di istruzione e formazione come presupposto per il raggiungimento degli obiettivi economici e sociali dell'Europa ed ha assunto l'impegno di riesaminare con scadenza biennale i progressi nell'attuazione del programma di lavoro intitolato *Istruzione e formazione 2010*. Inoltre, la Commissione Europea ha riconosciuto che la possibilità di raggiungere i traguardi prefissati non dipende solo dalle necessarie riforme richieste agli Stati Membri, bensì anche dal grado di adesione delle popolazioni alla visione d'Europa indicata nell'obiettivo strategico di Lisbona, e nella sua declinazione nei tredici obiettivi concreti.

Per diffondere l'impegno "dal basso" verso la strategia di Lisbona, pertanto, era necessario non solo una grande campagna di informazione e *awareness-raising* o sensibilizzazione di tutte le componenti della società civile e del mondo del lavoro in Europa, ma anche un'attenzione particolare di ascolto da rivolgere ai medesimi soggetti.

In questo contesto, la Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MPI ha risposto con successo al bando lanciato a tale proposito dalla CE nell'estate del 2005 per un "dibattito nazionale" nel 2006 su *Istruzione e Formazione 2010*. A partire da un Piano d'Azione Nazionale, e da un sistema di Piani d'Azione decisi a livello regionale, i vari soggetti coinvolti in "Europa dell'Istruzione" sono stati chiamati ad agire sui principali *stakeholder* del sistema educativo per assumere un ruolo di cittadinanza attiva all'interno di una campagna nazionale di informazione e sensibilizzazione su *Istruzione e Formazione 2010*, intercettando anche vari settori della società oltre a quelli collegati direttamente al mondo della scuola.

I nuclei d'intervento per "Europa dell'Istruzione", costituiti presso ogni singolo Ufficio Scolastico Regionale, assieme agli istituti scolastici della rete nazionale "Educare all'Europa" e alle scuole polo di "Europa dell'Istruzione", hanno realizzato importanti sinergie a favore della campagna nazionale, chiamata "*Chiavi in mano per l'Europa del 2010*", con l'obiettivo di "comunicare l'Europa" e educare a favore di una cittadinanza democratica europea. Anche nuove opportunità di collaborazione con la Rappresentanza in Italia della



*Apriamo il mondo all'istruzione*, Milena Lanza, Classe I A, Scuola Secondaria di 1° grado "Grazia Deledda" - Pescopagano (Potenza)

Commissione Europea sono state rese possibili attraverso le iniziative programmate a livello regionale.

Dal punto di vista della strategia comunicativa, il Piano Nazionale ha preso spunto dalla nuova strategia per la comunicazione adottata dalla Commissione *Ascoltare, comunicare, agire a livello locale: nuovo approccio della Commissione al dialogo e alla comunicazione con i cittadini europei*, basata su tre principi:

- **Ascoltare.** Non soltanto informare i cittadini europei, ma anche ascoltarli e tener conto dei loro punti di vista.

- **Comunicare** come le politiche della UE influenzano la vita quotidiana dei cittadini e qual è il loro valore aggiunto.

- **Collegarsi, agendo a livello locale**, vale a dire adattando i messaggi a seconda del pubblico.

Per tutto il 2006 il territorio nazionale e regionale è diventato luogo di confronto e di sviluppo di una ricca serie di iniziative che hanno messo al centro dell'attenzione le tematiche dell'istruzione e della formazione in una dimensione europea:

- promuovendo attività locali di sensibilizzazione verso l'importanza di un comune impegno per raggiungere gli obiettivi di Lisbona, quali conferenze, seminari, dibattiti, campagne mediatiche locali, infopoint, giornate dedicate, mostre, fiere, *speaker's corner* ecc.;

- creando alcuni strumenti articolati di informazione/sensibilizzazione a livello nazionale, come il sito [www.europa-2010.eu](http://www.europa-2010.eu) e il "mediakit",

con una apposita linea grafica realizzata dai docenti ed alunni dell'Istituto Statale d'Arte di Pomezia (Roma), completo di spot pubblicitario, pieghevole, cartolina, cartellone, comunicato stampa, e molta documentazione utile;

- creando alcune opportunità di "ascolto", concrete, strutturate e di notevole impatto, come un Forum-evento telematico nazionale (realizzato dal 23 ottobre al 4 novembre 2006) per alunni ed insegnanti; punti di ascolto locali; focus group di giovani e di vari tipi di soggetti contattati durante la campagna, e un concorso video nazionale *Europa del desiderio... Speranze e sogni per l'Europa del 2010*, che ha permesso ai bambini e ai giovani di esprimere le loro idee, attese e preoccupazioni inerenti il loro futuro in

Europa e li ha stimolati a considerare tali prospettive per il futuro dell'Europa a partire da un comune impegno per la sua costruzione attraverso gli obiettivi del 2010.

In tal senso, a tutte le istituzioni scolastiche è stato lanciato l'invito ad "adottare un obiettivo" di Lisbona 2010 da usare come palestra di intervento per ripensare i loro POF in dimensione europea.

Il convegno, i workshop ed i focus group legati al concorso video *Europa del desiderio*, realizzati all'interno delle recenti manifestazioni di Expo-Scuola Salerno (8-11 novembre 2006), che ha visto anche la partecipazione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni, e la conferenza di restituzione dei risultati delle attività della Campagna Nazionale co-finanziata dalla Commissione Europea, che avrà luogo a dicembre a Viterbo alla presenza del Ministro, chiudono questo anno di intensa attività e collaborazione a favore di una maggiore presa di coscienza sull'importanza che veste la prospettiva europea per tutti noi.

Ma l'evento di chiusura del Piano di attività legato al bando della CE per il 2006 sarà anche l'occasione di riflettere assieme su come continuare ad agire nel 2007, l'anno che vede il 50° Anniversario della firma dei Trattati di Roma, perché l'Europa entri sempre più nella scuola italiana e la scuola italiana entri sempre più in una dimensione europea.





- Aprire i sistemi di istruzione e formazione al resto del mondo
- Costruire una compatibilità dei sistemi di istruzione in Europa

Questi obiettivi rappresentano altrettanti fantasmi che si muovono sul palcoscenico dell'Europa, e che interessano:

- Gli standard di competenze
- Il sistema di valutazione
- La formazione

Come una lama trasversale tali esigenze attraversano gli obiettivi e rendono il quadro dinamico e non definibile a prima vista.

Vi è da aggiungere, poi, che il termine "ambiziosi", riferito agli obiettivi, ritorna come una specie di refrain anche ossessivo talvolta e che sottende una grande preoccupazione dinanzi alle verifiche.

Sugli standard di competenze, negli ultimi anni i risultati delle indagini OCSE creano una sorta di Europa disaggregata, perché il sistema di rilevazione delle competenze mostra livelli diversi tra i vari paesi, con particolare rilevanza negativa per i paesi del basso mediterraneo. Anche l'indagine 2006 non si discosta molto dai dati del biennio precedente, creando una specie di pessimismo diffuso tra gli operatori del settore sulle possibilità di una ripresa in tempi brevi del sistema.

Da Maastricht agli obiettivi di Lisbona, però, l'Europa è mutata molto; sono intervenuti l'euro; la rivoluzione tecnologica; il sistema dell'autonomia e delle autonomie. E tutto ciò si è sviluppato in un quadro di contrasto tra la fragilità dei confini locali e l'esigenza di autonomia locale.

Non sembra opportuno riferirsi, oggi, ai drammi che hanno investito questo avvio di terzo millennio. Ma anche essi hanno contribuito, e talvolta in forma pesantissima, a rendere il quadro difficile da leggere e decifrare.

Vorrei evitare talune affermazioni ormai divenute banali ed andare al cuore dei problemi. Nel nostro paese il processo di revisione istituzionale e di adeguamento al sistema europeo ha interessato, nel mondo dell'istruzione, i principi dell'autonomia e della sussidiarietà. Essi, di per sé, sono determinanti nel costruire una nuova dimensione dell'insegnamento ed una sua collocazione nel panorama europeo.

Il principio dell'autonomia, a partire dalla legge n. 59/1997, ha complicato i problemi del siste-

ma scuola, pur avendo posto in movimento risorse intellettuali e finanziarie, che hanno trasformato il quadro generale.

Il principio della sussidiarietà, legato alla riforma del titolo V della Costituzione, ha ridisegnato, direi rimodellato, il ruolo strategico della scuola nei rapporti con la comunità locale, implicando diverse elaborazioni dei curricula e destinando le quote di autonomia alla libera interpretazione degli attori, cioè i docenti.

Si tratta di grandi sommovimenti, che segnano epoche e che hanno bisogno di periodi molto lunghi, per essere assorbiti ed interiorizzati, considerate l'ampiezza e la complessità del campione. Tale fenomeno, nel nostro paese, deve commisurarsi, tra l'altro, con due considerazioni, che servono a comprendere la dinamica del sistema istruzione ed il suo ingresso nel sistema Europa.

La scuola italiana ha interiorizzato una singolare frattura dei rapporti tra istruzione primaria e secondaria. Da un lato il sistema della formazione di base ha vissuto entusiasmanti stagioni di proposizione e di indirizzo, anche in Europa, trovando in se stessa, come il dio etrusco Vertumno, le ragioni e le finalità della trasformazione.

D'altro canto il sistema della secondaria, in particolare quello della superiore, è rimasto fermo alla riforma Gentile (anni 20/30) ed ha iniziato una prima "prova tecnica di riforma" solo nel 1998, per abortire nel 2001 e trovare una nuova architettura nel 2003 (riforma Moratti), oggi sospesa tra omicidio e suicidio.

L'anomalia, italiana, strutturale, incastonata nella trasformazione strategica del sistema, può servire a comprendere le difficoltà esistenziali del nostro mondo docente e le difficoltà dei nostri studenti.

### *Se Roma piange...*

Chi non è addetto ai lavori, può, forse, non accorgersi, però, di un elemento singolarmente simile nell'universo degli insegnanti europei. Quelli che sono dentro il sistema lo hanno individuato, penso, subito.

Eurydice (anche questo nome è un simbolo) 2004 (pubblicato nel 2005) è un rapporto-intervista, di tipo qualitativo e non quantitativo, ai docenti europei sulla loro condizione.

Dalla Finlandia a Malta, da Creta a Lisbona il mondo dei professionisti del sistema ha posto l'accento su una condizione di malessere, talvolta di disagio di vita, molto, molto simile. Quali i nodi

cruziali di tale condizione?

È un malessere esistenziale, per ricordare la espressione di Sartre (l'esistenzialismo è un umanesimo) che riguarda :

- la individuazione della qualità della funzione e dei risultati ( quindi formazione universitaria ed ingresso nel mondo del lavoro ), in sostanza le competenze

- il sistema di valutazione

- la formazione in ingresso, in itinere, in uscita

Il circolo, direbbe Hegel, si chiude donde era partito. Gli insegnanti europei lamentano lo scarso ruolo dell'Università, l'esigua conoscenza di tecniche e sistemi di valutazione, la mancanza di una formazione idonea (anche quella sulle ICT). L'esigenza anche di una formazione in uscita mi sembra molto significativa, per tentare di comprendere il mondo interiore del docente europeo.

Tutti questi aspetti, che si potrebbero considerare da molti come collaterali, sono invece essenziali per definire una dimensione dell'insegnamento.

L'Università rimane un problema un po' in tutta Europa ed il suo travaglio dimostra l'esigenza di ricerca di una propria dimensione. Possiamo solo fare gli auguri, sperando che coinvolga anche gli altri settori.

Anche la valutazione rappresenta un problema. Rispetto ai paesi anglo-sassoni abbiamo ancora una esile cultura di essa, ma il ritardo di tipo storico implica, però, un diverso fondamento di contenuti e metodi, che hanno bisogno di incontrarsi, confrontarsi e confluire. È procedura difficile, molto più della conversione delle monete nazionali nel sistema dell'euro.

Quanto alla formazione, si apre il campo ad una serie numerosissima di considerazioni.

Un tempo si riteneva e si diceva che il docente

più invecchiava, più diveniva migliore, un po' come il vino.

Ora, invece, bisognerebbe procedere "a rebours", cioè entrare vecchi nel sistema e ringiovanire, per essere o divenire buoni docenti. Se questo non è permesso dalla natura, allora possiamo aggirare il problema.

Tutti sanno che le epoche del mondo storico sono scandite da scoperte che hanno velocizzato il tempo e lo spazio, nel senso kantiano delle categorie. In questa ottica poniamo la ruota, la polvere da sparo, la stampa, il computer (impropriamente definita scoperta tecnologica, mentre in sostanza è conseguenza della rivoluzione informatica).

Con l'ICT siamo ormai al post-moderno. Nel nostro paese solo negli ultimi dieci anni si è dato vita ad un piano organico di formazione del personale della scuola sulla ICT.

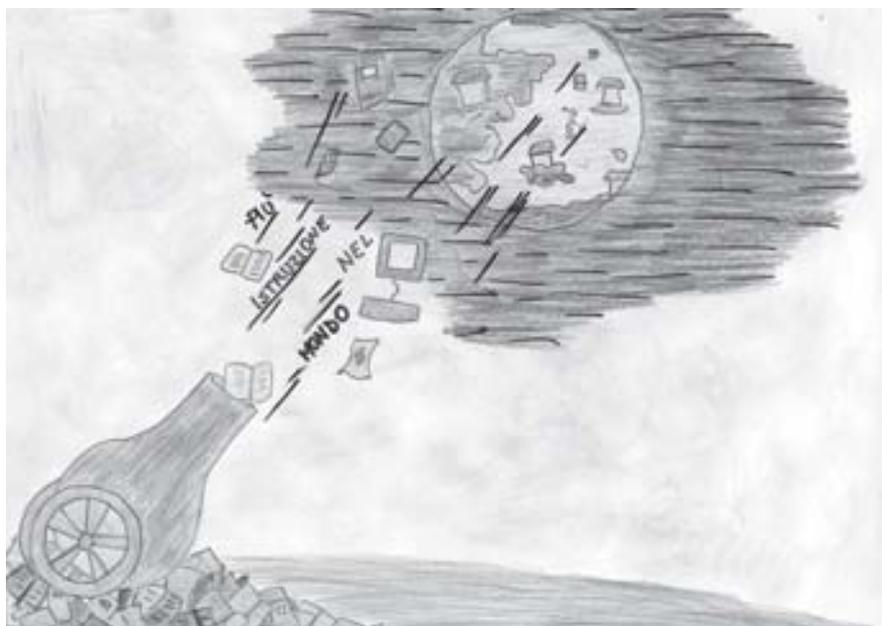
A partire dal 2002, infine, con il D.M. 55, è stato avviato il piano di alfabetizzazione, che nel suo svolgersi ha investito 180.000 insegnanti.

Sulla base anche di una gradualità di percorsi, il For Tic ha costituito un'operazione di "migrazione

biblica", in quanto ha trasferito nella terra promessa delle competenze tecnologiche un mondo che, nell'80% dei casi, non sapeva utilizzare il pc. È stata, forse, l'operazione di formazione più ampia, mai realizzata in Europa, con risultati, che hanno bisogno di misurarsi con il tempo. L'operazione è stata

ripresa nel 2006, con l'ambizioso proposito di riuscire a formare, nell'arco dei prossimi sei anni, tutto il personale della scuola, avviandolo al possesso di competenze più elaborate e capaci di rispondere alle evoluzioni del sistema.

È chiaro che questo processo ha un fine, cioè adeguare il sistema insegnamento del nostro paese



*Più conoscenza nel mondo*, Maria Assunta Acquavia, classe II B, Istituto Comprensivo di Scuola materna, elementare e media - Bella (Potenza)

se a quello europeo, anche attraverso una definizione del patrimonio di dotazioni e risorse. Eppure, d'altro canto, rimane sospeso, come una specie di lamento, il giudizio dei docenti europei sulla loro condizione.

In tal senso i percorsi di integrazione dei sistemi europei (penso a e-twinning, di.gi.scuola) tentano, nell'ambito degli obiettivi di Lisbona, di definire, attraverso una ricognizione dell'esistente, la nuova dimensione dell'insegnamento in Europa. Percorso, come si vede, ancor tutto in salita, ma non impossibile.

Credo che in Europa sia in corso un conflitto tra una concezione sistematica ed una problematica dell'insegnamento. È un conflitto di procedure, ma in senso più ampio di visioni generali della vita.

Noi siamo un paese dell'obiettivo 1 e viviamo, di certo sino al 2013, la stagione dei P.O.N.

La forte rilevanza di quella concezione ha esaltato, però, una procedura di tipo progettuale, che non è stata inserita nel sistema generale e che, anzi, si è trovata in posizione conflittuale con il corpo complessivo o contesto.

Uno degli obiettivi più incisivi di Lisbona era proprio questo, edificare un sistema relazionale, che favorisse ed esaltasse le singole azioni di ogni realtà e le ponesse in rete. La rete è un'altra grande suggestione, intorno alla quale la formazione punta molto. Costruire la cultura della rete vuol dire pianificare l'autostrada virtuale, su cui le scuole dovranno viaggiare, con il superamento delle frontiere e delle diversità, che caratterizzano i singoli. Ma la rete, di per sé, presenta costi, che hanno bisogno ancora di essere ben articolati e distribuiti. Per tale aspetto i documenti di Lisbona insistevano sulla necessità di creare una infrastruttura della comunicazione poco costosa.

È un altro dei punti dolenti, se si vuole corre, oggi, contro il tempo e la data del 2010 diviene troppo vicina. E bisogna anche vedere in quale misura uno dei principi più significativi della carta europea a Lisbona, cioè realizzare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, sia non dico raggiunta ma almeno in dirittura d'arrivo. L'Europa è una realtà dinamica aperta, nella quale esistono interpretazioni dell'uomo e del mondo profondamente diverse. I modelli sono radicati e forti ed il baricentro di Lisbona non sempre si mostra capace di reggere l'equilibrio strutturale e strategico.

E siamo dinanzi ad un altro problema, che Lisbona aveva indicato.

Nei miei incarichi in giro per l'Italia, e talvolta anche in qualche regione europea, ho incontrato scuole, in cui le classi presentavano la maggioranza di cittadini stranieri rispetto ai locali. È solo un momento della pressione multietnica, cui il continente è sottoposto. Ma bisogna fare attenzione ad un elemento importante di valutazione.

Questa non è terra da "melting pot" e l'integrazione culturale è cosa ben diversa e, direi, anche difficile da costruire, in quanto innanzitutto è problema prima interno allo scenario europeo.

Ritorna, allora, la figura di Ulisse. Nel canto 26° del Purgatorio l'eroe greco, secondo l'interpretazione di Dante, incita il suo popolo a "seguir virtute e conoscenza" e la conoscenza si raggiunge attraverso la finalizzazione del viaggio. Il concetto di conoscenza non è una scoperta moderna, ma una ambizione continua dell'uomo.

È l'Europa è ancora straniera a se stessa.

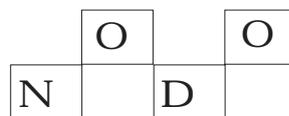
È un dramma, risolvibile, ma pur sempre un dramma che caratterizza i macro sistemi economici e politici. Cicerone commemorando il grande filologo Varrone Reatino, lo ringraziava perchè aveva fatto in modo che la società romana, ormai già cresciuta a dismisura ed addirittura straniera nella propria terra, potesse conoscere se stessa e chi fosse.

Quando i documenti di Lisbona parlano di compatibilità dei sistemi europei e di libera circolazione di idee e culture, intendono come uno degli obiettivi prioritari della istruzione proprio questa cittadinanza consapevole. Sono obiettivi ambiziosi, che si misurano, tra l'altro con la necessità di investimenti economici di entità impensabile.

Ma l'Europa moderna, nel campo della pedagogia, si apre con la "Grande didattica" di Comenius e con il sogno di realizzare "l'arte di insegnare tutto a tutti nel modo migliore". Una dimensione europea dell'insegnamento, oggi, ancora non esiste.

Vi sono altri campi, in cui una dimensione europea esiste ed è ben radicata.

Penso alla pittura, alla musica...



# *L'unione europea in cerca della sua anima tra speranze e timori: l'istruzione e l'educazione e i possibili pericoli*

FRANCESCO NACCI  
Dirigente Tecnico M.P.I.

**S**enza dubbio, l'europeismo fu l'avvenimento politico più saliente dell'Occidente europeo nel secondo dopoguerra.

È stato giustamente osservato che valide motivazioni ideali e pratiche spinsero in ogni paese le correnti di pensiero, della scienza, della fede, della politica e dell'arte a progettare l'unificazione federalista europea, per il superamento degli egoismi nazionali e per evitare il ripetersi di nuovi conflitti, di altre tragedie, e per iniziare stretti rapporti economici tra gli Stati, nel quadro di una diversa solidarietà.

Gli europeisti non badarono alle difficoltà contenute nell'idea medesima di un'Europa unita: essi ebbero la sensazione che solo l'Europa concorde avrebbe impedito il ripetersi delle competizioni coloniali e territoriali, che hanno rappresentato una minaccia per l'esistenza stessa dei suoi abitanti. Nel contempo, essi credettero invano di poter resistere alla contrapposte pressioni americane e sovietiche e non percepirono l'affiorare di forze e tendenze nazionaliste, che avrebbero reso infruttuoso il cammino dell'Unione.

Dal 1948, infatti, attraverso la creazione di alcuni organismi di natura eminentemente economica e politico-militari, iniziarono i primi passi della cosiddetta integrazione europea, tra le non placate o sopite preoccupazioni di alcuni Stati, per esempio della Francia nei confronti della rinascita economico-politica della Germania.

Da più di mezzo secolo l'Europa va in cerca della sua anima, giacché, lo sottolineava Platone nella "Repubblica", non è la Città-Stato che crea i cittadini, ma viceversa: "Lo Stato non è se non la proiezione ingrandita dell'anima del cittadino".<sup>1</sup> Ma, ancor prima, l'Europa non ha mancato di cercare l'idea di se stessa e, forse, mai come in questo momento, in cui ha preso corpo la sua Costituzione, l'interrogativo – che cosa è L'Europa – appare più urgente se si vuole evitare che essa si riduca "a pura sfida politica o economica".

È stato detto da Max Scheler "Mai e in nessun luogo i semplici trattati hanno creato una comunità, al massimo essi la esprimono". Per alcuni studiosi, l'idea d'Europa si trova ancor oggi a fare i conti con formulazioni diverse, più o meno ideologiche, così come accadde in passato, quando si andava affermando che essa non è un continente nettamente afferrabile in termini geografici, ma è invece un concetto culturale e storico.

La lettura del saggio di J. Ratzinger, in "*L'Europa di Benedetto nella crisi delle culture*"<sup>2</sup> potrebbe essere illuminante, nel tentativo di conoscere più profondamente l'identità "interiore" dell'Europa attraverso lo sguardo sulla storia. J. Ratzinger ha sottolineato che Erodoto (484-425 a.C.) fornì ai contemporanei elementi utili per distinguere l'Europa dagli altri Paesi come concetto geografico, ma esibendo ben altri confini. Infatti, con la formazione degli Stati ellenici dell'Impero Romano «si era formato un continente che divenne la base della successiva Europa; ma erano le terre poste tutt'attorno al Mediterraneo, le quali in virtù dei loro legami culturali e del comune sistema politico, e non in virtù dei traffici e dei commerci, formavano le une insieme alle altre un vero e proprio continente».

Successivamente, l'avanzata "trionfale dell'Islam nel VII secolo e all'inizio dell'VIII secolo ha tracciato un confine attraverso il Mediterraneo, lo ha per così dire tagliato a metà, cosicché tutto ciò che fino ad allora era stato continente si suddivise adesso ormai in tre continenti: Asia, Africa, Europa". J. Ratzinger, a questo punto, si impegna a descrivere l'itinerario storico della trasformazione del mondo antico fino alla cosiddetta svolta verso l'epoca moderna.

In base alle risultanze degli studi storico-culturali compiuti, egli propone di "considerare il sorgere dell'impero carolingio da una parte, e la continuazione dell'Impero Romano a Bisanzio e la sua missione verso i popoli slavi dall'altra parte,

come la vera e propria nascita del continente Europa: l'inizio dell'epoca moderna significa per ambedue le Europe una svolta, un cambiamento radicale, che concerne sia l'essenza di questo continente, sia i suoi contorni geografici.

Il discorso si fa sempre più interessante con l'analisi che il Nostro fa della conquista di Costantinopoli, nel 1453, da parte dei Turchi e le conseguenze socio-culturali che ne derivarono con l'emigrazione "verso l'Italia dei dotti del luogo, che trasmisero agli umanisti italiani del Rinascimento la conoscenza dei testi originali greci "causando il rischio che una delle due ali dell'Europa scomparisse". L'eredità bizantina non morì, ma emigrò verso Oriente e Mosca che, dichiarò "se stessa come la terza Roma, fondava un proprio patriarcato sulla base dell'idea di una seconda *translatio imperii* e si presentava come una nuova metamorfosi del *Sacrum imperium*,".

Le riflessioni dello studioso si fanno sempre più interessanti, quando a conclusione delle sue ricerche indica gli eventi della storia che delinearono i diversi confini, territoriali e culturali, usciti fuori o prodotti dalla metamorfosi del *Sacrum Imperium*. Così leggiamo: "Possiamo, a riguardo dell'Europa bizantina, non occidentale, all'inizio dell'epoca moderna, parlare di un duplice evento, da una parte vi è il dissolvimento dell'antica Bisanzio con la sua continuità storica nei confronti dell'impero Romano; dall'altra parte questa seconda Europa ottiene da Mosca un nuovo centro e amplia i suoi confini verso oriente, per erigere infine in Siberia una specie di pre-struttura coloniale. Contemporaneamente possiamo constatare anche in occidente un duplice processo con notevole significato storico.

Secondo il Nostro si trattava di una gran parte dell'area territoriale germanica, distaccatasi da Roma col sorgere di una nuova forma di cristianesimo, non più cattolico, col determinare una linea di separazione di carattere culturale e con il far sorgere una sorta di confine o linea di separazione tra due differenti modalità di pensare. «Certo, scrive Ratzinger, c'è anche all'interno del mondo protestante una frattura, in primo luogo tra luterani e riformati, ai quali si associano metodisti e presbiteriani, mentre la chiesa anglicana tenta di formare una via di mezzo tra cattolici ed evangelici, a ciò si aggiunge poi anche la differenza tra cristianesimo sotto la forma di una chiesa di Stato, che diventa contrassegno dell'Europa, e chiese libere, che trovano il loro spazio e rifugio nel Nordamerica, su cui ci sarebbe molto da dire!».

Sicché gli eventi relativi alle diverse situazioni, che si vennero a determinare nell'interno del *Sacrum Imperium Romanorum*, all'inizio dell'epoca moderna, avevano procurato una suddivisione, sempre secondo Ratzinger comprendente tre aree: una metà latino-cattolica, la seconda metà germanico-protestante, la terza, quella trasferitasi in America, cioè in una terra occupata dall'Europa. «Anche l'America, pertanto, sottolinea lo studioso, diventa in un primo tempo un'Europa allargata, una colonia, che si crea contemporaneamente con il sommovimento dell'Europa ad opera della Rivoluzione francese, il suo proprio carattere di soggetto: dal XIX secolo in poi essa, sebbene forgiata nel profondo dalla nascita europea, sta tuttavia di fronte all'Europa come soggetto proprio». E proprio a proposito dei sommovimenti causati dalla Rivoluzione del 1789 si rende necessario «proporci agli occhi una terza svolta».

Il *Sacrum Imperium*, già a partire dall'età medioevale era considerato sempre più fragile ed era facile avvertire il suo continuo disfacimento. Ma "la sua cornice spirituale" solo con la Rivoluzione Francese "va in frantumi anche formalmente": una radice spirituale nella quale l'Europa si era andata costituendo e senza la quale non si poteva formare. Ne derivarono conseguenze considerevoli sia dal punto di vista ideale sia da quello politico: «dal punto di vista ideale questo significa che la fondazione sacrale della storia e dell'esistenza statale viene rigettata: la storia non misura più in base ad un'idea di Dio ad essa precedente e che le dà forma; lo Stato viene ormai considerato in termini puramente secolari, fondato sulla funzionalità e sul volere dei cittadini».

Siamo alla nascita dello Stato secolare, che il contenuto della Costituzione europea, riconferma senza che si avverta pienamente il pericolo, a nostro avviso ancor più grave, di un nuovo scisma dalle prospettive imprevedibili. In altri termini è alle porte un confronto-scontro tra cristiani e laici, nel quale si potrebbe inserire l'Islam, in compagnia di altre componenti spiritualiste orientali, come il Buddismo, sconvolgendo ancor profondamente il già troppo sconvolto tempo nostro ed annullandone sempre più la tradizionale, antichissima identità culturale.

Insomma l'Europa che oggi vediamo senza anima, potrebbe perdere anche la speranza di poterla riconquistare attraverso il recupero di elementi fondamentali della cultura dei valori, che, nel corso di più secoli, ha saputo esprimere. Comunque sia, l'idea d'Europa ha avuto un processo cosid-

detto multiforme nel suo svolgimento. Nel Settecento essa riuscì ad esprimersi non solo come “unità spirituale e culturale, ma anche, viene sottolineato, come contenuto socio-politico, mentre nell’Ottocento venne a configurarsi, naturalmente entro certi limiti, come avvertita unità politica.

È stato detto, infatti, che se si pone mente alla Restaurazione si rileva che in quel periodo qualcosa apparve all’orizzonte. Infatti, sebbene venisse meno il disegno di dare all’Europa una direzione supernazionale e si mancasse di realizzare l’idea di istituzionalizzare in concreto la progettazione del concerto europeo attraverso l’opera dei Congressi, da convocare periodicamente, tuttavia si giunse ad intendere la riorganizzazione in senso unitario della Unione europea. Non solo. Si ipotizzarono i singoli Stati come elementi interdipendenti di un sistema piuttosto articolato, al quale proporre garanzia attraverso la vigilanza di alcune potenze, dalle quali sarebbero venuti ordine, pace.

Non ci costa molto prendere atto che l’Europa sentiva già allora l’urgenza di una reciproca garanzia tra gli Stati, che continuavano a consumare le loro risorse economiche, culturali e spirituali in contrasti e scontri senza fine. Ma quella ipotizzata organizzazione politica soprannazionale, impegnata nella difesa collettiva costituiva solo una forma burocratica di sicurezza comunitaria, stentatamente connessa alla convinzione che, superando i particolarismi, sempre e comunque pericolosi, di Stato e di Nazione e accogliendo forme di controllo o di guida internazionale, si sarebbero potute realizzare le aspirazioni di cooperazione pacifica fra i popoli.

Questo ci sembra il fine, senza anima, ma solo con scopi di conservazione e di reazione, che lo spirito della Restaurazione perseguiva in quel momento, non senza incontrare consensi al proposto vincolo di solidarietà e di sicurezza collettiva. Purtroppo quei principi, pur insufficienti e senza anima, andarono incontro ad un rapido logoramento, soprattutto dopo il 1848, con il fallimento della cosiddetta ultima rivoluzione democratica.

Successivamente non mancarono appelli per invocare la formazione degli Stati Uniti d’Europa. Cattaneo in Italia, V. Hugo in Francia si impegnarono in quella direzione, ma ormai il logoramento del principio del concerto europeo si era fatto irreversibile, nonostante il ritorno in auge, dopo il 1870, dell’uso dei congressi internazionali, sempre per tentare di “dirimere” le controversie e dare luogo a forme di collaborazione e di sicurezza. Vero è che verso la fine dell’Ottocento,

mentre entrava in crisi il sistema politico-economico liberale, si andò affermando “un anarchismo” quasi aggressivo, cui diede man forte lo sviluppo delle teorie evoluzionistiche e la connessa – non nascosta – tendenza a trasferire l’evoluzione dal biologico a quello politico. Sicché, equiparato lo Stato all’organismo umano, si intese individuare, nello slancio vitale e nella potenza, i fattori necessari alla espansione dell’unità nazionale e alla lotta per la sopravvivenza, che favoriva gli organismi statali più forti. Ne derivò l’esaltazione della forza come punto fermo nel comportamento della politica internazionale e, nel contempo, lo scemare dell’idea di un’Europa regolata da principi di convivenza concordemente accettati. Era il tempo in cui, mentre qualcuno si affannava a considerare l’Europa come il focolaio quasi esclusivo della civiltà e dell’umanità, altri la consideravano, vedi Nietzsche, come un luogo stanco e corrosivo, mentre altri, ancora, annunciavano la prossima fine dell’Occidente. Il *tramonto e metamorfosi dell’occidente* di Spengler,<sup>3</sup> sebbene fosse stato scritto già prima della sciagura della Grande Guerra (1911), parlava di una decadenza ormai definitiva della civiltà Occidentale.

D’altra parte il Novecento viene indicato come il secolo delle ideologie, il secolo delle idee assassine, le quali resero ancor più complicati i rapporti tra le nazioni d’Europa e del mondo. La tragedia della Prima Guerra Mondiale sottoscrisse, ovviamente, il fallimento dell’equilibrio continentale e dei principi di diritto e del senso di solidarietà fondamentale, che erano rimasti a circolare dal 1870 in poi, almeno come ipotesi culturale.

Tuttavia il dopoguerra suggerì l’idea di un’organizzazione internazionale costituita su basi paritarie, con proprio ordinamento e propri organi, intesa a provvedere alla conservazione della pace. Come si può rilevare, si tratta di tentativi burocratici senza anima e senza progetti sostenuti da radici culturali; sicché il clima di acceso nazionalismo prebellico non solo rimase a passeggiare per le strade d’Europa, ma risultò esasperato dalle condizioni di pace imposte ai vinti, nei quali si fomentarono aspirazioni di *revanche*, mentre il senso di delusione oppresse altre comunità nazionali, dove lo spirito nazionalistico si andò colorando di razzismo: e dire che ancora oggi ci troviamo davanti a questioni che somigliano tanto alle precedenti, solo che esse vengono nascoste da ipocriti compromessi, spesso fuori dal complesso della storia dell’umanità, in nome della libertà senza alcun predicato di natura giuridica e morale! Basta

pensare alla scuola e agli obiettivi che per essa l'Unione Europea propone.

È stato detto che il comportamento delle nazioni vincitrici fu determinante nella diffusione del convincimento che la Lega della Società delle Nazioni fosse una sorta di "club di beati possidentes", sorta per la difesa dei loro interessi e nello spiegare la defezione iniziale di alcuni Stati e quelle successive.

D'altra parte lo spettro del nichilismo e del suo sottofondo totalitario si aggirava tra esaltazioni di utopie, ideologie ed illusorie promesse rivoluzionarie, che in qualche modo cercavano di combattere gli egoismi nazionalisti, difesi e propagandati proprio all'interno della Lega delle Nazioni. Non mancarono autorevoli voci di pensatori e di politici, che ancora "piene di speranza" si appellavano al buon senso per evitare di cantare l'inevitabile "de profundis, il finis Europae". Sta di fatto che l'idea d'Europa non fu mai così ignorata come nell'intervallo tra la Prima e la Seconda Guerra Mondiale, durante il quale furono invece sviluppate le tendenze espansionistiche, imperialistiche ed egemoniche e, addirittura, "taluno additò nella democrazia e nel pacifismo la causa della crisi e dell'imminente caduta dell'Europa".

Qualcuno ha detto che in quel tempo nacque l'idea dell'antieuropa come condanna della concezione dei principi pacifisti, delle affinità intellettuali, culturali e spirituali tra i popoli europei. Un concetto che sostennero le propagande dei partiti totalitari fino all'ipotesi nazista di creare un ordine europeo nuovo fondato sul dominio germanico, con tanti saluti ai principi di collaborazione tra gli Stati "quali si erano sforzati di realizzare i politici europei più convinti". Non mancò la proposta di un'utopica, fraterna unione fra i popoli d'Europa secondo quanto era stato "vagheggiato" dalle menti più elette dell'Ottocento, vedi Cattaneo, Mazzini ed altri, nella direzione "spirituale indicata nel secolo XVIII". Non mancarono, anche se tiepide, voci di un patto urgente che avrebbe dovuto affermare il principio dell'Unione morale europea e consacrare, nel contempo, la solidarietà fra gli Stati del vecchio continente: la paura di una nuova imminente catastrofe circolava in tutte le Cancellerie insieme con la fatalità di affidarsi alla buona stella di tutti.

Tutti sanno come andò a finire dopo il fallimento della Conferenza sul disarmo: si ha l'avvento di Hitler al potere e il riarmo della Germania. La stessa equivoca politica sanzionistica contro l'Italia, segnò altra confusione. Una confusio-

ne che dominò la politica di tutti gli Stati, esaltò la vecchia boria del nazionalismo e rese più cieco il residuo sentimento di solidarietà tra le parti. Fatto è che l'esperienza tragica del Secondo conflitto mondiale fece risorgere l'idea di un'Europa più solidale e più unita, connessa ad un'autorità sopranazionale che assicurasse la pace: un gruppo di studiosi italiani, quando la furia delle armi era ancora in pieno svolgimento, era il 1941, redasse un manifesto nel quale, dopo la condanna del nazionalismo e del totalitarismo, si individuava nell'Unione Europea il rifugio per la salvezza dell'Europa. Il Manifesto contenente tali principi fu redatto a Ventotene da Ernesto Rossi, Altiero Spinelli ed Eugenio Colorni.

Il cammino di quell'idea è più che noto. Ora abbiamo "una Costituzione dell'Europa allargata a venticinque membri e, di cui non è facile prevedere il futuro, che sembra nascere in un presente impastato di finzioni e di caligini non promettenti, provocate da residui, non tanto deboli, della superbia nazionalista di alcuni Stati eredi della sempre minacciosa ideologia della "grande potenza".

Del resto non bisogna dimenticare che l'accordo famoso di Yalta, uno strumento per stabilizzare la spartizione del mondo fu firmato da quelle "Potenze". Pertanto, il ruolo che dovrebbe assumere un'Europa confederata, con uguali diritti ed altrettanto doveri, turba i sogni di quanti erano abituati a colonizzare il vecchio continente: il nazionalismo non è scomparso ed è più subdolo, perchè mascherato ed affermato col sorriso dell'ipocrisia più vile. Una colonizzazione strettamente collegata con un modello di supremazia economica, quindi rigidamente materialistica, che ha come fine l'imperio della terrestrità, in cui il valore e la dignità dell'uomo, della libertà, dell'uguaglianza e solidarietà, viene "liquefatto" nella sostanza con parole scritte su carta già inizialmente scolorita dall'egoismo e senza alcuna garanzia giuridica e morale.

Allora ecco la domanda che si presenta oggi ai nostri pensieri: come devono andare avanti le cose?

C'è veramente un futuro, un'identità dell'Europa in questo futuro, per la quale vale la pena impegnarsi per realizzarla, nella scuola, nella società, nella cultura umanistica e in quelle delle scienze positive? O siamo veramente vicini al tramonto, all'autodistruzione della coscienza europea, da considerare indipendentemente dalla visione del tramonto teorizzato da Spengler? A leggere quanto si va dicendo sulle indicazioni delle radici spirituali dell'Europa, inesistenti nella Car-



Verso Lisbona 2010. Verso la laurea, Maryrose Papandrea, classe III C, Scuola Secondaria di primo grado "Nicola Sole" - Senise (Potenza)

ta Costituzionale, non siamo affatto ottimisti. Lo spettro dell'incomprensione tra le parti non ci porta a considerare un'Europa svelenita dai vari dogmatismi, da vecchie e nuove formulazioni ideologiche, non capovolta nei suoi valori, quelli che l'avevano costruita e nella tradizione morale complessiva che l'avevano animata.

Infatti l'ambientazione culturale più diffusa, non solo nelle Università, dove al limite potrebbe essere considerata una teoria astratta, è quella del nichilismo, quasi come un comune sentimento concreto della realtà, pronto a registrare il non senso quotidiano delle cose, della vita, dell'esperienza esistenziale di massa. A noi pare che l'Europa (l'Occidente in genere) covi un odio contro se stessa; sembra quasi incapace di comprendere ed essere fiera della sua storia civile e religiosa, dedita com'è solo al culto della tecnica e del progresso scientifico, che non "producono pensiero", all'esaltazione della ragione strumentale, che è la caratteristica del post-moderno, alla creazione di utopie che sono segnali di declino della creatività dello spirito: in definitiva si avverte, un po' dovunque, una crisi spirituale e profonda, tale da impedire un orientamento sicuro per fondare l'edificio sociale, politico e culturale dell'Europa unita, confederata, convivente in forme giuridiche chiare e certe, non nascoste dietro tendenze posizionate fuori dal complesso della storia morale dell'umanità.

In questa prospettiva, come si potrebbe parlare di scuola europea, di istruzione sorretta adeguatamente da una politica dell'integrazione socio-culturale, dopo aver chiarito i contorni e le prospet-

tive di un sapere *umanizzante, unificante, realizzante*, nel rispetto delle tradizioni, nelle quali dovrebbe essere difeso il ruolo della famiglia, da *ricostruire* come punto di riferimento insostituibile dei ragazzi di qualunque età. Una risposta a questa ipotesi richiederebbe un'analisi approfondita delle diverse questioni che riguardano il valore della persona, la dignità umana e i diritti umani, che dovrebbero precedere, a nostro parere, qualsiasi giurisdizione statale, compresa la scuola. E si badi che proprio nella scuola dovrebbero essere curati i principi riguardanti i valori della dignità dell'uomo: di libertà, uguaglianza, di solidarietà con le affermazioni di fondo della democrazia e dello stato di diritto, che implicano un'immagine dell'uomo, "un'opzione morale e un'idea di diritto niente

affatto ovvie, ma che sono di fatto fondamentali fattori di identità dell'Europa, che dovrebbero venir garantiti anche nelle loro conseguenze concrete solamente se si forma sempre nuovamente una corrispondente coscienza morale".

L'Europa oggi è in grado di pensare alla formazione delle sue generazioni, non solo per garantire il suo progresso tecnologico, ma anche puntando sulla interiorizzazione delle responsabilità individuali? Il Novecento, lo ripetiamo, è stato il secolo delle utopie e delle ideologie che hanno diluito o distrutto qualsiasi relazione umanizzante.

È oggi in grado la società europea di recuperare le relazioni sociali, per prima quelle tra uomo e donna, onde ricostituire la cellula fondamentale nella formazione della comunità civile? Non è facile rispondere agli interrogativi. La scuola è investita anche dai problemi concernenti la religione, a sua volta connessa al complicato problema della multiculturalità, che per qualcuno rappresenta la negazione dell'identità dell'Europa stessa. Nel volume di Oriana Fallaci, "Intervista"<sup>4</sup> si discute della perdita dell'identità europea a causa dell'invasione islamica, che avrebbe trasformato l'Europa in Eurabia, per cui "la cosiddetta Unione Europea" sarebbe una dizione quasi ridicola.

A prescindere dall'opinione della Fallaci, la quale dichiara di non comprendere l'abdicazione della vecchia e gloriosa cultura dei paesi occidentali, il problema dell'Europa oggi, in confronto all'epoca in cui si pensò ad una sua unione politica ed economica, non solo esiste, ma è divenuto quasi una sfida per il futuro. Pertanto azzardare considerazioni e previsioni non è opportuno: sia-

mo del parere che l'elezione diretta del Parlamento Europeo sia una discreta premessa per guardare con maggiore fiducia all'avvenire dell'Unità, a patto che il tempo stemperi e poi annulli i dissidi sulle competenze del Consiglio d'Europa avvelenate ancora da invidia, da timori e da spirito di concorrenza, aspetti aggressivi e dirimpenti di controversie piuttosto permanenti.

Il Trattato di Maastricht, è noto, ha istituito anche un comitato di regioni, con funzioni consultive in materia di insegnamento, cultura e sanità. Cosa saprà fare quel comitato non sappiamo dirlo: possiamo solo sperare che le tradizioni culturali di ogni componente della futura nazione d'Europa vengano rispettate in un contesto di unità orientativa verso la distinzione e nella pari dignità. È probabile che un'Europa, nata con accordi al vertice e fatta passare dai governi con la segreta speranza che qualcuno la faccia naufragare, potrebbe non avere molto futuro. Non ci vuole molto a capire che la massima parte delle popolazioni, dichiaratesi contro questa Costituzione, non è contro l'unione dei popoli europei, con la quale l'Europa torna. È, invece, contro il tipo di Unione Europea che questa Costituzione mira a imporre: una costituzione ripiegata su se stessa, che vuole in ogni modo dimenticare la sua storia, che rifiuta di domandarsi che cosa sarà l'Europa di domani e come essa è diventata ciò che è. Sicché non è neanche difficile rilevare che l'opinione pubblica di quasi tutti gli Stati, che dovrebbero comporre l'Unione, avverta sempre di più il pericolo grave dell'autoritarismo e statalismo che permea il documento.

Uno statalismo, che portato a livello di un potere centrale continentale sarebbe difficile da contrastare, ben più pericoloso, pensiamo, del medesimo statalismo degli Stati nazionali. È chiaro, ancora, che il no a questa Costituzione può avere ragioni diverse di quelle, per esempio, di chi ritiene che essa sia un mero regalo fatto al grande capitale, il quale tende al commercio globale, al guadagno globale, ignaro delle dimensioni spirituali dell'uomo, che esso vorrebbe ridurre, a solo consumatore-produttore, nell'ambito di una cultura proposta sulla base di un integrale scientismo e naturalismo, che non dovrebbe lasciare nessuno spazio al discorso riguardante il Fondamento dell'Essere e, pertanto, a qualsiasi tipo di umanesimo.

Ma ci sono anche altre ragioni che rendono perplessi i cittadini d'Europa: la permanenza all'interno dei componenti l'unione di ideologie arrogantemente nazionaliste, che rendono difficile,

per esempio, stare insieme con la Francia. Un'Europa che si contrasta, sprofondando in un antico e becero nazionalismo, per ottenere un posto, un seggio all'O.N.U., non meriterebbe considerazione alcuna, perché la vediamo smarrita, priva di quelle qualità umane che danno senso alla storia e alle azioni degli uomini. Essa è divorata dalla logica della vecchia gelosia, che rifiuta di guardare alle sue radici culturali per "pescare" solo nel suo complesso di inferiorità, rappresentato dal giacobinismo settecentesco, eletto, proprio in quel periodo, a sua vera religione e a sua vera e sola cultura.

E allora quale scuola può offrire un'organizzazione politica che non possiede alcuna configurazione spirituale che rispecchi il suo passato e guardi al suo futuro? Quale sarà l'essenza che si vuol dare all'Europa, se non si trova lo spirito europeo, che oggi si presenta evanescente e asettico. Quale fiducia, ancora, meritano i politici che vogliono fare l'Unione europea, se non riescono a risolvere la questione fondamentale dell'incontro di differenti culture e la possibilità di mediazione del loro spirito, della loro anima, nel tentativo di costruire, con pazienza e volontà, una sintesi che dia modo di ridurre le differenze culturali senza pensare che il pluralismo civile di ogni componente sia cancellato.

### *Libro bianco sull'istruzione in Europa*

L'analisi degli orientamenti contenuta nel *Libro bianco sull'istruzione e formazione*, convalida e rafforza la nostra opinione ed il timore che l'accompagna: voler costruire l'uomo macchina in funzione della produzione e del consumo. Già il titolo apre un antico contenzioso: bisogna solo istruire il soggetto economicus, capace di possedere gli strumenti tecnici per sfuggire alla minaccia di un probabile non inserimento nel tessuto economico della società, per il resto si ritiene tutto piuttosto superfluo con tanti saluti all'ipotesi di provvedere alla costruzione di un sano, rinnovato umanesimo, nel quale i valori della cittadinanza si accordino con quelli della tecnica e della ricerca scientifica. In altri termini, noi non riteniamo sufficiente la sola istruzione del cittadino europeo: i riferimenti valoriali ed etici, che solo l'educazione della mente e del cuore può offrire, sono di certo più urgenti e conseguenti per il fondamento dello spirito e dell'anima europea.

Certo, viviamo la mondializzazione degli scambi, della globalizzazione. In particolare viviamo l'avvento della società dell'informazione, che ri-

chiede nuove competenze e nuove possibilità di qualificazione. Ma non possiamo pensare solo ad un soggetto che si sappia muovere con disinvoltura nel mondo della produzione e non abbia o non sia abituato a trasmettere sentimenti.

Ed emozioni.

Ma non possiamo immaginare le grandi dottrine filosofiche e religiose che hanno unificato la storia del mondo, sepolte per sempre dagli obblighi commerciali, dagli impegni della produzione e dei consumi non stop. A tutto questo, purtroppo, non solo sembra mirare la raccomandazione del Libro bianco, quando teorizza e conferma “nel rispetto del principio della sussidiarietà”, l’attuazione sul piano europeo delle principali iniziative proposte:

- 1) incoraggiare l’acquisizione di nuove conoscenze;
- 2) avvicinare alla scuola le imprese,
- 3) lottare contro l’esclusione,
- 4) promuovere la conoscenza di tre lingue europee,
- 5) porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti della formazione.

Questo orientamento è stato più volte confermato dalla Commissione europea, la quale, su iniziativa di J. Delors, ha pure sottolineato che «lo sviluppo della formazione è una condizione da soddisfare per rendere possibile l’instaurarsi di un nuovo modello di crescita maggiormente foriero di occupazione e completare, così i progressi compiuti in sede di integrazione economica con maggiori investimenti». Insomma la preoccupazione della scuola e del sapere europeo del futuro si dovrebbe basare sulla «mondializzazione degli scambi, sulla globalizzazione delle tecnologie, in particolare sull’avvento della società dell’informazione, sulla possibile, maggiore, opportunità di accesso a nuove competenze, a nuovi sistemi di lavoro, sulla continua capacità di rinnovarsi, di riqualificarsi».

Ha ragione il testo allorché scrive che «il presente Libro bianco parte dall’idea che, al di là degli aspetti congiunturali della situazione attuale, la società europea è entrata in una fase di transizione verso una nuova forma di società». Si tratta della società della cosiddetta informazione planetaria che richiede tecnologie nuove “per una nuova rivoluzione industriale”.

Eppure quanti sono stati gli scritti sul fatto che la società industriale ha stravolto la famiglia, la società, la morale, la religione e l’umanesimo dell’equilibrio, della convivialità, della solidarietà?

Oggi si tende a formare una società ancor più legata a strumenti tecnologico-scientifico-industriali che impediscono all’uomo di pensare, di amare, di finalizzare la propria presenza sulla terra: la scienza, diceva Heidegger non pensa, non può pensare! E senza pensiero, non c’è spiritualità. Nel corso dei nostri studi medi apprendemmo che l’Impero Romano cadde non per una semplice “pressione” ai propri confini da parte dei popoli, considerati barbari, ma per il vuoto spirituale che si era creato al suo interno, perché a dirla con Plutarco “i grandi dei del suo passato erano morti, perché i suoi valori erano tramontati”.

A nostro parere l’Europa oggi rischia la medesima fine, il medesimo tramonto, così come sembra proclamare il pasticcio della Costituzione dell’Unione Europea, che “in un oscuro pelago di norme complicate ed incomprensibili”, ha voluto di proposito cancellare le radici dell’Europa che apprendemmo da studenti, quando da più studiosi era messo in rilievo il fatto che la cultura europea e l’idea stessa d’Europa è nata da differenti anime, da diverse culture sinteticamente mediate: «Antichità greca e romana. Ebraismo e Cristianesimo. E proprio da tale mediazione sintetica è nata la civiltà europea, che ha prodotto la razionalità, l’umanesimo, la concezione spirituale dell’uomo, la democrazia e i valori che l’hanno posta in primissimo piano rispetto alle altre civiltà».<sup>5</sup>

### Conclusioni

Tempo addietro leggevo un volume di H. Glaser, nel quale era espressa l’immagine dell’Europa come un “cantiere”: la metafora si può accettare a patto che si prenda coscienza di un qualcosa di diverso da dare sul piano culturale e spirituale ai cittadini dell’Europa in costruzione, che non sia, in altri termini, la sola preoccupazione di sviluppare la competitività generale dell’economia, di creare nuovi prodotti tecnologici, di rendere il cittadino specializzato nella produzione, nella produttività, nelle tecnologie ecc. Il libro di Glaser, sottolinea G. Reale, richiama l’immagine dell’Europa come Torre di Babele proposta di P. M. Lützel, forse a causa della presenza di milioni di extracomunitari, con i quali bisogna fare i conti per la fusione di culture diverse, che tuttavia potrebbe portare al medesimo risultato di quello che condusse allo sfaldamento dell’Impero Romano, la cui situazione presenta analogie veramente forti con cui, fa notare J. C. Rufin,<sup>5</sup> è venuto a trovarsi non solo l’Europa, ma il mondo intero dopo la caduta

del muro di Berlino, cioè dopo la caduta dell'ideologia comunista e la conseguente scomparsa della contrapposizione tra Est ed Ovest, che per decenni ha condizionato la politica mondiale.

Il punto cardinale dei ragionamenti di studiosi di diversa estrazione culturale è che l'Europa dovrebbe evitare la fretta nel proporre una scuola che si muova in una direzione unica, di natura scientifico-commerciale, impegnata a preparare personale sufficientemente dotato per inserirsi nel mondo del lavoro, trascurando, di conseguenza, il problema delle differenti culture che compongono il mosaico attuale, bisognoso di trovare una precisa "unità". La situazione attuale è fortemente problematica e, per qualche verso, drammatica, se si pensa, per esempio, che si possa realizzare un progetto di unità e di identità con l'inserimento nell'Unione della Turchia, cioè di una cultura e di una civiltà assolutamente opposta a quella occidentale.

Come sarà possibile formare l'uomo europeo, ovvero il nuovo uomo d'Europa? Già, crediamo difficile pensare alla prospettiva di far convivere, nella dimensione spirituale, tante nazioni con le quali lo scambio delle idee, giacché si tratta di nazioni occidentali, si presenta più facile, più scorrevole. Allora come si può immaginare un scambio di idee e di solidarietà spirituale con chi difficilmente comprenderebbe i diversi sistemi filosofici, ma che hanno contribuito a "creare" l'attuale anima europea?

Abbiamo prima detto che l'Europa non potrà vivere se non troverà le radici, la sua anima su cui essa si è spiritualmente costituita e sviluppata. La mancanza di questo riconoscimento, rappresenta e rappresenterà uno dei maggiori buchi neri per i quali l'Europa continuerà a negare se stessa. I padri costituenti hanno dato prova di convivere ancora con "la freddezza di un tardo Illuminismo giacobino": speriamo che il futuro consenta non

solo la correzione di tale stortura, ma consenta l'istituzione di una scuola degna della nobiltà del pensiero, dello spirito e delle radici ontologiche dell'essere umano, capace, altresì, di mettere l'uomo nelle condizioni di conoscere se stesso e non tenda in modo indiscriminato al progresso; una scuola, per dirla con maggiore semplicità capace sì di produrre cose, ma anche di consentire all'uomo la conoscenza di se stesso! Una conoscenza che dovrebbe renderlo più libero, più responsabile e più accorto del mondo che lo circonda.

Gadamer, nel suo volume sulla *Responsabilità del pensare*, ha osservato: «Notoriamente Hegel ha studiato con particolare interesse il sistema dei bisogni come base per la società e lo Stato, ma decisamente ha sottomesso questo sistema alle forme spirituali della vita etica. Oggi vediamo, al contrario, questo sistema bandito in un cerchio infernale di produzione e consumo, che spinge l'umanità sempre più verso la sua propria alienazione, poiché i bisogni naturali sono sempre più costruiti, cioè si mostrano essere sempre più il prodotto di un interesse altrui e non dell'interesse della soddisfazione dei bisogni»<sup>6</sup>

Ma a che servono oggi i pensieri e le intuizioni profetiche dei grandi spiriti della filosofia e delle altre scienze?

<sup>1</sup> Cfr. Platone, *Repubblica*, Bari 1966 (tutto Platone).

<sup>2</sup> Cfr. J. Ratzinger, *L'europa di Benedetto nella crisi delle culture*, Cantagalli 2005.

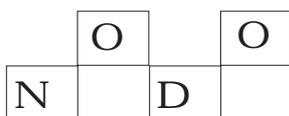
<sup>3</sup> Cfr. O. Spengler, *Tramonto e metamorfosi dell'occidente*, Mimesis, 2004.

<sup>4</sup> Cfr. Oriana Fallaci *Oriana Fallaci intervista Oriana Fallaci*, Rizzoli, 2004.

<sup>5</sup> C. Rufin, *L'Impero e i suoi barbari*, Bologna 1993.

<sup>5</sup> G. Reale. *Radici culturali e spirituali dell'Europa*, Milano 2003.

<sup>6</sup> G. Gadamer, *La responsabilità del pensare*, Milano 2002.



# Il processo Europa dell'istruzione. Attuazione a livello regionale

ANGELA GRANATA  
Referente regionale U.S.R. Basilicata

## Premessa

**L**a capacità di orientarsi nella complessità del presente, riconoscendo e superando il passato e anticipando nella coscienza e nell'intenzione un futuro pienamente umano e cioè pacifico, costituisce un fattore indispensabile di quella cittadinanza a raggio variabile, locale, nazionale, europea e mondiale, che si presenta sempre più come grande meta civile del nostro tempo e come condizione per il suo sviluppo.

Non solo in Italia, ma in tutti i Paesi europei e in molti Paesi occidentali assume una crescente rilevanza quella che viene definita "educazione alla cittadinanza", vale a dire una educazione che consenta di acquisire gli strumenti relativi all'assunzione di responsabilità nella vita sociale e civica. È, quindi, compito della scuola, per educare alla cittadinanza, almeno a un primo livello di consapevolezza e di consenso libero, porre le basi di conoscenza, di abilità, di atteggiamento e di capacità operativa necessarie alla progressiva acquisizione di competenze sociali nell'orizzonte della libertà, della criticità, della partecipazione democratica, della responsabilità civico-sociale e della solidarietà a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea, mondiale) nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile.

Si tratta di un *aiuto educativo* che abiliti ad atteggiamenti e a comportamenti democratici, a partire da quelli interni alla scuola; che favorisca l'apprendimento di idee, valori, strumenti interpretativi, tecniche conoscitive e di ricerca, modelli di comportamento per una formazione culturale congruente; che promuova lo sviluppo di una mentalità e di una prima consapevolezza critica congiunta alla scoperta di orizzonti di valori e di prospettive di partecipazione e impegno solidale.

## Il Progetto Nazionale

Il Ministro della Pubblica Istruzione ha emanato la

circolare (n. 267 del 21 giugno 2004) avente per oggetto "**L'Europa dell'Istruzione-sviluppo e promozione della dimensione europea dell'Istruzione**" tendente a richiedere l'intervento degli Uffici Scolastici Regionali per azioni di supporto e di valorizzazione dell'attività delle scuole ai fini della partecipazione, del confronto e dello scambio con gli altri sistemi scolastici europei.

Il Progetto Nazionale "L'Europa dell'Istruzione", promosso dal Ministero - Direzione Generale Affari Internazionali, invita a promuovere azioni, quali l'integrazione europea nei curricoli scolastici, nei materiali didattici e nella formazione degli insegnanti. Non si tratta di aggiungere una nuova materia chiamata educazione europea al curricolo già carico delle diverse scuole, ma nell'assumere finalità e contenuti dell'Europa nel contesto della vita scolastica, della cultura che la ispira, delle iniziative che si assumono, delle discipline che si insegnano.

## Il Progetto Regionale

Tutti i progetti sulle tematiche dell'Europa e della Cittadinanza si innestano bene in quella che è la politica scolastica dell'Ufficio Scolastico Regionale di Basilicata che ha lavorato per costruire un *Progetto territoriale unitario per l'Europa* che fosse rispondente ad un quadro teorico di riferimento i cui elementi caratterizzanti sono:

- La cultura del Servizio;
- La cultura del Territorio;
- La cultura di un Disegno Progettuale Unitario;
- La cultura della Documentazione;
- La cultura della Verifica/Valutazione.

Il Progetto, nella sua attuazione a livello regionale, si colloca nel quadro delle iniziative relative all'Educazione alla Convivenza Civile intesa come educazione a comportamenti civili, democratici, ri-

spettosi delle regole, di sé e degli altri.

I punti essenziali del Progetto in Basilicata sono:

- **La rete:** una metodologia di lavoro “a rete” che coinvolge le istituzioni e l’associazionismo presenti sul territorio. L’USR si è attivato: – per la stipula di un Accordo di Programma con il Ministero della Pubblica Istruzione, la Regione, l’UPI e l’ANCI di Basilicata su “La Basilicata una regione in rete – Le reti per l’Europa”; – per la costituzione di “9 nodi per l’Europa” – Scuole Polo per l’Europa;

**La formazione** quale strumento privilegiato per rimodellare strutture mentali, comportamenti, modi di essere e per valorizzare le professionalità;

- **Il monitoraggio** come momento di feed-back per la ricaduta degli interventi sull’intero sistema scolastico.

- **La documentazione** quale elemento fondamentale di supporto all’affermazione di una educazione

all’informazione finalizzata alla disseminazione e alla trasferibilità dell’esperienza.

### Conclusione

A tutti i livelli (Ministero, Ufficio Scolastico, Scuole) l’impegno – necessario per elaborare e per attuare questo Progetto pedagogico-didattico e per rendere praticabile ed efficace una paideia di inizio millennio che aiuti i giovani a crescere secondo le fondamentali dimensioni della persona, del cittadino e del lavoratore, nel contesto socio-civico-politico del nostro tempo –, è il principale contributo che si può dare per la costruzione dell’Europa nella forma della cultura e dell’educazione.

Di seguito si riporta il Piano Regionale delle Attività

Per ulteriori approfondimenti: [www.basilicata.istruzione.it](http://www.basilicata.istruzione.it) Europa dell’Istruzione - Convivenza Civile

## Piano di azione regionale “Istruzione e Formazione 2010”

Attività: titolo	Obiettivo	Gruppi destinatari	Periodo di svolgimento	Istituzioni coinvolte nell’organizzazione
“Educare all’Europa”	<i>Supportare la documentazione Far conoscere i documenti europei di riferimento, il programma nazionale Istruzione e Formazione 2010, l’accordo di rete 2Educare all’Europa”, il piano di azione regionale Rafforzare l’attività curricolare attraverso la realizzazione delle “Giornate Europee” Relazionarsi con il territorio Condividere modelli e realizzare buone pratiche</i>	Componenti scolastiche Ordini professionali Università Decisori politici Formazione continua Media	Marzo-Ottobre 2006	ITC “Leonardo da Vinci” Potenza
“Per un’Europa solidale”	<i>Educare alla cittadinanza italiana ed europea intesa come saper dire, saper fare, saper essere cittadini nel confronto costruttivo; Promuovere la conoscenza delle culture e delle situazioni socio-economiche dei vari Paesi europei; Promuovere gemellaggi con scuole europee per confrontare problemi, emergenze ed interventi di solidarietà; Coinvolgere gli alunni in azioni concrete di impegno sociale</i>	Gli alunni di tutte le scuole in rete (tot. 12 scuole)	Intero anno scolastico e giornata conclusiva 20 maggio 2006	IC “Claps” Lagopesole (Potenza)

Attività: titolo	Obiettivo	Gruppi destinatari	Periodo di svolgimento	Istituzioni coinvolte nell'organizzazione
“L’Europa e i Giovani - Istruzione e Formazione 2010”	<i>Informare e formare sugli obiettivi di Lisbona per il 2010</i>	Dirigenti Scolastici Docenti Referenti e Studenti delle scuole secondarie di 2° grado Docenti Referenti delle scuole di ogni ordine e grado Rappresentanti delle Consulte Studentesche di Potenza e Matera Componenti Gruppi di Lavoro funzionanti presso l’USR di Basilicata Genitori Rappresentanti Istituzioni-Enti-Associazioni	16 Maggio 2006 Centro Sociale Malvaccaro, Potenza	ITC “Leonardo da Vinci” Potenza USR IPAG “Fortunato” Potenza Europe Direct CSV Basilicata
Europa e cultura delle reti	<i>Riflessione sull’importanza della cooperazione in rete tra Scuole e Territorio</i>	Dirigenti delle istituzioni scolastiche statali e paritarie della Regione Docenti Referenti per l’Europa Rappresentanza Studenti Rappresentanti Istituzioni, Enti, Associazioni del territorio Organi di stampa	Martedì 3 Ottobre 2006	USR Nucleo d’intervento ITC Da Vinci Potenza I.C. Claps Lagopesole IPAG “G. Fortunato” Potenza Europe Direct
POF a carattere internazionale”	<i>Monitorare i POF con caratteristiche internazionali</i>	Campione di Scuole interessate	Entro Giugno 2006	USR Nucleo d’intervento Centro di Documentazione I. C. Corleto
Concorso nazionale video “L’Europa del desiderio... speranze e sogni per l’Europa del 2010”	<i>Campagna di diffusione degli obiettivi europei per il 2010</i>	Studenti	Luglio 2006	USR
Educazione alla Cittadinanza e alla Convivenza Civile nella Scuola europea	<i>Educazione alla Cittadinanza attiva e a comportamenti rispettosi e democratici basati su valori quali la solidarietà, il rispetto, la legalità, la giustizia sociale ecc.</i>	Dirigenti, Docenti, Studenti	Martedì 7 Novembre 2006	Istituto Statale d’Arte Potenza, IPAAG “G. Fortunato” Potenza
Lisbona 2010 – Numero del periodico dell’USR “Il Nodo” e del Calendario 2007 Concorso regionale “Lisbona 2010: Adotta un obiettivo al mese”	<i>Documentazione delle attività, Diffusione e Disseminazione sul territorio regionale, nazionale, internazionale</i>	Scuole Università italiane ed estere MIUR UU.SS.RR	Ottobre-Dicembre 2006	USR UNICEF

“Istruzione e Formazione 2010”. Il Piano Regionale prevede per l’intero anno scolastico 2006/2007 altre iniziative a carattere regionale promosse e organizzate dall’USR Basilicata e le scuole-nodo di Melfi, Maratea, Matera e Policoro. Sono inoltre, previste attività di formazione on-line e in presenza sui temi della cittadinanza attiva ed europea per docenti delle scuole di ogni ordine e grado della Regione.

## La strategia di Lisbona:

Obiettivo strategico per il 2010 “*Diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*”

I 13 obiettivi:

Obiettivo strategico 1: MIGLIORARE LA QUALITÀ E L’EFFICACIA DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE DELL’UE

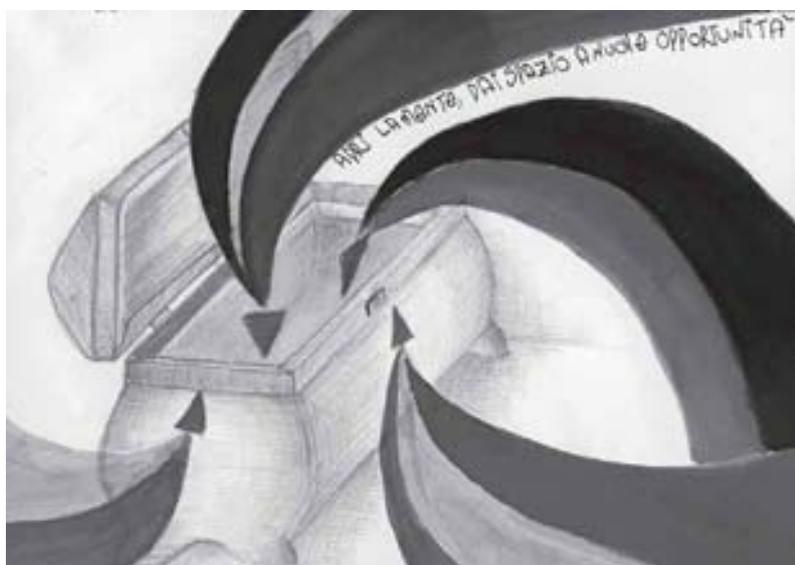
- 1.1 Migliorare l’istruzione e la formazione per insegnanti e formatori
- 1.2 Sviluppare le competenze per la società della conoscenza
- 1.3 Garantire l’accesso alle tic per tutti
- 1.4 Attrarre gli studenti agli studi scientifici e tecnici
- 1.5 Sfruttare al meglio le risorse

Obiettivo strategico 2: AGEVOLARE L’ACCESSO DI TUTTI AI SISTEMI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

- 2.1 Un ambiente aperto per l’apprendimento (*promuovere reti di istituti di istruzione e formazione a vari livelli nel contesto dell’istruzione permanente*)
- 2.2 Rendere l’apprendimento più attraente
- 2.3 Sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale

Obiettivo strategico 3: APRIRE I SISTEMI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE AL RESTO DEL MONDO

- 3.1 Rafforzare i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale
- 3.2 Sviluppare lo spirito imprenditoriale
- 3.3 Migliorare l’apprendimento delle lingue straniere
- 3.4 Aumentare la mobilità e gli scambi
- 3.5 Rafforzare la cooperazione europea



*Apri la mente, dai spazio a nuove opportunità*, Giovanni Fiorentino, classe IV D, Istituto Statale D’Arte - Potenza

# Educazione e cittadinanza attiva ed europea

LUCIANO SANTORO

Componente gruppo Progetto

"Educazione e cittadinanza attiva ed europea"

docente I. C. Laurenzana (Potenza)

**B**uona parte della dottrina giuridica è concorde nel definire cittadino, *chi appartiene alla collettività di uno Stato e come tale è titolare dei diritti e soggetto dei doveri stabiliti dalla legge.*

Partendo da questa semplice ma efficace definizione di cittadino possiamo, attraverso un processo di interpretazione estensiva, utilizzare la stessa definizione in riferimento all'Europa.

Il concetto di Europa, ormai radicato da tempo, non è frutto di semplici accordi politico-economici ma, trova le sue giustificazioni in un desiderio sempre più diffuso di *identità europea.*

Il concetto di Europa fonda la sua genesi, dopo la seconda metà del XX secolo, attraverso le prime intese economiche degli anni 50 e 60; pensiamo ai rapporti tra l'Italia ed il Belgio (trattato del carbone), per poi arrivare al vertice dell'Aja del 1.12.1969, dove, per la prima volta, si assiste ad una conferenza periodica dei Capi di Stato e di Governo dei Paesi comunitari. Con il vertice di Parigi del 9.12.1974, la Conferenza si trasforma in Consiglio europeo.

Per tutti questi anni, il concetto di Europa, così come quello di cittadinanza europea, interessa la scuola solo marginalmente, o meglio siamo di fronte ad accordi ed intese che riguardano e coinvolgono solo ed esclusivamente le alte sfere della politica internazionale. Dobbiamo attendere la stipula del Atto Unico Europeo del 17-28.02.1986, entrato in vigore il successivo 1° luglio 1987 per poter iniziare a respirare da vicino l'aria d'Europa. Oggi siamo parte attiva dell'Europa; anzi siamo l'Europa! Ed è tale la valenza che si dà al concetto di Europa e consequenzialmente a quello di cittadinanza europea che, tale ultimo concetto viene ad essere oggetto di interesse *dell'ambito pedagogico.*

Abbiamo già accennato che il concetto di cittadinanza appartiene al settore giuridico ma è solo nell'ultimo ventennio che, per la sua valenza, esso è divenuto oggetto di interesse da parte della pe-

dagogia.

Non a caso, c'è un notevole sforzo, da parte degli studiosi di tutte le nazioni europee, non solo di migliorare in termini pedagogici e didattici i propri percorsi formativi, ma anche di adeguarsi intelligentemente agli altri Paesi per arrivare a una sorta di linea comune affinché gli operatori della scuola, docenti e studenti, possano operare in qualunque posto e sentirsi rappresentanti attivi dell'Europa. La stessa idea di elevare l'istruzione obbligatoria e di tentare un allineamento comune va in questa direzione; inoltre le varie sperimentazioni degli anni precedenti non hanno tardato a dare i loro frutti, tanto è vero che allo stato attuale stiamo assistendo ad un processo di comune omologazione del sapere e dei rispettivi ambiti. Così come nelle istituzioni scolastiche dell'alta Europa, anche noi ci stiamo avviando verso una scuola che formi a pieno titolo dei cittadini e non dei semplici studenti "scolarizzati".

Da ciò si desume come, allo stato attuale, non ci troviamo più innanzi ad un'idea, ad un aspetto proprio del diritto ma, quest'ultimo si è trasformato, per così dire, in un vero e proprio ambito molto analizzato da più parti le quali hanno prodotto, a tal proposito, una vasta normativa ministeriale.

Ed è tale e tanta la quantità di leggi, preleggi, decreti legge, decreti legislativi, decreti presidenziali, circolari ministeriali che è davvero difficile riuscire a muoversi all'interno di tale labirinto legislativo. Da qui dunque la necessità di trovare una strategia adeguata al fine di riuscire a muoversi con una certa disinvoltura all'interno del districato groviglio di norme legislative che, mai come in quest'ultimo decennio, sta letteralmente soffocando il mondo scuola.

Orbene, è noto a tutti noi come nella scuola, oggi, si parli sempre più di Europa e di Cittadinanza Europea e si realizzino molti progetti specifici.

A questo punto ci chiediamo:

- Quale taglio è stato dato ai progetti fino ad ora effettuati?
- Quale taglio si ha intenzione di dare ai prossimi?
- Ci sentiamo davvero soddisfatti della produzione dei progetti o si avverte l'esigenza di approfondirne i temi?
- Si ha l'effettiva consapevolezza dei contenuti e degli strumenti giuridici a disposizione della scuola?
- I progetti hanno un taglio mono-disciplinare o pluri-disciplinare?
- C'è il coinvolgimento di tutta la scuola oppure soltanto di alcune figure, ad esempio
  - personale docente;
  - personale non docente;
  - coinvolgimento del personale esterno (consulenti, esperti esterni);
  - coinvolgimento dei genitori;
  - utilizzazione dei mediatori culturali.

Inoltre ci poniamo ancora un quesito: quali proposte fare all'ufficio scolastico regionale per il futuro?

E poi ci domandiamo: Quali tematiche, all'interno della cittadinanza attiva, potrebbero essere sviluppate? Si può rispondere con estrema semplicità. Ci sono questioni che assumono sempre più valore e carattere internazionale nel senso che riguardano non più soltanto il singolo Paese, ma l'intera comunità mondiale.

Non a caso, oggi, si parla sempre con più insistenza di problematiche multiculturali e di aspetti eminentemente giuridici rispetto ai diritti, vecchi e nuovi, che modificano l'assetto normale perché pongono con urgenza questioni specifiche e particolari. Quindi, quando si parla di multiculturalità ci si deve riferire non solo e non tanto alla possibilità di una convivenza più o meno pacifica, quanto piuttosto alla messa a confronto di varie civiltà e di diverse forme di "diritti".

In merito a tale aspetto, la nostra costituzione è d'avanguardia in quanto non solo equipara lo straniero al cittadino italiano (ed il riferimento

coinvolge sia i diritti che i doveri) ma, consente a tutti la libertà di professare la propria fede, eliminando ogni possibile forma di disparità. Il nostro legislatore è, dunque, stato da sempre parte attiva nell'ambito del processo di unione europea e da tempo tutti noi ci sentiamo cittadini europei. Assistiamo ad un nuovo modo di vivere la cittadinanza, interagendo attivamente con le varie realtà che ci circondano e le varie istituzioni.

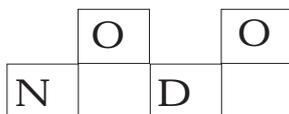
In tal senso si evince come è sempre più pregnante e forte la necessità di una maggiore conoscenza degli aspetti legislativi, al fine di non essere tagliati fuori dall'Europa. È necessario, dunque, avere piena padronanza degli strumenti giuridico-legali per poter avere cognizione di ciò che si sta facendo o di ciò che si ha intenzione di fare.

Possiamo affermare, a gran voce, che se la scuola perviene al possesso delle norme legislative, facendole proprie e interpretandole, si può evitare un dispendio di fondi e risorse per consulenze esterne. Da ciò, ne deriva anche una migliore gestione delle risorse economiche affidate alla stessa. È necessario, quindi, dotare ogni singola realtà scolastica, al suo interno, di una o più figure professionali capaci di muoversi tra le tante leggi, decreti e circolari che hanno come oggetto l'Europa e la Cittadinanza Europea.

Infine si pone l'ultimo interrogativo: in che modo le scuole e l'ufficio potrebbero favorire la preparazione di professionalità interne?

Una probabile soluzione potrebbe essere, ad esempio: organizzare dei corsi ad hoc; dedicare uno spazio previsto per la formazione nelle scuole su questo aspetto; monitorare costantemente le singole realtà attraverso l'utilizzo delle reti.

In tal modo non si avrebbe più quella che un tempo era una netta linea di demarcazione tra quelle, un tempo considerate, piccole realtà e per questo tagliate fuori, anche e soprattutto per una questione di isolamento territoriale, dalle occasioni di confronto con gli altri, e le realtà cittadine dove era più facile avere contatti tra le varie istituzioni scolastiche.



# Calendario 2007

## Ufficio Scolastico Regionale - UNICEF

MARIA GONNELLA SCHETTINI  
Presidente UNICEF di Basilicata

**E**timologicamente la parola “calendario” vuole indicare un sistema convenzionale di suddivisione e misurazione del tempo fondato sull’anno solare e l’avvicinarsi delle stagioni.

Senza scorrere i diversi tipi di calendari: scolastico, accademico, venatorio ecc., “il nostro” pure nella scansione dei mesi, è del tutto particolare.

Pensato in uno con la direzione regionale scolastica, il calendario da tavolo evidenzia la creatività, la riflessione, il pensiero dei ragazzi della regione, secon-

do un tema, quello dell’“Educazione allo Sviluppo” percorso annuale che l’UNICEF propone, anno per anno, alle scuole.

L’idea nacque nel lontano 1999, in collaborazione con il Provveditorato agli Studi di Potenza con cui il Comitato Regionale UNICEF aveva (ed ha) “Accordi di Programma”.

Gli alunni di una scuola elementare di Potenza, la “Lorenzo Milani” furono invitati ad esprimere, con elaborati grafici, i loro pensieri sui “diritti dell’Infanzia” di cui alla Convenzione.

Apposita commissione sele-

zionò i disegni. Nacque così il calendario “2000” che allegato alla rivista dell’Ufficio Scolastico “Il Nodo scuole in rete” raggiunse i Provveditorati agli Studi d’Italia, gli IRRSAE e furono distribuiti, a cura del Comitato UNICEF di Basilicata, a scuole, autorità, associazioni di Potenza e Matera.

Negli anni successivi gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado furono invitati ad eseguire lavori grafici su temi specifici.

Il progetto va avanti. Questi i temi trattati anno per anno:

### *Temi che hanno ispirato i calendari dell’Ufficio Scolastico Regionale e UNICEF dal 2001 al 2006*

- calendario 2001 – Noi e gli altri nella dimensione culturale
- calendario 2002 – Il diritto alla Pace
- calendario 2003 – Il diritto all’Istruzione
- calendario 2004 – Educazione alla cittadinanza e alla solidarietà: la cultura dei diritti umani
- calendario 2005 – Educazione all’Ambiente
- calendario 2006 – I diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza

Per il 2007, la proposta, “Verso una scuola amica” si pone l’obiettivo di verificare lo stato di attuazione della “Convenzione” e di conoscere in quale modo i principi in essa contenuti vengono vissuti all’interno delle istituzioni scolastiche anche in ade-

renza all’invito della Direzione Regionale Scolastica che propone il tema:

“Lisbona 2010: gli obiettivi prefissati dall’U.E. - Adotta un obiettivo”.

L’idea è molto apprezzata sia per la veste tipografica semplice;

uguale negli anni e, soprattutto, perché ha lo scopo di valorizzare le capacità creative dei ragazzi.

Molti disegni non inseriti nel calendario vengono pubblicati nella rivista “il Nodo - Scuole in rete” edito dalla “Osanna edizioni” di Venosa.

## *Società della conoscenza e scuola dei saperi*

ALBERTO BOTTINO  
Direttore Generale USR Campania

**I** sempre più rapidi e plurimi processi di trasformazione che investono la società in settori fondamentali quali: l'innovazione tecnologica, la ricerca scientifica, il proliferare incontrollato delle fonti di informazione, il moltiplicarsi delle agenzie di educazione/formazione, lo sviluppo economico, le relazioni sociali e la riflessione etica si presentano sempre più interdipendenti, in una congiuntura di relazioni dove le dimensioni locali e quella globale si intrecciano e si influenzano reciprocamente.

Conseguentemente, per il singolo individuo, persona, cittadino, lavoratore e per le istituzioni, *diventa assai complesso orientarsi con certezza e dare un senso compiuto alla propria esistenza* senza cedere a quel senso di frammentarietà, di incapacità di predire e controllare gli sviluppi della realtà, di assenza di nuovi quadri di riferimento, di avvillimento dei modelli che si pongano in linea di coerenza e di continuità con il passato.

L'unica possibilità che il soggetto ha, per far fronte a tale condizione di insicurezza, è la capacità di sapersi dare un orizzonte di vita e strumenti conoscitivi adatti a metterlo nella condizione di *operare le proprie scelte in maniera riflessiva*, essendo quest'ultima una condizione di apprendimento, monitoraggio e interpretazione della realtà, che esige un processo continuo di *riorganizzazione e ricostituzione dei saperi*.

Saperi antropologici, estetici, etici, critici (ecc.) che devono essere ripensati, attraverso un'ottica ulteriore e diversa, in modo tale da costituire un circolo virtuoso e costante tra *conoscenza e sapienza*, che identifica – oggi – l'essenza più intima della conoscenza, considerata nel suo complesso.

Probabilmente solo chi è in grado di tradurre la conoscenza in sapienza risulterà capace di "abitare" questa inedita condizione della società e della cultura e di "viverla" secondo un principio di "cit-

tadinanza", ovvero di partecipazione attiva e responsabile, senza nostalgia del "vecchio" né timori del "nuovo", poiché capace di interpretarli e di dominarli entrambi, nella consapevolezza che la *complessità* rappresenta l'essenza ontologica del nostro vivere nel nuovo millennio ed essa pone come fondamenta del sapere nuove categorie e nuovi principi, traghettandoci dal mondo dell'*identità* e dell'*integrità* a quello delle *differenze* e dell'*integrazione*.

Questi nuovi scenari, per le rilevanti implicazioni determinatesi nelle istituzioni educative e nei processi formativi, hanno determinato l'improvvisabile esigenza di "risignificare" la scuola, e più in generale le istituzioni educative, nel ruolo e nelle funzioni. Il ruolo di propulsore sociale di conoscenze, vantato per secoli, è venuto meno di fronte al moltiplicarsi dei luoghi di formazione e all'espandersi, oggi incontrollato, delle informazioni, accessibili con modalità più celeri ed economiche; il modello adottato, le conoscenze insegnate, i valori trasmessi appaiono non più adeguati a fornire le categorie interpretative della realtà capaci di determinare idee regolative della stessa.

Con dimensioni che travalicano i confini nazionali ed europei si sente il pressante bisogno di investire nella formazione e nello sviluppo culturale fornendo conoscenze e competenze elevate oltreché capacità flessibili, se si vogliono vincere le sfide della complessità, cogliendo i ritmi del cambiamento e promuovendo la qualità della vita, pena la marginalizzazione di intere comunità. Le risorse umane diventano l'elemento cruciale della "società della conoscenza" poiché solo la loro crescita personale, culturale e sociale, che rappresenta oltretutto "un diritto sociale e civile", può garantire lo sviluppo complessivo, riducendo gli svantaggi e le disuguaglianze.

Tali considerazioni, il "Libro Bianco" sull'educazione, curato da E. Cresson, divengono la base

su cui poggia l'esigenza di riqualificare i sistemi scolastici; pertanto, anche nel nostro paese si sta determinando una trasformazione che, da oltre un decennio, investe interamente il sistema d'istruzione e formazione, dalla scuola dell'infanzia all'università, in un progetto che prevede la formazione anche in età adulta.

Tale mutamento si estrinseca con un processo riformatore sinteticamente richiamabile coi termini di "Autonomia delle Istituzioni scolastiche".

La parola chiave diviene Autonomia e viene utilizzata sia per riorganizzare e talvolta riprogettare le componenti strutturali del sistema sia per richiamare quell'idea di libertà del singolo, dell'educazione, delle istituzioni e delle professioni, che, se agita con responsabilità e solidarietà, diviene garanzia e lievito per ogni società democratica.

Ciò determina una vera e propria *emergenza educativa* che richiede interventi volti ad evitare il sedimentarsi di un fenomeno preoccupante di emarginazione, già presente in stato embrionale; infatti, mentre rimangono inalterate le origini classiche della *segmentazione sociale*, vale a dire quelle connesse al ceto, al genere, all'etnia e all'età, si delinea il profilo di una nuova forma di *esclusione*: quella collegata all'accesso differenziato alle forme di auto-realizzazione e auto-determinazione, che provoca la nascita di nuove gerarchie socio-culturali legate alla capacità di individuare, elaborare e usare produttivamente informazioni, conoscenze e saperi. In questo clima di falsa disponibilità del sapere, i processi di marginalizzazione e di dipendenza economica, sociale e culturale ricadono completamente a carico del singolo individuo, considerato, a torto, incapace di mettere a frutto l'abbondanza delle offerte.

In questo contesto di sviluppo, la finalità pedagogica di uno sviluppo delle potenzialità e della personalità dei singoli soggetti non può che declinarsi operando in modo tale da *educare a dare forma e senso* alla massiccia quantità di stimoli informativi che ridisegnano continuamente il panorama esistenziale in cui essi agiscono; *democratizzare realmente* l'accesso all'informazione, *renderla pertinente* inserendola in un contesto, *fornire le chiavi* atte a *coglierne* il livello di affidabilità, validità e attendibilità, a *svelare* le "intenzioni" delle fonti, a *trasferire* il noto all'ignoto, *diventano le condizioni necessarie* per permettere al soggetto uno sviluppo autonomo ed originale del proprio Sé.

In tutto questo divenire, il ruolo della *scuola*, deve essere quello di *democratizzazione della conoscenza*, cioè perequare le disparità socio-culturali

dei soggetti in ingresso.

Per permettere ai soggetti di attingere con cognizione di causa a tutti i messaggi e a tutti i saperi offerti dai nuovi media, è fondamentale attivarne e consolidarne le *capacità interpretative e critiche* rispetto ai contenuti e ai linguaggi proposti da questi nuovi centri di diffusione del sapere. Oggi, pertanto, il problema non è quello della fornitura o del reperimento delle informazioni, ma della loro selezione.

A ciò va ad aggiungersi il fatto che la produzione esponenziale del sapere determina un precoce invecchiamento dello stesso. Difatti, in qualsiasi campo del sapere non ci si può permettere di restare disinformati per più di tre mesi. Questo comporta standard elevati e accuratezza nella conoscenza. Comporta soprattutto un dover apprendere per tutta la vita e, quindi, la necessità di una *life long education*. E questo richiede un rinnovamento sostanziale delle istituzioni scolastiche. Come per le fonti di energia c'è l'urgenza di trovare fonti rigenerabili, così per la conoscenza c'è la necessità di una cura sistematica dei processi di apprendimento capaci di rinnovarsi, per fare in modo da fornire ai giovani strumenti cognitivi atti a intendere e confrontarsi con sistemi complessi. Con i sistemi complessi cambia la nostra visione della realtà, essi sconvolgono, tra le altre cose, anche i curricoli scolastici. Per tali ragioni, la scuola che è, tuttora e tenacemente, un sistema educativo rigido, deve poter essere messa in grado di rendere l'apprendimento *flessibile*, cioè deve avvenire in ogni tempo, in ogni luogo, in ogni modo, su ogni argomento e riguardare ogni persona. Occorre, quindi, un ambiente nuovo, quello che non abbiamo ancora realizzato, ovvero una *scuola come luogo dell'apprendimento flessibile*.

A questo proposito appare opportuno richiamare alcune parole che J. S. Bruner scriveva nel 1960, quando sottolineava come il vero patrimonio culturale, spendibile in ogni tempo e in ogni circostanza, non riguardasse tanto i contenuti, che possono assumere tratti mutevoli e contingenti, quanto le modalità di pensiero attraverso cui ciascun soggetto acquisisce "*una mente ben formata e il senso di poter dominare il sapere.*" Guidare il soggetto a dominare il sapere, a disporre di una mente ben formata in grado di permettergli – per tutto il corso della sua esistenza – *autonome* forme di acquisizione della conoscenza costituisce, a oltre quarant'anni di distanza, ancora l'obiettivo principale dell'istruzione pubblica.

Il problema è, quindi, individuare quali *stru-*

*menti, saperi, competenze* occorrono all'individuo per compiere scelte consapevoli, per agire riflessivamente e strutturare un *proprio progetto* di vita in una situazione di continua mutevolezza.

Ecco che la scuola deve sottrarsi alla tentazione delirante ed onnisciente di riempire la testa dei nostri allievi di una quantità inverosimile di nozioni, del resto è una pura illusione pensare di insegnare tutto il sapere, bensì essa deve indirizzare la sua azione verso lo sviluppo di abilità mentali tali da favorire nel discente la capacità di porsi domande, di essere "curioso" del mondo e di rendere gratificante, in sé, l'apprendere, il conoscere, il crescere nel sapere e non puntare ad uno sterile, anacronistico e "volatile" accumulo di conoscenze. Occorre, quindi, fornire agli allievi le competenze di base (*apprendimento eterodiretto*) che permetteranno loro di sviluppare da soli, secondo interessi e necessità, le conoscenze nei più svariati settori (*apprendimento autodiretto*) nelle diverse fasi della loro vita.

L'attenzione va posta, quindi, sulla necessità di far acquisire ai soggetti determinate *strategie di pensiero e strumenti metacognitivi*, applicabili a qualsiasi campo di studio e non sottoposti ad usura. Il soggetto può appropriarsi in questo modo della capacità di organizzare (componendo, scomponendo e ricomponendo) *in progress* le conoscenze acquisite nei diversi percorsi formativi, *scastici ed extra-scolastici*, utilizzando così in modo sempre mirato la strumentazione acquisita nella costruzione della propria biografia, *formativa ed esistenziale*. "In tal modo – come afferma Franco Cambi – l'organizzazione dei saperi scolastici viene ad assumere un volto nuovo, didatticamente ed epistemologicamente. Didatticamente si impone un processo di apprendimento che si strutturi sempre più sulla ricerca, sulla scoperta e sulla costruzione dei saperi, rinnovandoli nell'esperienza, procedendo a una verifica sperimentale delle loro nozioni-chiave, favorendo la riscoperta di tali nozioni, ponendo in relazione, sempre o il più possibile, esperienza e saperi, coscienza comune, saperi diffusi e saperi formalizzati (scolastici appunto).

Epistemologicamente i saperi scolastici devono sempre ricalibrarsi sulla ricerca, da cui dipende comunque anche la loro interpretazione linearizzata e quindi aggiornare sia la propria immagine sia i propri contenuti, poiché entrambi sono rielaborati costantemente dalla ricerca, che è infatti indagine costante tanto sui loro fondamenti quanto sui loro problemi. C'è, quindi, da coltivare scolasticamente l'uno e l'altro aspetto. Quello relativo

ai problemi (o temi) della ricerca è un campo sempre aperto, sempre in evoluzione e sempre in discussione; è un campo che si amplia e che rinnova costantemente la prospettiva di approccio e di soluzione: che si allarga e si approfondisce. Allora anche la "scienza normale" scolastica deve costantemente aggiornarsi e rinnovarsi. A partire dai manuali, che costituiscono un po' la *traccia* e la *summa* del lavoro disciplinare da svolgere in classe e il tessuto organico di base dell'apprendimento".

Ciò comporta l'attribuzione di una nuova valenza *all'esperienza diretta* dell'allievo ed alle discipline di studio.

Difatti, il processo di sviluppo – che ha luogo mediante ricerche svolte dall'allievo stesso e la cooperazione degli allievi fra loro (discussioni-lavoro di gruppo ecc.) – ha come suo oggetto i contenuti disciplinari, non intesi staticamente, bensì come forze generatrici di attività mentale. Apprenderli significa, anzitutto imparare ad eseguire le operazioni mentali che ne consentono l'acquisizione. Il compito dell'insegnamento – in generale – è di individuare e provocare l'esecuzione di queste operazioni, dapprima effettivamente (apprendimento pratico-operativo) in seguito, sotto forma sempre più interiorizzata o rappresentativa. Il compito dell'insegnamento, in particolare, è di creare situazioni che consentano all'allievo di poter costruire progressivamente le operazioni da acquisire, rifacendosi ai suoi schemi mentali anteriori e partendo da questi. In un primo tempo queste situazioni si presentano globali e, cioè, strettamente connesse all'ambiente in cui l'allievo vive. I processi di differenziazione da queste situazioni globali, consentono l'acquisizione delle prime nozioni fondamentali, relative alle abilità culturali e alle conoscenze essenziali. A questo punto il pensiero, in possesso delle prime operazioni rappresentative concrete, procede verso il traguardo della costruzione delle operazioni rappresentative formali, mediante la ricostruzione strutturale delle nozioni, nell'ambito del quadro o contesto delle singole discipline. L'apprendimento, in questa fase, da un'azione di differenziazione e integrazione del campo strutturale ambientale, passa ad analoghe azioni di differenziazione ed integrazione del campo strutturale di ciascuna disciplina.

L'insegnamento, quindi – impedendo che il processo comprensivo dell'allievo, segua meccanicamente la spiegazione – dovrà offrire quegli schemi funzionali di ciascuna disciplina, che permettano alla spiegazione di stimolare la comprensione delle nozioni attraverso una successio-

ne progressiva di atti di sintesi sempre più complessi. In altri termini, l'insegnamento deve stimolare, guidare e dirigere la comprensione dei contenuti, attraverso la loro progressiva organizzazione in un tutto che va acquistando sempre più unità e compiutezza.

Assumono, in questa visione dell'azione didattica, un valore essenziale le *discipline di studio*, che presuppongono l'opera di ricerca del soggetto nel processo di apprendimento e la caricano di pensiero significativo per lo stesso soggetto e per gli altri. Entra, quindi, in gioco la psicologia e l'etica personale perché non si impara se l'architettura dei costrutti del sapere non coincide con la conformazione psicologica, con la motivazione, con l'etica dell'uomo che prova piacere nella "fatica" del conoscere.

La dimensione esistenziale delle discipline, dà *sapere al sapere* ed esige impegno, sacrificio ed esercizio. La scuola deve porre, pertanto, costante attenzione all'intreccio tra l'oggetto di studio ed il soggetto che apprende.

Per molti anni il nostro sistema scolastico si è impegnato a separare i saperi specializzati piuttosto che comporre, contestualizzare e globalizzare le conoscenze; una cosa, un fatto, un'esperienza è sempre unitaria, per quanto afferisca ad un campo specifico della conoscenza, ed è sempre in rapporto con il contesto.

Esiste, quindi, una connaturale interconnessione e solidarietà tra le discipline, che segue la logica della contestualizzazione dei saperi, in modo tale che l'azione del pensiero ponga ogni informazione o conoscenza in relazione con l'ambiente sociale, economico, culturale e politico di riferimento del soggetto che ricerca.

Il problema per la scuola, pertanto, è quello di attivare i *principi organizzatori della conoscenza*. Infatti, la consapevolezza della non esaustività di una sola visione prospettica, del ricorso ad una sola disciplina ai fini della conoscenza di un oggetto reale, porta l'allievo a ricercare elementi di conoscenza in tutte le direzioni e, quindi, a porsi nuove domande ed a ricercarne le risposte in modo puntuale ricorrendo alle altre discipline.

L'insegnamento, di conseguenza, deve stimolare la curiosità, l'attitudine indagatrice, privilegiare la "singolare" intelligenza dell'allievo, come pure il suo protagonismo cognitivo e creativo. Bisogna, infatti, aiutare gli allievi a muoversi nella "noosfera" (mondo vivente virtuale, immateriale, costituito da informazioni, rappresentazioni, concetti, idee, miti), ad instaurare un rapporto "con-

viviale" con le proprie idee senza mai dimenticare di mantenerle nel proprio ruolo di pura mediazione; a superare il processo di identificazione con il reale; a far comprendere che le idee sono mezzi di comunicazione o di occultamento del reale.

La conoscenza, infatti, non è il riflesso del reale, ma la sua traduzione, interpretazione e ricostruzione, che avviene attraverso una continua azione di negoziazione, con il sistema di relazioni intersoggettive e, in generale, del contesto, dove si realizza il connaturale passaggio dalla dissonanza alla consonanza cognitiva che conduce ad operare scelte consapevoli attribuendo forma e valore alla conoscenza o alla credenza acquisita.

La rivoluzione epistemica del terzo millennio, con la frammentazione e la ricomposizione del sapere e, quindi, il superamento della tradizionale concezione della epistemologia e del sapere disciplinare, l'emergere di nuovi campi di indagine disciplinare, l'esplosione delle tecnologie informatiche, l'indispensabile utilizzo delle "reti" pongono al mondo dell'istruzione e formazione l'esigenza di rivedere al proprio interno, e non solo, l'organizzazione del sistema stesso e, nel contempo, di ripensare il profilo professionale del docente.

L'insegnante deve essere capace di riflettere sulla sua azione come ricercatore-partecipe dei processi di sviluppo di competenze che sostiene nella sua pratica professionale.

In tale ottica ha stanza l'autonomia didattica, di ricerca e di sviluppo (DPR 275/99) che sostiene la pratica dei docenti non come momento di applicazione della teoria, ma come processo conoscitivo/operativo dal valore originale per il superamento della dicotomia tra "sapere esperto" e "sapere insegnato".

Alla luce delle considerazioni svolte, appare di tutta evidenza che la scuola assume la fisionomia di un reale ambiente organizzato di apprendimento, nel quale occorre innanzitutto un riesame *ab imis* delle tradizioni didattiche dei vari saperi; riesame che deve rimuovere le carenze e i tradizionalismi ormai vetusti, le caratteristiche soprattutto trasmissive che sopravvivono anche se delegittimate dal "fare scuola" più aggiornato e consapevole. Si tratta, quindi, in primo luogo di congelarsi da quella immagine solo elementarizzata, linearizzata, da saperi "normalizzati", propria dei saperi scolastici, per accedere – invece – a una *visione* e a un *uso* di quei saperi più problematico, più complesso, più critico e più in linea con la condizione reale del "fare sapere" nei vari ambiti disciplinari, oggi.

## *La cultura della conoscenza per un migliore orientamento*

ROCCO LISTA

Dirigente Ufficio Scolastico Provinciale di Pisa

**N**el grande travaglio che vive la scuola italiana, in questi anni di riforma complessiva del sistema, per dare risposta positiva alla società nella quale viviamo sarebbe opportuno partire da una breve e semplice riflessione che ci viene offerta dalla Commissione europea, ove hanno intrecciato le rispettive posizioni la Signora Cressan, Commissario per la ricerca, la formazione e l'istruzione, e i Commissari per gli affari sociali, con l'accordo del Commissario per l'industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell'informazione.

In questo documento, conosciuto poi come il libro bianco dell'istruzione, si sostiene che le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere.

Tali fenomeni comportano una modifica delle competenze necessarie dei sistemi di lavoro che necessitano di notevoli adattamenti. Per molti questa evoluzione ha significato tanta incertezza: per alcuni si è venuta a creare una situazione di intollerabile emergenza, per tutti la società del futuro dovrà investire nell'intelligenza, ove si insegna e si apprende, in cui ogni individuo potrà costruire la propria qualifica, sarà, dunque, una società conoscitiva.

Fra i numerosi e complessi mutamenti che travagliano la società europea, tre grandi tendenze, tre grandi "fattori di cambiamento" sono particolarmente percettibili: si tratta dell'estensione a livello mondiale degli scambi, dell'avvento della società dell'informazione e del rapido progresso della rivoluzione scientifica e tecnica.

La società dell'informazione ha come conseguenza principale quella di trasformare le caratte-

ristiche del lavoro e l'organizzazione della produzione. L'estensione a livello mondiale degli scambi sconvolge i dati sulla creazione dei posti di lavoro a un punto tale che il mercato globale dell'occupazione è una prospettiva più vicina di quanto non si creda.

La civiltà scientifica e tecnica, infine, produce conoscenze scientifiche, la loro applicazione ai metodi di produzione; prodotti sempre più sofisticati, quale risultato di questa applicazione, danno origine ad un paradosso scientifico e tecnico fanno sorgere nella società un sentimento di minaccia, addirittura una irrazionale paura.

La scuola potrà rispondere a queste tre sfide eliminandone gli effetti nocivi in due modi: rivitalizzando la cultura generale e sviluppando l'attitudine all'occupazione. In una società in cui l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile, in cui dovrà affrontare un cumulo di informazioni di ogni genere, esiste un rischio di separazione fra chi può interpretare, chi può solo utilizzare e quelli che non possono fare né l'una né l'altra cosa: in altri termini, tra coloro che sanno e coloro che non sanno.

Lo sviluppo della cultura generale, ossia della capacità di cogliere il significato delle cose, di capire e di creare, è la funzione di base della scuola, nonché il primo fattore di adattamento all'economia e al lavoro. L'altra risposta che può dare la scuola è sviluppare l'attitudine all'occupazione.

In che modo, ci si chiede, l'istruzione e la formazione possono aiutare i Paesi europei a creare occupazioni durevoli, in quantità paragonabili ai posti di lavoro scomparsi a causa delle nuove tecnologie?

Senza voler mettere in discussione il sistema tradizionale che vedeva il suo apice nella conquista del titolo di studio, il "libro bianco" suggerisce di associarvi in'impostazione di tipo più aperto, più flessibile; bisogna, cioè, incoraggiare la mobilità dei lavoratori dipendenti, insegnanti, ricercatori e studenti.

Sorprende, al giorno d'oggi, constatare che in Europa, le merci, i capitali e i servizi circolano più liberamente delle persone e delle conoscenze. Ma se tutto questo certamente è il compito della scuola, questa e tutte le istituzioni che ad essa sovrintendono hanno l'obbligo, non tanto di realizzare offerte formative specifiche, quanto di formare individui con una personalità armonica e integrale con lo sviluppo di capacità, facoltà e acquisizione di competenze e abilità.

Se è vero ancora oggi che la civiltà di un popolo si misura dal suo grado di istruzione, è funzione prioritaria della scuola istruire, formare, educare rendendo attuale e operante l'art. 3 della nostra Costituzione, rimuovendo gli ostacoli di ogni ordine e grado che si frappongono allo sviluppo psichico, intellettuale, etico e sociale dei giovani.

Ma la scuola non ha soltanto l'obbligo di permettere a tutti di partire da uguali postazioni; dovrebbe ambire a portare tutti a uguali, pur se differenziati, traguardi e livelli di arrivo. La forza motrice per lavorare e per realizzare questi due obiettivi nella scuola, di ogni ordine e grado, è l'orientamento che dovrebbe coniugare felicemente le offerte lavorative con le disponibilità formative e individuali, valorizzando la personalità dell'individuo, rendendolo sempre più autentico.

Volendo scomodare due grandi nomi del mondo delle scienze: Padre Agostino Gemelli e il filosofo e pedagogista Marzi, possiamo concordare con loro definendo l'orientamento uno dei massimi problemi del nostro tempo. Ogni giovane, attraverso la molteplicità dei saperi che gli offre la scuola, dopo una laboriosa assimilazione culturale che gli consenta di passare continuamente dal suo essere al suo dover essere, che una volta raggiunto, possa costituire l'essere per un dover essere successivo, dovrebbe crearsi una bussola interiore che gli permetta essenzialmente di scoprire se stesso non come monade ma come essere attivo appartenente ad una famiglia, radicato in un territorio e in una società. Sapersi scrutare e conoscere significa rispondere almeno a qualche domanda esistenziale: chi sono? Dove vado? Dove vorrei andare? Quale percorso intendo fare? Cosa so dare agli altri e cosa mi aspetto dagli altri? Sono inter-

rogativi che attendono non soltanto alla sfera razionale ma a quella emotiva, affettiva, etica, relazionale, sociale ecc.

La scuola, dunque, preliminarmente e prima della realizzazione di specifiche offerte formative, ha il dovere di far crescere giovani con una intelligenza ben strutturata, duttile e in grado di sapersi proporre alle diverse novità con grande spirito di iniziativa e adattamento. Per far questo la scuola inizia un percorso di orientamento sin dalle prime sezioni di scuola per l'infanzia ove genitori e insegnanti possono scoprire le difficoltà di adattamento, di apprendimento, di integrazione al gruppo. È tempo allora di predisporre i mezzi per superarle, sia con trattamento pedagogico più adatto al bambino, sia con esercizi speciali e, nei casi più gravi, ricorrendo al consiglio del medico specialista o di un educatore appositamente preparato.

Durante gli anni della scuola elementare è importante la scelta del metodo di insegnamento. Talune difficoltà scolastiche derivano da instabilità, che non consente al bambino la permanenza in una classe troppo numerosa; oppure l'accettazione di metodi costrittivi o eccessivamente permissivi. Molti fanciulli portano, per tutto il tempo della scolarità, le conseguenze degli errori pedagogici dei primi anni. La scuola media unificata in Italia, le classi di osservazione in Francia e altre forme di orientamento scolastico debbono servire a far conoscere le attitudini e le preferenze dei ragazzi orientandone le scelte future. L'orientamento ha importanza fondamentale nella vita dell'uomo di oggi: evita le esitazioni, gli errori di scelta, la perdita di anni preziosi e garantisce, soprattutto, il raggiungimento dell'obiettivo primario che è lo sviluppo della personalità.

Preliminarmente, però, bisogna sgombrare il campo da qualche equivoco o pregiudizio: l'orientamento per i giovani, considerata la complessità, non può essere una prerogativa soltanto della scuola o esclusivamente della famiglia anche se bisogna sottolineare che il primo e fondamentale orientamento avviene proprio in questo nucleo.

In effetti, finché l'artigiano provvedeva direttamente ad avviare i propri figli alla sua stessa attività e la madre iniziava le figlie al lavoro domestico, l'orientamento avveniva, soprattutto, nell'ambito strettamente familiare e il giovane riceveva dalla famiglia non solo l'istruzione professionale di cui aveva bisogno, ma tutta l'esperienza sociale che gli derivava dal contatto col cliente, dalla progettazione del lavoro fino allo stadio conclusivo della realizzazione e della consegna.

L'altro equivoco da eliminare è che l'orientamento possa essere conclusivo ed esaustivo nella sfera professionale o industriale. Il lavoro di tipo industriale si è sempre configurato con una serie di attività parcellari che non avevano nulla in comune con la complessità e la varietà del lavoro artigianale. Con la divisione del lavoro all'operaio fu chiesto di compiere solo poche operazioni nel modo più preciso e nel più breve tempo, senza alcuna preoccupazione del loro significato nel contesto produttivo.

In virtù di queste categorie col taylorismo si andò affermando la selezione professionale del lavoratore allo scopo di collocare "l'uomo adatto al posto adatto". Un ulteriore passo avanti fu fatto quando a questo principio fu sostituita la formula "a ciascuno un posto e un posto a ciascuno" anche se tutto questo ha indotto, sovente, nell'errore di credere che per ogni uomo esistesse un'unica possibilità di inserimento nella vita produttiva.

L'orientamento, dunque, non può essere basato unicamente sul confronto statico tra le caratteristiche psicologiche di un dato individuo e le esigenze di una certa scuola o professione senza tener conto delle dinamiche motivazionali o in casi eccellenti anche vocazionali delle persone.

Ne consegue che orientare, per noi operatori della scuola, significa produrre interventi di carattere interdisciplinare che si affiancano all'azione educativa della famiglia e della società al fine di guidare i giovani, primo verso le scelte scolastiche e poi verso quelle professionali più rispondenti alle attitudini e ai loro interessi, nonché alle necessità e alle richieste delle comunità di appartenenza.

Deve essere sempre e comunque uno sforzo di razionalizzazione basato sulla diversità naturale degli uomini per l'adattamento psicologico di ogni individuo alla molteplicità dei compiti che implica l'organizzazione sempre più complessa della collettività. L'orientamento deve considerare l'individuo nella sua totalità e non deve, pertanto, basarsi sui dati teorici e sulle metodiche di una sola scienza, ma deve essere eminentemente interdisciplinare e servirsi dei risultati derivanti dalla ricerca e dall'applicazione della psicologia, della pedagogia, della medicina generale, del servizio sociale, dell'economia ecc.

La complessità dell'orientamento si evince anche dalla considerazione che i legislatori, a fasi alterne, si sono, da oltre mezzo secolo, occupati seriamente del problema.

Basti ricordare la Legge n. 942/66 che, almeno

nel campo della pubblica istruzione, ha prodotto una serie di circolari e tra queste, una molto lontana ma interessante del 1968, la n. 364, sosteneva l'identificazione dell'orientamento con l'azione educativa, poiché si proponeva di facilitare l'inserimento dei giovani nella vita attiva della società con lo scopo di rendere autonomo l'individuo di fronte alla scelta che la vita e la scuola gli propongono. L'orientamento, secondo il mio modesto punto di vista, dovrebbe porsi come fattore di equilibrio, di mediazione e, infine, come rivelatore degli errori nei rapporti tra capacità individuali, struttura formativa esistente e il potenziale della forza-lavoro accumulabile secondo le esigenze dei settori economico-produttivi.

L'orientamento, infatti, dovrebbe agire nel senso di impedire che la formazione dei giovani sia avviata in direzioni operative per le quali essi non abbiano particolari attitudini e di conseguenza tutto il processo formativo si riveli come un investimento sostanzialmente errato e perciò come una fonte di perdita sia umana che economica.

La riforma della secondaria superiore, con l'alternanza scuola-lavoro, già in fase di avanzata sperimentazione, dovrebbe consentire un facile passaggio da una scuola a un'altra e da un indirizzo a un altro. L'ingegneria scolastica, per raggiungere quest'obiettivo, realizza la cosiddetta "passerella", cioè dei percorsi didattici organizzati su moduli di raccordo per consentire il passaggio tra le classi degli istituti secondari di II grado di indirizzo diverso; vengono progettati e realizzati per far acquisire all'allievo le competenze essenziali per poter frequentare, nell'anno scolastico successivo, il nuovo percorso di studio. Tutto questo costituirà una sconfitta per i più deboli e una vittoria per i più forti, oppure garantirà a tutti, pur nella diversità dei soggetti, uguali livelli di arrivo? È la scommessa del prossimo futuro. Il gioco è libero ed ognuno può puntare dove crede.

Il Governo e il Ministro Fiorani hanno già puntato e proposto l'elevazione dell'obbligo scolastico a 16 anni. È quanto tutti aspettavamo, nella speranza che una nuova e diversa scuola possa sconfessare sia l'indagine OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) che PISA (Projet for international students assesment).



## *Dalle Marche, alcuni contributi alla società e all'economia della conoscenza*

GIANNA PRAPOTNICH

Referente "Europa Istruzione"

Ufficio Studi USR per le Marche - Direzione Generale

ALFREDO MAZZOCCHI

Dirigente scolastico ITSAS "G. Mazzocchi" Ascoli Piceno  
scuola polo "Educare all'Europa"

**L'**Unione Europea lega strettamente l'evoluzione della società della conoscenza allo sviluppo scientifico e tecnologico, considerando con particolare riguardo l'enorme potenziale supporto alla conoscenza che può derivare dall'uso sempre più diffuso delle ICT (Information and Communication Technologies). "Verso una società dell'informazione e della conoscenza", titola non a caso l'Unione Europea, l'ottava "Lezione" del corso on-line "L'Europa in sintesi - L'Europa in 12 lezioni", ponendo in modo inscindibile il binomio *informazione - conoscenza* a fondamento della nuova società della conoscenza.

"Verso gli inizi dell'ultimo decennio del secolo scorso" - si legge ad apertura della lezione - "le economie e il *modus vivendi* degli abitanti di tutto il pianeta, non solo d'Europa, cominciano a trasformarsi sotto l'effetto di due grandi cambiamenti. In primo luogo la globalizzazione, ovvero un'interdipendenza crescente fra le economie del mondo e l'emergere di una "economia globale"; in secondo luogo la rivoluzione tecnologica con la comparsa di Internet e delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione". ([http://europa.eu/abc/12lessons/index8\\_it.htm](http://europa.eu/abc/12lessons/index8_it.htm)).

Sulle pagine de *La Stampa* Gianni Vattimo scrive: "L'Unione Europea parla oggi di una "società della conoscenza" come orizzonte direttivo delle sue politiche comunitarie di istruzione, divulgazione, educazione degli adulti: anche e soprattutto con il proposito di vincere le sfide del mercato globale, che richiede una capacità diffusa di utilizzare i nuovi

mezzi prodotti dalle tecnologie. Il che significa: quando parliamo di società della conoscenza parliamo in realtà di una società del sapere tecnologico diffuso e perciò più ricca di possibilità "produttive". Se si tengono presenti queste osservazioni, nasce per lo meno un dubbio circa il significato da attribuire al termine "società della conoscenza". Ma giacché la società europea tende costantemente all'innovazione, ne deriva che per realizzare una nuova società della conoscenza occorre realizzare una nuova società dell'informazione. In tal modo, conoscenza, informazione ed innovazione finiscono per costituire i tre lati di un unico sistema triangolare, che, tenuto in costante ciclico movimento, conferisce spinta propulsiva al processo di evoluzione della società europea contemporanea. Scrivono Olaf Breidbach e Stefano Poggi nella prefazione all'*Annuario di Cultura Scientifica Europea* (Vol. 1, 2005, Jena & Firenze, ottobre 2004): "La società in cui viviamo è una società della conoscenza e della informazione. È una società che concepisce sé stessa come una società interculturale e sovranazionale e si riconosce in una tradizione intellettuale che costituisce uno dei tratti distintivi della storia e della società europee."

La costante innovazione nelle nuove tecnologie dell'informazione rende poi conseguibile l'obiettivo che in una nuova "società della conoscenza" sia possibile garantire sempre più "conoscenza per la società": una società in cui la conoscenza è un patrimonio sociale a disposizione di tutti, un diritto di cittadinanza riconosciuto e perseguito come opportunità per tutte le persone di

poter partecipare, con alto grado di consapevolezza, alle trasformazioni del proprio mondo, che si presenta sempre più complesso. L'innovazione nelle tecnologie dell'informazione rende la conoscenza un *bene sempre più comune*, una "dorosofia", (= "dono della conoscenza"), come recentemente l'ha chiamata qualcuno (<http://www.costozero.org/wai/a6.html>), sebbene il loro libero uso ponga anche il problema della tutela della conoscenza come bene comune.

Di ciò consapevole, l'U.S.R. per le Marche ha cercato di dare il massimo contributo al processo *Europa dell'Istruzione - Educare all'Europa*, anche nell'ambito del sistema triangolare sopraccitato innovazione, informazione, conoscenza, realizzando una complessa piattaforma integrata nel web, costituita da quattro moduli principali:

1. Uno *sharepoint*, ovvero un punto, un sito nella internet (perciò, un web site) in cui condividere documenti, informazioni, comunicazioni inerenti al processo e funzionali alle attività dei soggetti in rete, cioè all'MPI - DGAI, agli USR, alle Scuole della rete. Allocated alla URL <http://www.europa-2010.eu/sharepoint/default.aspx>;

2. Un sito *internet* interamente dedicato al Piano nazionale di informazione e comunicazione sul tema "Istruzione e formazione 2010"; titolato "Chiavi in mano per l'Europa del 2010", il sito è visitabile alla URL <http://www.europa-2010.eu/index.asp> e contiene una dettagliata descrizione del piano nazionale, i piani di azione regionali, il bando del concorso video nazionale "L'Europa del desiderio", un media kit e una sezione documenti contenenti tutti gli strumenti per la realizzazione della campagna nazionale di informazione e formazione;

3. Un *forum web site*, preparato per il Forum Evento Nazionale che ha avuto luogo dal 23 al 31 ottobre 2006; di tipo "a temi nazionali", il forum web site è stato strutturato in due sezioni, una per gli studenti e l'altra per gli insegnanti; raggiungibile alla URL <http://www.europa-2010.eu/forum>, al forum si può partecipare liberamente mediante una semplice procedura di iscrizione e di sottoscrizione di un codice di comportamento;

4. Un *blog*, sviluppato in collaborazione con l'Università di Camerino, posto alla URL <http://usr.cs.unicam.it/europe> e destinato a documentare "Europa e non solo 2006" attraverso innumerevoli documenti, immagini, testimonianze sull'evento internazionale.

L'evoluzione virtuosa della *società della conoscenza* e, a questa connessa, dell'*economia della conoscenza*, richiede un'azione convergente, ma

distinta, tesa da una parte ad innalzare la qualità del capitale umano e dall'altra a qualificare le strutture sociali ed economiche nelle quali le persone e le comunità vivono e agiscono. *L'educazione, l'orientamento, l'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita* (come fortemente rimarcato nel Lifelong Learning Programme - LLP 2007 - 2013) sono la componente essenziale, il fondamento di natura costituzionale, per lo sviluppo della persona e per l'affermazione del diritto di ogni singolo individuo a poter realizzare un proprio "progetto di vita".

Tuttavia, nessuna *società della conoscenza* e nessuna *economia della conoscenza* appaiono realizzabili oggi senza la possibilità di favorire la mobilità internazionale dei giovani, senza l'abbattimento degli stereotipi culturali, senza il superamento delle barriere, mentali, geografiche, etniche e religiose attraverso il *dialogo*.

A ciò mira "Europa e non solo: dialogo intorno ai confini", la Conferenza internazionale di studenti e di docenti che ha luogo annualmente a Senigallia, in provincia di Ancona. Organizzata con l'Alto Patronato del Presidente della Repubblica all'interno del più ampio progetto culturale interistituzionale dell'Ufficio Scolastico Regionale "Le Marche: una regione laboratorio" - cui ha aderito formalmente il MPI - Direzione Generale Affari Internazionali - "Europa e non solo" viene considerato nelle Marche la *sintesi* di tutte le attività di cooperazione scolastica internazionale.

Del meeting sono già state realizzate due edizioni in meno di dodici mesi, una a fine ottobre 2005, la seconda a metà settembre 2006: hanno partecipato studenti dalle Marche, da altre regioni d'Italia, da Paesi dell'Unione Europea, dei Balcani Orientali ed Occidentali, del Medio Oriente, del Mediterraneo, dalla Russia, dalla Cina, dal Brasile, dall'Argentina e dagli USA.

Nell'edizione 2006, "Europa e non solo" ha registrato la presenza di oltre duecento delegati, organizzati in 48 delegazioni provenienti da 31 Paesi stranieri. Particolarmente significative sono state le presenze di delegati dall'Iraq, dalla Palestina, da Israele, dalla Giordania, dall'Armenia, dalla Russia, dalla Cina.

Come già detto "Europa e non solo" si propone di contribuire al superamento delle barriere con il dialogo culturale, sia nella direzione dell'allargamento tracciata dagli impegni europei di cooperazione internazionale, sia raccogliendo la difficile *sfida dell'inclusione*. Grande attenzione è stata posta, difatti, nel programma di accoglienza al

meeting 2006, di particolari categorie di giovani *svantaggiati*, quali i diversamente abili, i rifugiati, gli orfani di guerra, i giovani appartenenti a famiglie in costante mobilità ecc.

La Manifestazione (il cui programma integrale è consultabile sul sito [www.marche.istruzione.it](http://www.marche.istruzione.it) mentre la documentazione è pubblicata su Blog attivato sul già richiamato sito <http://usr.cs.unicam.it/europe>) è stata ricca di numerosi eventi giornalieri e permanenti, quali:

1. Moduli formativi antimeridiani sui temi generali della cittadinanza;
2. Seminari di approfondimento in sessioni parallele sulle seguenti specifiche aree tematiche:
  - a. "Il cuore e la mente: l'umanità dell'umanità";
  - b. "Le Patrie del mondo oltre l'Europa del 2010";
  - c. "La cultura dell'umanità tra storie e geografie dell'umanità";
  - d. "Questo nostro pianeta";
  - e. "Alleanza educativa scuola-famiglia";
  - f. "Le tecnologie informatiche: strumenti di comunic@zione e coll@borazione";
3. Un laboratorio grafico pittorico con l'artista Andrea Agostini per gruppi di studenti di diversi Paesi.

Nel Corso delle due giornate del Seminario – "Le Patrie del Mondo oltre l'Europa del 2010" – realizzato anche con il contributo del MPI DGAIS e della Rappresentanza italiana della Commissione Europea, sono stati ampiamente illustrati: Il Processo "Europa dell'Istruzione" (DM 267/04) e le iniziative dell'USR per le Marche in raccordo con la task force MPI-D.G.A.I. / Agenzia Nazionale Socrates-INDIRE; l'Action plan regionale per l'anno 2006; gli impegni nella campagna nazionale per il conseguimento degli obiettivi di Lisbona del 2010, il Concorso Video nazionale "L'Europa del desiderio".

Per l'edizione di quest'anno è stato (eccezionalmente) organizzato presso la *Rocca Roveresca* (Monumento storico della città di Senigallia) un Expò multiculturale "*Le Patrie del Mondo*", nell'ambito del quale a ciascuna delegazione straniera è stata data la possibilità di allestire uno stand per presentare documenti progettuali (libri, brochures, dossier) ed oggetti tipici e rappresentativi della cultura nazionale del Paese di provenienza: 3 postazioni multimediali hanno favorito anche la visione di immagini e filmati, oltre che alla illustrazione dei percorsi progettuali di cooperazione internazionale.

L'Evento Expo che porta colore, gioia ha offerto davvero la possibilità di far compiere ai nu-

merosi Visitatori (studenti, docenti, cittadini...) un *Viaggio virtuale* in paesi davvero lontani e spesso non raggiungibili per i noti e desolati motivi connessi ai conflitti in corso. Le fotografie, le immagini affisse ai pannelli, i posters, le brochures, i racconti, testimoniavano la voglia di comunicare, di dialogare per abbattere quelle barriere che talvolta solo le carte geografiche disegnano.

A portare prestigio in quanto allestite al suo interno, sono state anche alcune Mostre: "*L'interculturalità nelle pratiche educative*" "*Sicurezza ed educazione*" – Progetto Comenius 3 "*EcoMedia Europe*" – Gazebo "*Europe Direct Marche*" Commissione Europea / Centro Carrefour Università Studi di Urbino / Ufficio Rappresentanza italiana Commissione Europea.

Nel corso delle giornate seminariali e di Expo è rimasto costantemente attivo un "*Tavolo Negoziabile*", sono state condotte attività di dialogo con le delegazioni straniere nelle seguenti linee direttrici:

1. Ascolto delle principali problematiche scolastiche, ma anche socio-politico-culturali, che attualmente caratterizzano i rapporti internazionali del Paese di provenienza di ciascuna delegazione;

2. Dialogo intorno alle possibili strategie di intervento collaborativo che la Scuola Marchigiana;

3. Discussione dei principi contenuti nella "*Carta di Senigallia*" (firmata a "Europa e non solo 2005" da 27 Paesi), in funzione della elaborazione del "*Protocollo di Senigallia*", poi firmato da tutti i Paesi partecipanti all'edizione 2006; la Carta ed il Protocollo contengono rispettivamente i principi ispiratori e le linee di azione per una collaborazione scolastica tra le Marche e gli altri Paesi del Mondo, con particolare riferimento a quelli delle diverse aree geo-politiche mediterranee;

4. Impostazione delle attività di follow-up da far seguire all'edizione 2006 di "Europa e non solo" allo scopo di realizzare un'ampia partnership internazionale di cooperazione scolastica tra tutti i Paesi europei e non-europei che hanno partecipato alle due edizioni del 2005 e del 2006, coordinata dalla Scuola Marchigiana.

Il senso del contributo dell'USR Marche alla *società della conoscenza*, nel 2006, trova il punto più alto in questo pensiero, racchiuso nel saluto finale rivolto dal Direttore Generale Michele De Gregorio ai delegati ad "*Europa e non solo*" il 15 settembre: "*Vorremmo che il significato di questa esperienza si trasformasse in una piccola, tenace luce, che continui a scaldare e a rischiare il cuore: non lasciate che si spenga, conservatela intensa e viva, fatene dono anche ad altri.*"

## Autonomia scolastica e sinergie operative nel territorio: organizzazione e gestione di reti di scuole

SEBASTIANO PULVIRENTI

Ispettore tecnico MIUR - Dirigente con funzioni tecniche USR Sicilia

### Le reti di scuole

Nell'immaginario collettivo la parola *rete* evoca concetti riconducibili all'idea del *catturare*: fili intrecciati, maglie più o meno larghe, aiuto, collaborazione, cooperazione, sforzo comune, impegno strategico, facilitazione, inganno, successo, insuccesso... Le implicazioni di carattere sociale e psicologico, facilmente desumibili dai concetti che sono stati elencati, sono presenti costantemente anche in ambito scientifico e tecnologico. La rete costituisce uno spazio, reale o virtuale, chiuso o aperto, circoscritto o all'infinito espandibile, per comunicare, collaborare, cooperare e documentare.

In ambito scolastico la parola *rete*<sup>2</sup> si è progressivamente arricchita di significato a partire dagli anni '70 parallelamente allo sviluppo della *cultura organizzativa* e della *visione ecosistemica* dei processi formativi. La consapevolezza di operare all'interno di strutture formative caratterizzate da interdipendenza rispetto ad altre strutture socialmente riconosciute ha indotto le scuole a potenziare la ricerca di collegamenti operativi organizzati e definiti in ambito scolastico ed interistituzionale. Di fronte alla diffusione di iniziative di cooperazione tra docenti, scuole, enti locali, strutture formative di vario tipo e Università per migliorare ed innalzare il livello qualitativo delle istituzioni scolastiche, si è assistito alla definizione spontanea di una prassi organizzativa, basata sulla cooperazione di scuole collegate in rete, solo mar-

ginalmente ostacolata dalla mancanza di una previsione normativa a sostegno delle iniziative progettuali in questione.

L'avvio dei processi di *autonomia scolastica* ha riproposto la questione dell'assetto organizzativo delle scuole ed ha offerto una chiara indicazione normativa che, a partire dalla definizione del concetto di *reti di scuole* ha consentito di definire le modalità organizzative, l'oggetto dell'accordo di collaborazione, i campi specifici dell'intervento cooperativo e gli obiettivi della sinergia. Nell'ambito dell'autonomia la scuola riscopre il valore della cultura organizzativa e attraverso il concorso progettuale dei diversi organismi di governo, assume la responsabilità di definire le azioni progettuali di tipo tecnico per adeguare ed ampliare l'offerta formativa, indicare le attività e decidere le sinergie da promuovere in ambito nazionale e territoriale.

La costituzione di *reti di scuole* è un atto che, all'interno dei processi organizzativi istituzionali, dà un senso all'assetto complessivo del progetto formativo. La visione delle organizzazioni scolastiche come *sistemi a legame debole* (*loose coupling*) costituisce un approccio interessante che giustifica l'impegno nel campo della cooperazione tra Istituzioni scolastiche e tra Istituzioni scolastiche ed extrascuola. La complessità degli eventi che nella scuola si determinano è caratterizzata da un legame che lascia ai singoli eventi identità e separatezza. Poiché si opera all'interno di una struttura non organizzata gerarchicamente in senso tra-

dizionale, i diversi attori mantengono la specificità e le prerogative del ruolo professionale ricoperto. La peculiarità del contesto organizzativo scolastico non costituisce una carenza, ma un valore su cui è possibile far leva, a partire dalla consapevolezza della non prevedibilità degli eventi e dei processi attivati. Sul piano organizzativo anche la *rete di scuole* costituisce un modello a legame debole, privo di una struttura gerarchica predeterminata ed orientato a sviluppare un'azione specifica che esplicita la quantità e la qualità dei contributi che si intendono attivare, in un tempo predeterminato, secondo modalità concordate dalle parti, per conseguire finalità circoscritte e ben definite.

La *rete di scuole* è uno strumento che, nell'ambito dell'autonomia organizzativa, consente alle scuole di raggiungere finalità istituzionali. Il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, oggetto del D.P.R. n° 275 dell'8.3.1999, all'art. 7 delinea un quadro generale che costituisce una guida esaustiva per organizzare e gestire una rete di scuole lasciando intravedere una successiva elaborazione di norme applicative e di sviluppo.

Una rete di scuole nasce nell'ambito di un'azione progettuale. Il primo atto è costituito da un'attenta definizione del campo d'interesse in merito alle azioni da attivare in collaborazione, tenuto conto delle competenze professionali stabilmente acquisite. Una scuola in possesso di *know-how* in uno specifico settore avrà interesse ad approfondire la ricerca in una prospettiva di potenziamento; nello stesso tempo offrirà alle scuole che non hanno la stessa esperienza possibilità di miglioramento specifico. In altre situazioni la rete di scuole può comportare un confronto del tutto paritario.

La cooperazione all'interno di una rete di scuole è legata ad una duplice opportunità. È possibile promuovere la costituzione di una nuova rete o chiedere di aderire ad una rete già esistente. In entrambi i casi, in vista della costituzione di una nuova rete o di adesione ad una rete esistente, la fase preliminare costituisce per i contraenti un processo positivo di riflessione sul funzionamento della scuola e comporta disponibilità ad aprirsi all'esterno. Nella fase che precede l'ingresso in rete una specifica formazione può sviluppare e consolidare competenze professionali utili alla gestione di rapporti complessi (capacità progettuale e valutativa, capacità di gestire rapporti interpersonali, capacità di utilizzare determinate tecnologie didattiche...).

### *L'accordo di rete*

Il documento formale che regola il funzionamento e l'attività della rete di scuole è costituito da un *accordo di rete*, approvato dal consiglio di circolo o di Istituto ed anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate – se sono previste attività didattiche o di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento – in cui sono esplicitati i termini del contratto liberamente sottoscritto.

La normativa non prevede preclusioni o pre-requisiti per l'adesione delle scuole agli accordi di rete. Gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi (*art. 7, comma 5°, del Regolamento sopra citato*) e prevedono eventuali iniziative per favorire la partecipazione delle scuole che sono in situazione di difficoltà.

Il momento fondamentale che dà senso e valore alla decisione di partecipare ad una rete di scuole è legato all'atto di scelta iniziale, quando si individuano le azioni e i temi che saranno oggetto dell'accordo. La scelta dell'oggetto è atto preliminare rispetto all'attività da svolgere in rete, ma deriva dalle azioni svolte nella fase preparatoria, di tipo progettuale, che a partire dalla riflessione sul funzionamento della scuola individua i nodi tematici e le azioni professionali da approfondire in sinergia. L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, di amministrazione e di contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali (*art. 7, comma 2°, del Regolamento*).

La molteplicità dei possibili campi di attenzione consente di scegliere accuratamente anche il tipo di impegno, a partire dai bisogni e dai problemi evidenziati nella scuola. L'apertura all'esterno e le possibilità di confronto aiuteranno a superare gli atteggiamenti di autoreferenzialità e potranno le premesse per la gestione di un sistema coerente ed organico di autoanalisi d'Istituto che aiuti a risolvere i problemi e ad individuare i punti critici di funzionamento della scuola. Si potranno, inoltre, creare nuove strutture di servizio e di gestione delle risorse, promuovere modalità efficaci per la circolazione di idee e di progetti, attivare ricerche in campo didattico valorizzando le discipline di studio, incoraggiare processi di socializzazione e di diffusione delle esperienze. Per sintetizzare, i

livelli di intervento potranno essere assai differenziati. Da quello minimale per l'utilizzazione condivisa di laboratori e di attrezzature a quello più complesso per l'attuazione di processi formativi e gestionali (educazione permanente, sperimentazioni didattiche nell'ambito di Istituti comprensivi, autoanalisi d'Istituto, progetti di formazione professionale, ricerche di carattere epistemologico sulle discipline e sulla didattica, ecc.).

Per garantire il raggiungimento dei risultati indicati nell'accordo può essere previsto lo *scambio temporaneo di docenti* che danno il loro assenso rinunciando al trasferimento per la durata del loro impegno nel progetto in rete. Inoltre, gli organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da affidare a personale dotato di specifiche competenze compiti organizzativi e di raccordo istituzionale.

L'accordo di rete individua l'organo responsabile delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto, la sua durata, le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni (*art. 7, comma 4° del Regolamento*). Da segnalare, infine, la possibilità di istituire *laboratori* nell'ambito delle reti di scuole. Si tratta di indicazioni organizzative che intendono privilegiare alcuni settori specifici di intervento, di interesse anche nazionale, quali la ricerca e la sperimentazione, la documentazione, la formazione in servizio del personale scolastico, l'orientamento scolastico e professionale.

### *Oltre la rete, con la rete: la progettualità*

L'art 7, comma 8°, del Regolamento sull'autonomia scolastica prevede la possibilità, sia per scuole singole sia per scuole collegate in rete, di stipulare *convenzioni* con università statali o private ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie

operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi. L'opportunità dà ulteriori prospettive di sviluppo alle reti di scuole che possono allargare l'ambito d'intervento interagendo con altre strutture culturali e con i servizi sociali. Le potenzialità di sviluppo sono notevoli specialmente nel settore della formazione in servizio dove potrebbero essere previste azioni di collaborazione per la messa a punto di pacchetti didattici e di materiali con scambio reciproco di servizi e di documentazione.

La progettualità presuppone un processo dia cronico che tende all'assunzione di decisioni attraverso *fasi di pianificazione* degli interventi:

Analisi della situazione di intervento

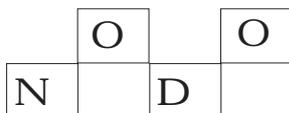
Individuazione dei problemi e dei bisogni formativi

Scelta del problema e del bisogno ritenuto prioritario

Di particolare interesse appare l'analisi della situazione di intervento. Si tratta di un processo conoscitivo che coinvolge non solo tutte le componenti della scuola e della rete di scuole, ma anche il territorio e le agenzie che a vario titolo si occupano di formazione.

Le fasi successive di decisionalità diffusa (negozi azione ragionata delle scelte operative e dei livelli di responsabilità pedagogica) porterà all'adozione dei progetti specifici di intervento. Il ciclo progettuale è accompagnato da fasi di valutazione continua, iniziale, in itinere e conclusiva e dalla eventuale riformulazione delle ipotesi iniziali da cui è scaturita la progettazione.

<sup>2</sup> da S. Pulvirenti, Rete, in AA.VV. *Voci della Scuola 2002*, Tecnodid, NA 2001.



## Educare all'Europa in Umbria

MICHELINA COMEGNA

Docente comandato USR componente del Nucleo di Intervento.

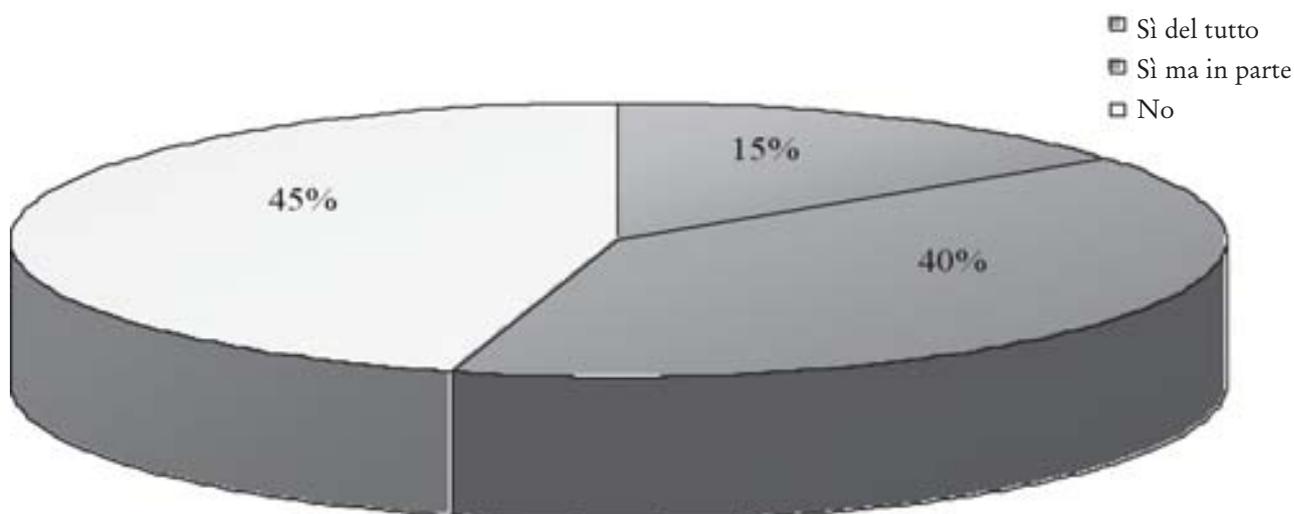
Secondo un'indagine svolta lo scorso maggio dall'ITIS "Cassata" di Gubbio, una delle scuole polo per "L'Europa dell'Istruzione", il 64 % degli interpellati si sentiva cittadino europeo. Uno spaccato del territorio regionale dove la percezione della cittadinanza europea è sensibilmente superiore alla media europea, che, secondo un'indagine di Eurobarometer, nel 2005 si attestava al 54 %.

Anche se il 64,53 % degli intervistati si sente cittadino europeo, e questa percentuale varia di

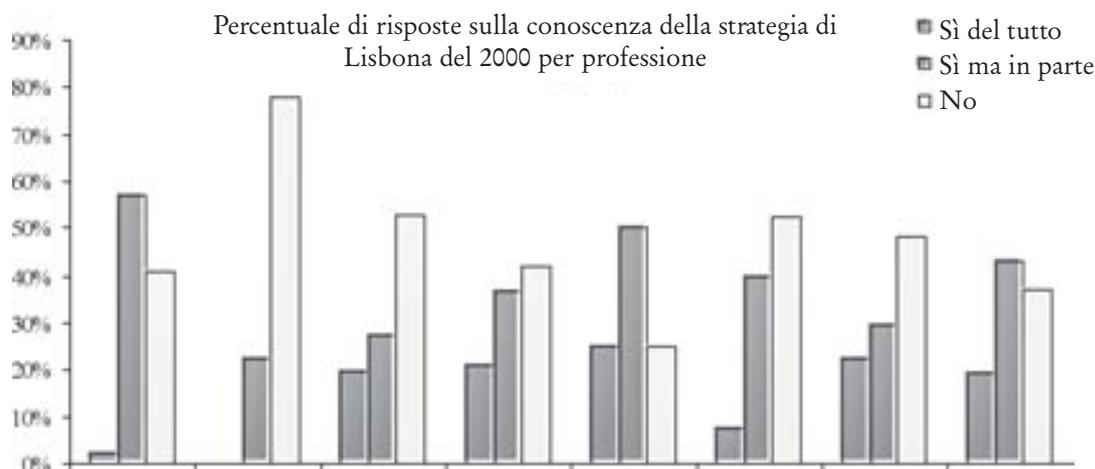
poco tra maschi e femmine, è interessante notare come alla domanda: "nel 2000 il Consiglio dei Ministri Europei riunito a Lisbona ha elaborato una strategia d'intervento affinché l'economia dell'Europa possa diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Ne ha conoscenza in merito?" la maggior parte degli intervistati ha risposto negativamente, come si può vedere dal grafico sottostante.

Graf. 1

Distribuzione degli intervistati secondo la conoscenza della strategia di intervento elaborata dal Consiglio dei Ministri Europei nel 2000 a Lisbona

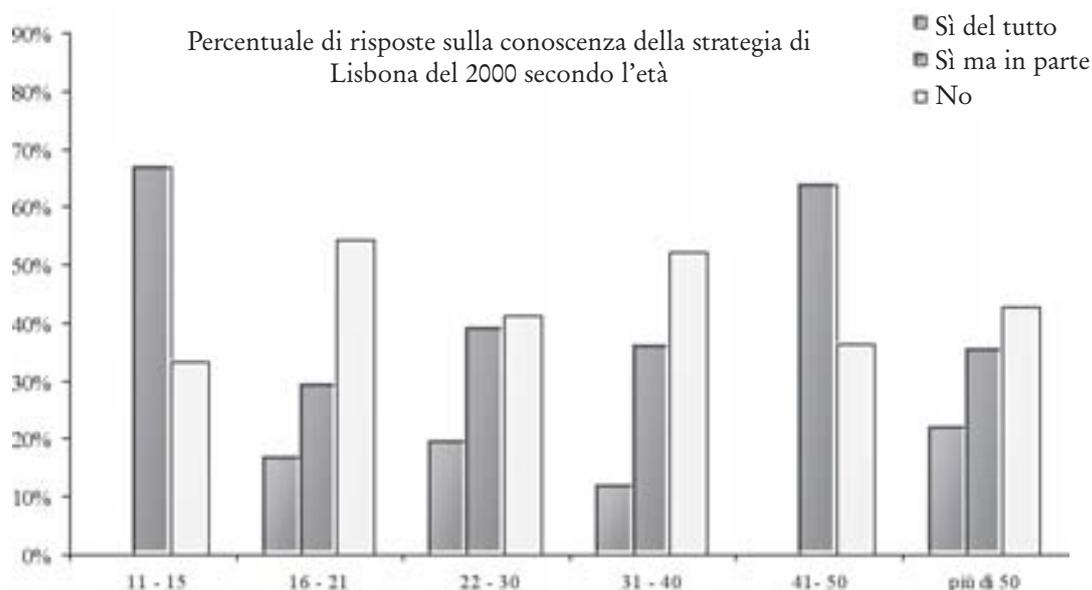


Graf. 2



Se analizziamo le risposte date secondo la professione (graf. 2) e la fascia di età (graf. 3), possiamo osservare come ad essere più informati siano gli studenti e gli agricoltori e gli adolescenti e, fatto un po' peculiare, i quarantenni.

Graf. 3



Oltre ad avere uno scopo di tipo conoscitivo, l'indagine aveva anche l'obiettivo di sensibilizzare gli intervistati all'argomento monitorato, offrendo così l'occasione per veicolare delle informazioni. Ed è proprio nel campo dell'informazione e del supporto alle scuole, che l'USR per l'Umbria si sta muovendo.

A tale scopo l'USR per l'Umbria ha costituito un proprio "nucleo d'intervento", che, assieme agli istituti scolastici polo mira a sensibilizzare le scuole ai temi e alla collaborazione in ambito europeo. Tra le scuole polo oltre all'Istituto Cassata, che è referente per il "Piano nazionale di informazione e sensibilizzazione su Istruzione e formazione

2010", ne fanno parte l'Istituto di Istruzione Superiore "A. Pieralli" di Perugia, (polo per gli insegnamenti matematico scientifici in prospettiva europea), il Liceo scientifico Majorana di Orvieto (Insegnamento della storia e cittadinanza europea), il 2° circolo di Umbertine (anch'esso polo per la cittadinanza europea), l'IISAG di Terni (polo per le lingue). I poli, oltre a fornire consulenza alle scuole viciniori, sono dei luoghi per lo scambio delle buone pratiche.

Il Nucleo di Intervento per meglio raccordarsi alla realtà regionale è allargato anche ai diversi rappresentanti delle autonomie locali, quali la Regione, le Province e le due Antenne Europe Direct

(InfoPoint Perugia e Carrefour Umbria).

Il Nucleo ha ritenuto opportuno intervenire sulla: formazione dei docenti, proponendosi come obiettivo di avere, nel giro di un paio d'anni, almeno un referente per l'Europa in ciascuna istituzione scolastica. È imminente l'avvio di un corso di formazione in servizio di tipo residenziale, sul modello dei *Landesinstitut* tedeschi. La formazione verterà principalmente sul nuovo "Programma nel campo dell'educazione lungo tutto l'arco della vita" che a partire dal 2007 rimpiazzerà i programmi Socrates e Leonardo. Si prevede un momento informativo a cui collaboreranno tra l'altro INDIRE e ISFOL, un momento di condivisione e di documentazione delle attività svolte e dei momenti di socializzazione per favorire l'identità del gruppo.

Il Nucleo di Intervento, in collaborazione con la Direzione Generale per gli Affari Internazionali del Ministero e con l'Istituto Cassata nell'ambito del "Piano nazionale di informazione e sensibilizzazione su Istruzione e formazione 2010" ha organizzato una giornata dedicata all'Europa dell'Istruzione che ha trovato collocazione all'interno del seminario internazionale "Diversità e coesione nell'Europa dell'Istruzione" che si svolgerà a Perugia dal 25 al 27 ottobre e che vede riunite in una unica manifestazione la giornata dell'Europa per l'Istruzione (per la quale il settore grafico dell'IPSIA "Patrizi" di Città di Castello ha ideato il logo) e la Giornata Europea delle Lingue, che in Umbria ha una tradizione pluriennale. Di rilievo gli interventi proposti: Roberto Santaniello, direttore della rappresentanza regionale lombarda della Commissione Europea che parlerà degli obiettivi educativi della strategia di Lisbona; l'on. Mauro Tippolotti, presidente della Giunta Regionale per l'Umbria si soffermerà soprattutto sull'importanza dell'educare alla cittadinanza europea attiva, mentre il prof. Daniel Coste, professore della scuola superiore normale di Lione

relazionerà sulla diversità linguistica e culturale.

Alla giornata parteciperanno anche i rappresentanti del Forum dei Genitori e i rappresentanti della Consulta degli studenti che nel pomeriggio, coordinati da docenti esperti nel settore, animeranno gli atelier. Questi ultimi avranno anche un carattere proattivo in quanto ci sarà un momento di confronto tra i due gruppi per elaborare un documento in cui saranno esplicitate possibili azioni da proporre all'interno delle due associazioni.

Da quanto detto finora è possibile notare che l'USR per l'Umbria, in questa fase, ha concentrato i suoi sforzi soprattutto sui seguenti obiettivi della strategia di Lisbona: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'UE; aprire i sistemi di istruzione e formazione al resto del mondo.

Le scuole polo della Regione, pur se con *focus* diversi, secondo il grado di appartenenza e la loro specificità, hanno partecipato attivamente alla realizzazione delle proposte dell'USR la qual cosa non ha impedito lo svilupparsi di una loro progettualità autonoma, dalla quale sono scaturite numerose e interessanti esperienze quali: la rete NEOS promossa e coordinata dal liceo scientifico Majorana di Orvieto che riunisce scuole ad orientamento europeo di svariati paesi, il Campus Europeo degli studenti dell'Umbria, realizzato sempre dall'Istituto Cassata. Gli "Spring Days" organizzati dalla scuola primaria "Giuseppe di Vittorio" di Umbertide, rivolti a rafforzare i legami e la comprensione delle comunità indigene pacifiche del mondo e trarne preziosi insegnamenti.

Si potrebbero citare numerose altre iniziative a testimonianza della vivacità delle scuole umbre in ambito europeo, e non solo quelle polo. Un dato che invita a guardare con ottimismo al futuro è quello messo in evidenza dai grafici 2 e 3, dove gli studenti e gli adolescenti risultano essere i più informati sull'Europa, a dimostrazione che laddove le scuole si impegnano producono effetti positivi.



Logo della Giornata dell'Europa dell'Istruzione

### Riferimenti sitografici

USR UMBRIA: [www.istruzione.umbria.it](http://www.istruzione.umbria.it)

I.S. "Pieralli" - Perugia: <http://www.istitutopieralli.it/>

Liceo Scientifico "Majorana" - Orvieto (TR): <http://www.majoranaorvieto.org/>

I.I.S. Artistica e per Geometri Terni: <http://www.ternionline.net/itg.terni/>

ITIS "Cassata" - Gubbio (PG): <http://www.itisgubbio.it/>



all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.

*Dalle Istituzioni scolastiche*

## *Per quale Europa della conoscenza? Le sfide della conoscenza nell'Europa dell'istruzione*

GIULIETTA BRECCIA

Dirigente scolastico

Liceo Classico "Giacomo Leopardi" - Recanati (Ancona)

**D**a molti anni l'Unione Europea sviluppa politiche mirate a promuovere la qualità degli apprendimenti nella convinzione che il tema strategico dell'educazione e della formazione costituisca il volano per la crescita culturale ed economica dei paesi ad essa appartenenti.

Fin dal Trattato di Maastricht (artt.126 e127) la Commissione Europea ha posto all'attenzione degli Stati membri la necessità di conseguire obiettivi di miglioramento formativo per far fronte alle sfide della globalizzazione e dell'informatizzazione. Tale istanza è stata più volte riconsiderata ed approfondita in vari documenti europei, come nel *Libro Verde sulla dimensione europea dell'edu-*

*cazione* (1993), e successivamente nei *Libri Bianchi* di Jaque Delors (1993) e Edith Cresson (1995) che hanno più di altri influenzato i processi di trasformazione dei sistemi scolastici dell'Unione verificatisi negli ultimi vent'anni.

J. Delors, in "Crescita, competitività ed occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo", partendo dal tema della disoccupazione, invita a valorizzare, secondo un'ottica antimalthusiana ed ottimista, il capitale umano, risorsa di cui è maggiormente dotata l'Europa, e a puntare sulle moderne tecnologie quali strumento indispensabile per lo sviluppo della comunicazione ed il potenziamento della creatività.

*Il Libro Bianco Cresson*, "Imparare ed appren-

dere: verso la società conoscitiva” (1995), una sorta di messa in opera del libro di J. Delors, ribadisce la necessità e l’importanza di investire nell’intelligenza in considerazione delle notevoli e rapide mutazioni in corso che hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all’informazione ed al sapere.

La nostra società si prefigura infatti come un contesto in cui si insegna e si apprende per tutto l’arco della vita, in cui ciascun individuo può costruire la propria identità professionale anche grazie alle opportunità che gli si presentano a seguito dell’ampliamento dei confini nazionali, in altre parole, una società dinamica e conoscitiva. L’idea che ne scaturisce è dunque quella di un’Europa più istruita, più competente e responsabile, un’Europa in cui la dimensione culturale è posta al centro delle prospettive di sviluppo economico e sociale, un’Europa che consente alle giovani generazioni di fare un salto di qualità rispetto al passato, in quanto il binomio cultura e benessere sta a garanzia d’integrazione sociale ed economica e, al contempo, di una condizione di pace diffusa.

Nonostante sia piuttosto diffuso un atteggiamento di scarsa condivisione nei confronti di questa idea di Europa (stampa e mass-media in generale), va detto che molti educatori hanno recepito tale messaggio e, consapevoli di trovarsi di fronte ad una svolta epocale, hanno aderito con grande interesse ed impegno a numerose azioni di vari Programmi Comunitari lanciati dalla Commissione Europea in campo educativo e formativo quali Socrate, Leonardo, Erasmus e Gioventù, costituendo “una rete pedagogica spontanea” i cui fini erano, e continuano ad essere, la valorizzazione della dimensione culturale come aspetto qualificante dello sviluppo dell’Unione e l’individuazione di un modello di convivenza civile da condividere e da proporre a livello planetario.

Tale processo, avviato mediante azioni di formazione congiunta del personale della scuola e delle università dei vari paesi dell’Unione, con azioni di sostegno alla mobilità studentesca, intellettuale e professionale, si è tuttavia rivelato assai complesso e non sempre di facile realizzazione tanto che, a distanza di pochi anni (23-24 Marzo 2000), il Consiglio di Lisbona, concludendo la sua sessione straordinaria, tornava sul tema della valorizzazione delle risorse umane ed individuava un nuovo obiettivo strategico per l’Unione “*diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti*

*di lavoro e una maggiore coesione sociale*”.

La strategia di Lisbona prevedeva tutta una serie di sott’obiettivi da conseguire, alcuni a medio termine, entro il 2002, ed altri entro il 2010, dai quali siamo ancora lontani, ma verso cui, pur tuttavia, ci siamo avviati, come:

- l’incremento degli investimenti sulle risorse umane;

- la riduzione del 50% del numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il livello più basso di studi secondari e che non continuano gli studi (2010);

- il collegamento ad internet di tutte le scuole e centri di formazione, da trasformarsi in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti;

- L’individuazione di un quadro europeo per definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l’arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell’informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità, e competenze sociali, con procedure di certificazioni decentrate, al fine di promuovere l’alfabetizzazione “digitale” in tutta Europa;

- L’elaborazione di un modello comune europeo per i curriculum vitae, da utilizzare su base volontaria, per favorire la mobilità contribuendo alla valutazione delle conoscenze acquisite, sia negli istituti d’insegnamento e formazione che presso datori di lavoro.

Fatta eccezione per alcuni istituti all’avanguardia, che riescono a competere brillantemente con i loro partner europei, sia per l’abbondanza e la modernità delle strumentazioni a loro disposizione che per le risorse umane di cui sono dotati, le istituzioni scolastiche italiane si stanno attrezzando, seppure a fatica, per cogliere la sfida di una società sempre più basata sulla conoscenza e l’informazione, cimentandosi in attività di e-learning e facendone un uso sempre più diffuso e consapevole. Il problema vero, tuttavia, non va ricercato nella carenza della strumentazione quanto nella scarsa padronanza di competenze operative del personale docente di età superiore ai quarant’anni che si rifiuta spesso di utilizzare i nuovi strumenti della comunicazione non sfruttando così a pieno le opportunità che si presentano. Se L’Europa ci chiede di eliminare quegli ostacoli che impediscono la mobilità di docenti e personale preposto alla formazione, è dunque obbligo primario di ciascun Stato Membro individuare le strategie che consentano il superamento di tali ostacoli, valorizzando coloro che si adoperano per rendere il

processo di formazione più “attraente”, coinvolgente ed efficace.

Il Ministero della Pubblica Istruzione non è certo rimasto insensibile alle raccomandazioni europee, consapevole che uno degli ostacoli maggiori alla mobilità dei nostri docenti era, e forse continua ad essere, la scarsa padronanza delle lingue comunitarie da cui, secondo la Commissione Europea, scaturiscono molti condizionamenti per le sorti dei singoli e delle loro comunità.

Sono stati attivati numerosi corsi di formazione sia in materia linguistica che multimediale, sul territorio nazionale, a favore di tutti gli ordini di scuola. Per le Lingue Comunitarie basti pensare al Progetto Lingue 2000, la cui paternità va attribuita all’Ispettore Tecnico Prof. Raffele Sanzo, che ha introdotto per la prima volta nelle nostre scuole la Certificazione Esterna sulla base del Quadro Comune di Riferimento Europeo, effettuata da Enti Certificatori Esterni convenzionati con il M.P.I. Alcuni di questi corsi, rivolti a formatori e tutor, hanno previsto anche momenti di *full immersion* nei paesi di cui si insegnava la lingua (soprattutto la lingua Inglese), garantendo ai corsisti una preparazione di alto livello. Resta però il rammarico che tale progetto, che consentiva alle scuole di accedere a finanziamenti importanti per lo studio di una seconda e/o terza lingua comunitaria, sia stato bruscamente interrotto per i ben noti tagli alla spesa pubblica! Per quanto riguarda poi le moderne tecnologie si ricorda il Piano Nazionale di Formazione Monfortic, mirante allo sviluppo di livelli diversi di conoscenze e competenze, da quelle didattiche a quelle tecnologico-professionali. Realizzato in collaborazione con qualificati centri informatici universitari, il progetto ha garantito l’accesso sia al personale docente che A.T.A. della scuola italiana contribuendo a diffondere la cultura della multimedialità quale elemento di valorizzazione professionale.

È indubbio che la comunicazione, sia quella verbale che quella telematica, costituisce l’asse portante del processo d’integrazione dei popoli europei, un processo che s’intensifica e si complica quanto più nuovi popoli aderiscono all’Unione: tutti infatti, al di là delle condizioni di partenza, devono essere messi in grado di stabilire rapporti e relazioni al fine di conoscersi e di riconoscersi e, soprattutto, di identificarsi in una prospettiva storica comune, ancor prima che economica.

Eppure fin dal 1995 la Commissione Europea ha voluto indicare una meta ambiziosa: la conoscenza di tre lingue comunitarie per i cittadini

dell’Unione, in quanto l’apprendimento delle lingue è elemento sostanziale per lo sviluppo della cittadinanza europea, intesa come pluralità di appartenenze e prerequisito per le opportunità di mobilità anche in previsione di un unico mercato del lavoro. Le attività di collaborazione europea tra le scuole hanno certamente costituito un grande stimolo all’uso delle lingue apprese a scuola e all’utilizzo delle TIC, inducendo nei giovani quella motivazione intrinseca che spesso manca quando si apprende in un contesto artificiale come quello scolastico. Nel semestre di presidenza italiana, infatti, e su nostro impulso sono state adottate le Risoluzioni “Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto” e “Promozione dello spirito d’iniziativa, dell’intraprendenza e della creatività dei giovani”, due dichiarazioni d’intenti in parte poi concretizzatesi nella riforma del primo ciclo del Sistema Scolastico Italiano che è ancora in attesa di essere riformato per il segmento della Secondaria Superiore.

La fine del 2006 segnerà un passaggio importante per i progetti di cooperazione europea in quanto i due principali Programmi di riferimento, Socrates per l’istruzione e Leonardo da Vinci per la formazione, concluderanno il loro ciclo e saranno sostituiti da un nuovo programma integrato.

L’avvicinarsi di questa scadenza ci offre l’opportunità di tracciare un bilancio delle molteplici attività realizzate nella regione Marche, una delle più attive (sicuramente lo è per l’Azione Comenius del Programma Socrates) sul territorio nazionale. Come più volte sottolineato dalle indagini dell’INDIRE, non è certo facile tracciare un consuntivo soprattutto in considerazione delle dimensioni quantitative e della varietà delle attività realizzate. Ciò che comunque colpisce non sono tanto i progetti, seppur apprezzabili per la loro innovatività creativa e qualità metodologica, quanto il processo di partecipazione e di collaborazione tra chi progetta e segue le attività, rapporti che si stringono e si ampliano tra chi partecipa alla mobilità e le istituzioni coinvolte. Sono proprio questi rapporti, che permangono al di là dei progetti stessi, che contribuiscono a costruire l’Europa dei cittadini, attraverso un vissuto carico di entusiasmo ed esperito grazie all’impegno personale a dotarsi di quelle competenze indispensabili per comunicare sogni, idee e valori in un contesto allargato.



# Vivere sulla superficie del caos. Quale scuola nella società della conoscenza?

MARIO COVIELLO

Dirigente scolastico - Istituto Comprensivo di Bella (Potenza)

“...La società è autenticamente autonoma allorché sa, deve sapere, che non esistono significati garantiti, che vive sulla superficie del caos, che è essa stessa un caos alla ricerca di una forma, ma una forma che non è mai fissata una volta per tutte. L'assenza di significativa, di verità assolute, di norma di condotta predeterminate, di confini prestabiliti tra giusto e sbagliato, di regole garantite di successo è la conditio sine qua non di una società autenticamente autonoma e al contempo di individui autenticamente liberi; società autonoma e libertà dei suoi membri vanno di pari passo. Qualsiasi livello di sicurezza la democrazia e l'individualità possono acquisire dipende non dal combattere la contingenza e l'incertezza endemiche della condizione umana, bensì dal riconoscerle e dall'affrontarne le conseguenze a viso aperto”

Mi scuso per la lunga citazione, tratta dalla riflessione con cui Zygmunt Bauman chiude il suo saggio *Modernità liquida*, Laterza, che mi ha appassionato nel corso di quest'estate appena trascorsa.

Vivo, in qualità di dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Bella, un fenomeno quello della presenza di ben 39 alunni stranieri ad oggi, dei quali 4 rumeni e 35 marocchini, che frequentano la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo

grado di Bella, un dato che richiede risposte nuove ed efficaci da parte dell'istituzione scolastica, per garantire reale integrazione ed effettiva emancipazione.

In questi giorni abbiamo vissuto con loro il Ramadan e ci siamo chiesti come aiutare e fare scuola, dalle 8 alle 16,30, a giovani che crescono e che sono digiuni fino alle sette di sera, come far partecipare alle attività teatrali e alle animazioni ragazze che subiscono i condizionamenti della loro essere donne musulmane, come farli parlare dei parenti lontani in occasione della festa dei nonni.

L'emancipazione nasce e cresce con la comunicazione e il primo diritto che questi alunni hanno è quello di imparare ad esprimersi in italiano. Dopo le esperienze negative dello scorso anno (quattro alunne, di 16 e 17 anni, iscritte per la prima volta in terza media, che non si sono presentate agli esami e ripetono quest'anno), sono riuscito ad assicurare agli alunni stranieri un mediatore culturale, marocchino, laureato in lingua e cultura araba, in Italia da molti anni, che affianca i docenti nell'attività di formazione.

I docenti si sforzano di far vivere nelle classi la diversità come ricchezza e molte ore vengono dedicate ad attività di recupero per gli alunni stranieri.

Il saggio di Bauman che si accompagna alle riflessioni di Ed-

gar Morin, l'autore, tra gli altri, di *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, e *L'intelligenza emotiva*, Rcs libri di Daniel Goleman, costituiscono i miei principali punti di riferimento per l'azione educativa che ho intrapreso..

Mi chiedo che senso ha la scuola nel tempo della globalizzazione e della postmodernità, o nel tempo della modernità liquida per dirla con il sociologo anglo polacco. Sono convinto che per operare nel mondo, anziché essere da questo manipolati, occorre conoscere come il mondo opera

Oggi, di fronte all'emergere di nuove forme di cittadinanza e di identità in direzione transnazionale e globale, l'apprendimento non è più una semplice acquisizione di contenuti precostituiti in ambiti disciplinari delimitati, secondo criteri statici, ma diviene azione di interconnessione disciplinare e creazione di nuovi percorsi cognitivi. La logica dei sistemi formativi deve adeguarsi alla nuova dimensione sociale che è passata dalla stabilità e continuità all'instabilità e al mutamento discontinuo.

Il compito delle istituzioni educative è oggi quello di supportare l'unicità (e la complessità, cioè molteplicità) degli itinerari costitutivi di quelle particolarissime culture locali che stanno diventando gli individui

del nostro mondo, esponendoli alla comunicazione e alla contaminazione reciproca con quelle culture altrettanto originali (singolari e complesse) che sono costituite da latrì individui.

In questa fase della globalizzazione i sistemi formativi devono consegnare agli individui non tanto strumenti per apprendere un sapere in fieri, quanto piuttosto la capacità di apprendere ad apprendere, ossia di reinventarsi in ogni momento relativamente al sapere, alle competenze e alla stessa professione.

Oltre che alla costruzione di nuove forme di interconnessione tra saperi diversi, chiave di volta della creatività scientifica, la scuola deve educare a nuove forme di cittadinanza, ben oltre i confini dello stato nazionale, secondo una forma di identità aperta e dinamica, del tutto opposta alla rigidità identitaria basata sull'etnia o sul dogma religioso.

Nel 19° e nel 20° secolo le scuole sono state istituzioni con un ruolo centrale nella società: Un ruolo grandioso che ha garantito che i bambini venissero custoditi mentre i genitori erano al lavoro, che ogni giovane venisse adeguatamente educato. Che la maggioranza degli studenti acquisisse gli strumenti per inserirsi nel mondo del lavoro e per diventare cittadini consapevoli.

Sarà ancora così?

Il panorama socio-economico del 21° secolo presenta cambiamenti radicali rispetto al passato e le scuole, per mantenere lo stesso ruolo che hanno avuto finora, devono saper evolversi insieme al mutare del contesto socio-economico per educare generazioni capaci di vivere il presente e governare il futuro.

La società della creatività e della conoscenza richiede una

scuola che ponga al centro la funzione cognitiva, una cultura di qualità, la sperimentazione, la diversità e l'innovazione, e per fare questo ha bisogno di nuove forme di valutazione e di verifica delle competenze, di un utilizzo sempre più ampio e consapevole delle TIC.

La scuola si deve qualificare nella gestione della conoscenza e come organizzazione di apprendimento deve sviluppare estesi legami con l'istruzione terziaria e altre organizzazioni. L'assunzione delle decisioni va fortemente radicata nelle scuole e nella professione docente, qualificando il processo di autonomia. Le reti definiscono questo scenario in tutti i suoi aspetti e via via che il sistema scuola si trasforma in reti interconnesse, autorità e leadership assumono un ruolo sempre più diffuso.

Gli educatori, per operare in un orizzonte interculturale, credo che debbano fondare il loro mestiere su queste caratteristiche fondanti:

*1. lo sguardo dall'esterno:* occorre imparare a guardare a sé a partire dall'esterno. In chiave interculturale si usa il concetto di decentramento: Occorrono assieme "intimità e distanza". È necessario, come insegna Goytisoló (scrittore spagnolo che ha vissuto molti anni in Francia prima di stabilirsi definitivamente in Marocco), solo così persino la propria lingua (la propria intimità) viene guardata all'esterno, si fa riflessiva perché si guarda da fuori. E solo così diventa lingua capace di creare nuova realtà.

*2. pensarsi in viaggio:* Jacques Derrida invita i suoi lettori a pensare come se fossero in viaggio. E mettersi in viaggio, mettere la propria mente e la propria cul-

tura sui sentieri del mondo, significa concentrarsi sul partire, sull'allontanarsi da sé, sull'affrontare i rischi dell'ignoto.

*3. costruire case sui crocevia:* occorre imparare non a non avere una casa (che è la condizione dell'apolide) ma ad avere più case in più culture e per ognuna di esse nel sentirsi contemporaneamente dentro e fuori, intimi e distanti. Questo ce lo possono insegnare le badanti rumene e ucraine che curano così bene le nostre case e i nostri anziani e rimangono ore attaccate al telefonino per parlare con i loro cari della casa lasciata in patria e i marocchini dell'area Braida a Bella che hanno trasformato i prefabbricati del terremoto dell'80 in case del deserto e girano i mercati e le fiere per costruire in patria case per le loro famiglie.

*4. l'esilio come condizione dell'uomo:* esilio significa essere in un posto senza farvi parte. La condizione dell'esilio ci mostra come le verità locali siano fatte e disfatte dagli uomini, come nulla sia dato una volta per tutte. Essere nella condizione dell'esilio significa abitare più universi simbolici, plurimi universi linguistici... È difficile spiegare ad un piccolo marocchino appena arrivato in Italia cos'è la neve; il suo alfabeto è più facile con la "d" di *dattero* e non con la "d" di *dado*.

*5. creare significa infrangere regole:* l'esiliato è strutturalmente nella condizione di infrangere regole poiché egli non conosce a sufficienza le regole del luogo in cui è giunto. Ma così facendo l'esiliato porge il più grande dono possibile: banalizza la realtà, ne mette in crisi la presupposta naturalità ed immutabilità, permettendo a tutti di vedere in ciò che si riteneva immu-

tabile null'altro che una routine. E, sia detto per inciso, creare qui è anche sinonimo di scoprire. Gli alunni stranieri hanno messo in crisi le nostre mense scolastiche, ma quanta ricchezza può esserci nello scoprire nuovi cibi.

6. *essere nomadi*: occorre ridiventare nomadi. La cultura è figlia del nomadismo, dell'andare, del ricercare. I popoli nomadi sono stati guardati come i relitti della storia da quanti tracciavano i confini degli stati nazionali ma oggi, ironia della sorte, sono proprio i confini ad essere saltati e noi avremmo bisogno proprio di quei nomadi che sanno

attraversare il deserto leggendo le stelle, incuranti dei confini con cui i colonizzatori ritenevano stabile e rassicurante il mondo. I marocchini dell'area Braida hanno sempre le loro merci stipate all'inverosimile nelle macchine parcheggiate accanto alle case e sono pronti a spostarsi ogni mattina per fiere e mercati.

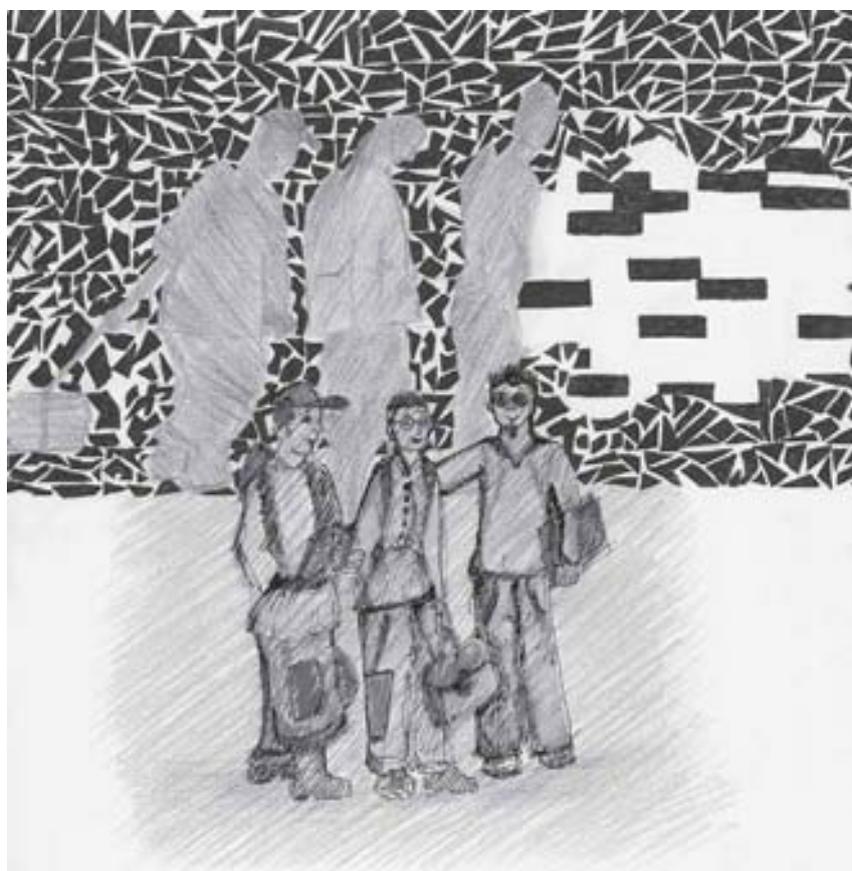
Sono consapevole del fatto che l'orizzonte che ho cercato di tracciare è impegnativo e destabilizzante. Spesso nel nostro mestiere cerchiamo riparo dietro le mura di città fortificate che mentre ci rassicurano ci chiedono, in cambio, di non interro-

garci sul **perché** facciamo educazione ma sul **come**.

Così il **perché** lo decide qualcun altro. O forse nessuno. Il che è peggio.

Il che non significa, sia chiaro, che vivere contemporaneamente intimità e distanza sia così facile. No davvero. Esige la capacità di danzare sulle onde del caos. Esige creatività e responsabilità. Un percorso spesso doloroso, come tutte le creazioni e le nascite. Un consapevole farsi attraversare dal rischio del nulla, dal rischio di perdersi. Ma non è questo il nostro mestiere?

E non di insegnanti: di uomini.



*Solidarietà, amicizia, conoscenza: i nostri valori*, Emma Ceneri, classe III D, Istituto Statale D'Arte - Potenza

# Scambio culturale Italia-Romania

DOMENICA GIOIOSA

Referente per l'Europa, Liceo Scientifico "Federico II Di Svevia" Melfi

**I**l Liceo Scientifico "Federico II di Svevia" di Melfi, sotto la dirigenza del preside, prof. Riccardo Rigante, ha ospitato dal giorno 15-10-2006 al 19-10-2006, 20 studenti provenienti dal Collegio Nazionale "Alexandre Joan Cuza" di Galati in Romania più quattro docenti (uno di Letteratura Rumena, uno di Italiano, il preside della scuola, docente di Storia e l'ispettrice, docente di Matematica e Informatica). Lo scambio culturale è stato patrocinato dalla Direzione Scolastica Regionale e dalle Amministrazioni Provinciale e Comunale all'insegna di un'Europa unita e di un processo di integrazione tra culture diverse.

I giovani rumeni, di età compresa fra i 15 e i 18 anni, del Liceo Teoretico di Galati sono stati ospitati presso le famiglie degli studenti della classe IV E come pure i docenti presso gli insegnanti della classe suddetta.

Sono stati giorni intensi sia per le attività didattiche proposte, sia per le visite sul territorio programmate e soprattutto per le emozioni e il livello di socializzazione raggiunto. L'accoglienza è avvenuta alle ore 21 del 15 Ottobre presso il Liceo di Melfi dopo contatti avviati precedentemente via e-mail, per la presentazione della nostra scuola, dei nostri allievi e relativi abbinamenti e programmazione delle attività.

Nella mattina di Lunedì 16 c'è stata la presentazione della

scuola, delle discipline e delle attività scolastiche e il saluto del preside a cui hanno fatto seguito i saluti del sindaco della città, prof. Ernesto Navazio e del rappresentante della Provincia Donato Capiello.

Lo scambio di doni tra il sindaco della città e il preside della scuola rumena in segno dell'ufficialità ma anche dell'ospitalità ha suggellato l'intesa e l'inizio delle attività.

Sono stati effettuati nel corso della mattinata due esperimenti nei laboratori di fisica e chimica alla presenza dei docenti e dei tecnici delle discipline coinvolte. Nell'aula magna sono stati proiettati video su "La civiltà contadina", tema prescelto per lo scambio, in riferimento agli usi e costumi del nostro territorio, accompagnati da didascalie e da traduzioni simultanee.

Nel pomeriggio visita della città di Melfi e del castello federiciano, nei giorni successivi visita del museo etnografico di Aquilonia (Avellino) e degli scavi della vecchia città, visita del castello di Lagopesole, del museo etnografico della scuola professionale-agraria della città e delle cantine Sasso di Rionero. Ha partecipato il rappresentante della direzione regionale prof.ssa Angela Granata.

Nei giorni seguenti visita della città di Matera, escursione a Monticchio e proiezione di documentari storici sul brigantaggio e su "La parata dei briganti" che si svolge ogni anno nel cen-

tro storico di Rionero.

Sono stati giorni frenetici ma ricchi per le esperienze vissute, per il confronto tra le due culture, sistema e organizzazione scolastica, lingua e religione.

Pur con qualche perplessità iniziale da parte di qualche nostro studente l'entusiasmo è cresciuto di giorno in giorno, l'intesa, la collaborazione, l'amicizia e l'affetto fortificati che, nel momento della partenza, coinvolti emotivamente, hanno rivelato la positività dell'esperienza e il grado di socializzazione raggiunto, come si evince anche dalle risposte ai questionari somministrati dopo le attività. Lo scambio di lingua e lo sforzo di comprendersi, considerando l'origine neolatina del rumeno e dell'italiano, ha rappresentato un momento importante per la comunicazione.

Dei Rumeni abbiamo apprezzato la preparazione scolastica, la dimestichezza nell'uso della lingua, l'educazione e la curiosità per i nostri costumi, molto simili ai loro. L'attesa del nostro viaggio in Romania ci entusiasma e rafforza i rapporti comunicativi tra queste due nazioni all'insegna di un dialogo sempre più costruttivo e formativo tra popoli.

Invitiamo tutti gli studenti a vivere questa esperienza.



## Un'Europa di interrogativi

ALFIO ALBANI

Uffici studi Regione Marche

L'Europa dei popoli, l'Europa delle Nazioni, dei territori, delle regioni, della conoscenza/conoscenze: entro questa ridda di definizioni – che non sappiamo ancora se siano utopie, propositi, progetti, slogan – più che un'idea vera e propria nasce un'impressione, uno stato d'animo che meglio rappresenta la questione di qualunque concetto o interpretazione.

Una splendente, luminosa, leggera condizione che quasi contro natura proiettiamo verso il passato più che verso il futuro: un'utopia alla rovescia, secondo una sensibilità che assomiglia un po' – non in tutto – a quella di Pausania, *Guida alla Grecia*, che nel II secolo d.C. elabora il senso e la qualità dei luoghi secondo un fascino che risponde ad un tempo rovesciato, dove il presente avanza verso il passato scambiandolo con il futuro. E la nostra Europa non è dissimile da quella Grecia, così come gli USA da Roma.

A ricordare il senso di quell'aureo periodo, e forse anche del nostro, le parole che il coevo a Pausania imperatore Adriano fece iscrivere per la sua morte: *Animala vagula blandula...* (o mia piccola anima dolce e pellegrina/ospite e compagna del cor-

po/che tra poco te ne andrai/in luoghi pallidi pallidi/fredda e nuda/e non riderai mai più/come solevi fare).

*La conoscenza come valore o come risorsa?*

L'Europa della conoscenza/conoscenze di Delors e Cresson da una parte ci fa rifiutare al pensiero di un'Europa della *ggente* con due g fondata sul niente di un populismo borghigiano o sull'Europa dei consumatori. Già dei consumatori, dove non basta una battuta per liquidarne il grado di probabilità reale.

Gli Stati hanno avuto due grandi matrici o riferimenti: lo Stato territoriale, ovvero greci, egiziani, persiani, barbari nel momento che vivevano entro i limes dell'Impero erano romani; lo Stato nazionale, dell'*ethnos*, che non conosce la nozione di territorio, ma soprattutto il suo sangue, la sua origine.

Oggi entrambi i modelli sono superati e persi, la globalizzazione impone razionalizzazioni, accorpamenti di scuole, ospedali, comuni, territori, strutture e anche, secondo questo profilo, di Stati e forse di continenti.

Il piccolo non è più bello, o meglio è bello (glocal) solo in funzione strumentale del gran-

de. Non più Stati per cittadini e persone ma per consumatori, con leggi che regolino il loro mangiare, il loro lavorare, il loro ammalarsi e morire, il loro ciclo biologico secondo una burocrazia invisibile, ma con un grado di invasività devastante.

L'utopia comunista dell'*internazionale* sembra essersi realizzata nel suo contrario: consumatori, e inevitabilmente nutritori (leggi multinazionali) di tutto il mondo unitevi e soprattutto siate tutti uguali, perché i cibi, le bevande, i vestiti, i farmaci che dovete assumere, le conoscenze che dovete avere debbono essere prodotte su ampia scala, secondo un unico target così da permettere di raggiungere il massimo risultato (profitto) con il minimo sforzo.

Ecco questo assillo esiste, ed esiste anche perché l'Europa non ha ancora chiarito il valore di quella barretta tra conoscenza e conoscenze. Conoscenza come valore o conoscenza come risorsa? Questa domanda vale come interrogarsi sull'Europa della persona o l'Europa dei consumatori: da una parte un nuovo genio del paganesimo di marca post moderna tutto leggerezza e visibilità dove la molteplicità e la rapidità consentono il benessere e la ricerca della felicità; dal-

l'altra il rischio di salvare l'anima, ma non il corpo ovvero avventurarsi nella ricerca di un *unum* europeo disperatamente e tragicamente ricercato in taluni casi con le armi: l'Europa napoleonica, hitleriana, dell'illuminismo, del comunismo. Troppi rischi, troppe tragedie, troppi insuccessi.

Non è un caso che la Costituzione europea abbia stralciato il cristianesimo come elemento identitario in quanto considerato pericoloso feticcio concorrenziale al nuovo genio del paganesimo dove l'interesse è categoria spirituale. Insomma persona è *singolare tantum*, consumatori *pluralia tantum*, bisognerebbe decidersi anche come declinare la conoscenza altrimenti il Libro Bianco diventa un gadget industriale o una strenna natalizia. Le conoscenze derivano dalla conoscenza, il contrario non è dato.

### L'Europa sugli alberi

La scommessa dell'Europa cade inesorabilmente su quella che viene unanimemente concepita e ritenuta la sua prima e più importante "materia prima": la conoscenza/conoscenze. Una società trasparente, dove la leggerezza delle conoscenze diviene investimento: il software contro l'hardware così come sosteneva Italo Calvino, che non secondariamente aveva già prefigurato le nostre *magnifiche sorti e progressive*.

Proprio Calvino ci viene in soccorso fornendoci delle immagini capaci di raccontare il nostro presente: la sua trilogia – che appartiene ad un vero e proprio progetto filosofico – sono tre magnifici *conte philosophique* che tanto, forse troppo, ricordano questo genere principe dell'illuminismo e in particolare Vol-

taire.

Abbiamo un *Barone rampante* che decide di vivere sugli alberi e guardare e osservare il mondo da lassù: la distanza garantisce la conoscenza, almeno quella di piccoli quadri e "orti" come avrebbe detto Voltaire nel suo *Candido*.

L'Europa in questa fase è come il Barone, non scende a terra, è troppo pericoloso, osserva tutto dall'alto ma anche da una sorta di sostanziale posizione di impotenza e incapacità. Dagli alberi si vive il mondo della conoscenza, si dice e si sa tutto, ma si resta comunque confinati.

Il Barone, l'Europa potranno mai scendere dai loro alberi e magari scoprire le loro radici?

Il *Cavaliere inesistente* tutto corazza, il vero simulacro della leggerezza come possibilità di vita anche per ciò che non può più esistere, come estrema e gloriosa opportunità di chiudere a chiave il vortice della pesantezza, del buio, del senso ultimo dell'uomo.

L'Europa dovrebbe avere il coraggio di fare a meno di questa corazza che assomiglia sempre di più ad una difesa disperata, ad un'incapacità.

E da ultimo il *Visconte dimezzato* vero e proprio remake di un tema tanto caro all'Europa borghese, quello dell'alienazione e del doppio; alla fine l'equilibrio e l'equidistanza tra bene e male,



Tutti hanno diritto di studiare, anche tu, senza impedimenti, Carmelina Bochicchio, classe III A, Istituto Statale D'Arte - Potenza

considerati ingredienti necessari per tutta l'umanità, varranno come salvezza e risoluzione del personaggio.

L'Europa come possibile coesistenza del tutto, come supermarket di ogni forma di male e di bene secondo la inossidabile formula di una leggerezza che fungerebbe da collante, ma dobbiamo ricordare che tale condizione si verifica soltanto se si guarda da lontano o dall'alto degli alberi.



## *L'educazione nuovo garante di un'Europa fedele alle sue radici*

GIANLUCA ARTURO GIORDANO  
Avvocato presso il Tribunale di Lamezia Terme

*Verso l'Incontro Europeo dei Docenti Universitari in occasione del 50° anniversario del Trattato di Roma (1957-2007) dal titolo "Un nuovo umanesimo per l'Europa. Il ruolo delle Università" Roma, 21-24 giugno 2007*

Quest'anno dal 28 settembre al 1 ottobre si è tenuto a Roma, presso il Vicariato e l'Università Lumsa, il V Simposio Europeo dei Docenti Universitari, organizzato dall'ufficio per la pastorale universitaria e sotto il patronato

della presidenza della repubblica italiana.

Il titolo del Simposio è stato "Dove va l'Europa? cultura, popoli e istituzioni".

Alla presenza del Cardinal Camillo Ruini e del Capo di Stato Giorgio Napolitano, si è te-

nuta presso il Salone della Concordia del Vicariato di Roma la cerimonia inaugurale.

In quella occasione si è discusso d'istituzioni europee e di stati nazionali, delle fondamentali antropologiche dell'identità del vecchio continente e della dimensione religiosa in Europa.

Questi temi hanno trovato degli eccellenti interlocutori in un gran numero di docenti universitari giunti a Roma da vari Stati come Finlandia, Russia, Spagna, Francia, Germania, Slovenia, Polonia e molti altri, al fine di dare un loro contributo in un dibattito vivo ed animato, volto a rafforzare i rapporti tra docenti di diversi paesi e di rendere più mirati i loro obiettivi nel rispetto delle comuni radici culturali.

Punto di partenza delle cinque sessioni del simposio, è stata la lettura del Magistero della Chiesa, che, non solo ha cercato di fornire risposte alle questione del "dove va l'uomo europeo?"



*Convivenza civile è legge del rispetto e delle libertà altrui,*  
Vito Margiotta, classe III D, Istituto Statale D'Arte - Potenza

ma ha anche sostenuto nelle sedi internazionali che l'Europa è un concetto che prima di essere geopolitico è culturale.

Nella prima giornata del convegno si è parlato di integrazione, sussidiarietà e solidarietà, con l'intervento di costituzionalisti ed esperti di diritto internazionale che hanno analizzato queste problematiche nella prospettiva sociologica dei valori comuni della società europea del futuro.

Nella seconda giornata si è parlato invece di nuovo umanesimo per la cultura europea, con il coinvolgimento di studiosi di filosofia, di arte, di educazione, di letteratura e scienza, sottolineando il ruolo dell'Università e del docente, nell'avvio di una nuova stagione dell'umanesimo in Europa.

L'ultima sessione è stata riservata al contributo cristiano per la costruzione di un'Europa unita, è intervenuto per l'occasione Mons. Aldo Giordano, segretario generale dell'Unione delle Conferenze Episcopali Europee, il quale ha evidenziato il ruolo della Chiesa Cattolica e dei cattolici quali attenti osservatori del processo d'integrazione europea.

Le riflessioni e le analisi emerse dal Simposio di Roma, proseguiranno anche nei prossimi mesi, come tracce di preparazione, verso l'incontro dei docenti universitari, in programmazione nel giugno 2007, per la ricorrenza dei 50 anni del trattato di Roma.

Dal convegno è emersa una necessità impellente che negli atenei universitari oltre ad essere i docenti attenti alla preparazione professionale dei giovani, si guardi anche allo sviluppo della loro personalità, evidenziando l'importanza di una solida edu-



*Tutti hanno il diritto di conoscere e sapere*, Cristina D'Arco, classe II C, Istituto Statale D'Arte - Potenza

cazione religiosa, etica e morale, la quale unita a specifiche competenze è in grado di costruire un'idea di uomo responsabile e in armonia con se stesso e con la realtà circostante.

Si è inoltre constatato, che le Università europee, hanno bisogno di riscoprire nuovamente, anche loro la propria origine e la propria identità, tornando ad essere luoghi di passione per la ricerca della verità e d'incontro autentico tra giovani generazioni e maestri.

Si è richiamata anche l'importanza della riscoperta delle radici cristiane dell'Europa, evidenziando il ruolo che proprio i docenti universitari dovrebbero avere quali, educatori, garanti di un'Europa fedele alle proprie origini e alla propria storia.

Tutto questo, alla luce della realizzazione di un processo di crescita dell'armonizzazione internazionale e dell'educazione superiore, che è iniziato con il Processo di Bologna e che culmine-

rà con Lisbona 2010.

È evidente allora tenere conto del ruolo delle Università nella costruzione delle istituzioni europee su solide basi di cultura e di fede, nella consapevolezza che se l'Europa dovesse rinunciare alle sue radici e fondamentali cristiane, diventerebbe un'altra cosa, ma non l'Europa.



## *Rosetta Maglione, "Il giardino degli elci"*

Osanna edizioni, Venosa 2006, pp. 254

*Dalla Gazzetta del Mezzogiorno, Domenica 24 Settembre 2006*  
- CHE SUD FA - di Raffaele Nigro, *Storia da West in Basilicata*.

Molti anni fa visitai a Monticchio Bagni una tenuta bellissima al cui centro erano tre elci giganteschi. Uno di quei tronchi riuscimmo ad abbracciarlo solo in tre. Al centro una casa e una piscina alla quale affluiva un ruscello di acque frizzanti. Erano le acque che venivano da una delle tante sorgenti che sul Vulture hanno alimentato e alimentano le aziende d'imbottigliamento della Gaudianello, della Toka, dell'Itala... Una storia che parte dalla fine dell'Ottocento, ma che ha avuto delle vicende collaterali di brigantaggio, di immigrazione e di colonizzazione. E vicende nate dal pellegrinaggio religioso, trovandosi la frazione sulla strada che porta al santuario di San Michele in Vulture e all'antico convento benedettino di Sant'Ippolito.

Tutto questo lo trovo narrato in un libro autobiografico, ma che è anche saggio e romanzo costruito sulla memoria, di Rosetta Maglione ("Il giardino degli elci"), una donna impegnata nella scuola come docente e poi come preside e non nuova alla scrittura, come dicono i versi di "Costumanze antiche" usciti alcuni anni fa. Il libro molto bello, scevro da edulcoramenti nostalgici, racconta con passo delicato ed epico insieme la storia di una comunità e di due famiglie, i Lanari e i Maglione. Storie veramente accadute, per filo e per segno, e che toccano lo svolgimento delle cronache legate alla vita del Mezzogiorno, alle sue trasformazioni sociali.

...La Maglione in quel mio viaggio mi narrò la storia del posto mi parlava delle bande Crocco e Ninco Nanco che avevano trovato rifugio in quella parte della montagna e di cose più spicciole come le acque minerali che perforavano la montagna, corrodevano le tubature, divoravano gli elettrodomestici, rendevano frizzanti persino le minestre. Ciò che per i consumatori abituali di acque minerali era un piacere, laggiù diventava una iattura.

Il borgo era stato interessato soprattutto da una inusuale vicenda di immigrazione, a dispetto di un destino che ha sempre voluto lucani, pugliesi e irpini emigranti. Bisogna partire dal 1884 con la realizzazione di due linee ferroviarie, della linea Avellino-Benevento e Foggia-Rocchetta-Avellino, per la cui direzione viene impegnato l'ingegnere minerario Annibale Lanari originario di Ancona. Si stabilisce ad Avellino con la moglie Vittorina, fa la spola tra la città e i boschi distesi sull'Ofanto, tra Aquilonia, Rocchetta, Monteverde, Candela, si avventura sul Vulture in cerca di legname da trasformare in traverse per i binari. È lui a scoprire la foresta nella quale sorgerà Monticchio Bagni, con le molte contrade di Capanne, Piano della spina, dei Grigioni, delle Ferriere e delle Nocelle, nel comprensorio di Rionero. Lui a chiamare il fratello Ubaldo, altro ingegnere e a portare operai marchigiani, pugliesi e lucani in quelle contrade selvagge a far costruire baracche per accogliere gli operai impegnati nei lavori che dureranno alme-

no due anni. Una storia da vecchio West.

Fu nel 1892 che i Lanari insieme alla società Generale del Credito Mobiliare Italiano acquistarono per tre milioni e duecentomila lire i terreni dell'antica Badia benedettina, un'estensione di 4.700 ettari distesa tra Puglia Campania e Lucania. Bisognava popolare quelle terre e cominciarono ad arrivare contadini dai paesi circostanti e subito dopo da Montemarçiano, Fano e da Ancona stessa, i coloni marchigiani scendono in Basilicata con un flusso immigratorio in crescendo. Ed è a questo punto che si innestano le vicende di casa Maglione con quelle dei Lanari, dei nonni e poi del padre dell'autrice, e dell'autrice stessa, studente a Napoli, presso il Suor Orsola Benincasa e poi docente nei paesi del nord lucano. Una donna dolce ma ferma, che ama coltivare la memoria e gli affetti ma che non viene meno all'impegno culturale e agli studi.

Ai capostipiti Lanari succedono intanto Arnol-

fo e Aristide, che costruiscono le centrali idroelettriche che alimenteranno tutto il Vulture e incrementano il processo di immigrazione dalle Marche, secondo una prospettiva indicata dall'Inchiesta Azimonti nel 1929. Tra le attività redditizie del tempo la bachicoltura, la coltivazione del tabacco, l'imbottigliamento delle acque minerali. Un successo crescente che durerà per buona parte del secolo, fino alla dismissione e alla vendita frazionata che cambierà la struttura del villaggio. ...resterà il piccolo parco col giardino dai tre grandi elci, circondati dai tesori dei briganti affondati nei tronchi e dalla salmodia dei benedettini in fuga dal vulcano spento.

Rosetta Maglione, nata a Monticchio Bagni, vive a Venosa dove è stata preside di scuola media. Autrice di una raccolta di poesie *Costumanze antiche*, curatrice di volumi per le scuole e di riviste, opera nel campo editoriale.



## *Luciano Masi, "Una folla dentro di me"*

Edizioni Universitarie Romane, Eur, Roma 2006

Il romanzo prende lo spunto da un caso clinico reale, riguardante una nuova patologia ("invasioni" da parte di "presenze" estranee). Il protagonista della storia pur sperimentando terribili sofferenze, riesce a contrastare gli "invasori" con le armi della logica e della fede nella vita.

Egli è anche sostenuto terapeuticamente, ma il fattore chiave del superamento del disturbo è proprio il suo costante collegamento con la parte sana e "spirituale" di sé, quella che non si ammala mai.

Trattasi di un'opera carica di tensione narrativa che ha l'aspetto di un thriller psicopatologico, ma che privilegia anche l'analisi introspettiva e le riflessioni filosofiche.

Il romanzo si rivolge al vasto pubblico dei lettori di narrativa che può essere attratto dalla drammaticità del contenuto e dallo stile semplice e avvincente, e agli specialisti della psicologia per la potenza dell'argomento trattato.

Luciano Masi, psicologo e psicoterapeuta, è Direttore dell'Istituto di Psicoterapia Autogena e Logoterapia di Roma e Didatta del CISSPAT di Padova. Ha pubblicato numerose opere di psicologia tra cui *Analisi tematica*, Eur, Roma 1993; *Guarire con le idee*, ILI, Cagliari 2005; *Le tematiche autogene superiori*, CISSPAT, Padova 2004.

# Giuliana Gennai, "Lessico interculturale"

Edizioni EMI, 2005

Quando si educa all'interculturalità è importante il corretto impiego delle parole anche perché il linguaggio della comunicazione non smentisca ma rafforzi ancora di più gli obiettivi dell'azione educativa.

Assimilazione, bilinguismo, creolizzazione, ethos civile, metarazzismo, mixofobia, politically correct, sincretismo: sono alcune delle voci contenute in questo "lessico interculturale" che viene incontro a tutte quelle figure di operatori che sono impegnati nella cultura dell'integrazione e della convivenza democratica.

Di ogni vocabolo si offre non solo il significato ma anche, quasi sempre, un contesto semantico più ampio che fa da raccordo o con la riflessione teorica o con il riferimento normativo o con la prassi politica ad esso relativa. Uno strumento agile e prezioso che non dovrebbe mai mancare a chi fa intercultura nella nostra società plurale e complessa. (Catalogo EMI)

Per fare intercultura serve un linguaggio, una mappa di parole chiave, un lessico interculturale. Numerosi sono gli strumenti che vengono utilizzati a questo scopo: glossari, dizionari, vocabolari; sussidi multimediali che presentano in forme diverse le parole dell'interculturalità.

In questo libro si è fatta una scelta precisa: di ogni parola si offre in modo essenziale e tecnico il suo significato per l'uso corretto in un contesto di educazione interculturale. [...].

Parole e sintagmi (combinazioni, cioè, di vocaboli costituenti un'unità semantica) vengono sempre rapportati agli specifici contesti di riferimento (ricerca, riflessione teorica, prassi), ne riflettono e interpretano teorie, strategie e mo-

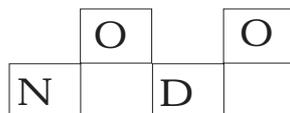
delli organizzativi.

Il testo, quindi, pur essendo preferibilmente destinato al mondo della scuola, si rivolge anche a tutti quei soggetti che operano nel campo dell'interculturalità con l'esplicita intenzionalità di promuoverla nell'educazione e nella società. [...]

(dalla Presentazione di *Giuliana Gennai*)

Dalla a di Accesso alla zeta di Zingari. Sono oltre cento le voci di questo "lessico interculturale" [...] Ibridazione, mixofobia, politically correct, etnocentrismo, negritudine: sono solo alcuni dei vocaboli censiti [...] Oltre all'ovvio "interculturale" declinato in tutte le sue accezioni e esaminato nelle sue molteplici implicazioni, dalla legislazione scolastica all'evoluzione delle teorie educative che hanno segnato gli ultimi decenni. Ma ci sono anche voci apparentemente asettiche, come "biblioteca" o "teatro", che qui vengono lette nell'ottica di strumenti di scambio e confronto fra popoli, culture, etnie. E forse proprio da queste voci meno tecniche possono scaturire spunti concreti per chi all'intercultura vuole educare. [...] Il libro, nato dall'esperienza della scuola, è pensato soprattutto come un vademecum per chi nella scuola lavora ogni giorno. Ma è uno strumento che può essere utile a tutti coloro che si occupano di intercultura, e molte "definizioni", per la loro linearità, possono essere uno spunto anche per un dibattito guidato con i ragazzi, per farli confrontare sul senso di certi valori e concetti.

(Chiara Righetti, *il Passaporto*, 2005)



## Il culto dell'etimologia

RAFFAELLO CORRADETTI  
Preside emerito - Fermo

Cari lettori,

**S**ono 74 anni che insegno e con tutta sincerità debbo dire che mi trovo, di quando in quando, di fronte a parole e termini mai sentiti che suscitano in me un certo interesse soprattutto quando corrispondono a certe invenzioni in vari campi del sapere letterario, filosofico, morale tecnico e scientifico. E non scopro nessuna America nell'affermare che è impossibile, è assurdo conoscere tutte le parole che fanno parte dei vari lessici della nostra lingua: pensate che circa 263.000 parole costituiscono il patrimonio dell'italiano (che sicuramente, per ovvie ragioni, aumenterà sempre), e non possono essere tenute, per ovvie ragioni, interamente nella nostra mente. Ma è altrettanto vero che ognuno di noi, già all'età di 10/11 anni, può essere avviato a capire e comprendere i significati originari e pregnanti (termine derivante dal latino "pregnantem" composto di "pre" = pre, prima ed il tema del verbo latino "gignere" = generare) cioè densi, ricchi di significato di varie parole, soprattutto se si pensi che oggi come oggi è possibile disporre, da parte degli insegnanti e degli alunni, di splendidi dizionari della nostra lingua, che per noi ragazzi erano un ...sogno. Basta pensare che il primo, vero autentico dizionario di Italiano fu pubblicato nel 1939 (io frequentavo il primo anno della facoltà di Lettere dell'Università degli Studi di Roma), a cura di Ferdinando Palazzi, marchigiano di Arcevia, che ebbe tra l'altro per primo il grandissimo merito di richiamare l'attenzione dei lettori sull'importanza delle etimologie delle varie parole. Però le parole greche, da cui derivano molte di quelle italiane, erano scritte in... greco, con la con-

seguinte impossibilità di essere capite da chi non conosceva la lingua; soltanto dopo una ventina d'anni con l'aiuto del prof. Folena, noto studioso di linguistica, il predetto dizionario riportava i termini greci trascritti con caratteri italiani quindi facilmente comprensibili. E pensate che il primo, autentico dizionario etimologico italiano fu pubblicato nel 1950 a cura dei linguisti Carlo Battisti e Giovanni Alessio, da parte della Casa Editrice G.Barbera di Firenze! Oggi, per quanto riarda i dizionari etimologici della nostra lingua c'è addirittura l'imbarazzo della scelta!

Ed ora vorrei richiamare l'attenzione dei lettori sul fatto che la conoscenza delle etimologie di parole e termini, i cui vantaggi ho avuto più volte occasione di porre in rilievo, non richiede l'impegno soltanto di degli insegnanti delle materie letterarie, ma di ogni disciplina, soprattutto laddove si usi la nostra lingua. E per chi intenda conoscere le etimologie dei lessici della lingua inglese, francese, spagnola (tra le più conosciute al mondo) è bene far sapere che circa il 90% delle parole delle citate lingue deriva dal latino e dal greco.

Ora in questo ineffabile paese che è l'Italia siamo arrivati ad un punto quasi paradossale, comunque inaccettabile: lo studio della lingua latina è tuttora "facoltativo" nelle scuole medie inferiori, mentre - *incredibile dictu ac narratu* (= cosa incredibile a dirsi e a narrarsi) - da oltre quattro anni e già stato reso obbligatorio in alcune scuole elementari! Come si fa a rinnegare la "madre" della nostra lingua, che è il latino? Piuttosto è da tener presente che questa lingua, specie quella classica, mobilissima (che va dal I sec. a.C. al I sec. d.C.), venga spiegata dai docenti con il metodo "razionale" (contrario al piuttosto dominante "psittacismo" = pappagalismo), che consente di far acquistare agli alunni e l'*habitus rationis* (= osservare, riflettere, ragionare) e l'*habitus critico* (= facoltà di dividere il vero dal falso, il giusto dall'ingiusto, il buono dal cattivo), che, in simbiosi, costituiscono le basi di una vera, autentica cultura!

Ed ora colgo l'occasione per richiamare l'attenzione dei lettori su una questione che riguarda il comportamento dei ministri della Pubblica Istruzione, già a partire dal filosofo Giovanni Gentile (anno 1923, agli inizi del governo fascista), i quali non hanno mai affrontato e quindi mai risolto il problema chiave della scuola italiana, diciamo il problema pregiudiziale, cioè la preparazione degli insegnanti. Ora è molto facile intuire e capire

che si sarebbe dovuto provvedere, tramite leggi chiare e precise e rispettabili, a fare in modo che i futuri insegnanti – ripeto, di ogni disciplina – apprendessero, in sede universitaria, a livello scientifico, le basi della psicologia, della pedagogia e della metodologia dell'insegnamento, ed il culto dello studio delle parole e dei termini, soprattutto dell'etimo, dell'etimologia e della semantica, con gli inevitabili vantaggi che ne derivano, dei quali ho avuto occasione di trattare in diversi articoli pubblicati in questo periodico.

Perché gli alunni, a partire dalla prima classe della scuola media inferiore, non sono indotti – tanto per fare un esempio – a conoscere, a capire e a comprendere il significato originario e pregnante della parola “retto”? In primis occorre citare subito l'etimo: l'origine è dal latino “rectus”, che è il participio passato del verbo “règere” = guidare direttamente, reggere, governare, dirigere, regolare, e si usa, per lo più, come aggettivo e contiene l'idea di “diritto” (dal latino “directus”, sempre dalla stessa radice dello stesso verbo “règere”); es. via, strada retta; linea retta; e, in senso figurato, indica “senza intermediario”, come, ad esempio, “parenti in linea retta”. Ed ancora in senso figurato, come in espressioni del tipo “la retta via”, che significa “la via dell'onestà e della giustizia”. Ma, come è facile reperire in ogni buon dizionario, in diverse discipline la parola “retto” assume significato specifico, come, ad esempio, in geometria, la linea “retta”, l'angolo “retto” (che tutti conoscono, ma di cui non sanno l'etimo, che è, oltretutto interessante, abbastanza utile per osservare, riflettere e ra-

gionare, costituenti dell'habitus rationis), così chiamato perché è quello che “regge” tutti gli angoli principali, i quali sono tali appunto in relazione al retto, come l'acuto (dal latino “acus” = ago), che è, per larghezza, minore del retto, e l'ottuso, l'angolo che si forma quasi “battendo” sul vertice del “retto” (il latino “obtusus” è il participio passato del verbo “obtundere”, da “ob” = verso, contro + “tundere” = battere, forma onomatopeica – da tutù, tutù –) che di conseguenza si allarga un po', sempre nei confronti dell'angolo retto; però chi ha la mente “ottusa” non si può dire che l'abbia allargata, ma esposta quasi a “colpi” (“tundere” in latino indica il colpire; cfr. contusione, pertugio, pertugiare etc.) e quindi “intontita”! E “retto” si usa talvolta in anatomia per indicare la parte terminale dell'intestino (costituito da ben dodici parti), che fa angolo... retto con la parte immediatamente superiore e da lì escono gli escrementi. Ed infine “retto”, riferito ad un uomo, indica chi è conforme, nel suo pensare e nel suo agire, ad una “regola” (l'etimo è sempre quello) “giusta”, perché si comporta con onestà, lealtà, correttezza: insomma, in lui si trova una persona che, in senso figurato, “regge” gli altri!

Ed ora, cari lettori, debbo dire, con tutta sincerità, che spiegazioni di tal genere io, quando frequentavo la scuola, mi sognavo di... sentirle. Oggi, per fortuna degli alunni, la scuola italiana è di gran lunga migliore, per vari aspetti, in confronto a 70-80 anni fa, anche se, per diverse ragioni e motivi, indubbiamente plausibili, deve ancora sempre... migliorare.



*La quiete del creato simbolo di pace e di convivenza*, Luca Di Leo, classe III A, Liceo Scientifico “M. Parisi” - Bernalda (Matera)