

21
il nodo
SCUOLE IN RETE

anno 6°

Circolare Prot. n. 3345 A/39 - 15 Dicembre 2002

sommario

4

F. INGLESE, Introduzione

5

A. GRANATA, M. FERRACUTI, Presentazione

editoriale

6

M. FERRACUTI, Europa: le forme del gigante

dall'Estero

9

S. CHISTOLINI, L'educazione nel mondo: abstract in Italiano

11

P. BOUVEAU, La notion de "discrimination positive" en Europe (... et ailleurs): une réponse à l'échec scolaire?

13

R. LA BORDERIE, Vers une éducation européenne intégrée

15

K. MAENOSONO, For a Europe of Education

dalle Università

17

G. ACONE, Orizzonti e limiti dell'educazione alla cittadinanza europea

19

A. BALDASSARRE, L'Università italiana dopo la Dichiarazione di Bologna. Erasmus: una via per l'Europa

24

G. BONCORI, C. MADDALONI, Educazione e apprendimento: dimensioni e prospettive metodologiche

76

M. GONNELLA SCHETTINI, L'Educazione allo sviluppo nella scuola che cambia

27

F. FRABBONI, L'Europa gioca la partita dell'educazione

31

L. CORRADINI, L'Europa nella scuola e l'educazione-istruzione in Europa

all'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

37

M. LAENG, Scuole italiane di fronte all'Europa

38

E. LASTRUCCI, Una grande rete comunitaria per la formazione dei nuovi cittadini d'Europa

dalle Istituzioni scolastiche

42

U. MARGIOTTA, Ricerca e Riforma educativa in Europa

77

M. P. COVIELLO, Per una scuola moderna ed Europea

52

A. PORTERA, Educazione interculturale: risposta alla globalizzazione e crisi di valori

80

E. PERRETTI, "Italiani" ed "Europei"

58

G. SPADAFORA, Un modello di formazione per la scuola europea

82

L. PERRETTI, Quale educazione per l'Europa?

60

G. VICO, Un'Europa dell'educazione

83

C. SANTARCANGELO, La Scuola e la "Multimedialità" - Qualche provocazione

63

C. XODO, La dignità umana nel futuro dell'Europa

85

R. VIOLA, La scuola italiana e la dimensione europea

dall'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

88

C. PUCCI, F. CORONA, L'Europa delle donne vista dalle studentesse. Storia di "pari... e dispari"

92

F. VALLA, Consulta degli studenti della Provincia di Potenza

66

F. FASOLINO, Gli Istituti Comprensivi tra Presente e futuro

note di psicologia

70

I. MARCELLI, Progetto G.O.L.D. Global on line documentation

71

F. NACCI, Il senso della Scuola

94

A. BASENTINI, Il disagio infantile in Basilicata: Dall'incuria, al maltrattamento, all'abuso

97

T. VIGLIONE, Inizio di una collaborazione

*rubrica etimologica**contributi*

100

G. CORSI, Per un'Europa dell'educazione musicale

103

S. SILEONI, Verso una costituzione dell'Unione europea

107

R. CORRADETTI, Psittacismo, obiettivo, metodo, negativo, contesto

Spazio aperto - Recensioni

109

G. SCUDERI, *La barbarie civilizzata*Immagini dal Calendario 2003 - Concorso *Il diritto all'istruzione*

Gli articoli di non più di 2 cartelle, devono essere inviati per posta elettronica in formato word, al seguente indirizzo: angelaannag.granata@istruzione.it

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA

Direzione Generale
Via Mazzini 80 - Potenza

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 21 - Anno VI

In occasione del mio insediamento, quale Dirigente Generale della Scuola Lucana, desidero rivolgere a Voi tutti il mio più caloroso saluto e l'augurio di un proficuo e sereno anno scolastico.

Il processo di riforma in atto della scuola italiana richiede uno sforzo unitario di tutte le sue componenti per poter collocare il sistema scolastico nazionale ai livelli più elevati nel contesto europeo. Questo sforzo di adeguamento e riorganizzazione deve vedere lo studente non solo elemento di centralità operativa, ma anche una risorsa da valorizzare coniugando conoscenza, competenza e crescita umana complessiva per potergli consentire un futuro di lavoro e di impegno che lo renda competitivo con i colleghi delle nazioni più avanzate.

In questo contesto la Scuola Lucana, che vanta una fiera tradizione di storia, di cultura e di civiltà, dovrà compiere un cammino supplementare per allineare i propri standard con le regioni italiane più avanzate e raccogliere una sfida di competitività che collochi i nostri studenti ad un livello di formazione di alto profilo, che passa anche attraverso una forte sinergia con gli Enti Locali ed il Territorio nella consapevolezza, ormai indiscussa, che la crescita complessiva di un paese passa attraverso la qualità ed il livello della sua scuola.

L'Ufficio Scolastico Regionale non farà mancare il contributo di idee, di proposte e di governo per creare quella unità di azione e di intenti che possano far crescere questa Regione e recuperare, nel medio periodo, il gap che lo separa da quelle più avanzate del nostro Paese.

L'implementarietà delle tecnologie, la lingua, la formazione integrata, l'impulso alla scuola dell'autonomia, in sinergia col territorio, insieme ad una forte attenzione alla diversità e al disagio, saranno le direttrici principali che consentiranno ai nostri ragazzi di raccogliere le nuove sfide del mondo globalizzato.

Sono certo che la presa di coscienza di questa responsabilità storica che investe il futuro dei nostri ragazzi consentirà, con l'aiuto e l'impegno di tutti, di superare tutte le difficoltà che incontreremo nella consapevolezza che la forza della scuola è la forza del territorio.

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

Amici del Nodo,

eccoci di nuovo a voi con il Numero 21 del Nodo. Ogni numero, nello scorrere del tempo, ci offre motivi forti per rafforzare quella “rete”, non solo culturale, che è nel *logo* della rivista stessa.

Quali i motivi di questo numero? Se gettiamo uno sguardo pragmatico sulla finestra del mondo, non ci sono grandi ragioni di ottimismo. E non sono solo i venti di guerra a turbare la pace ma una specie di fibrillazione che sembra scuotere persone e istituzioni. Tuttavia se noi guardiamo il mondo con l’occhio pedagogico, non possiamo non pensare che tutto evolverà in termini positivi. La pedagogia, per sua natura, guarda ottimisticamente alla promozione dell’uomo, altrimenti non avrebbe ragione di essere. Ma c’è un’altra considerazione: questo numero arriverà intorno alle festività del Natale. Chi può sottrarsi all’incanto e al fascino del Natale?

E come negli anni passati, alla Rivista uniremo, per l’occasione, il calendario offerto dall’UNICEF con il tema: “Diritto all’istruzione”.

La Rivista nella sua struttura presenta contributi di grandissima densità pedagogica su un argomento che ci coinvolge ed affascina come tutti i temi destinati a slargare i nostri orizzonti: “Per una Europa dell’educazione”. Numerosi, come potete vedere, sono i contributi dei Docenti delle diverse Università, per la collocazione dei quali abbiamo scelto l’ordine alfabetico.

I pedagogisti stranieri, presentati e coordinati dalla Prof. Sandra Chistolini, fanno oramai parte della stessa nostra famiglia e ci inviano lettere di incoraggiamento e di impegno per il prosieguo della loro collaborazione.

Una novità che vogliamo proporre è la rubrica riservata agli studenti che vogliono unirsi al nostro discorso con le loro proposte o il “racconto” della loro pedagogia. È un coinvolgimento a cui attribuiamo un grande significato per la completezza della Rivista.

Rivista che nel prossimo Numero 22 avrà come titolo: *Qualità della scuola, qualità della vita*

Tutto ciò detto, non resta che il saluto caldo e affettuoso a tutti e ciascuno di voi, unito all’augurio di Buone Feste e Buon Anno 2003.

Angela Granata
Mario Ferracuti

Europa: le forme del gigante

MARIO FERRACUTI

Università Cattolica Milano - Piacenza

1- Dal sogno alla realtà

Quali emozioni avranno provato Mazzini, Garibaldi, Cattaneo, Cavour – per citare pochi illustri risorgimentali – dinanzi alla realtà di una Italia che si era andata strutturando secondo gli elementi essenziali che danno forma ad una Nazione? Non è difficile pensare che le loro emozioni siano state più forti e profonde rispetto a quanto noi, oggi, riusciamo a sentire per l'evento dell'unità europea. Il sentire è sempre correlato alla "quantità" della speranza e della sofferenza investite per la riuscita di una causa. Le vie tortuose e sanguinanti dell'unità nazionale non sono certamente paragonabili alla pur sofferta progettazione politica e istituzionale dell'Europa unita. Ci sono, poi, il disincanto e la pigrizia dell'uomo contemporaneo, anche rispetto a grandi eventi, che contraddicono il sentire appassionato dell'uomo risorgimentale.

Tuttavia anche se la realtà della costruzione europea non è stata una forte avventura del cuore, è stata, certamente, una grande impresa della mente e della volontà per il civis europaeus che, in quest'ultimo decennio, ha saputo trasformare il sogno di una Europa vagheggiata nella realtà dell'Europa Unita.

Quant'acqua sarà passata lungo i fiumi europei del Danubio, del Volga, del Rodano, dell'Elba, del Po, da quando i grandi europisti hanno cominciato a sognare e disegnare i profili di una Comunità Europea? Chi non ricorda il sogno intellettuale di Kant o quello più romantico di Mazzini, o più culturale di Carlo Cattaneo fino ai grandi "manifesti" del dopoguerra come quello di Altiero Spinelli, Il Manifesto di Ventotene del 1945 o, nello stesso anno, quello di Campanolo con la Repubblica Federale Europea?

Era però necessaria una morte, la distruzione di un "muro" per ricreare "fenicamente" dalle ceneri delle lacerazioni nazionali il solido corpo dell'Europa Unita; per dare, con quell'accelerazione della Storia di cui parla Daniel Halévy, un profilo, un volto all'Europa, il più possibile, vicino ai sogni degli antenati e, allo stesso tempo, il più rispondente alle istanze politiche e culturali di un'Europa moderna. Che è già diventata una realtà in espansione ora che il progetto mira a lambire, anzi a superare, i confini dell'antico Continente.

Senza rincorrere, in modo tassonomico, l'elenco di tutti gli Stati che compongono l'Unione, dopo quelli che hanno costituito il nucleo fondante la struttura europea, si può registrare la candidatura di molti altri Paesi che dal Nord della Lituania si estenderanno oltre le danubiane Porte di Ferro dei Carpazi fino all'Isola-Stato di Cipro, per un totale complessivo di 25-27 Stati che daranno forma gigante e unitaria allo scacchiere europeo e imporranno cambiamenti strutturali ai metodi di conduzione politico-amministrativa e di distribuzione delle

ricchezze tra regioni ricche e regioni povere. Così nel 2004 la riunificazione del continente, diviso per mezzo secolo dalle intese di Yalta, sarà una realtà, anzi una nuova grande realtà geopolitica.

Questo rappresenta, per così dire, la ricomposizione del mosaico, “la forma materiale” dell’evento. Ma ogni evento trascende sempre gli aspetti puramente materiali per elevarsi a “forma spirituale” dell’evento stesso. Infatti.

L’Europa si è data nell’anno 2001, una moneta unica che non rappresenta un semplice dato di finanza e di contabilità, un fatto di scambio di beni strumentali ma, per la densità della sua funzione simbolica, diventerà sempre più pervasiva di mondi culturali: dalle relazioni umane ai rapporti interculturali, dalla semplice alfabetizzazione all’apprendimento di livelli di cultura e civiltà.

Mancava una veste giuridica. Ebbene è già in avanzata stesura una Costituzione di 414 articoli che sostituirà i Trattati e che, fra le tante innovazioni significative, prevede l’istituzione della doppia cittadinanza (europea e nazionale) e la creazione di un “Congresso dei popoli d’Europa”. C’è incertezza sul nome. Si chiamerà: Comunità europea? Unione Europea? Stati Uniti d’Europa? O Europa Unita come vorrebbe il Presidente della Convenzione Europea Valéry Giscard d’Estaing?

Quello del Nome è certamente uno dei più piccoli problemi. Ciò che conta è la grande “forma” oramai acquisita al grande gigante europeo. Ma non basta la semplice forma, l’Europa ha bisogno di una “forma sostanziale”, di una vera “entelechia”, di un’anima che informi la sostanza dell’intero corpo europeo trascendendo la somma delle anime dei singoli Stati.

2- Un umanesimo per il nostro tempo

Ma quali forme dovranno abitare questa nuova casa che l’uomo moderno s’è costruita con le stesse speranze sul futuro di una giovane coppia che predispone la propria casa nuziale? Questa casa è ancora in disordine e in fibrillazione. Dopo l’11 settembre, evento più spaventoso della stessa guerra per la sua inafferrabilità psicologica, mi viene in mente *Angelus Novus* di Benjamin: l’Angelo che si volta a guardare un mucchio di macerie. Si percepisce una angoscia che pervade il Continente. È angoscia di cambiamenti strutturali, di rimescolamenti etnici, di insicurezza sul futuro poiché sembra che siano venuti a mancare gli “sfondi” significativi di un tempo. E, per di più, non disponiamo se non di un “pensiero debole” e di una “debole coscienza etica” per dare risposta a problemi di drammatica attualità che investono tutti gli aspetti della vita e della società.

L’uomo del post-moderno sembra aver distrutto le “armonie” del passato che davano una giusta forma a tutte le espressioni del reale. A pagare sono soprattutto i giovani il cui mondo appare spesso opaco, precario, frammentato, povero di significato. E una casa dove i giovani soffrono il disagio non ha grandi prospettive sul futuro.

Per questo è fondamentale che la nuova casa europea sia abitata da “forme educative” nuove ed efficaci che ne rafforzino le fondamenta.

L’educazione del passato, non solo in Italia, era sovente costruita sul culto dell’hybris, della potenza, della competitività dove ogni cittadino diventava il custode di sé e del piccolo spazio che abitava. La nuova Europa slarga l’orizzonte dell’uomo e della sua educazione fino a rintracciare le migliori radici della sua storia. Una educazione europea esige ritorni sul passato per verificare il presente e organizzare il futuro. Oggi una delle urgenze più impellenti è la ri-umanizzazione dell’uomo europeo fondata sulla pietas.

I romani costruiscono la loro “res-publica” sul concetto di pietas: “iustitia erga

*parentes pietas nominatur. Est enim pietas iustitia adversus deos” e noi aggiungiamo “adversus naturam”. Enea adempie scrupolosamente agli impegni di figlio e ai doveri religiosi, Lucrezio inizia *De rerum natura* con l’inno alla dea Venere fecondatrice della natura. E Rousseau chiama pietas: “primo sentimento relativo che commuove il cuore umano secondo l’ordine della natura” e in base a ciò invita il maestro a promuovere in Emilio “la bontà, l’umanità, la commiserazione, la beneficenza, tutte le passioni attraenti e dolci che piacciono agli uomini”.*

E allora noi pensiamo che tra i tanti compiti cui è chiamata la scuola, nella edificazione della “casa europea”, uno assume significato eccezionale non tanto perché innovativo quanto perché sperimentato fin dall’inizio della civiltà occidentale: la pietas al posto dell’hybris,

Pietas erga hominem: per rifondare un nuovo “statuto” dell’esistenza umana ridandole quella sacralità ontologica e capacità relazionale che hanno costituito la trama per la formazione della coscienza del Sé e la capacità di rapporti sociali.

Pietas erga naturam: per rifondare un nuovo rapporto di solidarietà tra uomo e natura. Scheler dice che la natura è stata trasformata in una “specie di poltiglia”. Certo è che, per parafrasare G. Bruno, essa è “brulicante di forme di morte”. La scuola ovviamente non riuscirà a ricreare una cultura da “Cantico delle creature”, essa tuttavia ha il compito di promuovere un’“etica della responsabilità” nei confronti delle cose e della natura, perché alla qualità della natura è legata la qualità della vita dell’uomo. In questo senso la lezione di Rousseau è sempre attuale.

Pietas erga religionem: per rifondare un nuovo “modello” di tolleranza e per non sottrarsi alla sfida del mistero. L’uomo del post-moderno ha paura di affrontare temi di religione sia perché ha cattivi ricordi di forme religiose invadenti e coinvolgenti sia perché si è creato nuove “divinità” nella scienza e nella tecnica. Tuttavia il problema religioso ha dimensione storica e, anche oggi, un grande risvolto perché la scuola ha bisogno di religione, perché la religione ha bisogno della scuola.

Non si dà educazione eludendo il patrimonio della cultura religiosa o, sottovalutando lo spessore formativo del sentimento religioso che investe la personalità nei più reconditi meandri esistenziali. Ma anche la religione ha bisogno della scuola.

Per attenuare confessionarismi e radicalismi religiosi esasperati, è bene che anche i comportamenti religiosi passino al vaglio della cultura critica scolastica per non smarrire mai il tema della tolleranza. La religione diventa allora un momento forte della cultura e dell’educazione che si offre a tutti come arricchimento della propria umanità e, ad ogni uomo, come proposta di continuo trascendimento del proprio “io”.

Concordia, pietas, religio: su queste basi noi pensiamo che la scuola possa aprire interessanti prospettive “per una Europa dell’educazione”.

L'Educazione nel mondo

Abstract in italiano

SANDRA CHISTOLINI
Straordinario di Pedagogia generale
Università degli Studi - Roma Tre



I tre contributi che seguono, due offerti da professori francesi, ed uno scritto dal professore giapponese, nostro referente per l'Asia orientale, guardano all'Europa secondo prospettive diverse, tutte interessanti e tali da permettere ulteriori approfondimenti, in sede italiana, dei problemi affrontati. I tre argomenti discutono dell'identità europea, della discriminazione positiva, dell'innovazione del modello universitario.

L'Europa non ha ancora una identità consolidata rispetto alla quale rapportare i vari sistemi educativi. Molto si è fatto per avvicinare la struttura organizzativa dei vari Paesi, così da poter disporre di un linguaggio omogeneo, adatto al confronto di sezioni dell'istruzione a tutti i livelli di studio. Ma se entriamo nello specifico dei programmi, se esaminiamo i libri di testo, se ci interroghiamo circa il tessuto linguistico e culturale interno ad ogni Paese, scopriamo differenze insospettite che creano nuove barriere alla comprensione internazionale. Di qui l'urgenza di rifondare l'offerta didattica di storia, di letteratura, di geografia, di scienze, in modo da permettere l'educazione secondo una prospettiva transculturale autenticamente europea, costruita con attenzione al

superamento di vecchi stereotipi, di nuovi fondamentalismi, di rinnovati etnocentrismi, anche linguistici.

Il rinnovamento delle discipline di studio diviene essenziale in vista della diversificazione dei curricula per la cui attuazione si deve lavorare molto, investendo prioritariamente le risorse sulla formazione dei docenti. Per costoro vanno predisposte forme di mobilità entro ampi sistemi di qualificazione professionale. Certamente, il lavoro che si sta facendo intorno alla scrittura della Costituzione europea non può trascurare di includere i principi della nuova educazione; questa dovrà essere "europea", quanto ad impulso etico-sociale e quanto ad impegno normativo-istituzionale.

L'altra grande questione che riguarda tutti i Paesi europei è quella dell'esclusione di chi non riesce a scuola, e questo oggi accade più a causa delle disfunzioni organizzativo-strutturali del sistema educativo che per effetto delle disuguaglianze sociali. Vale a dire, il bambino che fallisce, l'adolescente che viene respinto, il figlio di genitori emigrati che ripete un anno di scuola, il minore in stato di disagio esistenziale che abbandona gli studi, sono i soggetti allontanati dalla scuola.

la, non tanto perché vivono in contesti socio-ambientali che non sostengono la loro crescita culturale, ma piuttosto perché, in quei contesti, le cose non vanno, non funzionano come dovrebbero.

All'antica selezione determinata dalla classe sociale di appartenenza, si affianca ora la selezione dovuta alle negligenze istituzionali che indeboliscono il sistema educativo, al punto da vanificare gli impegni intesi alla riuscita scolastica di tutti gli alunni. Le politiche dei vari Paesi hanno affrontato il problema della dispersione scolastica sin dagli anni Sessanta del secolo scorso ed il perseguimento delle pari opportunità in educazione è stato caratterizzato dalla introduzione dei meccanismi di controtendenza. Questi ultimi avevano lo scopo di funzionare da deterrenti dell'insuccesso e dell'abbandono degli studi.

Le azioni di discriminazione positiva e l'introduzione dell'educazione compensatoria, volte a elevare i livelli di apprendimento, ritenuti troppo bassi, ed intese ad ostacolare l'emarginazione scolastica, hanno avuto ampia risonanza in Europa, come in Cile e in Tunisia. A distanza di quarant'anni è utile interrogarsi sui significati dei termini e riproporre la questione: in primo luogo, valutando la prospettiva di democratizzazione qualitativa, con l'ampliamento dell'offerta di istruzione; in secondo luogo, pensando alla visione globale che colloca i soggetti in ambienti scolastici ed extrascolastici; in terzo luogo, valorizzando l'ottica che pensa gli allievi entro una organizzazione socio-scolastica, un territorio e non esclusivamente entro una dinamica relazionale di docente-discente.

Per analizzare lo sviluppo europeo della nozione di discriminazione positiva è opportuno riprendere il discorso: sulle filosofie che l'hanno promossa e sostenuta; sui criteri sociali, economici, educativi e scolastici che hanno determinato gli esiti diversi del successo negli studi; sui fattori identificativi del ruolo dei docenti a partire dalle loro competenze; sul senso dell'intervento e su quello dell'innovazione a scuola.

Il confronto internazionale delle politiche educative e scolastiche in materia di discriminazione positiva è in corso d'opera e molto ci si attende per un proficuo scambio dei punti di vista e delle proposte pedagogiche.

Quanto alla riflessione che ci giunge dal Giappone, va notato che diverse proposte europee sono state oggetto di rinnovata attenzione e che la stessa idea di dimensione europea dell'educazione ha sollevato l'interesse per un nuovo disegno educativo, centrato sulla comprensione reciproca e la

convivenza tra i popoli.

Le riforme del sistema universitario giapponese di fine millennio hanno ripreso i temi europei dell'elevamento della competizione, della managerialità, dell'affinamento delle competenze, della valutazione del sistema, dell'ampliamento della specializzazione dell'offerta superiore. Queste tendenze se da un lato ci permettono di cogliere il forte anelito all'innovazione del sistema universitario giapponese, d'altro lato ci invitano a continuare a guardare al Giappone come ad un Paese con il quale il confronto è sempre possibile, grazie alla sua costante e straordinaria apertura all'occidente. La complessità dei linguaggi e la problematicità delle questioni illustrate ci avvicinano a modi diversi di studiare l'educazione nel mondo e sono per noi un invito, tacito e partecipato, a superare quei confini nazionali, talvolta ideologici, entro i quali nessuna pedagogia, illuminata dalla ragione e dalla speranza, può essere rinchiusa e fatta tacere. Il pericolo alla chiusura sta forse, come aveva intuito già Heidegger parlando dell'Europa, nell'arretratezza del pensiero che non coglie il destino mondiale che è già cominciato.



1. *Pari istruzione a tutti i bambini del mondo* - Palmira Massaro, 3C, I.S.A. Rionero in Vulture (Potenza)

La notion de “discrimination positive” en Europe (... et ailleurs): une réponse à l'échec scolaire?

PATRIK BOUVEAU

Maître de conférences en Sciences de l'éducation - IUFM de Bourgogne

La mise en place de nouvelles formes de politique scolaire – impulsée dans les années 60 en Grande-Bretagne à travers l'installation des “Education Priorities Areas” puis reprises dans les années 80 par la France à travers la mise en place des “Zones d'Education Prioritaires” – a favorisé, depuis cette période, une réflexion, tant pédagogique que politique, sur le sens de l'équité scolaire. En quelque sorte il s'est agi de penser différemment le sens d'une intervention politique dans le débat scolaire: un système ou une organisation peuvent-ils (doivent-ils) se satisfaire d'une règle commune, au risque de masquer (ou même de nier) des différences? Pour autant les contextes socio-institutionnels étaient foncièrement différents: en Grande-Bretagne, les EPA se sont installés dans un paysage scolaire, décentralisé, plutôt centré sur l'enfant; en France dans une organisation fortement centralisée, à l'époque, et marquée du sceau de l'uniformité (programme, emploi du temps...). Mais dans cette double approche, la question des inégalités scolaires a été lue non plus simplement comme le reflet d'inégalités sociales mais également comme la conséquence de dysfonctionnements scolaires qui eux même venaient perturber le développement d'un système éducatif.

La notion de “discrimination positive”, qui pourrait qualifier ces différentes démarches, a depuis été reprise en Europe par des pays comme la Belgique, la Hollande ou le Portugal qui ont pris à leur compte – en l'adaptant – cette stratégie de lutte contre l'échec scolaire. Elle a été également développée dans d'autres pays comme le Chili ou la Tunisie pour ne citer qu'eux. En fait, cette apparente unité d'appropriation d'une réflexion masque mal, sur le fond, une divergence de mise en place. Si l'on peut aisément comparer les modèles français (ZEP) et portugais (TEIP) par exemple, il est plus difficile en revanche de mettre en perspective ces deux approches avec une logique comme celle suivie en Belgique (et plus exactement

par la communauté française de Belgique). Si dans le premier cas on peut s'appuyer sur un principe de territorialisation de l'action scolaire dans le second, en revanche, il n'en est nullement question: il s'agit ici de compenser des inégalités de ressources (ou supposées comme telles) au niveau d'un établissement scolaire.

Alors de quoi parle-t-on lorsque l'on évoque la notion de “discrimination positive”?

En premier lieu, il paraît utile de souligner qu'il s'agit de démarches politiques qui visent des publics scolaires dans une logique de démocratisation qualitative. En cela ces soutiens diffèrent notablement, par exemple, du principe des bourses ou des aides familiales.

En second lieu il s'agit de penser globalement les apprenants et non plus simplement scolairement même si cette approche demeure fondamentale. En ce sens l'apprenant s'inscrit, volontairement ou non, dans un environnement fait de tensions et d'aspirations sociales plus ou moins aigues.

Enfin il s'agit de penser également l'élève dans une organisation socio-scolaire (un établissement, une zone) et pas seulement dans une confrontation maître-élève.

Ce cadre étant posé, plusieurs questions surgissent quant à la mise en œuvre de cette triple perspective:

- la question du public cible: Les élèves (ou les écoles) les moins performants? Les élèves les plus déshérités? Les élèves étrangers? Les élèves “les plus remuants”?

- la question de l'ampleur de la discrimination positive, qui touche à la hauteur des soutiens engagés et donc à l'écart à la norme,

- la question de la stratégie du choix puis du pilotage du dispositif;

- la question des promoteurs : qui sera mobilisé pour ces réussites?

- la question des objectifs à atteindre: sont-ils (doivent-ils être) différents d'ailleurs?

- la question enfin de la “redevabilité” à terme de cette démarche (jusqu’à quand cette discrimination positive est-elle installée?)

Ces différents points et donc les réponses qui en découlent suffisent pour comprendre que les différentes politiques mises en œuvre peuvent diverger, sur la forme, très sensiblement. On pourrait se demander dès lors s’il est utile, pertinent ou tout simplement souhaitable de vouloir mettre en comparaison des logiques politiques que rien ne paraît rassembler sauf le nom... et la question de l’échec scolaire. Les débats ouverts lors de deux récents colloques¹ semblent prouver qu’un intérêt certain réside dans cette logique comparative.

Cet intérêt nous pourrions le cerner à travers quatre grands débats² que nous présenterons très succinctement.

Le premier débat tourne autour des choix philosophiques liés à la notion de discrimination positive (et peut être même à l’appellation elle-même: une discrimination peut-elle être positive?). Indéniablement il existe une difficulté à cerner l’objet politique et donc à le définir. Chacun sait en effet qu’il ne suffit pas de l’aborder sous l’angle “compensatoire” (donner plus à ceux qui ont moins) pour être quitte du débat. Pour illustrer notre propos nous sommes tentés de compléter la formule: qui ont moins de quoi? De compétences? De connaissances? De ressources?

Dans le prolongement de cette réflexion, un autre débat surgit: quelle place doit être faite à cette spécificité? Est-ce une question de solidarité, de justice ou même d’efficacité?

Le deuxième débat que nous reprendrons (et que nous avons quelque peu esquissé) est celui de la forme et de la lisibilité que revêt la logique de discrimination positive, cette approche étant, dans les faits, plurielle. Il s’agit en effet de débattre:

- des critères (éducatifs, sociaux, économiques ou scolaires) qui conduisent à l’ancrage d’une démarche;

- des engagements, minima ou souhaitables qui conditionnent les chances de réussite ;

- des orientations, sociales ou scolaires, qui prévalent à la mise en œuvre de cette réussite.

Le troisième débat traverse lui la question des acteurs et sans doute plus spécifiquement des enseignants. Si l’ensemble des réflexions impulsées jusqu’alors indique clairement que rien ne se crée (en matière de réussite scolaire) sans l’engagement des enseignants, rien ne permet cependant aujourd’hui de cerner, avec précision et certitude, les facteurs constitutifs d’un engagement constructif.

Exprimé différemment il convient de s’interroger sur les compétences des enseignants: sont-elles de nature identitaire, professionnelle, statutaire?

Enfin quatrième et dernier point: les leviers pédagogiques de cette réussite scolaire pour tous. La notion de discrimination positive suppose en effet qu’un ordre scolaire préétabli soit modifié, transformé pour laisser place à une logique plus valorisante, plus performante. Se pose donc la question du sens d’une intervention, d’une part, et de la place de l’innovation en milieu scolaire, d’autre part. Sur ce dernier point, il est important de souligner que si le débat fait florès dans certains milieux politiques il n’est pour guère maîtrisé pour autant, tant socialement que scolairement parlant.

Ce rapide tour d’horizon, comme souvent en éducation, soulève plus de questions qu’il n’apporte de réponse. C’est précisément autour de cet état de faits qu’un constat paraît devoir être établi: ne serait-il pas temps de mettre en confrontation ces réflexions, ces pistes de travail que plusieurs pays ont explorées pour mettre en évidence des solutions viables et, par voie de conséquence, de débusquer les solutions qui mènent vers une impasse, scolaire ou sociale?

C’est en répondant par l’affirmative à cette interrogation et dans le prolongement des deux colloques évoqués précédemment qu’à l’initiative des autorités françaises, un “Observatoire international sur les politiques éducatives et scolaires de discrimination positive” est aujourd’hui en cours de développement. Fondé sur une confrontation des pays ou des autorités scolaires qui exploitent cette approche, il se fixe comme objectif:

- l’échange entre acteurs d’horizons divers sur les démarches mises en œuvre ;

- la capitalisation des expériences politiques;

- l’enrichissement des débats internes;

- le développement d’une recherche internationale comparative.

¹ Le premier colloque a lieu à Hammamet en mars 2001 pour la mise en place du Programme d’Education Prioritaire (République Tunisienne, UNICEF, *Actes des journées internationales de réflexion et d’échanges sur Le Programme d’Education Prioritaire* 2002) le second à Paris en mars 2002 pour le XX^{ème} Anniversaire des ZEP en France (*actes en préparation*).

² Ces quatre débats reprennent les 4 pistes de travail évoquées par Jean Marie De KETELE lors de la synthèse du colloque d’Hammamet (cf ci-dessus).



Vers une éducation européenne intégrée

RENÉ LA BORDERIE

Professeur des Universités à l'IFFM d'Aquitaine - France

L'élaboration, en cours, d'une Constitution pour l'Europe est notre chance historique de fonder l'unité non plus sur des critères stratégiques (frontières, commerce, libre échange et libre circulation, monnaie...) mais aussi sur des principes d'identité.

Jusqu'à présent l'éducation n'a pas été retenue comme un lieu fondamental d'application des traités. Certes des mesures ont été prises pour normaliser les diplômes, notamment dans l'enseignement supérieur, pour faciliter la mobilité, par des procédures d'équivalences, pour développer l'enseignement des langues, par la création – mais à un niveau qui reste confidentiel – d'écoles ou de sections européennes, pour l'information et la documentation sur l'éducation, par le système documentaire Eurydice, pour faciliter les échanges et la connaissance réciproque, par les dispositions de type Erasmus. Mais tout cela, est-ce suffisant pour faire une éducation européenne, comme il existe dans tous les pays membres des systèmes éducatifs nationaux ?

Les XIX et XX siècles ont vu se consolider l'unité de chacun des pays membres, à travers l'unité linguistique et culturelle et la stabilisation des frontières. En France depuis François Premier et l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, qui imposa le français dans les actes officiels, l'unité linguistique a été la grande préoccupation de l'Etat; elle n'a cependant été réalisée, globalement, qu'après la guerre de 1914. Les principaux acteurs de la Révolution de 1789 (Condorcet notamment) ont dessiné des projets d'éducation visant au développement des grands principes de la République: Liberté, Egalité, Fraternité. Léon Gambetta et son ministre Jules Ferry, auteurs des Lois fondamentales pour l'éducation en France (1882) ont redessiné, par les règles d'obligation scolaire, de gratuité et de laïcité, un nouveau profil culturel de la jeunesse du pays; les programmes scolaires eux-mêmes, largement inspirés d'une idéologie

positiviste, visaient – comme plus tard dans les pays communistes, mais dans un certain respect des individus, – à créer sur tout le territoire national, et aussi dans les colonies (on enseignait aux petits Africains l'histoire de France: “Nos ancêtres les Gaulois étaient blonds et portaient de grandes moustaches.”), un homme nouveau, français par sa langue et sa culture, laïque, fraternel, patriote. Les résultats de ce système, dont le développement est encore en œuvre, ont été sur bien des points remarquables, comme d'ailleurs ont été les résultats de mouvements semblables dans les différentes nations européennes. Néanmoins la conséquence logique en a été le renforcement des nationalismes, dont l'expression la plus virulente s'est manifestée dans la première moitié du XX siècle. Au delà des répercussions politiques, la plupart des pays se sont renfermés sur leur histoire (en fait leur lecture de l'histoire) et leur culture, en sont restés à la valorisation quasi exclusive de leur propre langue et ont pris pour étranger, voire pour étrange, tout ce qui dépassait leurs frontières, dont on se plaisait d'ailleurs à dire qu'elles étaient “naturelles”, ce qui revenait à “naturaliser” toutes formes de xénophobie.

Enseigner aujourd'hui, en France l'histoire de France, ou l'histoire vue de la France, c'est ignorer que les mêmes événements peuvent être décrits et interprétés différemment dans d'autres pays d'Europe; la France et l'Angleterre n'ont pas la même lecture de la Guerre de cent ans; l'Italie n'interprète pas de la même façon les conquêtes napoléoniennes (on se souvient de ce mot des Milanais, rapporté par Ugo Foscolo: “Liberté, égalité, fraternité, i frances in carrozza e num a piè.”). Quant à l'histoire des pays nordiques, ou d'Europe centrale, elle est pratiquement ignorée des pays latins, hormis les récits folkloriques concernant les Normands, les Vikings, les Teutons et les Huns, tous barbares que sépare de nous l'immense fossé de la civilisation.

Ces représentations, que l'intelligentzia du XVIII^e siècle, aux frontières plus ouvertes, ignorait, sont aujourd'hui fort communes, y compris, peut-être surtout, dans les sphères les plus instruites des populations; elles sont le fruit d'un siècle au moins de conditionnement des esprits, par l'école notamment, à la suprématie des valeurs indigènes.

Construire une identité européenne ne peut évidemment pas se concevoir par la déconstruction des identités partielles. De même que notre société devient une société des individus, de même la civilisation et la culture européennes ne peuvent résulter que d'un paramétrage commun des diverses cultures rassemblées. La valorisation au sein des pays, des courants identitaires au sein d'ensembles plus vastes, a comme image, en Europe, la prise en compte à la fois des regards des autres sur la culture et des courants transversaux qui en tissent la réalité ; il est aussi important, de ce point de vue, d'étudier le courant de pensée et de sensibilité et d'écriture qui va du *Werther* de Goethe, à la *Nouvelle Héloïse* de Rousseau et aux *Ultime lettere di Jacopo Ortis* de Foscolo, que d'étudier chaque œuvre isolément, dans l'ignorance; de même pour la poésie sépulcrale anglaise et l'inspiration de l'auteur des *Sepolcri* ou bien pour l'influence du sensualisme anglais, de Locke en particulier, sur la philosophie de Condillac; également pour le mouvement surréaliste en Europe, les grands axes des arts architecturaux et figuratifs; surtout peut-être les mouvements d'opinion et les options politiques des différents pays à un moment donné.

On peut supposer que les mathématiques enseignées aux Pays-Bas, en Espagne et en Grèce, ne comportent guère de différences, de même pour ce qu'il est convenu d'appeler les sciences dures; mais il en va différemment des sciences humaines et de tout ce qui concerne la culture et la civilisation. Or ce sont bien ces deux domaines (qui pourraient n'en faire qu'un) qui contribuent fondamentalement à la structuration de nos représentations du monde.

Or on ne peut pas compter, sauf dans le très long terme, sur une évolution spontanée des esprits. L'Europe ne peut pas attendre des siècles et elle doit se constituer plus vite – même si ce ne doit pas être dans la précipitation – que ne l'ont été les nations constitutives; dès lors que l'on exclut la contrainte ou toute forme d'obligation, il faut bien mettre l'accent sur l'éducation. L'Europe, après les dispositions structurelles, ne deviendra Europe des Européens que parce qu'elle

vivra dans l'esprit des citoyens; faisons donc l'hypothèse qu'il n'y aura pas d'Europe des esprits sans instruction et formation.

Concrètement, qu'est-ce que cela signifie? Je vois quatre points d'appui cardinaux.

- développer et diversifier l'enseignement systématique des langues européennes, sans privilégier les langues des grands pays, et sans sacrifier au pseudo-perfectionnisme de certaines catégories d'enseignants: il s'agit de favoriser la communication interindividuelle, la lecture et l'écriture; on ne peut pas vivre en Europe en pensant que les autres doivent parler notre langue...

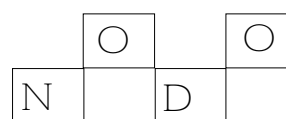
- refondre entièrement les programmes d'enseignement culturel de chaque pays (histoire, géographie, lettres, arts) afin d'intégrer les spécificités nationales dans un ensemble qui permette de faire émerger une identité européenne. Non pas ajouter aux programmes existants une touche européenne, mais bien les refondre dans cette perspective transculturelle.

- développer des banques de données européennes sur l'ensemble des questions relatives aux matières d'enseignement

- multiplier les échanges d'enseignants et instrumenter les moyens de leur formation permanente par des systèmes de communication à distance ou des institutions spécialisées (le CEDE de Frascati, a joué naguère ce rôle).

Naturellement, l'éducation ne peut pas tout; elle n'est pas le seul levier pour créer un esprit européen d'autres doivent y contribuer, les médias notamment; et les politiques devraient aussi afficher plus clairement leur détermination dans ce domaine ; mais les moments que la jeunesse passe à l'école restent déterminants, certes pour l'avenir, mais aussi pour le présent en raison de la légitimation que les systèmes éducatifs apportent, pour les parents notamment, à toute forme de référence culturelle.

Maint sociologue l'a dit: "On ne change pas la société par décret". Certes, mais on ne la change pas non plus sans décret. Souhaitons, pour être réalistes, que les principes d'une éducation européenne soient inscrits dans la Constitution.



For a Europe of Education

KOICHIRO MAENOSOVO

Docente Università Aoyama Gakuin Women's Junior
College Faculty of child education - Tochio

Now in Japan, the total educational system is demanded to reform fundamentally in this rapidly changing society. Especially the reform of university is one of the pressing problems.

It is said that now for us Japan, it is important to build world-class universities as they constitute the intellectual foundation for a dynamic society and prosperous economy.

We are now going through the process of educational reform from the elementary school education to the university. So it is an interesting and valuable example for us to study the history of formation of EU from the Maastricht Treaty on European Union (Social Policy, Education, Science and Education) to the programme SOCRATES. We have a lot of the same problems to be solved in EU countries and we can learn important lessons from EU programme: Youth Exchange, ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), SOCRATES Programme, COMENIUS, LINGUA, COMETT ecc. We are especially interested in idea on European Dimension, because it is very important and necessary for Asian countries to have an ideal of the subject for mutual understanding and living together.

There are many problems to be solved, but I would explain here a direction of the university reform in Japan. In 1998, the University Council in Japan submitted a report. A Vision for the University of the 21 Century and Future Reform Measures: Distinctive Universities in a competitive environment, which built upon the progress of university reforms at that time. The report presented the basic policies of university reforms as follows:

1. improve the quality of education and research with the purpose of bringing up abilities to investigate issues;

2. secure university autonomy by making the educational and research system structure more

flexible;

3. establish university administration and management with responsible decision-making and implementation; and

4. individualize a university and continuously improve its education and research by establishing multiple evaluation.

University reforms have been promoted since the time of the report in accordance with its basic policies.

To further promote educational reform, Policies for the Structural Reform of Universities (National Universities) defined the future direction of reform in June 2001, with a view to making universities more dynamic and internationally competitive. It stipulated:

- 1) the realignment and consolidation of national universities should be boldly pursued;

- 2) management methods of the private sector should be introduced into national universities; and

- 3) a competitive mechanism with third-party evaluation should be adopted by universities.

The reform is now going concretely as follows:

1. Take bold steps to reorganize and combine national universities – Reorganize and combine based on the conditions at each university and in each sector – Reduce and reorganize the system for training educational personnel (also consider transferring authority to local government)

- Merge single curriculum universities such as medical universities with other universities (also consider transferring authority to local government)

- Reorganize and merge universities and faculties into units covering more than one prefecture

- Aim to sharply reduce the number of national universities.

2. Introduce management techniques based on

private-sector concepts in national universities

- Employ outside specialists as university administrators and in management organization
- Operate universities promptly and strategically by defining management responsibility
- Introduce a new personnel system based on rewarding ability and results

- Spin off and make independent some functions of national universities.

3. Introduce the principles of competition in universities by using third party evaluations – Introduce a third – party evaluation system in which

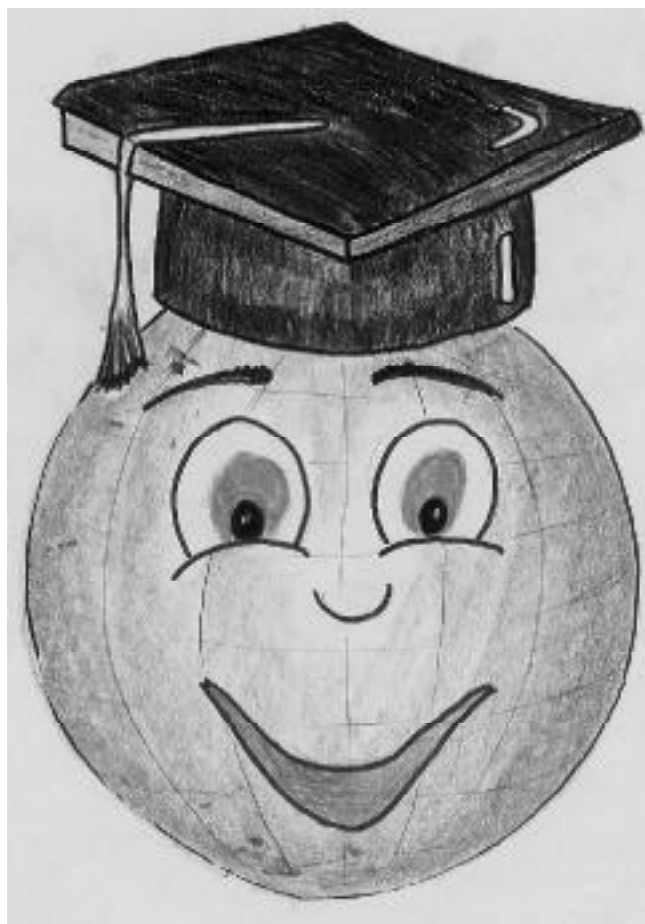
specialists and other private sector personnel participate

- Fully disclose the results of the evaluations to the citizens and society, including students, companies and organizations providing assistance

- Give priority to fund distribution based on the evaluation result

- Expand competitive funding among national, public and private university

- Develop the top 30 national, public and private universities into institutions conforming to the highest international standards.



2. L'istruzione per il progresso nel mondo - Carmen Rita Bruno, 3^a E, Istituto Comprensivo, Sant'Arcangelo (Potenza)



3. L'istruzione è l'albero della vita - Maria Teresa Damiano, 3^a, L.A.S. Melfi (Potenza)

Orizzonti e limiti dell'educazione alla cittadinanza europea

GIUSEPPE ACONE

Ordinario di Pedagogia generale
Preside Facoltà
di Scienze dell'Educazione - Salerno



Qualche tempo fa, Luciano Corradini ebbe a curare un interessante volume collettaneo su questo tema che il sottoscritto ebbe l'onore di presentare presso l'Istituto di Studi filosofici di Napoli. Si trattò di uno dei primi interventi rivolti a far luce intorno ad un'esigenza di carattere generale che riguarda in modo specifico anche la pedagogia.

Quando si dice *cittadinanza* si esprime un concetto di grande ricchezza e complessità. Ci si riferisce, specie oggi, ad una problematica aperta e difficile, non identificabile solo su basi storiche, ma ormai proiettata su orizzonti radicalmente lontani dalle nostre abitudini mentali.

La cittadinanza moderna, che è quella conosciuta meglio di tutte le altre espressa dalla storia dell'Occidente, ha avuto identità di riferimento nella centralità dello Stato Nazionale.

Gli stessi Stati federali configurati su scala continentale comparsi nel XX secolo (ad esempio gli USA e l'URSS), essi stessi si sono organizzati in cittadinanza nazionale, e si sono presentati come grandi nazioni e grandi Stati nazionali. Oggi compare l'esigenza di un'articolazione plurale della cittadinanza. Siamo in un'epoca in cui il processo di globalizzazione opera prevalentemente su basi

tecnologiche, sulle ali della galassia elettronica, sulla scorta dell'unificazione planetaria dei mercati e della modalità globalizzata e mondializzata dalle nuove forme di capitalismo (o di ciò che si organizza in tal senso su scala multinazionale). A tale processo di globalizzazione corrisponde, quasi in forma di rimbalzo, una sorta di dialettica modalità di *localizzazione*. È quanto i giornalisti e sociologi vanno configurando come *globale-glocale* (*glocal*). È quanto è stato rimarcato come *glocalismo* da uno studioso come Tomlinson e descritto come modernità liquida da un sociologo dello stile di Bauman.

Si affaccia, a parere di questi studiosi (ad esempio Tomlinson), l'esigenza di una nuova forma di compensazione rispetto al primato dell'*indifferenziato* della totalità comunicativa ed informatica; una sorta di tentativo di coniugare l'universalismo, la sua faccia tecno-globale, la sua evidente crisi etica e il continuo ritorno al localismo identitario, ad una nostalgia della comunità perduta, di cui si avvertono i segni soprattutto nella vecchia Europa. Ad esempio, inventare una sorta di *glocalismo etico*, secondo Tomlinson, potrebbe essere una possibilità. Oppure tentare di sagomare nuove forme di cittadinanza tra la scoperta

di più larghe modalità identitarie e il rispetto di ciò che resta vivo delle tradizioni comunitarie.

È difficile negare che in questa fenomenologia di continue transizioni complesse si abbia a che fare con la crisi della vecchia accezione della modernità e il tentativo di farvi fronte con una nuova o seconda modernità, di cui si scorge più la sagoma tecno-globale ed economica, che la figura etica e pedagogica.

In questo quadro, alla crisi delle cittadinanze nazionali, al profilarsi della loro degenerazione anche in alcune zone d'Europa in senso etno-nazionalista e localista, si sono opposte le speranze, le illusioni, gli orizzonti e i limiti della costruzione, prima economica, e poi civile e politica, del nuovo e antico soggetto di nome Europa.

Si tratta, insieme, di un vecchio sogno e di una prospettiva aperta. Qui non vi è la sede né lo spazio per trattare gli aspetti politici, economici, antropo-etici della cittadinanza. Qui, più modestamente, si cerca qualche intersezione pedagogica. È possibile concepire e attuare una educazione alla nuova cittadinanza europea? Prima di dare una risposta improntata a troppe certezze ad un secco interrogativo come questo, bisogna rapidamente accennare alle possibili basi culturali di un concetto di una entità educante chiamata Europa.

Probabilmente le caratteristiche fondanti dell'Europa, intesa come entità culturale, possono essere identificate nella civiltà classica, nell'umanesimo cristiano e nella razionalità laica. Si tratta di una triplice articolazione che mette capo alla possibilità di una cittadinanza culturale di tipo europeo. Perdere le tracce di tali sentieri non appartenenti soltanto alle radici e alla memoria, significa non potere in alcun modo delineare ipotesi progettuali di tipo educativo o, in termini diversi, configurare una sorta di paideia, avente al centro la scommessa di costruire una cittadinanza europea. Per poter progettare una sorta di educazione alla cittadinanza europea, in termini diversi e concomitanti, non bisogna sottacere le difficoltà del compito. Per ora, pur con gli enormi passi avanti compiuti, eppur con la triplice dimensione unificante alla quale poco sopra ci siamo richiamati, l'Europa rimane un'espressione geografica, almeno a livello di cittadinanza, e resta un cammino lunghissimo da percorrere.

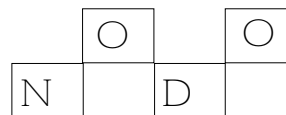
Si comprende come la complessità dell'azione educativa metta gli operatori di fronte a ben altre difficoltà rispetto a quelle, che pur sono non irrilevanti, di tipo economico e di tipo tecnicamente comunicativo e genericamente istituziona-

li e giuridiche.

Come è noto l'educazione va nel profondo, riguarda gli strati non superficiali della personalità, non è racchiusa in mere regole esteriori, non riguarda solamente acquisizioni di tecniche e padronanze di conoscenze o ambiti di buone maniere. Essa concerne valori, significati, identità; richiede anche limiti, confini, comunità, appartenenze. All'educazione non basta la comunicazione elettronica, né il libero commercio, né la dinamica del mercato unico, né le forme giuridico-istituzionali dislocate su basi continentali. L'educazione è anche e soprattutto *orizzonte di senso* e riconoscimento della cittadinanza in modo che si abbia una lingua in comune e una interiorizzazione della modalità comunitaria.

L'educazione alla cittadinanza europea certamente non può prescindere da una sorta di nuova educazione etico-civile e civica, etica ed etologica, aperta ad un senso universalistico della comunità e insieme sagomata su di una immensa comunità grande quanto un continente e ricca di culture e tradizioni diverse, di popoli e di costume, in cui la pluralità rincorre sempre l'unità.

Se si scorgono in tempo i tracciati di questo disegno e i sentieri della grande comunità chiamata Europa sarà forse possibile ipotizzare percorsi formativi ed educativi ad una cittadinanza europea.



L'Università italiana dopo la Dichiarazione di Bologna - ERASMUS: Una via per l'Europa

VITO BALDASSARRE
Ordinario di Pedagogia - Università di Bari

La Dimensione Europea della formazione tutta Europa, pur nel rispetto delle peculiarità nazionali in ordine a previsioni, strutture organizzative e regole burocratiche.

Quando parliamo di Dimensione Europea della formazione dobbiamo riconoscere che non esiste una definizione generalmente accettata di quel che significa Dimensione Europea; e, tuttavia, riconosciamo che essa apre prospettive di formazione che sicuramente trascendono le culture nazionali. Il fatto socio-politico di una Comunità Europea in espansione e la caduta, alla vigilia degli anni '90, delle barriere Est-Ovest ci ha consentito di perseguire nuove forme di dialogo non soltanto in senso politico generale, ma anche in ordine agli sviluppi della formazione, del concetto di Euro-curriculum negli studi non soltanto di livello universitario, bensì anche a partire dalla scuola dell'infanzia.

Può essere utile ricordare che fin dagli inizi degli anni '90 sono state messe in atto trentatré risoluzioni, decisioni e direttive concernenti la formazione da parte della Commissione Europea. Più vicino a noi nel tempo il Trattato di Maastricht ci ha messi in condizione di attuare una vera e propria politica della formazione a livello Europeo.

I Programmi attuativi derivati da tali provvedimenti hanno consentito di realizzare circa trenta linee di sviluppo tra il 1975 e il 2000.

In ragione di questo "background" possiamo oggi affermare che la dimensione europea della formazione può essere riconosciuta:

- nella somma dei Programmi della Commissione Europea;
- in ogni forma di cooperazione e di realizzazione di network;
- nella mobilità degli studenti e dei docenti all'interno dei Paesi Europei;
- nella comunità internazionale degli studiosi che condividono specifiche tradizioni storiche di pensiero pedagogico;
- nella somiglianza e talora identità di problemi nei quali si imbattono studenti e docenti in

Linee di tendenza e sfide

Ritengo innanzitutto che la cooperazione tra istituzioni nella formazione, soprattutto di livello universitario, abbia un effetto innovativo nel ripensamento della natura stessa delle istituzioni formative. Ricerca e formazione rappresentano le condizioni necessarie e ineludibili per l'innovazione non solo in ambito economico-produttivo e tecnologico, ma in tutti i campi della vita sociale. L'Università è interpellata in modo vigoroso su questo versante. Senza innovazione l'Europa non ha alcuna speranza di poter vincere la sfida socialmente più drammatica: la disoccupazione generalizzata in tutti i nostri Paesi. La sfida alla quale siamo chiamati comporta di poter contare su sistemi di istruzione e formazione efficienti, flessibili e capaci di incrementare il livello culturale e professionale dei cittadini, garantendo parità di accesso a tutti a un'istruzione di qualità per l'intero arco della vita. Ed è nella capacità di promuovere cooperazione e coesione sociale che viene individuato uno degli indicatori prioritari della qualità e dell'efficienza e dei sistemi di istruzione e formazione.

Nel nostro Paese, stiamo vivendo una stagione di profonda trasformazione. Il processo avviato si gioca su due versanti strategici: quello del pieno sviluppo dell'autonomia delle università e quello, per così dire, strutturale della nuova articolazione dei corsi universitari. Il primo richiama l'attenzione sullo sviluppo delle condizioni che consentano ad ogni ateneo, nel quadro di un sistema universitario nazionale pubblico, di definire e programmare il proprio ruolo attraverso lo sviluppo delle specifiche vocazioni e potenzialità, tanto sul piano della ricerca quanto su quello della didattica. Tale processo comporta la piena responsa-

bilizzazione dei docenti nella programmazione e gestione dei corsi e il diretto coinvolgimento degli studenti. Il secondo è rappresentato dall'articolazione dei corsi universitari e dei relativi titoli di studio su due livelli consecutivi: il primo, generalizzato a tre anni (pari a 180 crediti), cui corrisponde la *laurea* come titolo di studio culturale e professionale spendibile in ambito nazionale ed europeo; il secondo, di contenuto specialistico della durata di due anni (pari ad ulteriori 120 crediti) per il conseguimento della *laurea specialistica*.

La nuova "struttura curriculare" comporta tre conseguenze di portata notevolissima per il nostro Paese:

- un ripensamento complessivo dei corsi di studio universitari che dovrebbe consentire di assicurare la coincidenza fra durata "legale" e durata "reale" degli studi universitari;
- il raccordo tra istruzione superiore, formazione e lavoro attraverso l'introduzione obbligatoria di tirocini o *stages* formativi come parte integrante dei corsi di studio.
- la mobilità degli studenti nelle università italiane ed europee non più come fatto eccezionale, bensì come ordinaria forma di scambio diffuso.

Come si può facilmente notare, l'intento è quello di armonizzare l'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa. È ovvio che, come ogni riforma ha i suoi pro e i suoi contro. Non starò qui, tuttavia, ad entrare nei particolari di tale processo che va, comunque avviato per poter vagliare gli opportuni aggiustamenti lungo il percorso.

Mi preme, invece, richiamare l'attenzione direttamente sul Programma Erasmus per delineare prima alcune caratteristiche che anche la letteratura più consolidata sull'argomento ha sovente messo in risalto, per poi passare a presentare un breve report, a mo' di case-study, la situazione nell'Università di Bari nella quale lavoro.

È possibile senz'altro sostenere che nel Programma Erasmus si trovano sintetizzate alcune caratteristiche che singolarmente possono anche ritrovarsi in altri programmi di sostegno alla mobilità degli studenti. Nell'Erasmus esse sono tutte presenti. Se ne possono individuare ben otto:

- ERASMUS ha avviato e sostenuto la *mobilità regionale* piuttosto che la mobilità globale. Ha, cioè, considerato opportuno concentrare gli scambi e la cooperazione tra i Paesi Europei e condividere alcune caratteristiche comuni, interessi politici comuni tenendo insieme nello stesso tempo diversità e somiglianze tutto sommato abbastanza compatibili rispetto a sistemi culturali e

formativi fortemente contrastanti;

- ERASMUS ha mirato alla promozione di attività di *studio integratonella* formazione curricolare ordinaria;

- ERASMUS sostiene unicamente la *mobilità collettiva*, quella, cioè, che passa per la via istituzionale;

- ERASMUS fino alla metà degli anni novanta ha offerto sostegno alla mobilità e alla cooperazione che si iscrivevano *all'interno di networks* (ICPs-Inter-University Cooperation Programmes);

- ERASMUS ha sollecitato l'istituzione universitaria a svolgere opera di preparazione nei confronti degli studenti nell'intento di consentire loro uno *studio preventivamente organizzato all'estero*;

- ERASMUS ha sempre incoraggiato e sostenuto l'*integrazione istituzionale* dello studio temporaneo all'estero con il curriculum universitario del Paese di provenienza;

- ERASMUS ha sempre mantenuto un *approccio comprensivo* nei confronti del periodo di studio temporaneo all'estero consentendo al ritorno un riconoscimento pieno dei risultati conseguiti presso l'Università straniera purché riconosciuti di carattere equivalente;

- ERASMUS ha mantenuto sempre la caratteristica di *finanziamento parziale* per i costi concernenti la permanenza all'estero degli studenti o dei docenti, mentre attraverso i network vengono erogati fondi aggiuntivi per il sostegno all'istituzione.

Fin dall'inizio, come ci dicono i numerosi Rapporti che sono stati stilati in questi anni, ERASMUS ha avuto grandi ambizioni dal punto di vista della espansione numerica dei destinatari del Programma proprio perché tendeva a fare dello studio all'estero la norma piuttosto che l'eccezione. Quando ERASMUS fu lanciato nel 1987, la Comunità Europea intendeva aiutare il 10% di tutti gli studenti universitari della Comunità a studiare in università di altri stati membri per un certo periodo di tempo. Se si tiene conto dei dati presi in considerazione al momento dell'analisi complessiva, più o meno sette milioni di persone compivano studi in media quadriennali; il che significa che questo obiettivo sarebbe stato raggiunto se il numero annuo di studenti ERASMUS fossero stati 150.000. In realtà, pur essendo cresciuto notevolmente il numero reale di studenti ERASMUS, dai 3000 circa del primo anno 1987/88 a circa 90.000 nel 1999/2000, non si è raggiunto, tuttavia, il target previsto. Ovviamente, uno dei limiti è costituito dai fondi effettivamente disponibili.

Se prendiamo in considerazione il profilo degli studenti che partecipano al programma ERASMUS,

un dato emerge in maniera incontrovertibile. Nonostante il tentativo sempre ripetuto da parte della Commissione Europea di spingere alla mobilità verso i Paesi la cui lingua è meno diffusa, in effetti la familiarità con la lingua del Paese ospitante è sempre rimasto un fattore chiave nella scelta.

Le linee di tendenza che hanno accompagnato lo sviluppo dell'ERASMUS dal punto di vista della scelta del campo di studio sono state abbastanza variegate, ma si può riconoscere una prevalenza delle discipline economiche e delle lingue straniere. Debitamente distanziati, vi sono poi i settori tecnologico-ingegneristici, mentre il campo medico e quello della formazione dei docenti sono molto meno rappresentati. Di qui la spinta, negli anni più recenti, a costituire dei networks proprio in tali settori. Non si sono mai verificate forme di discriminazione in termini di sesso e di entropia socio-culturale dei candidati. Che, anzi, la presenza femminile nella mobilità internazionale degli studenti si è quasi sempre attestata sul 55%.

È interessante notare che dagli studi condotti in questi anni (vedi bibliografia) più della metà degli studenti che hanno fatto l'esperienza all'estero hanno affermato che il beneficio tratto in termini di formazione dall'esperienza stessa è stato superiore al beneficio che avrebbero ricavato nello stesso periodo nel proprio Paese di origine e solo, comunque un 20%, ha dichiarato che il beneficio ricavato è stato inferiore. Anche se mettiamo una dose di auto-referenzialità, le percentuali richiamate ci devono suggerire che gli studenti attribuiscono un valore notevole allo studio effettuato all'estero.

La mobilità dei Docenti e degli Amministratori

ERASMUS è comunemente noto per la promozione della mobilità degli studenti. Si dimentica spesso che tanto i Docenti quanto gli Amministratori possono accedere a fondi per effettuare visite in altri Paesi Europei. Sono previsti fondi innanzitutto per visite di studio al fine soprattutto di diffondere i Programmi di Cooperazione Interuniversitaria per la costituzione di networks o per contribuire al miglioramento del contenuto di programmi di insegnamento esistenti. Il sistema di copertura delle spese segue un po' il criterio dell'ERASMUS per gli studenti e questo per lo staff rende macchinosa tutta la procedura di finanziamento. Vi è da ritenere proprio questa macchinosità la ragione della modestia di uso della mobilità connessa con l'ERASMUS riferita allo Staff.

Qualche nota critica

Le condizioni finanziarie e il contesto amministrativo

Uno dei temi ricorrenti di dibattito quando si parla di ERASMUS è costituito dalle condizioni finanziarie e amministrative indicate dalla Commissione Europea. Se si interrogano gli studenti e i docenti che utilizzano l'ERASMUS, una larga percentuale di essi lamentano la ristrettezza dei finanziamenti disponibili e che non coprono nemmeno le spese essenziali.

Gli studi valutativi condotti mostrano chiaramente che i beneficiari dell'ERASMUS non ritengono che l'impegno per migliorare il processo appartenga solo alle istituzioni europee. Molta responsabilità va scaricata sulle istituzioni accademiche delle diverse sedi. Se si considera, per esempio, il lavoro preparatorio per il periodo di studio, va riconosciuta una sorta di pigrizia e lentezza. Non si tratta, qui di mettere in evidenza alcuni problemi di sistemazione, quanto piuttosto alcune osservazioni critiche e proposte che possano servire a meglio organizzare il servizio. Il Programma ERASMUS ha sostenuto un ampio ventaglio di iniziative e di attività. A un capo di tale ventaglio si collocano i networks che hanno teso a realizzare, con le difficoltà che questo comporta, un curriculum comune da parte di un certo numero di istituzioni universitarie nei Paesi Europei. All'altro capo si colloca lo scambio occasionale di studenti con dei sostegni ad-hoc. Alcune Istituzioni tendono a preferire una regolamentazione precisa e perfino di dettaglio, altre hanno puntato sulla flessibilità e sull'iniziativa singola. Questo ampio ventaglio di approcci ha portato, ovviamente, ad incorporare istituzioni diverse tra loro, campi di studio e Paesi diversi. Il che può essere considerata una ricchezza e un punto di forza perché consente di fare riferimento a concetti diversi di formazione ed è fattore di stimolo alla diversificazione, ma è anche un punto di debolezza perché diventa estremamente difficile la comparazione e, di conseguenza, la possibilità di riconoscimento delle "buone pratiche". Al di là, comunque, di ogni considerazione di dettaglio, rimane ferma l'idea che quei fattori che comunemente sono considerati come *buone pratiche* producono anche, di solito, buoni risultati. Vedi, per esempio, il lavoro preparatorio dal punto di vista linguistico, un'assistenza soddisfacente durante il periodo di studio all'estero contribuiscono, in ogni caso a rendere produttiva la permanenza in un'università.

tà estera. Va anche riconosciuto un maggiore beneficio, se la permanenza si protrae per più di sei mesi.

L'Esperienza ERASMUS dell'Università di Bari

Le attività del Settore Relazioni Internazionali nel quadro dei programmi internazionali di mobilità e cooperazione, durante gli ultimi anni accademici, si sono ulteriormente intensificate, sia per quel che concerne gli accordi bilaterali inclusi nel Contratto Istituzionale Socrates/Erasmus con i Paesi dell'Unione europea (il Programma Socrates, giunto alla seconda fase, rappresenta tuttora il "core business" delle attività di mobilità e formazione) sia per le altre forme di cooperazione europea ed extraeuropea.

L'impegno si è focalizzato prevalentemente sulle seguenti attività:

Contratto Istituzionale Socrates/Erasmus 2001/2002. È stata presentata, in data 1° novembre 2000, la candidatura dell'Università di Bari per il Contratto Istituzionale Socrates/Erasmus 2001/2002. A monte di tale candidatura, è stato svolto un capillare lavoro teso a consolidare gli accordi già esistenti tra l'Università di Bari e le istituzioni universitarie europee, nonché a stabilirne di nuovi, arrivando così ad un totale di 268 accordi bilaterali con ben 163 istituzioni all'estero. La nostra Università, attualmente, vede impegnati 65 docenti, afferenti alle varie facoltà, in qualità di coordinatori accademici di mobilità Socrates/Erasmus.

Per quanto riguarda la mobilità degli studenti, sia in partenza sia in arrivo, si riscontra un aumento medio annuale del 10%. Per l'anno 2001/2002 sono previsti n. 211 studenti in partenza e n. 251 in arrivo.

Per quanto attiene alla mobilità docenti per brevi periodi di insegnamento all'estero, sono previste n. 45 borse in uscita.

In attesa di ottenere dal Socrates & Youth Technical Assistance Office di Bruxelles l'approvazione della suddetta candidatura (prevista per la fine del mese di maggio), è stato predisposto e pubblicato il Bando condizionato relativo alla mobilità studentesca Socrates/Erasmus per l'anno 2001/2002. L'anticipo nella pubblicazione del bando consentirà agli studenti baresi, assegnatari di borsa Socrates/Erasmus, di presentare ulteriore candidatura per la partecipazione ai Corsi Intensivi di Preparazione Linguistica messi a disposizione dalla Commissione Europea per favorire le mobilità verso i Paesi il cui idioma è meno diffuso, e di risolvere in tempo i problemi legati alla convalida

degli esami da sostenere all'estero ed alla accettazione e sistemazione presso le università partner.

Fra le attività che hanno destato particolare interesse, si citano:

- i programmi intensivi,
- lo sviluppo congiunto di curricula a livello avanzato,
- lo sviluppo congiunto di moduli europei,
- il Sistema di Trasferimento dei Crediti Accademici della Comunità Europea (ECTS).

Corsi intensivi di Italiano per studenti Europei e stranieri in arrivo presso l'Università di Bari

In passato tenuti frammentariamente, sono stati organizzati in ambito Istituzionale. I corsi, a livello iniziale ed avanzato, tenuti in concomitanza con l'inizio dei due semestri, sono impartiti gratuitamente, e riportano una notevole partecipazione.

Inserimento Paesi Peco Nel Programma Socrates, Erasmus

In conformità con le direttive della Commissione Europea, si è dedicato notevole impegno alla realizzazione di accordi bilaterali, nel quadro del Programma Socrates/Erasmus, con istituzioni dei Paesi PECO (Europa Centro-Orientale).

Tale iniziativa corrisponde al disegno politico di approfondire, per i Paesi dell'Est Europeo (prossimo mercato di sbocco sia culturale sia economico), la conoscenza e delle strutture didattiche e di quelle di ricerca.

Sono stati stipulati accordi con istituzioni universitarie a Bratislava e Nitra in Slovacchia, con la Repubblica Ceca, la Polonia, la Romania, la Bulgaria e, ancora, con l'Estonia e la Slovenia.

Programma Tempus

Tempus fa parte del programma globale dell'Unione europea per la ristrutturazione socioeconomica dei Paesi dell'Europa centrale e orientale (Programma Phare) e per la riforma e il risanamento economico dei Nuovi Stati Indipendenti e della Mongolia (Programma Tacis).

Anche in questo Programma l'Università degli Studi di Bari ha profuso molte energie e risorse: attualmente è inserita in otto JEP (Progetti Europei Comuni) in qualità di partner. Recentemente è stato approvato un ulteriore JEP con l'Albania, che vede l'Università di Bari nella duplice veste di Coordinatore e di Contraente.

Altri Programmi Comunitari

Tra le strutture accademiche sono state diffuse numerose note informative riguardanti i programmi comunitari di formazione sempre più in linea con il mondo del lavoro e con il mondo sociale.

Sia le strutture sia gli studenti hanno mostrato interesse per quei programmi che mirano a facilitare uno sbocco occupazionale. Interessante è, a tal fine, il programma Leonardo da Vinci (seconda fase), nell'ambito del quale l'Università di Bari è partner del Consorzio TUCEP, coordinato dall'Università di Perugia, che concede borse di formazione a studenti e laureati dell'Università di Bari.

I programmi di tipo sociale, di più difficile applicazione in ambito accademico, sollecitano particolarmente l'interesse degli studenti, più sensibili alla formazione di una nuova società teoricamente protetta rispetto a quella attuale.

Il Programma ALFA (America Latina Formazione Accademica), nella prima fase, ha finanziato alcune partecipazioni, in veste di partner, a reti accademiche. Per la seconda fase (2000/2005) sono in corso di presentazione altre candidature, una delle quali coordinata dall'Università di Bari (Facoltà di Scienze MM.FF.NN.).

Nell'ambito della misura 5.1 del Programma di Iniziativa Comunitaria INTERREG II Italia – Albania, attuata di concerto con il Politecnico di Bari, è stato indetto per l'anno accademico 2000/2001 un concorso pubblico per l'attribuzione di n. 35 borse di studio della durata di dieci mesi, per un importo di L. 10.000.000 ciascuna, destinate a studiosi albanesi aventi rapporti di collaborazione con strutture o docenti dell'Università degli Studi di Bari o del Politecnico di Bari, per partecipare a corsi di perfezionamento.

Sempre in attuazione della misura 5.1, è stata avviata la fase riguardante l'accoglienza di docenti albanesi presso l'Università ed il Politecnico di Bari. Si tratta di circa 450 docenti che saranno presenti fino a luglio, in diversi gruppi, presso le strutture didattiche dell'Università e del Politecnico di Bari.

L'Università di Bari è, inoltre, partner in un progetto finanziato dal Programma di Cooperazione UE-US (Attacking Global Barriers – A Collaborative Network – MBA in Agrifood).

Bibliografia

BARON, Britta, SMITH, Alan (eds). *Higher Education in the European Community: Study Abroad in the European Community* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1987.

BAUMGRATZ-GANGL, Gisela, DEYSON, Nathalie, KLOSS, Günther. *Improving Foreign Language and Socio-Cultural Preparation and Back-up for Students Taking Part in ERASMUS Inter-University Cooperation Programmes*. Paris: Languages for Cooperation in Europe Unit of the Centre for Information and Research on Contemporary Germany (CIRAC) 1989.

(ERASMUS Monographs, 2)

BERNING, Ewald, WEIHRICH, Margit, FISCHER, Wolfgang. *Accommodation of ERASMUS Students in the Member States of the European Community* München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 1992.

BLUMENTHAL, Peggy, CRAUFURD, Goodwin, SMITH, Alan, TEICHLER, Ulrich (eds). *Academic Mobility in a Changing World* London: Jessica Kingsley Publishers, 1996.

BRUCE, Mike. *Teacher Education and the ERASMUS Programme* Brussels, Association for Teacher Education in Europe (ATEE), 1991 (ERASMUS Monographs, 5 / ATEE Cahiers, 1-1991).

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *A Guide to Higher Education Systems and Qualifications in the European Community* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1991.

JALLADE, Jean-Pierre. "Statistical Analysis of Student Mobility Within the European Union". In: KAUFMANN, Chantal, MILQUET, Joëlle and PHILIPPART, André (eds): *La Mobilité des Etudiants en Europe* Colloque, 30.11. - 2.12.1994, du Ministre Michel Lebrun, Actes. *Student Mobility in Europe* Colloquium, 30.11. - 2.12.1994, from Ministre Michel Lebrun. Proceedings. Communauté Française de Belgique, DG ES/RS, CGRI; Commission Européenne, DG XXII, Sept 1995, pp. 76-80.

KAUFMANN, Chantal, MILQUET, Joëlle and PHILIPPART, André (eds). *La Mobilité des Etudiants en Europe* Colloque, 30.11. - 2.12.1994, du Ministre Michel Lebrun, Actes. *Student Mobility in Europe* Colloquium, 30.11. - 2.12.1994, from Ministre Michel Lebrun. Proceedings. Communauté Française de Belgique, DG ES/RS, CGRI; Commission Européenne, DG XXII, Sept 1995.

KOUWENAAR, C. T. M. *Higher Education in Europe. Comparative studies on the recognition of degrees and diplomas* The Hague: Nuffic, 1994.

MONASTA, Attilio. *Comparative Evaluation of ERASMUS ICB in the Subject Areas of Business Management, Chemistry, History* Florence: McColl Publishers, 1991 (ERASMUS Monographs, 8).

OVER, Albert. "Bibliography". In: BLUMENTHAL, Peggy, CRAUFURD, Goodwin, SMITH, Alan, TEICHLER, Ulrich (eds). *Academic Mobility in a Changing World* London: Jessica Kingsley Publishers, 1996, pp. 369-405.

TEICHLER, Ulrich. *Recognition: A Typological Overview of Recognition Issues Arising in Temporary Study Abroad* Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, 1990 (Werkstattberichte, 29 / ERASMUS Monographs, 3).



Educazione e apprendimento: dimensioni e prospettive metodologiche

GIUSEPPE BONCORI, CHIARA MADDALONI
Ordinari di Pedagogia
Università La Sapienza - Roma

Introduzione

La ricerca pedagogica mostra particolare interesse per l'analisi e lo sviluppo dell'apprendimento, con riferimento alla didattica e alla psicologia, agli aspetti cognitivi e non cognitivi, insieme ad analisi qualitative e quantitative che ne hanno progressivamente sottolineato le applicazioni sul campo (Ianes, 1996). L'attenzione della letteratura educativa si estende ai processi metacognitivi utilizzati nel coordinare e controllare l'intera attività mentale (Comoglio, 1995), e considerati significativi per l'apprendimento e per i processi auto-regolativi (Zimmerman, 2000).

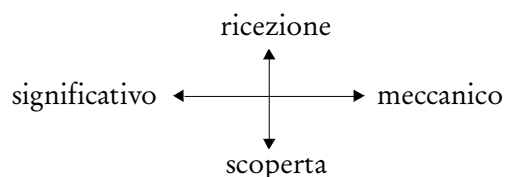
Non mancano contributi sul piano metodologico e applicativo con riferimento a situazioni tipologiche diverse (Cornoldi, 1995), in vista di ottimizzazioni educative e formative che non di rado si configurano come problemi complessi, di rilevanza sociale e politica non trascurabile come la dispersione scolastica e accademica, l'integrazione sociale e interculturale, il controllo in situazioni di disagio e di *handicap* ecc. In questo contesto problematico emerge l'importanza di competenze pedagogiche più chiaramente orientate a dimensioni metodologiche e metacognitive in grado di assicurare il miglior rendimento da parte di soggetti e istituzioni. La panoramica offerta in questa sede si propone di sottolineare gli aspetti più urgenti e le prospettive più scientificamente e metodologicamente fondate.

Educazione e apprendimento

Studi internazionali ed europei sulle problematiche relative al rendimento educativo sottolineano fattori diversamente correlati al profitto scolastico, con analisi internazionali (es. I.E.A.) riguardanti la personalità dei soggetti, il contesto socio-culturale, familiare e scolastico ecc. (Boncori, 1992). Alcuni autori fanno riferimento a diverse

dimensioni che riguardano, per esempio, la ricezione e la scoperta dell'informazione, l'apprendimento significativo e meccanico (Ausubel, 1968). L'apprendimento per ricezione tende semplicemente a immagazzinare i dati presentati, diversamente dall'*iter* della scoperta, in cui il contenuto da *apprendere* non è dato, come succede, ad esempio, nel caso del *problem solving* (Amenta, 1997). Si parla di apprendimento significativo (*meaningful learning*) quando chi apprende mette in relazione delle nuove informazioni con le conoscenze che già possiede, elaborando cognitivamente il materiale e traendone delle regole (Merz, 1975). L'apprendimento meccanico (*rote learning*) c'è quando chi apprende memorizza semplicemente le informazioni senza elaborazioni attive da parte del soggetto (ivi; Amenta, 1997).

Fig. 1: Tipi di apprendimento (ivi)



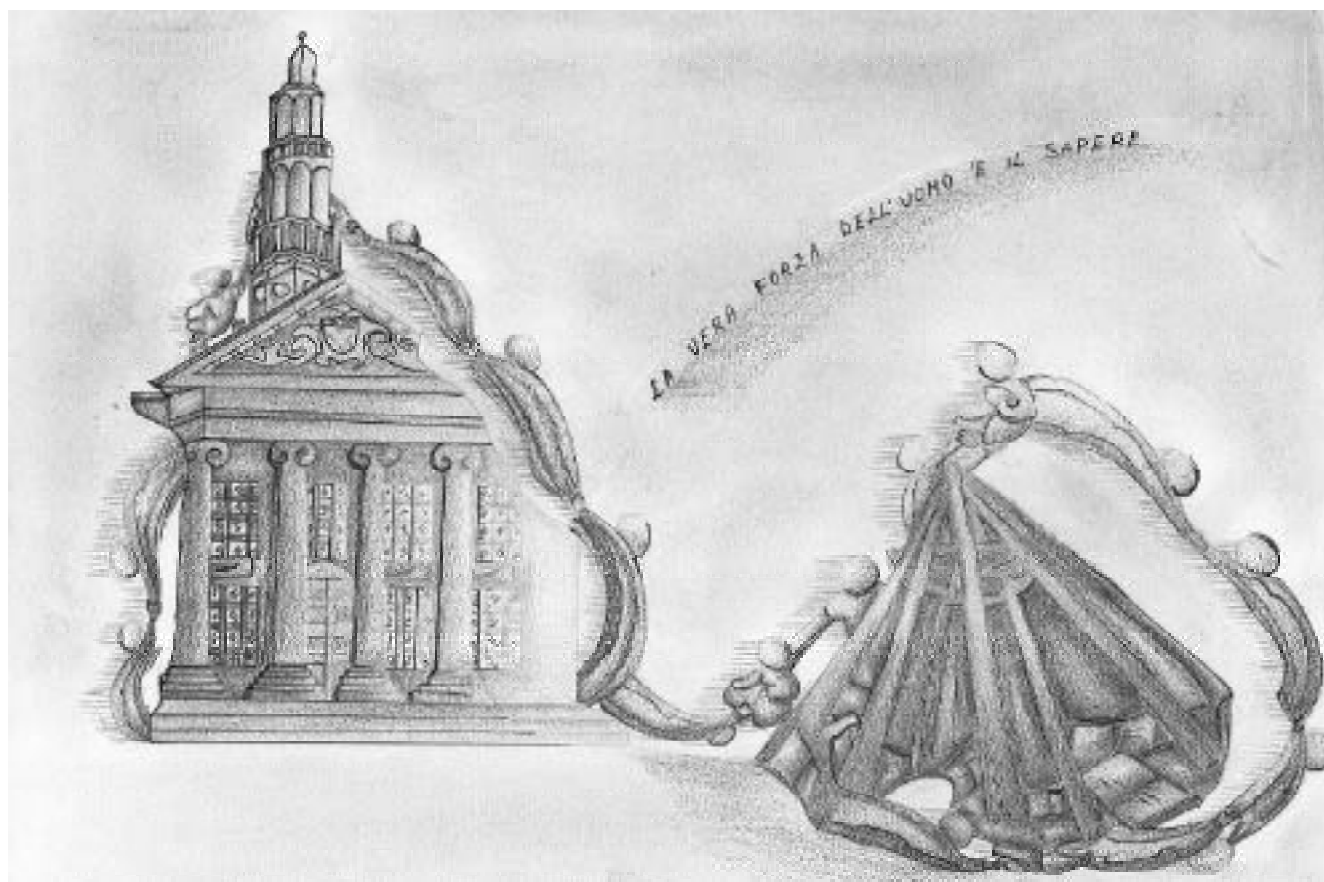
L'apprendimento meccanico-significativo e quello per ricezione-scoperta si pongono agli estremi di un *continuum* con il procedere dell'apprendimento significativo si verificano necessariamente lo sviluppo e l'elaborazione dei concetti assimilati. L'apprendimento si configura come processo interattivo mirato a sviluppare conoscenze già esistenti, in cui il soggetto in formazione viene progressivamente condotto ad una regolazione più personale e consapevole delle sue attività cognitive: ricerche internazionali ed europee sottolineano la significativa rilevanza di quest'approccio psicopedagogico e sperimentale per la soluzione di pro-

blematiche riguardanti l'apprendimento e il profitto accademico (Boncori, Maddaloni, in corso di stampa).

I contributi di J. Piaget e le conseguenti applicazioni educative e didattiche mettono in evidenza l'importanza metodologica di percorsi psicologico-evolutivi nei processi di apprendimento: percorsi differenziati fondati sulla diversa maturazione degli stadi possono contribuire al conseguimento di obiettivi educativi con il miglior impiego delle risorse (Flavell, 1971; Wadsworth, 1985). Queste considerazioni assumono un rilievo ancora più significativo alla luce di altri costrutti che descrivono l'apprendimento in funzione dell'idoneità cognitiva (*readiness*), ponendo in relazione la capacità evolutiva maturata con la possibilità di trarre vantaggio dall'esperienza immediata e dalla pratica: tale costrutto (Ausubel, 1968) è distinto da quello che caratterizza la maturazione (*maturation*), con riferimento al diverso contributo di fattori socio-culturali e ambientali nel processo di apprendimento. L'analisi del contesto, di importanza non secondaria sul piano psicologico e pedagogico, è ampiamente sottolineata negli studi di Lev S. Vygotskij, con un ruolo del soggetto che ne sot-

tolinea il peso non irrilevante nel processo cognitivo in stretta correlazione con il proprio spazio di vita, con le proprie esperienze e con la componente costruttiva/interattiva della conoscenza (Vygotsky, 1966). Da queste considerazioni emerge progressivamente un interesse crescente per gli aspetti molteplici che concorrono all'apprendimento sia in direzione cognitiva sia in prospettiva metacognitiva, per capire meglio e intervenire in modo sempre più efficace sulla metodologia dell'apprendimento, (Cornoldi e al., 1993; Comoglio, 1995), con un ruolo del soggetto attivo e partecipe, sempre più consapevole dei processi in atto e in grado di autoregolarli (Boncori, Maddaloni, in corso di stampa).

Questo tipo di riflessioni e di ricerche, internazionali ed europee, in cui vengono sottolineate le dimensioni metodologiche e i diversi fattori che concorrono al successo conoscitivo, educativo ed accademico, orienta verso un'innovativa metodologia didattica secondo la quale "insegnare un dato argomento ad un bambino ad un'età particolare significa presentare la struttura di quella materia in termini consoni al modo di vedere le cose del bambino: il compito didattico può essere considerato una traduzione" (Bruner, 1960).



4. La vera forza dell'uomo è il sapere - Michela Ceruzzi, I.S.A. Rionero in Vulture (Potenza)

Iniziative europee

L'attenzione della ricerca sul campo mirata a migliori utilizzazioni delle risorse per l'apprendimento ha caratterizzato l'impegno in Europa negli ultimi decenni: studi, iniziative e risorse sono stati al centro di impegni comunitari anche in analisi e contributi metodologici. È presente un interesse crescente per le dimensioni cognitive e metacognitive, con l'analisi teorica e sperimentale di abilità (memoria, lettura, scrittura, ...), discipline (matematica, storia, geografia), metodo di studio. Il Progetto "Socrates/Comenius - Azione 1^a" iniziato nel 1997 in un'intesa di partenariato a livello di scuole europee, è un esempio di interazione produttiva tra esperienza e sperimentazione nel settore in oggetto. In particolare, i primi tre anni del Progetto sono stati dedicati alla "Didattica metacognitiva nell'insegnamento delle strategie di pensiero e di apprendimento per la fascia di età 4-14 anni". Più recentemente, è stato attivato un nuovo progetto mirato alla "Creatività del pensiero e intelligenza emotiva: un'educazione per l'unitarietà della persona come sistema integrato"

Un altro contributo di rilievo sul piano dell'impegno comunitario in Europa è rappresentato dal progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*), consistente in un'indagine promossa dall'OCSE³ e mirata ad accertare con periodicità triennale conoscenze e capacità dei quindicenni scolarizzati dei principali Paesi industrializzati. Questa ricerca vuole verificare in che misura i giovani abbiano acquisito competenze funzionali (*Literacy*) nelle aree della lettura, della matematica e delle scienze oltre ad alcune competenze trasversali presenti nel ragionamento analitico e nell'apprendimento. La rigorosa analisi dei dati sul piano sperimentale e la produzione di strumenti di indagine caratterizzano e qualificano questa iniziativa e l'impegno in esse della comunità europea.

Conclusione

La ricerca in Europa sull'apprendimento mostra sempre maggiore interesse nello studio qualitativo e nella verifica sperimentale, di contributi e strumenti adatti a rispondere alle domande sempre più urgenti che emergono dalla crescente e rapida ristrutturazione internazionale. Le prospettive metodologiche cognitive e metacognitive appaiono non irrilevanti per la costruzione di strumenti validi per una migliore utilizzazione delle risorse sul piano istituzionale. È auspicabile che gli impegni comunitari vengano attivati in forme

di ricerca sempre più estese così da ampliare il quadro delle ipotesi e la produttiva interazione metodologica e strumentale con le istituzioni scolastiche e formative sia sul piano qualitativo sia applicativo.

Bibliografia:

- G. AMENTA, (1997), *L'apprendimento secondo D.P. Ausubel*, in *Orientamenti Pedagogici* n. 44, pp. 1195-1217.
- D. P. AUSUBEL, (1968), *Educazione e processi cognitivi guida per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli.
- G. BONCORI, (1992), *Rendimenti*, in *Enciclopedia Pedagogica*, a cura di M. Laeng, Brescia, La Scuola, pp. 9948-9961.
- G. BONCORI, C. Maddaloni, *Apprendimento autoregolato e successo accademico*, Pedagogia e Vita. (in corso di stampa).
- J. S. BRUNER, (1960), *The process of education*, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press.
- M. COMOGLIO, (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- C. CORNOLDI, R. De. BENI, et al. (1993), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- C. CORNOLDI, (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- J. H. FLAVELL, (1971), *La mente dalla nascita all'adolescenza nel pensiero di Jean Piaget*, Roma, Astrolabio - Ubaldini (orig.: *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, Van Nostrand Co., Inc.).
- D. IANES, (1996), *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson.
- F. MERZ, (1975), *Apprendimento significativo* in *Dizionario di psicologia*. W. Arnold, J. Eysenck e R. Meili. Roma, Paoline pp. 96-97.
- L. S. VYGOTSKY, (1966 - orig. 1934), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera.
- B. J. WADSWORTH, (1985), *La psicopedagogia nel pensiero di Jean Piaget* (orig. *Piaget for the Classroom Teacher* Longman Inc., New York 1978), Brescia, La Scuola.
- B. J. ZIMMERMAN, (2000), *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective* *Handbook of self-regulation* in M. Boekaerts, P. R. Pintrich e M. Zeidner. San Diego, CA, Academic Press.

¹ Cfr. <http://www.bdp.it/~udtd0004/socrates/index.htm>

² *ivi*

³ Cfr. <http://www.cede.it/ricerche-internazionali/ocse-pisa-ccc/index>

L'Europa gioca la partita dell'educazione

FRANCO FRABBONI

Ordinario di Pedagogia, Preside di Facoltà - Bologna

1. La formazione come risorsa

Da quasi un decennio (*Maastricht*-1992 va riconosciuta come la sede e l'anno d'avvio) è iniziata nei Paesi dell'*Unione europea* – che sigleremo *Ue* – la “calda” stagione – per via dei rituali conflitti tra politiche governative e di opposizione – della *Riforma* dei sistemi formativi. Come dire, da un paio di lustri il vecchio continente si presenta come un enorme “cantiere” aperto, febbrilmente proteso a costruire *due grattacieli* della formazione. Entrambi sveltano verso il cielo illuminati da questa doppia mission.

La prima mission ha nome *democratizzazione istituzionale*. Vale a dire, il *diritto di tutti* all'accesso e al successo nel sistema formativo, scolastico e non.

La seconda mission ha nome *modernizzazione culturale*. Vale a dire, il *diritto di tutti* alla qualità e alla conservazione per tutta la vita dell'istruzione: vuoi come *alfabetizzazione primaria* (ovvero, la padronanza delle *conoscenze-competenze di base*), vuoi come *alfabetizzazione secondaria* (ovvero, la padronanza delle *formae mentis*: sia *endogene*, da “capitalizzare” per potere pensare con la propria testa; sia *esogene*, da “capitalizzare” per potere agire in modo autonomo nella vita sociale, civile e culturale).

Il *primo grattacielo* è popolato dall'*utenza scolastica*; il *secondo* è popolato dall'*utenza non-scolastica*, in quanto abilitato a dare ospitalità vuoi all'*utenza* delle agenzie formative *extrascolastiche* (famiglia, enti locali, associazionismo, chiese *et al.*: le cui offerte formative sono tendenzialmente “complementari” a quelle scolastiche, nella prospettiva di un *sistema formativo integrato* scuola-territorio), vuoi all'*utenza* delle agenzie formative *postscolastiche* (mondo del lavoro, educazione ricorrente e permanente, privato sociale, loisir e cultura di massa *et al.* una sua durata per tutta la vita: *lifelong learning*) apre la strada ad un “dupli-

ce” irrinunciabile traguardo.

(a) Il primo traguardo si conquista quando la formazione si fa *risorsa economico-sociale*. Cioè a dire, quando la *qualità* del suo carburante culturale (gli “ottani” delle competenze *endogene* ed *esogene*) si fa determinante per rendere concorrenziale la *macchina produttiva* (il modello economico) di un Paese: possibile raffreddando quella *inflattiva* (la spesa pubblica).

Questo, per due ordini di motivi. Da un lato, perché una formazione elevata e diffusa contribuisce a far sì che un Paese possa “smarcarsi” dalla subalternità e dalla dipendenza nei confronti delle superpotenze economiche, oggi protese alla *conquista-globalizzazione* dei mercati dei relativi *consumi diffusi* (la formazione è una *risorsa economica* perché concorre a perseguire l'equazione Paese in salute economica “uguale” Paese libero). Dall'altro lato, perché una formazione elevata e diffusa contribuisce a far sì che un Paese possa “sottrarsi” ai rischi dell'*indebitamento pubblico* al quale concorrono pesantemente quelle collettività nazionali che soffrono di *bassi livelli formativi*: perché prive degli alfabeti culturali necessari per praticare la prevenzione in campo socio-sanitario ed il controllo delle forme di degenerazione fisica e di invecchiamento precoce (cause, per l'appunto, di pesanti *costi sociali* curativo-riabilitativi e di pensionamento anticipato).

(b) Il secondo traguardo si conquista quando la formazione si fa *risorsa culturale e umana*. Cioè a dire, quando la *qualità* del suo carburante pedagogico (gli “ottani” della *singularità* dell'allievo) si fa determinante per dare forza e inviolabilità a quel *veliero* di nome *persona* che rischia oggi un tragico naufragio, travolto come si trova dalle onde lunghe della massificazione-uniformizzazione-omologazione dei *linguaggi*, delle *forme dipensiero* e dei *modelli di vita quotidiana* (affettivi, cognitivi, etico-sociali, valoriali) generate dai *consumi di massa*. Non solo il *monocodice* (di massa) televisivo e informatico, ma anche, e soprattutto,

i comportamenti collettivi di *vita sociale* connessi all'alimentazione, all'abbigliamento, al fitness, al tempo libero (che standardizzano e clonano i modi di interagire, di capire, di pensare, di decidere, di progettare e di sognare). Queste *onde-lunghe* (e "anomale") stanno espropriando la *singularità* (l'eccezionalità, l'irriducibilità, l'irripetibilità) del *soggetto-persona* perché aprono la rotta ad un soggetto-massa che getta sul terzo millennio un *doppio incubo esistenziale*: l'incubo dell'uomo *in piccolo* (e *rotondo*) nietzscheano e l'incubo dell'uomo *a una dimensione* marcusiano.

2. La domanda pedagogica

La società della *transizione* fa rima dunque con la società della formazione (e della *conoscenza*). Secondo l'*Ue*, la formazione dispone di una *duplicata risorsa* – l'una economica e sociale, l'altra culturale ed umana – che appare decisiva per potere disporre, insieme, di un sistema produttivo altamente *competitivo* e di una collettività nazionale diffusamente *alfabetizzata*.

Di conseguenza, l'*Ue* pone con forza una pressante *domanda pedagogica* al sistema formativo continentale. Questa, in particolare. La scuola va sollecitamente messa nelle condizioni di garantire a tutti gli allievi il *diritto allo studio* assieme ad una elevata *qualità dell'istruzione*. Non tanto perché il bilancio formativo del sistema scolastico europeo debba essere considerato fallimentare, ma perché oggi i suoi risultati finali – in termini di *conoscenza* e di *competenza* (il sapere, il saper pensare e il saper fare) – vanno rieditati e riqualificati

in modo che possano costituire, anche, delle *unità capitalizzabili* e *certificabili* all'interno del mercato del lavoro continentale: quindi, costituire un "portfolio" di titoli transitabili e spendibili dalle giovani generazioni in ogni Paese europeo.

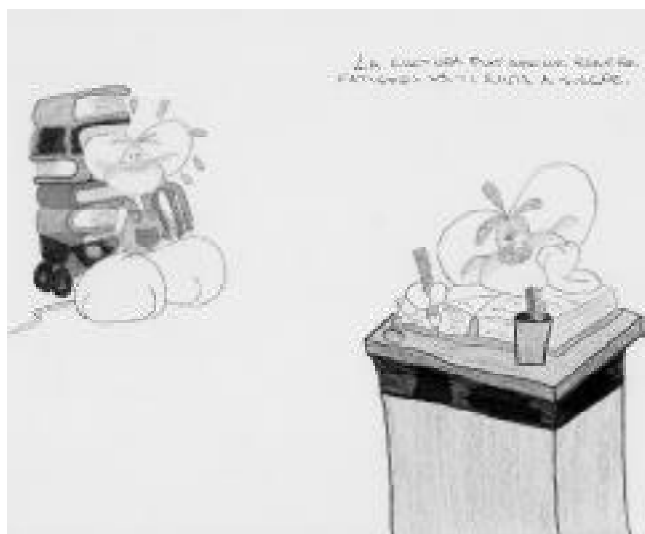
A partire da quest'ultimo decennio, l'*Ue* ha chiamato a raccolta le nazioni del suo arcipelago continentale invitandole a porre la formazione a "baricentro" dei propri Piani di sviluppo economico-sociale.

Di qui il rincorrersi, nella vecchia Europa, della parola d'ordine *Riforma della scuola*. Con il conseguente sorgere di un "macro-cantiere" europeo intitolato alla ristrutturazione e/o alla rifondazione dei singoli sistemi scolastici sulla base di disegni istituzionali e curricolari che, pur nella loro antropologica "diversità", possano essere in grado di offrire una risposta congiunta e comunitaria alle *nuove domande* provenienti dal *mondo del lavoro* (centrate sull'equazione formazione uguale risorsa economico-sociale) e dal *mondo dell'educazione* (centrate sull'equazione formazione uguale risorsa umana).

Intendiamo affermare che dal primo fondamentale "mattoncino" di *Maastricht* (al quale ne vanno aggiunti "altri" copiosamente colorati di *libri bianchi* tra i quali ricordiamo quelli posti da Delors, 1993, e da Cresson-Flynn, 1995) il *cantiere aperto* nel nome di un *nuovo* sistema formativo (scolastico, extrascolastico e postscolastico) ha occupato il "crocevia" dell'odierno dibattito politico e culturale (ricerche, rapporti, commissioni di indagine) di non pochi Paesi del nostro continente. Con il positivo risultato che oggi disponiamo di accurati *check-up* di dettagliate *radiografie* sul suo stato di salute.

Come dire, i Paesi della *Comunità* prima e dell'*Unione* poi hanno compilato delle vere e proprie "pagelle" nei confronti dei loro sistemi formativi. In particolare, hanno redatto dettagliati e accurati Rapporti sulla *morfologia* e sulla *qualità* dei rispettivi modelli di formazione scolastica ed extrascolastica (meno compiuta e organica ci sembra la documentazione relativa al sistema formativo postscolastico) al fine di censire i *punti-malattia* e le *patologie* che affliggono tanto la scolarizzazione di massa quanto le crescenti offerte culturali e socio-educative del territorio.

L'insieme di questi "verdicti" accendono alcune *spie-rosse* e fanno risuonare alcune *campane d'allarme*. Sono "luci" e "suoni" che alludono ad altrettante *zone-rischio* disseminate lungo il cammino di un sistema formativo che già è sbarcato



5. La cultura può anche essere faticosa ma aiuta a vivere - Fabiana Latorre, 1 D, I.S.A., Potenza

sulle spiagge del terzo millennio. Le *zone-rischio* fanno tutt'uno con alcuni suoi "segni" di riconoscimento ricorrenti (la *disintegrazione istituzionale* e l'*omologazione culturale*) che popolano una carta d'identità di nome *incomunicabilità*: un passaporto scaduto e improponibile in una società del duemila contrassegnata dal cambiamento, dalla complessità e dalla transizione.

Questo, il *grido d'allarme* che esce dalle pagine dei documenti europei.

Di fronte ai "paesaggi" di una società in trasformazione (cambiamento, complessità, transizione), il sistema formativo – scolastico ed extrascolastico – tende ostinatamente a riproporre gli abiti, fuori-moda, della *disintegrazione-omologazione*. Questo guardaroba dell'*incomunicabilità* rischia di fare uscire il sistema formativo dall'orbita socioculturale di questa stagione storica, tanto da tramontare rapidamente oltre gli orizzonti, luminosi di futuro, di questo nostro cielo d'inizio secolo.

In sintesi. La *patologia* più vistosa accusata dagli odierni sistemi formativi europei porta il nome di *incomunicabilità*: intesa come segno di "rottura" dell'*interazione-integrazione* tra le agenzie che popolano il nuovo policentrismo formativo. Con il risultato – del tutto patogeno – di elevare i coefficienti di *disintegrazione* e di *omologazione* dell'arcipelago della formazione scolastica ed extrascolastica.

Mettiamo alla "moviola" (al rallentatore e in gigantografia) le citate *due immagini/no* che campeggiano nell'odierno sistema formativo policentrico.

3. Quando l'*incomunicabilità* fa rima con *disintegrazione*

L'*incomunicabilità* del sistema formativo va addebitata agli odierni diffusi segni di *scollamento-rottura* presenti all'interno delle agenzie scolastiche ed extrascolastiche.

(a) La scuola espone *discontinuità-separazione* – quindi, *incomunicabilità* – nel suo *diamante* a "croce": *verticale* (tra i suoi gradi-comparti interni) e *orizzontale* (tra lo *zaino prescrittivo* di conoscenze-competenze di cui l'allievo deve farsi quotidianamente carico e lo *zaino occasionale* di conoscenze-competenze posto sulle sue spalle dalle agenzie formative di territorio: famiglia, enti locali, associazionismo, mondo del lavoro, chiese et al.).

La *discontinuità-separazione* della scuola – oltre che all'interno dei suoi tradizionali gradi sco-

lastici (fra il segmento prescolastico e quello della scuola di base, tra questa e la scuola secondaria): *discontinuità-verticale* – presenta elevati coefficienti patogeni se verificata nei confronti delle agenzie "intenzionalmente" formative (famiglia, enti locali, et al.) e "non/intenzionalmente" formative (mass-media, offerte culturali a pagamento) che popolano l'ambiente extrascolastico: *discontinuità orizzontale*. Questa malattia cronica va imputata al persistente comportamento della scuola come corpo culturale *separato* dalle istituzioni extrascolastiche a lei viciniori (a partire dalla *famiglia*). Con il risultato di accentuare la sua antica visione culturale totalizzante e ipertrofica, propria di chi presume di fungere da *unica banca* di capitalizzazione delle conoscenze.

L'immagine di cui disponiamo, conseguentemente, è quella di una scuola sempre più giocattolo culturale "rotto": frammentato nei suoi gradi interni e fratturato nel suo rapporto con le altre agenzie formative. È la piaga antica della *discontinuità*: che flagella, longitudinalmente, la *comunicazione* tra i suoi comparti istituzionali (l'interazione-raccordo curricolare tra scuola dell'infanzia, scuola di base e scuola secondaria), e, trasversalmente, la *comunicazione* tra i "saperi" del dentro e i "saperi" del fuori-scuola.

(b) L'extrascuola, da parte sua, espone *discontinuità-separazione* – quindi, *incomunicabilità* – perché risulta sempre più invasa da un mercato della *cultura diffusa* – dalla crescita esponenziale – proteso ad assicurare offerte e risposte "personalizzate" ai bisogni-domande individuali: frutto – oggi – di una prorompente e dilagante *soggettività* della domanda.

Come dire, l'extrascuola è sommersa da una dilagante *onda lunga* ("anomala") *informativo-fruttiva* generata da una cultura di massa molecolare, parcellare, a "schegge" comunicative. È un *mercato* dell'offerta *informativo-fruttiva* che – parallelamente ai *bisogni* – si presenta mutevole, instabile, effimero (mai *intenzionalmente* formativo, mai dotato di una *progettualità* educativa), condizionato come si trova dalla tipologia e dalla durata della domanda "privata" del singolo fruitore.

Dunque, l'avvento di un sistema formativo *policentrico* rischia di colorarsi rapidamente di sregolatezza e di ingovernabilità. Con il pericolo che si tramuti in sistema formativo *impazzito*, per via dei suoi elevatissimi tassi di proliferazione-frantumazione-disintegrazione. E conseguentemente di *incomunicabilità*.

4. Quando l'incomunicabilità fa rima con omologazione

L'*incomunicabilità* che travaglia il sistema formativo va addebitata alla riproduzione-omologazione delle conoscenze nel *dentro* come nel *fuori-scuola*

(a) Cominciamo dalla *scuola*. È documentata e riscontrabile ad occhio nudo la sua incapacità ad andare oltre la mera trasmissione dei *saperi* dell'istruzione ufficiale, che sono per lo più "fred-di": indiretti, separati dalla concretezza della realtà: frutto di conoscenze mediate attraverso i linguaggi simbolici che li formalizzano.

La scuola è *omologante* perché privilegia la cultura depositaria, cifrata, canonica di cui funge da banca di capitalizzazione e di trasmissione. Con il risultato di imporre una diffusa inattualità e senescenza delle *conoscenze* generate dal crescente distacco culturale accumulato tra chi è costretto alla *sedia a rotelle* (la scuola) e chi viaggia abitualmente in *Jet* (la società). La causa di questo "scarto" culturale va addebitata agli ingialliti e archeologici *assi culturali* che popolano i suoi processi di insegnamento-apprendimento.

L'istruzione contenuta nei programmi curricolari costringe spesso la scuola a spacciare una moneta cognitiva "fuori-corso": un *portfolio culturale* raramente spendibile nei circuiti della vita sociale e civile, per via di conoscenze (linguistiche, storico-geografiche, scientifiche, tecnologiche, artistiche *et al.*) *caricaturali* rispetto al fascio di "saperi" che l'allievo raccoglie nella vita sociale e nei consumi culturali vecchi (massmedia) e nuovi (personalmedia).

(b) Riflettori accesi, ora, sull'*extrascuola*. Quali gli alfabeti dell'omologazione culturale prodotta nel *fuori-scuola*?

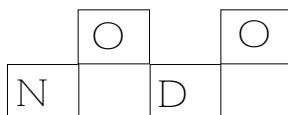
È alle porte una dirompente rivoluzione delle

conoscenze, che si materializzerà nel "passaggio" (di egemonia) dall'odierno sistema culturale di *massa* (massmedia) a quello a *domanda individuale* (personalmedia). In altre parole, siamo nella stagione di transizione da un'informazione-formazione ad *onda corta* (quella dei massmedia tradizionali) ad un sistema ad *onda lunga* (quello dei nuovi alfabeti informatici e telematici).

Quali ricadute – in termini di *omologazione* e di *incomunicabilità* culturale – dovrà sopportare il sistema formativo extrascolastico "teatro" del cambio di egemonia culturale tra vecchi e nuovi alfabeti?

I *nuovi visori* (televideo, videotel, pay-tv, *internet et al.*) produrranno una vera e propria inondazione di immagini e di codici scritti. Una *parola-scritta* "prefabbricata": surgelata, metallica, senz'anima. Con il risultato di espropriare l'uomo e la donna dall'uso-consumo di modalità di conoscenza sintonizzate con l'azione, la manipolazione delle cose, il contatto diretto con la realtà. Il doppio primato dell'*immagine* (alfabeti tradizionali) e del *codice scritto e-mail* (nuovi alfabeti) potrebbe dunque mettere in cassa-integrazione sia il linguaggio "orale" sia il linguaggio della "corporeità". Con il rischio che nella vita di tutti i giorni l'*oralità* e la *gestualità* siano diffusamente represses e mutilate. Il deragliamento della *parola* e del *corpo* dalla rotaia della *comunicazione* conduce inevitabilmente alla distruzione del potenziale formativo dei linguaggi: che sta nella pluralità dei loro codici e delle loro funzioni.

Cioè a dire, sono oggi a rischio la loro funzione di *comunicazione sociale* (la rotaia per parlare cogli altri), la loro funzione di *comunicazione cognitiva* (la rotaia per pensare, per rappresentare simbolicamente il mondo) e la loro funzione di *comunicazione espressiva* (la rotaia per esternare sentimenti, per traslocare emozioni-sensazioni personali).



L'Europa nella scuola e l'educazione/istruzione in Europa

LUCIANO CORRADINI

Ordinario di Pedagogia - Università Roma Tre, Presidente nazionale UCIIM

Chi parla di Europa dell'educazione pensa di solito alla comparazione fra sistemi educativi sul piano giuridico e sul piano sociale, economico e politico. Interessano gli ordinamenti, i curricoli, i dati sulla spesa, sulle carriere dei docenti, e soprattutto i risultati degli apprendimenti, degli sbocchi occupazionali e dei processi di competizione e cooperazione che caratterizzano il grado dello sviluppo economico europeo. Si riconosce che l'educazione è importante come e più delle materie prime e che il nostro paese dovrebbe comparativamente investire di più negli apprendimenti, dato che il sapere e le competenze sono il fattore produttivo fondamentale della società della conoscenza. Nello stesso tempo si nota che abbiamo una scolarizzazione e una popolazione giovanile in rapporto agli adulti più basse degli altri paesi europei; ma che più basso è anche il numero di studenti per insegnante, a tutti i livelli d'istruzione. La neonata Associazione Treelle dedica il suo primo quaderno (maggio 2002) al tema *Scuola italiana scuola europea*. Dati e confronti. È sicuramente molto interessante, ma non è questo il solo modo di pensare all'Europa dell'educazione. C'è anche l'educazione all'Europa.

Quanto ai risultati degli apprendimenti, la recente indagine OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*) ci informa sulla debolezza comparativa della preparazione dei nostri studenti sui livelli di competenza funzionale nella lettura, nella matematica e nelle scienze dei quindicenni scolarizzati. Sulla base dei test proposti e degli indicatori scelti, i nostri ragazzi si collocano in tutti e tre gli ambiti considerati tra il 26° e il 28° posto, fra i 32 Paesi presi in considerazione. L'OCSE, come del resto anche il nostro INVALSI, Istituto nazionale di valutazione del sistema d'istruzione, erede del CEDE di Frascati, che è ancora al suo debutto, non imposta ricerche di questo tipo sulle dimensioni affettive, etiche, este-

tiche, civiche, ossia sugli atteggiamenti e sui comportamenti che caratterizzano gli studenti d'Europa, i giapponesi e gli americani, sia perché questi aspetti sembrano meno rilevanti ai fini della citata società della conoscenza, sia per la maggiore difficoltà di elaborare indicatori in queste delicate materie.

Eppure l'orientamento dei docenti e degli studenti in merito all'Europa, nei suoi diversi aspetti e dimensioni, è di importanza relevantissima per il destino del nostro continente, come rilevante è anche il tipo di politica che le scuole autonome, gli stati e le istituzioni europee fanno o non fanno, per favorire la formazione non solo di lavoratori, ma anche di persone, di cittadini e di consumatori europei. La nostra Costituzione ha inteso proiettarci in questo itinerario, sicché non si può veramente essere italiani senza essere anche europei, aperti al mondo e corresponsabili del futuro della Terra.

Una valigia per l'Europa

La 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, europeo e mondiale, che si presenta sempre più come grande meta civile del nostro tempo e come condizione per il suo sviluppo.

Il rispetto e la promozione dei diritti umani, assunti come criterio supremo di orientamento dalle costituzioni di tutti i paesi europei e anche dalla Convenzione europea dai documenti internazionali rischiano di apparire astratte enunciazioni di desideri, se non si studia in concreto la dinamica della loro emersione, della loro affermazione, della loro violazione, nel processo storico di popoli, nazioni, etnie, lingue, religioni,

che variamente aspirano all'identità e alla solidarietà, alla competizione e alla cooperazione, alla libertà, all'eguaglianza e alla diversità.

Agli appuntamenti europei, ai quali un numero di paesi sempre più ampio si sta vincolando, in virtù di una unificazione *sui generis* di tipo economico, sociale, civile e politico, giungono non solo stati per lo più disomogenei, ma anche popoli ed etnie ricchi di peculiarità, di risorse, di limiti e di pregiudizi che vanno portati il più possibile alla consapevolezza critica, soprattutto delle giovani generazioni.

Un ruolo importante spetta in proposito alla scuola e in particolare agli insegnanti, presenti e futuri. Che cosa significa essere e diventare cittadini di una città, di una regione, di una nazione, dell'Europa e del Mondo? Come si possono condividere, già entro ogni città e ogni nazione, i diritti e i doveri di persone che talora sono o appaiono portatrici di valori tra loro in conflitto o addirittura in contraddizione? Con quale equipaggiamento giuridico, economico, culturale, morale i cosiddetti paesi europei si presentano agli appuntamenti delle diverse unificazioni iniziate e di quelle programmate? Quale ruolo, quali vizi, quali virtù, quale missione immaginiamo di portare nel concerto europeo? A quali condizioni si pensa che si possa continuare a farne parte?

Prima di affrontare temi impegnativi di questo tipo che fanno pensare alle coscienze profetiche dei "padri fondatori" del secolo scorso e ai padri costituenti di questo secolo, impegnati a scrivere la Costituzione europea, occorre pensare ad una sorta di "valigia per l'Europa", in cui ogni popolo sia messo in grado di collocare un patrimonio di conoscenze, di idee, di competenze, di attese, con le quali possa correre l'avventura europea e interagire con altri popoli, a cominciare dalla sua stessa patria nazionale.

E qui infatti che bisogna affrontare quelle tematiche interculturali che appaiono sempre più decisive per la stessa concezione della cultura e della democrazia. È alle culture "altre" che ogni nazione europea è anzitutto chiamata ad aprirsi, consapevole dei rischi e delle opportunità, dei limiti, dei valori che sono propri della convivenza fra diversi.

Occorre perciò aiutare gli insegnanti a selezionare almeno in parte questo ricco patrimonio, a costruire un credibile ed efficace "pacchetto" multiculturale di conoscenze utili a capire chi siamo, dove stiamo andando, con chi, verso chi, per-

ché, in vista di quali mete da conquistare e di quali danni da evitare. Si pensa in modo particolare ai docenti di storia, di geografia, di letteratura, di arte, di economia, di diritto, di scienze di religione, ma non esclusivamente a loro, dato che gli studi sociali, l'educazione civica e le libere attività complementari vengono affrontate nelle scuole secondarie inferiori e superiori in vario modo e con il contributo di vari docenti.

Si vorrebbe in tal modo stabilire un ponte fra le ormai consistenti produzioni culturali, pedagogiche e didattiche di diversi organismi internazionali, governativi e non governativi, dal Consiglio d'Europa all'UNESCO all'UNICEF, e la prassi scolastica, sovente incerta su tematiche di questo tipo, non tanto per la spesso citata apatia diffusa, quanto per la difficoltà di trovare contenuti e piste di lavoro effettivamente utili e interessanti.

Le trasformazioni politiche e giuridiche interne e internazionali debbono essere pensate in prospettive di senso criticamente aperte, ma capaci di mobilitare intelligenza, affetti, volontà di convivenza e di superamento di ostacoli, nella consapevolezza dei valori personali, civili e politici che sono in gioco.

Molte vie alla cittadinanza europea e mondiale sono aperte, altre attendono di esserlo, anche con il lavoro delle aule scolastiche e con la responsabile consapevolezza di docenti e studenti.

Norme e politiche comunitarie per la creazione di uno "spazio educativo europeo"

Com'è noto, il Trattato di Roma del 1957 non prevedeva disposizioni in materia d'istruzione. Un avvio di una politica europea su questa materia si ebbe con la Risoluzione dei Ministri dell'istruzione del 9 febbraio 1976, con Dichiarazioni del 1983 e 1984 e soprattutto con l'Atto unico del 1986, che parla di "dimensione europea dell'istruzione". È però il Trattato sull'Unione di Maastricht che introduce a livello giuridico alto l'impegno dell'UE per una politica comune dell'istruzione e della formazione, precisamente agli articoli 126 e 127. Le norme sono molto caute e sobrie, ispirate come sono al famoso principio della sussidiarietà.

"La comunità, dice il primo comma dell'art. 126, contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra stati membri e, se necessario, sostenendo e integrando la loro azione, nel pieno rispetto della responsabilità degli stati membri per quanto riguarda il

contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche".

Dunque lo "spazio educativo europeo" non è concepito come un sistema scolastico unitario, ma come lo spazio di un'azione riservato da una parte ai singoli stati membri, responsabili dei rispettivi sistemi scolastici, dall'altro aperto ad interventi della Comunità, limitati a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo fra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio, a promuovere la cooperazione tra gli istituti di insegnamento, a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze, a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

I compiti relativi allo sviluppo della "dimensione europea dell'istruzione"

Nella Risoluzione 24 maggio 1988, adottata dal Consiglio dei Ministri dell'istruzione, si fissano questi obiettivi per sviluppare la dimensione europea dell'istruzione:

- rafforzare nei giovani il senso dell'identità europea e mettere loro in evidenza il valore della civiltà europea e delle basi su cui i popoli europei intendono fondare oggi il loro sviluppo, vale a dire, segnatamente della giustizia sociale e del rispetto dei diritti dell'uomo;

- preparare le giovani generazioni a partecipare allo sviluppo economico e sociale della Comunità e alla realizzazione di progressi concreti verso l'Unione europea, come previsto dall'Atto unico europeo:

- far prendere loro coscienza dei vantaggi che essa rappresenta, ma anche delle sfide che implica, per il fatto che offre uno spazio economico e sociale ampliato;

- migliorare la loro conoscenza della Comunità e dei suoi Stati membri, sotto l'aspetto storico, culturale, economico e sociale e far loro comprendere il significato della cooperazione degli Stati membri della Comunità europea con altri Paesi della Europa e del Mondo.

Questa Risoluzione invita gli Stati membri e la Comunità a promuovere azioni, quali ad esempio l'integrazione europea nei curricoli scolastici, nei materiali didattici e nella formazione degli insegnanti.

Come si è chiarito negli anni seguenti, il problema non consiste tanto nell'aggiungere una

materia chiamata educazione europea al curriculum 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 s'insegnano.

Di fatto, a stare ai dati di un sondaggio dell'Eurobarometro dei primi anni '90, sembra che i giovani non vedano un legame chiaro fra l'Europa e lo sviluppo della scienza, tra l'Europa e la lotta contro la disoccupazione, tra l'Europa e la realizzazione della pace, ossia fra l'Europa e i loro valori, obiettivi, speranze. Ancora nel sondaggio del 2001 risulta che i giovani dai 15 ai 24 anni vedano l'Europa soprattutto come occasione di libera circolazione e non si appassionino molto all'idea più politica di unificazione europea. Del resto la metà del campione dichiara di non appartenere ad alcuna associazione, di qualsiasi tipo. Per gli associati, tre su 10 sono membri di associazioni sportive. Solo per l'1% si tratta di associazioni di difesa dei diritti umani o dei diritti dei consumatori. Regredisce, negli ultimi anni, la valorizzazione della cultura generale come condizione per avere un buon lavoro: guadagnano invece una decina di punti la conoscenza delle lingue e delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. (*L'Eurobarometro osserva i giovani europei* "Le Magazine dell'Istruzione e della Cultura", Commissione europea, n. 15, 2001, pp. 6-14).

La sproporzione esistente fra i livelli di coscienza etico-politica disponibili e la complessità dei quadri istituzionali che sono necessari per affrontare a livello adeguato i problemi di una società sempre più complessa, costituisce un grave problema educativo. Eppure lo stato nazionale si va manifestando sempre più inadeguato alla bisogna, troppo piccolo com'è per affrontare i grandi problemi della convivenza e troppo grande per affrontare i problemi più piccoli, di carattere locale.

L'unione di cui andiamo in cerca non si trova solo in norme scritte, né in un più o meno lontano passato da riesumare, ma in un'invenzione politica, che tenga conto sia dei dati sia dei valori che sono in gioco. Denis de Rougemont parlava, a proposito dell'Europa, di "Unità non omogenea e che non risulta da un forzato processo di unificazione, di livellamento o di esclusione di ciò che è diverso, ma che al contrario componga e unisca, in una comunità sempre più complessa nel corso dei secoli, valori molto spesso antinomici, provenienti da origini multiple, i cui contrasti e le cui combinazioni intrecciano tensioni rinnovate senza tregua"

Le componenti dell'educazione all'Europa e le relative difficoltà

Si può partire da questo schizzo per affrontare il problema di un'educazione all'Europa unita e per fare di ogni scuola uno spazio educativo europeo. Per essa intendo un'educazione che si proponga di sviluppare una mentalità europea, che sia nutrita di sensibilità, capacità, volontà di riconoscersi partecipi attivi dei processi, sia di fruizione degli spazi di cittadinanza europea finora disponibili, sia di costruzione dell'unità politica europea.

Sul piano pedagogico-culturale si tratta della promozione della capacità di percepirsi, di identificarsi come appartenenti ad una complessa realtà umana dotata di senso, ricca di storia e di futuro, e di assumerne l'eredità e la responsabilità, considerandola come momento dialetticamente connesso con l'appartenenza locale, regionale, nazionale, mondiale. Si tratta, di conseguenza, di sviluppare la volontà-capacità di utilizzare e di potenziare, con il proprio impegno civile di consenso critico, le istituzioni europee, in quanto dotate di strumenti per affrontare, a livelli politicamente validi ed efficaci, alcuni fondamentali problemi degli individui e dei gruppi presenti in Europa o a questi strettamente connessi.

Assumere un compito educativo di queste dimensioni è possibile solo se si superano alcune consistenti obiezioni pregiudiziali, alle quali qui mi limito ad accennare. Alcune di tali obiezioni sono relative all'oggetto, ossia alla difficoltà di identificare le istituzioni comunitarie e il processo di costruzione europea come valori da riconoscere e per i quali impegnarsi. Altre sono relative alla natura e ai limiti del processo educativo, ossia alla possibilità di affrontare, in un contesto di cultura debole come quello in cui ci troviamo, un compito che chiama in causa i valori forti del progetto e del rischio, relativi ad una scelta etico-politica di grande respiro.

Veniamo alla prima obiezione. Secondo un tipo di cultura che risulta abbastanza diffuso, l'educazione sarebbe addirittura una realtà equivoca o sconsigliata o impossibile, una sorta di nuova oscenità da lasciarsi alle cure private e da non proporre in pubblico, per gli abusi, i fallimenti, le insufficienze di cui si sarebbe caricato il discorso educativo, chiamato a farsi carico di problemi insolubili.

Se poi ci si riferisce allo specifico contesto scolastico, da molte parti si pone il problema della

alegittimità di affidare ad un'istituzione pubblica, già inadeguata nei riguardi dei tradizionali compiti di alfabetizzazione strumentale, un impegno educativo che chiama inevitabilmente in causa i valori, e in particolare quei valori socio-politici, sui quali è facile dividersi e attivare conflitti piuttosto che sinergie.

L'educazione europea è infatti un caso particolare dell'educazione *simpliciter*, più precisamente dell'educazione socio-civico-politica, alla quale sono chiamati a dare il loro contributo tutti gli enti educativi, inclusa la scuola.

Ho detto "sono chiamati": è questo il linguaggio che evoca il dovere di *rispondere* nel senso morale dell'espressione, se almeno si riconosce la pertinenza e la legittimità dell'appello, e cioè l'istanza in nome della quale questo è formulato. Chi chiama gli educatori e in particolare agli insegnanti ad impegnarsi ad educare all'Europa? Il primo appello viene dalla Costituzione, come s'è accennato.

L'educazione all'Europa nei programmi scolastici vigenti, sui giornali e su Internet

Se vogliamo limitarci, per brevità, al diritto positivo, quegli Stati medesimi che assumono i docenti per concorso, riconoscendo loro libertà d'insegnamento, chiedono poi non solo d'istruire, ossia di fornire informazioni e di dare competenze "neutre" nei riguardi dei valori personali e sociali su cui si regge la convivenza organizzata, ma di "formare" gli stessi ragazzi in riferimento a quei valori.

I nostri programmi della *scuola media* del 1979 si esprimono in questo modo: "Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del Mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini, pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche".

I programmi della *scuola elementare* del 1985 si esprimono in modo analogo: "Il fanciullo sia progressivamente avviato ad ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea e al suo pro-

cesso d'integrazione".

I programmi elaborati dalla Commissione Brocca, proposti dal Ministero sperimentalmente alla scuola secondaria superiore dopo aver precisato che "Il fine generale delle scuole di ogni grado e ordine è la formazione dell'uomo e del cittadino", affermano tra l'altro: "Assegnare alla scuola secondaria superiore una funzione educativa e culturale più qualificata significa, in primo luogo, dare a tutti i piani di studio uno spessore tale da comprendervi l'insieme dei sistemi concettuali e simbolici con i quali l'uomo cerca d'interpretare se stesso e la realtà, dei sistemi di valore in base ai quali vengono giudicate le situazioni, dei sistemi espressivi attraverso i quali prende forma l'esperienza vissuta e dei sistemi di azione che permettono di dominare e di organizzare l'ambiente sociale e produttivo".

La legge 162/1990 (ripresa nel TU sulla prevenzione e la repressione delle tossicodipendenze affida al Ministero della PI il compito di promuovere e coordinare "le attività di educazione alla salute e d'informazione sui danni derivanti dall'alcolismo, dal tabagismo, dall'uso delle sostanze stupefacenti o psicotrope, nonché dalle patologie correlate". Si taglia corto in tal modo sulla diatriba se la scuola debba educare o istruire. Dal punto di vista della legittimità giuridica, l'educazione a scuola non è più in discussione.

Alle più recenti norme, dal dpr 24.6.1998, lo Statuto delle studentesse e degli studenti al dpr 275/1999 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, mi limito a rinviare, citando il pratico volume curato da Sergio Ciatelli, *Scuola in transizione Raccolta delle principali norme che regolano il sistema scolastico italiano*, UCIIM-AIMC, Armando, Roma 2002.

Le bozze ministeriali degli Indirizzi e delle Raccomandazioni che fanno capo ad un'ancora non ufficializzata Commissione Bertagna riprendono questi temi nelle tematiche trasversali raccolte sotto l'ampio tema dell'*Educazione civile*.

I problemi si pongono invece dal punto di vista pedagogico e didattico relativamente alla giustificazione razionale e alla ricerca dei modi, delle tecniche e degli strumenti per raggiungere effettivamente, in modo equilibrato, il complesso delle finalità che la scuola si trova a dover tenere d'occhio, sulla base delle emergenze caratteristiche del nostro tempo e delle norme che cercano di affrontarle.

La fatica necessaria per elaborare, per attuare questo programma pedagogico-didattico relativo ai diversi gradi e ordini di scuola, e per rendere

praticabile ed efficace una *paideia* di fine 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, questa fatica, si diceva, è il principale contributo che gli intellettuali e in particolare gli insegnanti possono offrire alla costruzione dell'Europa nella forma della cultura e dell'educazione.

Un aiuto in questa direzione può venire dalla presenza dei *quotidiani in classe* quest'anno scolastico saranno impegnate a "lavorare" con i giornali in classe 12.000 docenti e 16.000 classi delle secondarie superiori, per iniziativa dell'"Osservatorio permanente giovani editori", che fa giungere gratuitamente nelle classi ammesse a partecipare al programma, un certo numero di giornali appartenenti alle più diffuse testate giornalistiche nazionali. Sarebbe importante che si scegliessero alcuni filoni e si facessero rassegne stampa ragionate, finalizzate anche a raccogliere e rappresentare anche a chi non partecipa a questo progetto, con lo scanner e col programma Power Point, l'itinerario dell'Europa in questi mesi che ci separano dal varo della Costituzione europea e il dibattito sull'allargamento ai paesi dell'Est, che dovrebbe avvenire entro il 2004.

Nell'ambito del Ministero, nello scorso decennio, il CNPI e un'apposita commissione ministeriale hanno lavorato per costruire un curriculum continuo che fornisse le basi per il viaggio in Europa di cui si diceva. In parte quei contenuti sono confluiti nella direttiva ministeriale 8.2.1996 n. 58, che presenta l'allegato documento *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale* relativi programmi invece sono rimasti nel cassetto di Berlinguer: e sono ora leggibili in un libro, curato da chi scrive e da Refrigeri, che ha per sottotitolo: *La via italiana alla cittadinanza europea*. Non vi si dice tutto quello che si deve sapere, essere e fare per essere buoni cittadini europei: ma la prospettiva assunta va chiaramente in quella direzione. La prefazione è di Romano Prodi, allora presidente del Consiglio dei ministri. Quella presentazione gli ha portato fortuna. Occorre ora fare il tifo, perché riesca a far varare la nuova Costituzione e a completare l'operazione allargamento ai paesi dell'Est: operazione che non ha eguali nella storia del mondo, per il modo pacifico con cui avviene. Vale la pena di farlo sapere a quella moltitudine di radioascoltatori che qualche domenica fa si sono sintonizzati sui risultati delle partite di calcio e che non si sono dati pensiero dei risultati del voto irlandese, che

avrebbe potuto dare il via libera o bloccare questo allargamento.

Intanto si può cominciare a collegarsi sul sito della Commissione europea, accreditarsi come scuole e rispondere, nell'apposito questionario, alle domande sul tipo di Europa che si vuole. Si sa che porre le domande è il modo migliore per suscitare curiosità. E se le risposte saranno quelle che prevarranno nella vera e propria assemblea costituyente presieduta da Vléry Giscard d'Estaing e Giuliano Amato, si potrà sempre dire, coi propri studenti: questo abbiamo contribuito a deciderlo anche noi. L'Europa siamo noi!

Nota bibliografica

C. SCURATI (a cura di) *L'Europa nella scuola*, Quaderni IRSAE Lombardia, Milano 1983.

Radici d'Europa. Itinerari culturali europei per i giovani, Fondazione Rui, Roma 1985.

Un plebiscito per l'Europa in "Schema" anno 8, n.1, Liviana Editrice, Padova 1986.

L. CORRADINI, *La scuola e i giovani verso il Duemila*, Giunti e Lisciani, Teramo 1986.

Id., *Vivere senza guerra*, La pace nella ricerca universitaria, Guerini e Associati, Milano 1989.

V. ZANI (a cura di), *Volti d'Europa*, La Scuola, Brescia 1990.

A. AUGENTI, *Una scuola per l'Europa. Le politiche di istruzione nella prospettiva europea*, McGraw-Hill, Milano 1990.

M. FERRACUTI e C. XODO, *Per un'Europa dell'educazione*, Edizioni CLEUP, Padova 1991.

Dimensione Europa, "Scuola democratica", anno XV n. 1/2, 1992.

P. V. DASTOLI e G. VILELLA, *La nuova Europa, Dalla Comunità all'Unione*, Il Mulino, Bologna 1992.

O. BOMBARDELLI, *Educazione civico-politica nella scuola di una società democratica*, La Scuola, Brescia 1993.

U. ECO, *La ricerca della lingua perfetta*, Laterza. Fare l'Europa, Bari Roma 1993.

F. VANISCOTTE, *L'Europa dell'educazione*, Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa, tr.it., La Scuola Brescia 1994.

AAVV, *Educazione alla legalità nel contesto della prevenzione educativa*, Mursia, Milano 1995.

M. LAENG, *Identità e contraddizioni d'Europa*, Studium, Roma 1995.

L. CORRADINI, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma 1996.

J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, tr. it., Armando,

Roma 1996.

L. VIOLANTE (a cura di), *Mafia e società italiana, Rapporto '97*, Laterza, Bari 1997.

M. CORDA COSTA, *Formare il cittadino*, Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria, La Nuova Italia, Firenze 1997.

L. CORRADINI, *Competizione e solidarietà*, Fondazione Italiana per il volontariato, Roma 1998.

A. AUGENTI, *Europa chiama scuola*, Sermitel, Roma 1998.

L. CORRADINI G. REFRIGERI (a cura di) *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999.

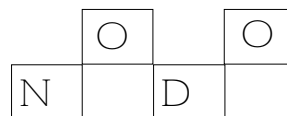
T. PADOA-SCHIOPPA, *Europa, forza gentile Cosa ci ha insegnato l'avventura europea*, Il Mulino, Bologna 2001.

T. PADOA SCHIODA, *Dodici settembre. Il mondo non è al punto zero*, Rizzoli, Milano 2002.

L. CARACCIOLO E. LETTA, *Dialogo intorno all'Europa*, Laterza, Bari 2002.

S. CICALTELLI (a cura di) *Scuola in transizione. Raccolta delle principali leggi che regolano il sistema scolastico italiano*, UCIM-AIMC, Armando, Roma 2002.

L. CORRADINI e W. FORNASE (a cura di), *Educazioni, saperi e competenze nella scuola italiana*, Armando, Roma (in stampa).



Scuole italiane di fronte all'Europa

MAURO LAENG

Ordinario di Pedagogia - Università di Roma Tre

Distinguo tre aspetti del problema. Il primo concerne la coesistenza di fatto di scuole in vari paesi europei, che a vario titolo si trovano partecipi di progetti o programmi comuni in diverse materie attraverso agenzie o associazioni, *pen club*se simili (come la Logo Net, o il collegamento con le sedi europee di National Geographic).

Il secondo riguarda le scuole europee propriamente dette, situate in città che ospitano strutture comunitarie come Bruxelles, Lussemburgo, Ispra, dove i figlioli dei funzionari o ricercatori ivi residenti possono frequentare scuole plurilingue riconosciute in tutti paesi della Comunità. Da questa esperienza è derivata la proposta di una *Maturità Europea*; purtroppo il nostro Ministero della Istruzione già da molti anni non l'ha omologata, adducendo una difformità dai nostri ordinamenti; difformità ovvia data la specificità dell'indirizzo, ma non certo negativa. Si spera in una successiva decisione più favorevole.

Il terzo riguarda la promozione di uno "spirito" europeo in qualsiasi scuola del Continente, oltre ai casi precedenti. Ciò significa l'abbandono di atteggiamenti nazionalistici e sciovinistici, come ad esempio quelli che avvelenarono in passato la reciproca percezione di francesi e prussiani, o di italiani e austriaci o sloveni, ed ora di irlandesi e inglesi, di baschi e spagnoli, di croati e serbi, di russi e polacchi. Spesso si tratta di antiche rivalità che a tratti hanno acceso focolai di conflitti ma non sono venute mai meno, talvolta trovando ricalzo in differenze linguistiche e religiose.

La promozione dello spirito europeo passa attraverso una revisione dei programmi di storia e di geografia (che non è revisionismo a senso unico ma riconoscimento della realtà), un ampliamento dei programmi di letteratura e di storia dell'arte, e soprattutto un incremento e miglioramento qualitativo dell'insegnamento delle lingue straniere, che può iniziare in tenera età e proseguire per

molti anni. Oltre alla lingua veicolare ormai generalizzata (l'inglese) bisognerebbe intensificare la conoscenza di almeno un'altra lingua (da noi il francese o lo spagnolo) e assicurare l'opzione di una eventuale terza lingua (come il tedesco o il portoghese). Questa conoscenza dovrebbe essere anzitutto pratica, con frequenti letture e conversazioni, e in seguito anche teorica. Le lingue moderne privilegiano anzitutto l'approccio orale ed è un errore seguire il modello grammaticale che ha il suo luogo nelle lingue antiche. Per una conoscenza della cultura straniera è importante anche la lettura di classici; in un primo tempo è inevitabile che essa debba passare anche attraverso scelte traduzioni.

Ma una vera conoscenza non può essere solo letteraria; di un altro paese bisogna conoscere arte e musica, teatro, vita quotidiana, usi e costumi, sport e hobbies, cibi e bevande. Di grande valore sono le relazioni interscolastiche, con corrispondenza diretta tra studenti, viaggi e scambi, e stages degli insegnanti. In particolare vanno rammentati eventuali rapporti storici o artistici con l'Italia. Film e cassette possono supplire in parte alla mancanza di rapporti diretti, che restano in ogni caso preferibili. L'Europa è stata non di rado sede di sanguinosi conflitti; è quindi fuori luogo una dimenticanza che lasci il posto a retoriche insincere. Ma è stata anche la culla di una grande civiltà, prima punica, celtica, etrusca e greco-romana, e poi germanica e anglosassone, al culmine nel segno unificante del cristianesimo. Tuttavia, se pure è stata culla di multiculturalismo e di ecumenismo, è stata non di meno centro di origine di un espansionismo che ha interessato gli altri continenti; espansionismo attraverso esploratori e viaggiatori intraprendenti, navigatori e scopritori, ma anche aggressivi conquistatori e colonizzatori. È tempo che tutti i popoli riconoscano i reciproci debiti.



Una grande rete comunitaria per la formazione dei nuovi cittadini d'Europa

EMILIO LASTRUCCHI

Titolare della Cattedra di Pedagogia Generale
Università degli Studi della Basilicata

L'apertura delle frontiere doganali a partire dal 1° aprile 1998, sancita dal Trattato di Schengen, e l'introduzione della moneta unica, di cui è stata avviata la circolazione dal 1° gennaio 2002, hanno costituito, come noto, i due cambiamenti "epocali" tramite i quali, nella coscienza comune dei cittadini degli stati membri dell'Unione, il processo di integrazione europea ha segnato quel traguardo decisivo atto a garantire come ormai inevitabili gli snodi conseguenti che dovranno condurre a una più piena unità politica e civile.

La maggioranza dei cittadini europei, e in particolar modo gli uomini e le donne di cultura e coloro che rivestono in tale processo ruoli di responsabilità istituzionale, tuttavia, sono altresì consapevoli che l'unità politica rappresenta necessariamente l'esito di un percorso lungo e sofferto, il quale si intreccia intimamente con mutamenti di natura culturale, i quali, per definizione, si sviluppano su dimensioni temporali estese, almeno su quella che Braudel descrive come dimensione della media durata, con una tensione, per taluni aspetti, verso quella della lunga durata¹. Tale processo di natura culturale trova oggi i cittadini d'Europa ad affrontare sfide impegnative come quella delle diversità linguistiche, una barriera all'integrazione il cui superamento progressivo costituisce senza dubbio un'esigenza a cui risulta quanto mai urgente dare avvio. Da tale necessità traggono infatti impulso i programmi, varati a partire dalla metà degli anni Novanta, volti ad incentivare, già dal primo ciclo della scolarità, l'apprendimento delle lingue comunitarie (anticipando lo studio di una prima lingua straniera nella scuola primaria e promuovendo quello di due lingue in quella secondaria, di cui almeno una in forma sufficientemente approfondita da assicurare un livello di padronanza adeguato ad una co-

municazione efficace in contesti professionali e a scopo di relazioni pubbliche), nonché a promuovere gli scambi culturali e la circolazione di studenti fra i vari Paesi dell'Unione (in particolare, come noto, attraverso il Programma "Erasmus") con l'obiettivo generale di assicurare che, in un ragionevole arco di anni, ogni giovane cittadino europeo che abbia completato almeno gli studi secondari padroneggi tre lingue comunitarie, inclusa la propria, e possa quindi trovarsi nella condizione di acquisire informazioni da fonti ufficiali e di comunicare con i cittadini provenienti da qualunque altro territorio dell'Unione.

Ma la sfida sicuramente più difficile, sulla quale in misura più decisiva si giocheranno i futuri destini dell'Europa comunitaria, è rappresentata dall'*unità civile*: affinché l'Europa possa costituire realmente un'entità politica unica, infatti, è necessario che i cittadini europei siano animati da aspirazioni ideali e civili comuni, si sentano, cioè, un unico popolo, un solo ceppo che affonda le proprie radici in una storia comune e in tradizioni e costumi condivisi. Occorre, insomma, che tutti i cittadini, e soprattutto le generazioni emergenti, edificino gradualmente una coscienza etico-politica europea, si percepiscano come cittadini d'Europa invece che come cittadini di uno stato-nazione². Tale processo si configura in termini di acquisizione/formazione, da parte di ogni membro della nuova entità politica sovranazionale, di una nuova identità sociale e civile (intendendosi per *identità sociale* quella componente della personalità che definisce il complesso di valori, credenze, usanze ecc. condivisi in una società determinata sul piano storico-culturale, dimensione complementare a quella dell'identità individuale, che definisce invece l'insieme delle caratteristiche soggettive uniche ed irripetibili di ogni individuo), fondata sul *senso di appartenenza*

ad una comunità che non si identifica più con la comunità nazionale, bensì con quella costituita da quel consesso allargato che abbraccia ed unifica sotto un unico vessillo politico l'intera famiglia dei popoli europei, riguardati come un unico grande popolo degli Europei³. In altri termini, per parafrasare la celebre massima di D'Azeglio, una volta "fatta l'Europa", occorre "fare gli Europei".

Un simile progetto presuppone inevitabilmente una notevole mobilitazione di risorse e di iniziative sul piano educativo, le quali non possono, per rivestire reale efficacia, che scaturire da un programma unitario condiviso dai diversi sistemi scolastici-formativi degli stati membri o quanto meno ispirarsi a principi fondanti comuni e risultare frutto di concertazioni e di continue verifiche fra questi. Si tratta, in ultima analisi, di elaborare ed attuare vasti progetti di *educazione alla cittadinanza europea* per gli attuali e i futuri cittadini dell'Unione.

Per rispondere a tale esigenza, a partire dal 1997, attraverso l'iniziativa di un gruppo di studiosi di varia nazionalità (fra cui due italiani, lo scrivente ed Anna Emilia Berti, psicologa sperimentale docente dell'Università di Padova⁴), ha preso vita un network internazionale, finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Programma "Socrates-Erasmus", finalizzato, in origine, allo scambio e alla circolazione di risultati di ricerche e di sperimentazioni di percorsi e prodotti educativi nel settore dell'educazione alla cittadinanza europea. Questa rete, denominata CICE (*Children's Identity and Citizenship in Europe* Identità e Cittadinanza dei Bambini in Europa⁵) si è poi andata rapidamente espandendo, ottenendo nuovi e sempre più cospicui finanziamenti ed articolando ulteriormente le proprie iniziative ed attività. CICE è attualmente una rete di oltre novanta Università e College presenti nei Paesi dell'Unione, ma si è oramai estesa notevolmente anche oltre i confini degli attuali stati membri, raccogliendo l'adesione di studiosi afferenti complessivamente a duecentoquaranta atenei, distribuiti in venticinque diversi Paesi. Si tratta dunque di una rete fra le più estese e consistenti tra quelle afferenti alle iniziative della Commissione Europea per l'Istruzione Superiore. A tale rete sono collegate migliaia di scuole diffuse sul territorio del continente europeo ed anche in alcune aree extra-europee ed un numero molto considerevole di gruppi e associazioni di insegnanti e anche di singoli insegnanti di discipline dell'area storico-sociale⁶.

Il prodotto più recente dell'attività di questo vasto network è consistito nella redazione e diffusione di un report dal titolo *Formare gli educatori sui temi della cittadinanza e dell'identità in Europa* redatto dallo staff direttivo di CICE e realizzato anche grazie alla collaborazione di un'amplissima équipe internazionale di studiosi, che hanno raccolto e fornito dati e informazioni necessari alla pubblicazione. Quest'ultima è stata diramata, nella versione a stampa, a tutte le Università ed i College (circa 2000) presenti sul territorio dell'Unione Europea, alle associazioni di insegnanti e a moltissime scuole che ne hanno fatto richiesta. È stata inoltre promossa un'estesa campagna per amplificare l'iniziativa attraverso i media ed informare e sensibilizzare l'opinione pubblica alle finalità del network.

Nel report, sostanzialmente, viene sottolineata l'urgente necessità di fornire agli attuali e futuri insegnanti ed educatori che operano nell'Europa comunitaria una formazione che li metta adeguatamente in grado di affrontare con gli studenti dei diversi livelli scolastici i temi della cittadinanza nel contesto della realtà europea e dei suoi continui mutamenti. Viene in particolare evidenziato come tutti coloro che lavorano con i bambini ed i giovani, dalla scuola dell'infanzia fino a quella superiore, debbano essere preparati a rendere consapevoli i discenti, in modo didatticamente efficace, dei grandi fenomeni che contrassegnano il mutare degli scenari in Europa: il crescente incremento dei movimenti intra-comunitari e delle migrazioni extra-comunitarie, le conseguenti tensioni inter-etniche e le difficoltà di integrazione, il processo di globalizzazione e di interdipendenza delle economie nazionali, i repentini mutamenti di regime politico-istituzionale nell'area orientale del continente. Si tratta di questioni il cui approfondimento richiede inevitabilmente un iter formativo organicamente strutturato su fuochi tematici di inevitabile carattere interdisciplinare e che necessitano quindi la cooperazione di vari ed eterogenei settori scientifico-disciplinari.

Il pedagogista inglese Alistair Ross (docente della University of North London, UK), coordinatore internazionale di CICE, in una recente intervista ha affermato: "È chiaro che la massima parte dei contenuti attualmente proposti nell'insegnamento dell'educazione civica e degli studi sociali nelle scuole europee rispecchia una visione della società ormai datata. Gli insegnanti e gli educatori già in servizio, nonché gli studenti che si preparano a diventarlo, hanno bisogno di acquisire gli strumen-

ti realmente idonei a preparare i bambini ed i giovani a comprendere le società europee in rapido mutamento delle quali sono cittadini. Questo significa sviluppare un apprendimento attivo finalizzato a stimolare la partecipazione democratica, anche tramite l'approfondimento di temi controversi come il razzismo e la xenofobia, per preparare i bambini e i giovani alle società multiculturali e plurilinguistiche nelle quali cresceranno".

Sulla scorta di tali presupposti, il Direttivo Internazionale del network CICE, denunciando la carenza nella maggior parte dei corsi universitari per la formazione degli insegnanti attivi nelle università europee di insegnamenti volti a tali obiettivi formativi, ha avviato un denso programma di attività finalizzate a favorire lo sviluppo e l'estensione nei curricula universitari destinati alla formazione dei futuri insegnanti di discipline e programmi vertenti su questi temi, nonché l'attivazione di master a livello europeo e ampi scambi e collegamenti fra gli atenei di tutta l'Europa che consentano di condividere gli strumenti didattici rivelatisi più efficaci. Grazie ad un finanziamento molto consistente elargito dalla Commissione Europea, in virtù dell'interesse che questo programma rivela, nonché degli importanti risultati sinora ottenuti da CICE, nel corso del 2002 è stato realizzato un programma di incontri ed iniziative culminante in due importanti convegni, uno tenutosi a Budapest nel mese di maggio e l'altro che dovrà essere organizzato a Londra entro la fine dell'anno. Altre importanti iniziative sono previste nel periodo di attività compreso fra il 2003 ed il 2005.

Nelle pagine conclusive del volumetto il gruppo direttivo di CICE raccomanda che in ogni Paese si rifletta sul modo in cui nelle scuole viene affrontata l'educazione alla cittadinanza, interrogandosi soprattutto riguardo al fatto se essa comporti una uguale considerazione di tutti i bambini, inclusi quelli immigrati, e delle loro matrici etnico-culturali di provenienza. Completa il quadro informativo proposto uno spaccato dell'insegnamento dell'educazione civica nei diversi Paesi, dei corsi universitari volti a formare le competenze per il suo insegnamento nei futuri insegnanti e delle prospettive di cambiamento prevedibili.

La campagna per la distribuzione della pubblicazione e la sensibilizzazione dell'opinione pubblica attraverso i media ha avuto anche in Italia un'eco piuttosto ampia ed ha prodotto risultati complessivamente soddisfacenti. Il report è stato diffuso tramite il suo inoltro, da parte del coordi-

namento nazionale di CICE, a tutti i dipartimenti universitari, gli enti di ricerca e gli organismi istituzionali ritenuti potenzialmente interessati all'iniziativa. Chi scrive ha inoltre diramato alcuni comunicati-stampa alle principali agenzie ed ai media italiani e ha diffuso ad uno spettro molto esteso di destinatari, sempre nell'ambito del territorio nazionale, una brochure informativa relativa all'attività di CICE.

Anna Emilia Berti ed Emilio Lastrucci, negli interventi pubblici e nelle interviste rilasciate, hanno soprattutto stigmatizzato il fatto che, diversamente che in altri Paesi europei, in Italia, allo stato attuale, non sono previsti, se non in eccezionali casi, specifici programmi e discipline che preparino all'insegnamento degli studi sociali e dell'educazione civica né nei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria (rivolti alla formazione degli insegnanti di scuola materna e primaria), né nei corsi attivati presso le Scuole di specializzazione per gli insegnanti di scuola secondaria.

I due studiosi si stanno di conseguenza adoperando per costituire una rete fra gli atenei a livello nazionale, che si avvalga delle più avanzate esperienze straniere grazie all'attivazione di scambi internazionali tramite il network europeo, per dare impulso al rinnovamento dei curricula universitari nella direzione indicata dal documento prodotto da CICE. Uno degli intenti della campagna informativa condotta a livello nazionale consisteva infatti in una ricognizione fra studiosi ed esperti italiani finalizzata a identificare quelli già coinvolti in progetti ed iniziative di studio e ricerca in tale peculiare settore ovvero che fossero interessati ad orientarvi in misura significativa il loro impegno nell'immediata prospettiva, allo scopo di promuovere l'attivazione di una rete nel contesto accademico-scientifico e politico-culturale italiano. Fino a questo momento, infatti, l'impegno degli studiosi italiani che hanno partecipato all'attività di CICE (circa una quarantina di esponenti del mondo universitario nazionale, oltre alla Berti e a Lastrucci) si erano concentrati prevalentemente su iniziative di livello internazionale, mentre nel contesto italiano la rete non aveva trovato ancora opportunità di adeguato sviluppo e gli studiosi impegnati sul fronte in questione avevano lavorato generalmente in forma piuttosto isolata e scarsamente coordinata.

L'ipotesi delineata da chi scrive, inoltrata prima della scorsa estate ad un nutrito gruppo di esperti e studiosi e che ha sinora registrato un notevole numero di adesioni, è quella di costituire

un consorzio fra dipartimenti universitari, enti di ricerca, alcune ONG, scuole e reti di scuole, che in forma permanente e continua si occupi di promuovere e realizzare iniziative su vari fronti (di studio e ricerca, di sperimentazione e innovazione didattica, di scambio e circolazione di esperienze, di produzione e diffusione di materiali didattici e di strumenti valutativi ecc.) volte agli obiettivi connessi con la formazione dei professionisti della formazione (insegnanti, educatori, dirigenti scolastici ecc.) nell'area delle competenze necessarie ad insegnare e promuovere la cittadinanza europea.

¹ Cfr. F. BRAUDEL, Introduzione a *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (A. Colin), 1949, 2a ed. ampliata 1966, trad. it. *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino 1953. Il richiamo alla famosa tripartizione braudeliana dei tempi del mutamento storico può essere a nostro giudizio molto utile per interpretare, anche in termini prospettici di ragionevoli previsioni, i tempi necessari ad alcuni processi di trasformazione. Come noto, secondo il grande storico francese la dimensione della *longue durée* rappresenta l'onda lunga dei processi secolari, dei rapporti dell'uomo con il suo ambiente, un movimento profondo sotteso ai marosi che descrivono le trasformazioni "lentamente ritmate" relative alle congiunture economiche, agli assetti politici, alle conseguenze delle guerre e agli equilibri/squilibri entro e fra i gruppi sociali (dimensione della media durata) e alle increspature di superficie che corrispondono invece al cambiamento rapido della dimensione "evenementiale".

² Su tali temi cfr. in particolare H. TAJFEL & J. C. TURNER (1979b), "The social identity theory for intergroup relations", in W. G. AUSTIN & F. WORCHEL (eds), *Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brooks/Cole, pp. 7-24; J. C. TURNER (1981), "Towards a cognitive redefinition of the social group", *Chaiers de psychologie cognitive*, X, 93-118; H. TAJFEL (ed.) (1984), *The Social Dimension. European Developments in Social Psychology*, Cambridge Univ. Press, 2 voll., in part. J. C. TURNER, "Social identification and the psychological group formation", vol. II, pp. 518-538.

³ Cfr. E. LASTRUCCI, *History Consciousness, Social/Political Identity and European Citizenship*, in AAVV. (edit. By A. Ross), *Developing Identities in Europe*, London, CICE Publ. (Routledge), 2000, pp. 227-238; *Youth and European identity*, in E. NÄSMAN & A. ROSS (eds.), *Children's Understanding in the new Europe*, London - New York, Trentham Books, 2002, pp. 175-194.

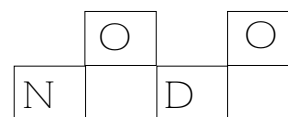
⁴ La Berti ha condotto, fra l'altro, alcune fra le ricerche recenti di maggiore rilievo in campo mon-

diale sull'acquisizione dei concetti politici e sulla socializzazione politica nei bambini e negli adolescenti. Cfr. in part., A. E. BERTI - A. S. BOMBI, *The child's construction of economic*, Cambridge, Univ. Press, 1988; A. E. BERTI, *Children's Understanding of the Concept of the State*, in M. CARRETERO, J. F. VOSS, *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Hillsdale-Hove, Erlbaum 1994, p. 49 sgg.

⁵ Anna Emilia Berti ha svolto durante i primi anni di attività del network il ruolo di Coordinatrice nazionale per l'Italia, mentre Emilio Lastrucci è dall'origine membro del Comitato Direttivo Internazionale (Steering Committee) del network CICE. Chi scrive è inoltre da alcuni mesi anche responsabile del settore "Resources", nel quale un nutrito gruppo di ricercatori e di insegnanti di ampia composizione internazionale è impegnato nella produzione (pubblicazione di alcune riviste a stampa e telematiche e di varie collane editoriali), nella raccolta e archiviazione (in vasti archivi e banche-dati di natura in parte cartacea ed in parte elettronica) e nella diffusione (soprattutto per via telematica), anche in versioni multi-lingue, di libri di testo e sussidi didattici multimediali di vario genere, test e strumenti di valutazione, materiali 'grigi' utili alla disseminazione di esperienze significative, proposte innovative e buone pratiche didattiche.

⁶ Il sito Internet ad accesso pubblico di CICE, dal quale sono anche attingibili dati e materiali è: <http://www.unl.ac.uk/ipse/CICE>.

⁷ *Preparing Professionals in Education for Issues of Citizenship and Identity in Europe*, London, CICE, 2001.



Ricerca e Riforma educativa in Europa

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia, Università Cà Foscari - Venezia

A fronte delle sfide che oggi interessano i sistemi educativi, è d'obbligo (per quanto sia ormai divenuto quasi banale) registrare uno scarto di potenzialità e di risultati che sembra collocare la ricerca educativa in una condizione di "incoazione permanente". Ma voltolarsi nella microanalisi delle cause fin qui generalmente adottate per spiegarla (e che ne fanno ricadere le responsabilità ora sulla disomogenea professionalità degli addetti, ora sulla scarsità delle risorse ora infine sulla cronica matrice conservativa delle Amministrazioni di referenza istituzionale) ci pare utile solo al ripetersi di un eterno gioco di "nicchia", in breve sterile e alfine poco o niente esplicativo. Che la ricerca educativa debba ancora giustificare in modo tematico l'indispensabilità del proprio ruolo di interfaccia tra ricerca universitaria e progettualità politico-istituzionale, ciò costituisce sicuramente la superficie dello spazio problematico così come esso risulta esperito quotidianamente dai suoi attori.

Ma è proprio qui il nodo dei problemi e la causa di quella condizione "limbica" ora denunciata ora accarezzata ossessivamente in tutti questi decenni dal dibattito in materia? Sarà proprio questa la rappresentazione più adeguata dei dispositivi profondi che governano la sua produzione e la sua collocazione rispetto alla conoscenza e rispetto ai poteri? La tesi che esporremo è che tale rappresentazione si è ormai ridotta ad un "vicolo cieco"; mentre è nostra convinzione che la ricerca educativa contemporanea trovi proprio nello sviluppo di una "società della conoscenza", entro contesti di marcata globalizzazione e con connotati di intermodalità, nuove, più fondative ragioni di esistenza e di significatività.

1. *Basi di conoscenza per politiche multi-livello*

Contribuiremmo certamente a conservare lo

stallo della ricerca sui processi e sull'innovazione educativi, qualora ci lasciassimo distrarre dal discutere in astratto della trasferibilità dei risultati della ricerca nell'attività educativa, perdendo invece di vista il fatto che nel frattempo la circolazione delle informazioni e delle conoscenze sui risultati della ricerca educativa e che il lavoro cooperativo si è fatto costitutivo degli stessi indirizzi e sviluppi della ricerca. Intensificare i nostri sforzi nella direzione di una valutazione scientifica dei rapporti tra ricerca e miglioramento del sistema educativo, significherebbe allora transitare per una riorganizzazione generale delle condizioni di produzione della ricerca educativa.

Qualora si volesse infatti procedere a voler definire la produttività scientifica, sociale e istituzionale della ricerca educativa, nel nostro Paese ci si accorgerebbe che mancano studi di modellizzazione dell'approccio medesimo. Una riflessione efficace, al riguardo non potrebbe muoversi su di un mero piano di accountability, ma dovrebbe interrogarsi sia in ordine alla domanda sociale di informazione, di conoscenza, di educazione e di lavoro rilevabile, sia in ordine all'inventario dei bisogni rilevati non solo presso il committente, ma ancor più nell'intero mondo della ricerca scientifica e sociale.

Per troppo tempo l'ossessiva preoccupazione di intercettare la prassi didattica ed educativa della scuola come primaria fonte di legittimazione ha finito per trasformarsi in un alibi di autoreferenzialità per la ricerca educativa. Ne è conseguito un isolamento progressivo; ma – cosa ancor più grave – si è finito per non tener conto che le osservazioni e le analisi prodotte da altri settori della ricerca scientifica (le scienze umane in primis, ma anche la fisica, le scienze ambientali, la matematica, le scienze esatte) per il fatto stesso che si producevano sul terreno della scuola, ponevano alla ricerca educativa l'esigenza di un pensiero comprendente, più alto e più articolato della tematicità

sommativa e pluridisciplinare in cui invece essa si è sviluppata. Il risultato non è stato dunque casuale e la sua marginalizzazione, sia in risorse che in prestigio dalle politiche nazionali della ricerca scientifica e della ricerca e sviluppo, in fondo è considerarsi una “predizione realizzata”.

Non ci si stancherà mai di riflettere e di far riflettere sul fatto che le iniziative in materia di politica della ricerca educativa seguono ancor oggi più criteri intuitivi che criteri derivanti da una conoscenza appropriata dello stato della ricerca nel settore, ed occorre prendere coscienza dei guasti e degli sprechi che possono derivare da questa situazione. Il primo passo per una riorganizzazione razionale del contesto strutturale che presiede alla ricerca educativa comporta lo studio di un sistema organico di censimento ed inventario delle risorse e delle iniziative nel settore, in grado di filtrare gli input raccordandoli, grazie ad un set bilanciato di modelli idonei, con output significativi. Si avverte l'esigenza, cioè, di un quadro corrente e coerente di dati, e di un insieme di modelli conoscitivi capace di consentire al ricercatore ed al politico di investigare in modo rigoroso sullo stato della ricerca e di avanzare ipotesi di rilancio produttivo del settore. Il che significa che occorre:

- ◇ superare l'attuale disponibilità di ricognizioni parziali (finalizzate a scopi meramente contabili-amministrativi) e di interventi sporadici e slegati di censimento del settore;

- ◇ attivare strumenti appositamente studiati per la ricognizione sistematica dei dati relativi alla ricerca e produrre vere e proprie basi di conoscenze;

- ◇ individuare una politica per il settore e per gli strumenti con caratteristiche di autonomia e insieme di identità esplicite;

- ◇ dare avvio a studi sui modelli di interpretazione, di progettazione, di sostegno e soprattutto di trasferimento delle conoscenze e delle analisi in grado di segnalare allo studioso, all'operatore, all'amministratore e al politico quali siano i dati significativi e come reperirli;

- ◇ sviluppare modelli di analisi internazionalmente competenti e indicatori capaci di descrivere la produttività della ricerca in rapporto al miglioramento delle strutture e dei processi formativi nei loro aspetti istituzionali e didattici.

Il principio, tuttavia, appare oggi difficile da rispettare in quanto gli stessi oggetti tradizionali della pedagogia e delle scienze dell'educazione vanno mutando nel loro più intimo accadere. È, ad esempio, divenuto insufficiente, nel volger di pochi anni, riconoscere il carattere assolutamente

prioritario guadagnato dalle questioni relative alla formazione dei giovani e degli adulti, nel momento in cui le stesse pratiche formative hanno mostrato di esigere analisi ancor più raffinate dei meccanismi che presiedono alla personalizzazione degli apprendimenti adulti: analisi che la tradizione pedagogica a sua volta non riesce ancora ad assicurare in modo esauriente e ben fondato. Analogamente temi quotidiani per la riflessione e per l'azione in campo educativo esigono una diversa, più puntuale sistematica concettuale che illumini i campi dell'istruzione, dell'educazione e della formazione, sia nel loro singolare dislocarsi fenomenologico che nel loro evolvere a sistema unitario e aperto di conoscenze, di istituzioni, di organizzazioni, di azioni, di ruoli, di comportamenti, di relazioni, di poteri, di influenze.

La variabilità delle categorie interpretative adottate, l'estrema sfaccettatura ed articolazione dei metodi, delle tecniche e degli interventi orientati ai fenomeni educativi esigono invece di essere riorganizzate, ormai, secondo una sistematica descrittiva ed esplicativa che enunci ed aggiorni gli invarianti di riferimento. Troppo si è concesso alle ragioni del “pensiero debole” o a quelle della tecnica, e troppo poco è cresciuta la ricerca delle ragioni su cui si fonda e si è, nel frattempo, trasformata la filigrana specifica del campo educativo nella società complessa e multilaterale contemporanea.

E tuttavia di ciò si ha ormai piena consapevolezza, nel mondo. Certo non tutti i Paesi (ma i più rappresentativi) hanno prodotto e avviato, manifestamente, un movimento di reazione alla crisi di fiducia che (come Australia, Francia, Germania e Regno Unito) ha posto su nuove basi il rapporto tra ricerca educativa, ricerca universitaria e committenti (politici, sociali o del mondo produttivo). E ci sembra interessante ricostruire, sia pure per brevi cenni, le fasi essenziali per quanto di istruttivo esso ha per noi. Così va detto che il punto di svolta (all'incirca verso la metà degli anni '80) fu costituito dal sottoporre costi, procedure, organizzazione e risultati ad una valutazione esterna di produttività (sia interna che esterna) della ricerca educativa. Ne conseguì la manifesta evidenza della necessità di prosiegua peso, organizzazione e tipologie degli istituti di ricerca educativa; di sviluppare nuove modalità di corresponsabilizzazione e di cooperazione tra ricerca educativa e committenza; di specializzare la “mission” di ciascun istituto a condizione che il suo contributo prevedibile trovasse collocazione sinergica e cooperativa all'interno di un sistema nazionale dedicato alla ricerca educativa in quan-

to tale, e indipendentemente dalla natura giuridica o istituzionale dei vari Istituti cooperanti (Università, Istituti non universitari, Fondazioni, Agenzie private). Contemporaneamente si andò scoprendo che incrementando i finanziamenti devoluti per ricerche più fondamentali e meno “applicative” cresceva il tasso di competizione tra i committenti per ogni indirizzo di ricerca. Precisandosi, di conseguenza, l’offerta della committenza, sempre meglio e sempre più le Università scendevano in campo, sia potenziando ovvero riorganizzando i propri settori o istituti dedicati alla ricerca educativa sia creando centri di ricerca e sviluppo dedicati ai problemi della formazione al di fuori dei propri confini istituzionali, ma partecipati finanziariamente dalle università medesime. L’insieme di tali rivolgimenti si accompagnava tuttavia al radicarsi di consapevolezze e di nuovi paradigmi tra i ricercatori. La consapevolezza di non poter mai pretendere di giocare il ruolo di riformatori sociali, unita a quella per cui i prodotti della ricerca educativa non potranno mai essere applicati al mercato dei beni e servizi finivano per segnare il colpo di grazia alla fiducia nel modello lineare della ricerca educativa. L’opposizione ad una prospettiva lineare e tecnica di sviluppo della ricerca educativa ha prodotto quel diffuso interesse verso i metodi “qualitativi” e “interpretativi” di ricerca educativa di cui siamo testimoni e attori per gli anni ’80 e ’90.

Quando i delegati dei Paesi membri dell’OECD si incontrarono a Washington per fare il punto dello Stato dell’arte, fu chiaro che le reazioni alla crisi di fiducia nella ricerca educativa non ne avevano rimosso le cause, riassumibili per altro in bassa qualità, scarsa efficienza, ridotta efficacia. L’adozione dei meccanismi di controllo della spesa e dei dispositivi di *accountability* e di controllo di qualità, avevano ridotto i danni e i rischi ma il problema restava: senza politiche a strategia multipla che facessero perno sull’innescio di cooperazione continua tra ricercatori, educatori e politici, nessuna politica per la ricerca, nessuna nuova “cultura di piano” avrebbe liberato la ricerca educativa dal suo limbo.

2. La ricerca educativa come base di conoscenza

Ma la prospettiva ha di fatto ricondotto il problema alla sua questione originaria: una politica a strategia multipla dipende, per aver successo, dai comportamenti, dagli atteggiamenti e dai para-

digmi dei suoi attori in una parola da ciò che essi pensano della *natura delle conoscenze* che producono. Così, nello specifico dei sistemi educativi, le autorità politiche e non pochi ricercatori sono convinti che il compito primario del lavoro scientifico consista nel produrre conoscenze indipendenti dal contesto, e generalizzabili ad alcune situazioni a determinate condizioni.

Al contrario insegnanti e dirigenti scolastici propendono sempre più a pensare che la ricerca educativa contribuisca in scarsa misura ai loro processi decisionali; che questi avvengono per lo più in classe e a scuola dove non operano né i ricercatori né i politici; e che le loro scelte sono intrise di giudizi, di congetture e di conoscenze prodotte in presa diretta con l’evolversi plurale dei valori e delle esperienze concrete. Così essi non produrranno certo conoscenze scientifiche, ma di sicuro conoscenze rilevanti, in quanto prodotto e risultato di una “pratica riflessiva”.

Tale conoscenza sarà allora dipendente dal contesto; particolaristica; legata all’emergere reale dei bisogni e dei valori; ma soprattutto semanticamente più ricca e generalmente più valida di quella scientifica. Produzione della conoscenza e utilizzazione di quest’ultima non vanno dunque istituzionalmente divise, perché fanno piuttosto parte di un solo *continuum*, all’interno del quale le differenti attività del lavoro intellettuale andrebbero più utilmente descritte e poste in esplicita e reciproca cooperazione. In questo modo si chiariva che le conoscenze necessarie a insegnanti, educatori e dirigenti per prendere scelte e decisioni non dipendono soltanto dai risultati della ricerca scientifica in generale.

Al contrario intuizioni, schemi esplicativi, programmi di lavoro, forme e metodi di riflessione sulla pratica possono offrire – a pari titolo – basi importanti di conoscenza per le decisioni. Inoltre, un altro importante contributo al costituirsi delle basi di conoscenza necessarie agli operatori proviene dalle procedure e dai programmi amministrativi, come anche dalle azioni di controllo e monitoraggio e dai programmi di valutazione attivati a vari livelli in diversi sistemi educativi. Infine le statistiche sull’educazione e gli indicatori di qualità costituiscono un ulteriore importante elemento che concorre al costituirsi di basi diffuse di conoscenza, partecipate e alimentate in modo articolato e diverso da attori plurimi e con scopi plurali.

È indubbio che questa seconda visione consente guadagni significativi per la legittimazione e la col-

locazione della ricerca educativa.

Intanto l'accento viene spostato sul processo di circolazione entro cui e in virtù del quale si produce, si dissemina e si riproduce uno stock di conoscenze configurabile come base allargata delle conoscenze educative. Quest'ultima non coincide tout court con i risultati della ricerca educativa, ma ne rappresenta condizione, interpretante e significante. In secondo luogo viene a superarsi l'approccio illuministico che distingueva tra linguaggio di senso comune o ordinario e linguaggio scientifico o rigoroso: distinzione su cui poggiava la legittimazione del modello lineare di produzione della ricerca educativa. Più in profondità muta lo stesso concetto di conoscenza, la quale qualificandosi come *continuum riflessivo* dell'esperienza (e di un'esperienza che non può che svilupparsi ormai entro contesti di comunicazione allargata e di cooperazione intellettuale) segnala che l'universalità della conoscenza non è più attingibile solo da parte del ricercatore, di contro alla dimensione particolaristica e opinabile dell'operatore. Ma anche quest'ultimo contribuisce alla critica e alla crescita delle basi di conoscenza educativa in quanto padrone in alcuni casi privilegiato proprio dalla sua condizione – rispetto al ricercatore – di procedure riflessive esperte nella soluzione dei problemi e nella presa di decisioni, così come nel monitoraggio e nella valutazione dell'effettiva efficacia dei processi e dei risultati educativi.

Non più solo il ricercatore; non più solo applicazione delle teorie alla pratica; ma sviluppo cooperativo, multilaterale, generato da molte fonti di una base di conoscenza dell'educazione e sull'educazione che è il termine reale di confronto per ricercatori, politici, educatori.

È peraltro indubbio che ciò non confonde né elimina la marcata distinzione tra le attività di ricerca in quanto tali e quelle degli amministratori, dei politici, degli insegnanti. Né si può obliare il fatto che i ricercatori debbono rendere conto del proprio lavoro non solo rispetto ai problemi della pratica educativa, dell'amministrazione scolastica e dell'innovazione educativa ma anche al contesto sociale e istituzionale proprio della ricerca scientifica. La ricerca educativa non si legittima soltanto rispetto ai contributi apportati alla soluzione dei problemi della prassi scolastica o formativa, ma dipende anche dalla coerenza e dalla qualità dell'uso che essa fa dei paradigmi e dei metodi della ricerca scientifica, come anche dell'atteggiamento critico che riesce a sviluppare nei confronti del dibattito scientifico.

Inoltre la ricerca educativa non può produrre alcuna forma di conoscenza autoritaria né giocare alcun ruolo sanzionatorio rispetto a movimenti o forme di pratica educativa. Spesso anzi essa deve sollevare più domande che problemi, e avanzare più dubbi che formare soluzioni.

Con tutto ciò resta lo spostamento di baricentro nell'analizzare ruoli, funzioni e collocazione della ricerca educativa: essa resta un mezzo per convertire, sistematizzare e analizzare i problemi e le esperienze dell'educazione e della formazione in una base di conoscenza. Ma i processi di produzione di tale base sono decisamente plurimi, non lineari, incerti nei benefici, non gerarchizzabili né requisibili da alcuno dei suoi attori.

3. Cosa si intende generalmente per ricerca educativa

A fronte delle sfide concettuali dianzi esemplificate, tuttavia, occorre registrare uno scarto di potenzialità e di risultati che sembra collocare la ricerca educativa in una condizione di "incoazione permanente". Le cause fin qui generalmente addotte per spiegarla (e che ne fanno ricadere le responsabilità ora sulla disomogenea professionalità degli addetti, ora sulla scarsità delle risorse, ora infine sulla cronica cecità politica dei referenti istituzionali) ci paiono superficiali e infine poco esplicative. Ci pare invece che la ricerca educativa debba ancora giustificare in modo tematico l'indispensabilità del proprio ruolo mediano e di interfaccia tra ricerca universitaria e progettualità politico-istituzionale. E che ciò dipenda dalla sopravvivenza di un paradigma volgare nell'opinione dei più che supporta l'immagine al postutto banale che la contrassegna.

L'immagine lineare che oggi domina la discussione sulla ricerca educativa assume, infatti, il seguente modello di sviluppo: che il ricercatore produce studi; che il divulgatore e/o il progettista traducono gli studi in prodotti e progetti (ad es. nuovi programmi o nuovi curricula), che i prodotti vengono distribuiti alle scuole e tra gli insegnanti; che infine le scuole adottano i prodotti e l'educazione viene finalmente messa alla prova.

Si tratta, come si vede, di un modello lineare che rappresenta però solo un aspetto peraltro improprio della realtà. Perché anzi concorre a iterare aspettative irrealistiche e illusioni su ciò per cui e sul modo stesso con cui la ricerca educativa può contribuire allo sviluppo dell'educazione. Tre sono le linee principali in questa immagine di flusso

della ricerca educativa.

In primo luogo si assume che tutta la ricerca educativa debba essere suscettibile di essere tradotta in precetti per la pratica. Sappiamo invece che solo una larga parte della ricerca educativa è diretta ad assicurare dei risultati, mentre un'altra parte – forse meno immediatamente visibile e tuttavia essenziale – sviluppa alcune funzioni che sono altrettanto importanti. (C. Wiess, 1980). Per esempio la ricerca provvede a segnalare i punti critici dell'educazione all'interno di un dibattito internazionale comparativo, ovvero la ricerca informa sullo stato e sul dibattito delle politiche educative, testando gli assunti che sottolineano particolari scelte da parte delle autorità competenti alla luce dell'opinione nazionale in materia. Inoltre la ricerca valuta le conseguenze dei programmi e delle pratiche formative e ne disegna gli scenari attuativi in rapporto alle differenti opzioni operative che possono realizzarsi in funzione delle risorse e dei vincoli esistenti. La ricerca ancora provvede ad elaborare nuovi modelli di spiegazione del funzionamento dei processi educativi (individuali, istituzionali o organizzativi). Infine la ricerca offre nuovi "punti luce", nuove prospettive, nuove idee, nuove concettualizzazioni dei problemi e nuove priorità. In altre parole la ricerca educativa oltre a produrre nuovi curricula o nuovi metodi adottabili dalle scuole, assicura contributi considerevoli in aree che possono sembrare collaterali ma che si rivelano nel medio periodo essenziali alla ottimizzazione dell'innovazione educativa e didattica nelle scuole medesime.

Il secondo equivoco fondamentale legato all'immagine lineare della ricerca educativa consiste nel fatto che essa contribuisce a far misconoscere il modo reale con cui la gente apprende. Continuare a pensare alla ricerca educativa come ad un automatismo che dalla ricerca conduca allo sviluppo, alla disseminazione, alla pratica equivale al modello del "vaso da riempire" o della "cera da modellare" che tanto diffuso appare nella testa degli insegnanti e dei genitori. E si tratta come è noto di un modello ormai screditato da almeno venti anni di ricerche nelle scienze cognitive. Non per questo, tuttavia, appaiono evidenti i segnali di un ravvedimento operoso nel modo con cui insegnanti e genitori si adoperano per sviluppare e mettere alla prova apprendimenti concepiti in modo diverso.

Il terzo equivoco, nell'accezione popolare di ricerca educativa, è che le riforme scolastiche possano essere realizzate dalla ricerca e dai ricercatori.

Se la riforma o l'innovazione non decollano, l'onere della prova viene addebitato ai ricercatori e alla comunità di ricerca educativa: essi non hanno saputo scegliere i giusti criteri; non hanno garantito qualità alle loro ricerche; ma soprattutto non hanno saputo disseminare adeguatamente tra gli insegnanti e gli amministratori le nuove idee e i nuovi programmi. Questo può essere vero in alcuni casi; ma per una più larga realtà è sicuramente falso. Le riforme scolastiche richiedono volontà, sforzi e conoscenze rinnovate di centinaia di migliaia tra insegnanti, dirigenti, amministrativi, funzionari e politici, come anche di milioni di utenti e persone. La ricerca educativa può aiutare costoro, ma essi debbono guadagnarsi la ricerca, valutare i suggerimenti e le idee provenienti dalla ricerca e portare la ricerca nella pratica. In caso contrario nessuna strategia di disseminazione dell'innovazione fa la differenza.

Ora pochi discuterebbero la tesi che la ricerca ha giocato un ruolo fondamentale nell'evoluzione della medicina o nella soluzione dei problemi dell'agricoltura moderna. Quando tuttavia si passa all'educazione, la ricerca non dimostra di godere della stessa reputazione. Che l'opinione sia giustificata o meno, certo la ricerca educativa tende spesso ad essere considerata come banale o irrilevante piuttosto che essere accolta come una componente fondamentale nella comprensione di come e perché si insegna e si apprende.

Molte sono le ragioni di tale declino. Per alcuni (R. C. Atkinson, G. B. Jackson 1992) una causa parziale va ritrovata nell'orientamento praticistico di molta ricerca, che risulta speculare del medesimo orientamento assegnato in molti Paesi alla formazione iniziale degli insegnanti. Si sostiene, anzi, che in genere i corsi di Laurea in Scienze dell'educazione non preparano i futuri insegnanti a padroneggiare la metodologia della ricerca educativa e l'epistemologia della ricerca, né formano a saperne collocare risultati e processi nel più vasto ambito della ricerca scientifica.

Si tratta – come è palese – di una obiezione che colpisce al cuore l'intera corporazione accademica dei pedagogisti e dei ricercatori in materia educativa: tutti sanno che non può esservi sviluppo reale per la ricerca educativa se essa non può contribuire a verificare processi educativi, se essa non è compresa e giustificata, se non risulta intelligentemente usata, se non viene raffinata nei contesti d'uso dell'esperienza scolastica e formativa. Tale condizione è poi aggravata dalla tendenza – ormai diffusiva nelle politiche scolastiche di mol-

ti Paesi – a privilegiare soluzioni “usa e getta” per i problemi dell’educazione. Se una soluzione di ricerca a tali problemi non presenta caratteri empirici, pratici e utilitaristici, essa non viene accolta. La prima conseguenza di tale condizione è che gli effetti sulla pratica educativa finiscono per essere controversi e fievoli.

Ancora una seconda causa della scarsa reputazione raccolta dalla ricerca educativa è in parte attribuibile al lavoro di ricerca medesimo. Il campo è affollato di ricerche metodologicamente vuote, di studi banali e, dal punto di vista conoscitivo, al limite della trivialità; risulta animato da una infatuazione per la gergalità e da una spiccata tendenza alle mode che produce una crescente frammentazione degli sforzi.

4. *Ricerca educativa e politica scolastica*

Una terza difficoltà va infine ritrovata (D. L. Nuttall, 1992) nel fatto che dagli anni ’80 in poi la ricerca educativa incontra crescenti difficoltà nell’incrociare i bisogni dei policy-makers. Il rapporto tra ricerca e policy-making è oggetto di numerosi studi e da molto tempo. E nello specifico dello stato della ricerca educativa a livello internazionale si confrontano le analisi di Caplan et al. (1975); Kallen et al. (1982); Nisbet e Broadfoot (1980).

Una prima frustrazione dei policy-makers – specie politici – discende sicuramente sovente dal fatto che i primi attribuiscono ai ricercatori delle false attese su ciò che ragionevolmente la ricerca può offrire. Un caso esemplare è quello dei tempi di ricerca. Si richiedono tempi e si fissano scadenze per ricerche i cui risultati arrivano normalmente dopo che l’agenda politica si è già mossa o ha talvolta concluso i propri lavori. Ciò riflette evidentemente la diversa motivazione che anima le due categorie: ricerca della conoscenza versus trasformazione del mondo la prima; organizzazione del consenso mediante soluzione di problemi la seconda.

Un’altra frustrazione però accomuna politici e ricercatori: la difficoltà, spesso l’incapacità, della ricerca nel produrre soluzioni semplici a problemi semplici. La risposta ricorrente del ricercatore – che scherzosamente lo stesso Nuttall (1992) evoca e che consiste nel cominciare con: “Dipende da ...” – non sta solo a significare la doverosa prudenza interpretativa dello scienziato dinanzi a problemi che, pur presentati in modo semplice, fanno riferimento a situazioni complesse e che richiedono a loro volta ipotesi multi-criteriali di analisi

e di spiegazione. Più spesso di quanto non sia accettabile, quell’intercalare evidenzia l’impreparazione del ricercatore a pensare la ricerca, e non solo a padroneggiarne tecnicamente le procedure. A siffatta evidenza si accompagna il legittimo sospetto che ciò non dipenda solo dalle insufficienze dell’intervistatore quanto dalla frammentazione del campo disciplinare di riferimento del ricercatore medesimo, e dal fatto che l’incapacità di fornire risposte intelligibili sia un portato diretto di deficienze metodologiche strutturali sia della ricerca educativa che di quella pedagogica.

Ovviamente non c’è solo questo. Gli stessi studi di Caplan (1979) l’annoverano tra i tre tipi di possibile spiegazione della bassa utilizzazione dei risultati della ricerca da parte del policy-making. Egli così li sintetizzava:

◇ una prima causa può risiedere nel fatto che la politica si rivela incapace di applicare in modo appropriato i risultati della ricerca;

◇ una seconda causa è da ascrivere ai limiti oggettivi della ricerca accademica che produce risultati non direttamente applicabili alla pratica educativa e alla didattica;

◇ una terza causa può risultare comune a entrambe le comunità: i politici e i ricercatori hanno e producono culture differenti, ciascuno esprime un suo gergo, i problemi di comunicazione reciproca ne risultano perciò di molto condizionati.

Rispetto a tale impostazione, si osserva da più parti che essa rimane ancora, nonostante tutto troppo generale e che non si può dimenticare, come accade spesso, che i rapporti tra ricerca educativa e pratica istituzionale di innovazione (perfino al microlivello della sperimentazione di classe) presentino prove opposte.

A dispetto, tuttavia, delle numerose prove addotte per dimostrare che la ricerca educativa viene utilizzata molto più di quanto non si creda comunemente, occorre riconoscere che, per un verso, essa ha prodotto fino ad oggi in modo sostanzialmente confuso i propri sforzi di “illuminazione” dei fenomeni educativi; e che per l’altro le politiche educative hanno in buona sostanza finto di avvalersi dei risultati della ricerca educativa privilegiando invece ora sociologismi banali, ora paradigmi economici peraltro più subiti che interiorizzati, ora soprattutto una cultura antica, prevalentemente endogena e autoreferenziale di organizzazione centralistica dei servizi.

Due equivoci – si sa – non producono mai una semplice somma, ma una moltiplicazione infinita

ta degli equivoci stessi. Nel caso specifico il limite maggiore che si addebita internazionalmente alla ricerca educativa può essere ritrovato nell'aver essa elaborato e proposto modelli e risultati "troppo" razionali rispetto alla politica, tanto razionali da risultare irragionevoli e dunque inapplicabili. Il perdurare di un sostanziale approccio empirico, troppo empirico, il privilegiamento di modelli lineari e statici di spiegazione dei processi educativi, la cronica incapacità di assicurare informazioni e rappresentazioni generali al quadro delle ricerche e degli interventi in atto, la difficoltosa esistenza di servizi di supporto e sviluppo che assicurino in modo continuativo visibilità aggiornata e documentazione appropriata: questi gli ingredienti del sottosviluppo della ricerca educativa in ambito internazionale.

Nel caso delle politiche educative, e specularmente, esse hanno finito per costituire, nel bene e nel male, la "ruota di scorta" dei modelli keinesiani di governo dello sviluppo economico e sociale nei Paesi industrializzati. La mancata autonomizzazione progettuale del loro specifico campo di intervento dai più egemoni e pervasivi schemi di progettazione e di governo ha sostanzialmente finito per ridurre la ricerca e lo sviluppo in ambito educativo a complemento ingegneristico e tecnologico, ora del curriculum, ora dei contenuti di insegnamento, ora delle azioni di recupero della dispersione scolastica.

Ciò su cui, invece, ricerca e politica educative hanno insieme mancato il bersaglio è proprio l'oggetto specifico di entrambe, quello che ne legittima esistenza e azione all'interno dello stato sociale contemporaneo: il governo dei processi e dei prodotti formativi.

Un approccio non positivistico, non lineare, non statico a tale oggetto di ricerca e di decisione presuppone, però, sia lo sviluppo di nuovi approcci conoscitivi e di nuovi metodi di indagine sia di nuovi atteggiamenti e di diverse competenze nei policy-makers specifici. Per la ricerca educativa, diviene fondamentale concepirsi come parte integrante, non derivata ma costitutiva, dell'impresa intellettuale della scuola. Per le politiche educative diviene essenziale comportarsi come governo degli investimenti generali della società sulla costituzione e sullo sviluppo dei talenti.

La particolare condizione della ricerca educativa e formativa, apolide nel mondo della ricerca, se, prima facies, non stupisce in quanto riflette il consueto gap delle scienze umane nei rispetti delle scienze esatte, purtuttavia presenta alcuni ele-

menti paradossali che occorre sottolineare. Se si considera il fatto che la ricerca riguarda in via generale un organismo complesso e che assorbe una fetta rilevante della spesa pubblica, colpisce la sproporzione tra l'entità di questa cifra (più di 4.400 miliardi annui in Italia) e quella presumibilmente destinata alla ricerca educativa (non più di 100 miliardi annui).

Un altro elemento paradossale, che emerge da quanto si è detto, è dato dalla difficoltà di collocare la ricerca educativa nelle statistiche ufficiali, paragonata alle dimensioni e alla ricchezza della letteratura sullo statuto epistemologico della ricerca pedagogica. Le difficoltà che la ricerca educativa incontra nel configurarsi come settore di ricerca autonomo ed omogeneo chiama in causa più elementi: in parte fattori di carattere esogeno (mancato raccordo tra politica dell'istruzione e politica della ricerca educativa a supporto), ed in parte di carattere endogeno, relativi alle caratteristiche peculiari della ricerca educativa; condizionamenti negativi derivanti dal modo con cui essa è sorta e si è diffusa, dalla debolezza della tradizione accademica tesa all'accentuazione di approcci non orientati alla risoluzione dei problemi educativi ovvero tesa ad enfatizzare modelli di ricerca sperimentali non idonei a controllare sistemi complessi ad alta variabilità quale quello educativo; particolare carattere interdisciplinare della ricerca educativa non adeguatamente supportato dalla ricerca pedagogica ecc.

Qualora poi si volesse procedere a voler definire la produttività scientifica, sociale e istituzionale della ricerca educativa ci si accorgerebbe che mancano gli studi di modellizzazione dell'approccio medesimo. Una riflessione efficace, infatti, al riguardo non potrebbe muoversi su di un mero piano di accountability, ma dovrebbe interrogarsi sia in ordine alla domanda sociale di informazione, di conoscenza, di educazione e di lavoro rilevabile, sia in ordine all'inventario dei bisogni rilevabile tanto presso il committente che all'interno del mondo di ricerca. Dunque manca ancora una volta un approccio sistemico che consenta di ottimizzare il rapporto tra committenti della ricerca educativa, ricercatori e istituzioni di ricerca, utilizzatori.

Un ultimo nodo, responsabile dello stallo della ricerca sui processi e sull'innovazione educativi, è costituito dal fatto che troppi ricercatori si sono finora lasciati distrarre dal discutere in astratto della trasferibilità dei risultati della ricerca nell'attività educativa, e hanno perso di vista il fatto che

nel frattempo diveniva sempre più difficoltoso il mero trasferimento e dunque la circolazione delle informazioni e delle conoscenze sui risultati della ricerca educativa all'interno dello stesso ristretto campo degli addetti ai lavori. Se occorre, quindi, intensificare lo sforzo di ricerca nella direzione della valutazione scientifica delle condizioni del rapporto tra ricerca e miglioramento del sistema educativo, questi sforzi debbono transitare per una riorganizzazione generale delle condizioni di produzione della ricerca educativa.

Non ci si stancherà mai di riflettere e di far riflettere sul fatto che le iniziative in materia di politica della ricerca educativa seguono ancor oggi più criteri intuitivi che criteri derivanti da una conoscenza appropriata dello stato della ricerca nel settore, ed occorre prendere coscienza dei guasti e degli sprechi che possono derivare da questa situazione. Il primo passo per una riorganizzazione razionale del contesto strutturale che presiede alla ricerca educativa comporta lo studio di un sistema organico di censimento ed inventario delle risorse e delle iniziative nel settore, in grado di filtrare gli input raccordandoli, grazie ad un modello idoneo, con output significativi. Si avverte l'esigenza, cioè, di un quadro corrente e coerente di dati, e di un insieme di modelli conoscitivi capace di consentire al ricercatore ed al politico di investigare in modo rigoroso sullo stato della ricerca e di avanzare ipotesi di rilancio produttivo del settore. Il che significa che occorre:

- ◇ superare l'attuale disponibilità di ricognizioni (parziali) finalizzate a scopi meramente contabili-amministrativi e di interventi sporadici e slegati di censimento del settore;

- ◇ attivare strumenti appositamente studiati per la ricognizione sistematica dei dati relativi alla ricerca e produrre vere e proprie basi di conoscenze;

- ◇ individuare una politica per il settore e per gli strumenti con caratteristiche di autonomia e insieme di identità esplicite;

- ◇ dare avvio a studi sui modelli di interpretazione, di progettazione, di sostegno e soprattutto di trasferimento delle conoscenze e delle analisi in grado di segnalare allo studioso, all'operatore, all'amministratore e al politico quali siano i dati significativi e come reperirli;

- ◇ sviluppare modelli di analisi internazionalmente competenti e indicatori capaci di descrivere la produttività della ricerca in rapporto al miglioramento delle strutture e dei processi formativi nei loro aspetti istituzionali e didattici.

5. La ricerca educativa non è confondibile con la ricerca pedagogica

“Ogni proposta operativa – recita il Rapporto LAENG-VOLPI (1979) – di politica della ricerca si trova a dover prendere in considerazione, se vuole essere concreta e produttiva, le caratteristiche endogene del settore specifico nei suoi elementi ed il ruolo che esso svolge nel sistema sociale di cui fa parte”. Dalle analisi fin qui sviluppate appare evidente come non sia più dilazionabile lo sforzo di precisare il settore, l'oggetto e i metodi di un ambito disciplinare come quello in questione. Per quanti dubbi e sospetti tale sforzo possa suscitare, resta valido il principio per cui di tutto si può discutere e tutto comprendere a partire però da un campo di studi sufficientemente tematizzato e organizzato.

Il principio tuttavia appare oggi difficile da rispettare, in quanto gli stessi oggetti tradizionali della pedagogia e delle scienze dell'educazione vanno mutando nel loro più intimo accadere. È, ad esempio, divenuto insufficiente, nel volger di pochi anni, riconoscere il carattere assolutamente prioritario guadagnato dalle questioni relative alla formazione dei giovani e degli adulti, nel momento in cui le stesse pratiche formative hanno mostrato di esigere analisi raffinate dei meccanismi che presiedono alla personalizzazione degli apprendimenti adulti: analisi che la tradizione pedagogica a sua volta non riesce ancora ad assicurare in modo esauriente e ben fondato. Analogamente temi quotidiani per la riflessione e per l'azione in campo educativo esigono una diversa, più puntuale sistematica concettuale che illumini i campi dell'istruzione, dell'educazione e della formazione, sia nel loro singolare dislocarsi fenomenologico che nel loro evolvere a sistema unitario e aperto di conoscenze, di istituzioni, di organizzazioni, di azioni, di ruoli, di comportamenti, di relazioni, di poteri, di influenze.

La variabilità delle categorie interpretative adottate, l'estrema sfaccettatura ed articolazione dei metodi, delle tecniche e degli interventi orientati ai fenomeni educativi esigono invece di essere riorganizzate, ormai, secondo una sistematica descrittiva ed esplicativa che enunci ed aggiorni gli invarianti di riferimento. Troppo si è concesso alle ragioni del “pensiero debole” o a quelle della tecnica, e troppo poco è cresciuta la ricerca delle ragioni su cui si fonda e si è, nel frattempo, trasformata la filigrana specifica del campo educativo nella società complessa e multilaterale contemporanea.

È invece proprio a partire da tali ragioni che possiamo rifondare la distinzione e insieme la comunicazione obbligatoria, direi la “par condicio”, della ricerca educativa per un verso e della ricerca pedagogica per l’altro.

Una prima ragione forte è, a mio parere, da ritrovare nel carattere bioantropico dell’educazione e della formazione. L’educazione è sempre “esperienza vissuta dell’uomo in quanto cultura”, è “vita che si fa forma” (Erбетта, 1993, 38); la formazione è apprendimento che si fa talento (Margiotta, 1993) e si personalizza in esperienza individuale, competente e competitiva.

Una seconda ragione è nella natura prossimale, connettiva, parallela, in una parola, fondamentalmente analogica, dei processi di produzione e di riproduzione del conoscere e del sapere. Mutano così di segno il problema del metodo e la configurazione enciclopedica dei saperi che i contenuti dell’apprendere e dell’insegnare, dell’educare e del formare non possono più essere trasferiti direttamente, ma abbisognano di un continuo allenamento della mente biologica a rappresentarsi nei loro specifici programmi di ricerca e, simultaneamente, nel loro potenziale di efficacia per la pratica.

Una terza ragione è nel carattere sociale e istituzionale fondamentale dell’istruzione: l’istruzione è un processo artefattuale di strutturazione e di riproduzione culturale della risorsa umana; come tale demarca un insieme di eventi, anche organizzativi, che del processo costituisce la condizione oltre che un possibile effetto.

Una quarta ragione, infine, è data dal fatto che non v’è altra via per evitare la fine dello Stato sociale nella società multilaterale prossima ventura che quella di assicurare (non più solo il diritto, bensì soprattutto l’accadere di) una sistematica, ricorrente, pervasiva formazione responsabile dei talenti in ciascun individuo.

Nessuno dei campi di studio e di intervento riferibili a ciascuna delle ragioni enunciate è ascrivibile esclusivamente alla ricerca educativa o a quella pedagogica, e tuttavia ciascuna di esse vi insiste in modo diverso e complementare.

6. Ricerca educativa e ricerca e sviluppo

Secondo l’uso divulgativo corrente, è ormai tradizionale la distinzione fra ricerca pura e applicata, che oggi più spesso viene riferita con la coppia di termini ricerca e sviluppo o con l’equivalente sigla R & D. Qualche autore recente (per es. nel campo educativo il Landsheere) preferisce non

senza motivo la distinzione fra ricerca orientata a conclusioni e ricerca orientata a decisioni; è infatti evidente che non esiste ricerca che proceda del tutto a caso alla cieca, ma che esiste ricerca solo ove si tenti almeno la verifica o falsificazione (non preconcetta) di un’ipotesi, e quindi si persegua una conclusione teorica; oppure ove si prendano le mosse dalla potenza predittiva dell’affermazione di un nesso fra i fatti, per favorire o interdire l’avvento di alcuni di essi, al servizio di una decisione pratica. Per la natura sua propria d’arte fondata su ragioni scientifiche e volta a fini morali, la pedagogia, nel senso abituale, appartiene al campo della ricerca applicata allo sviluppo e orientata alle decisioni. Tuttavia, tale attribuzione peccherebbe di semplicismo schematico, se non si tenesse conto del fatto che le proposizioni applicate comprendono e presuppongono in parte, e in parte incorporano e collaudano a loro volta quelle pure. Per l’educazione, che investe tutto l’uomo, questo discorso implica, pertanto, e fa proprio assumendolo, sia il discorso proprio delle scienze umane seniores come la filosofia, la storia, il diritto, la linguistica; sia quello delle scienze umane juniores come l’antropologia, la psicologia, la sociologia.

7. Cosa è ragionevole intendere per ricerca educativa

La ricerca educativa è servita e continua ad assicurare i seguenti ruoli:

a) La ricerca espande la conoscenza degli aspetti fondamentali dello sviluppo culturale ed umano, dell’apprendimento, dell’insegnamento e dei loro contesti di riferimento;

b) La ricerca individua i modi per scoprire gli elementi effettivi di cambiamento dei programmi, dell’istruzione e dell’organizzazione dei servizi formativi;

c) La ricerca assicura le migliori basi per consentire all’innovazione e alle politiche educative e formative di distinguere tra illusione e pregiudizio;

d) La ricerca valuta lo stato e la dinamica dei sistemi formativi rispetto a obiettivi e scopi determinati;

e) Infine la ricerca può contribuire in vari modi a fornire idee utili sul modo con cui i processi di riforma possono essere aiutati ad avere successo ovvero ad essere ottimizzati nel loro percorso.

La rapida crescita delle scienze umane e sociali nel nostro paese e il crescente peso che esse eserci-

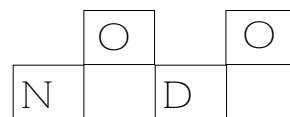
tano sulla strategia generale del social change ha comportato e comporta una approfondita riflessione sui rapporti tra momento più propriamente teorico e momenti pratico-operativi di intervento mirato alle prassi. In altri termini, anche a livello di strutture universitarie e di enti operanti nei settori in cui si articola l'intervento conoscitivo-trasformativo, si è ormai posto il problema di configurare modellistiche e tipologie di intervento che consentano, da un lato, la corretta assunzione dei dati empirici all'interno di un contesto di riferimento coerente, valido, attendibile e significativo e, dall'altro lato, di collegare i diversi disegni della ricerca in una prospettiva d'insieme capace di fornire un quadro integrato dei molteplici aspetti (antropologico, sociologico, economico, culturale ecc.) da essi sotteso. L'esigenza di un taglio tendenzialmente interdisciplinare ha comportato, a sua volta, che ognuna delle scienze umane e sociali interessate al disegno della ricerca precisasse e approfondisse il suo contributo specifico, o a livello sostantivo (distinzione dei diversi ambiti e/o oggetti della ricerca) o a livello metodologico (diversificazione dell'approccio logico concettuale) o a livello di entrambi. Questa esigenza fatta propria in specie dalla sociologia e da talune branche dell'economia aziendale, ha costretto altre discipline – tra le quali in primis la pedagogia – a rivedere la propria metodologia di lavoro, sia in riferimento al deskwork che all'intervento on the field. La pedagogia, in sostanza, ha dovuto inserirsi nel discorso del social change riscoprendo la necessità di un lavoro teorico-pratico centrato sull'indagine sperimentale o quasi sperimentale. Ciò ha riproposto, sotto il profilo strettamente epistemologico, una serie di problemi (autonomia, unità, unitarietà e plurilateralità delle scienze dell'educazione, rapporti fatti-valori ecc.) tuttora aperti nella letteratura internazionale. Si è pertanto venuto approfondendo il discorso sulla ricerca educativa e formativa e sull'apporto specifico ad essa offerto dalla pedagogia, nel quadro complessivo delle scienze umane e sociali. A tal riguardo, e senza la pretesa di voler risolvere i problemi succitati, occorre dichiarare preliminarmente che la ricerca sulla tematica educativa (che include quella scolastica, ma ad essa non si riduce) è assai diversificata; sia per la multidimensionalità propria del fatto educativo, che coinvolge valori, persone, risorse, mezzi a vario titolo, sia per l'estensione crescente dei compiti educativi della società a tutte le età, sotto forma di educazione continua o permanente. Tale diversificazione della ricerca

si esprime in vari modi, sotto il profilo:

1) dell'oggetto, assunto secondo i punti di vista più vari, che comprendono idee (come prospettive di sintesi o sistemi assiologici), concetti (come costrutti teorici o come definizioni operative di termini dati nell'esperienza), fatti (come accadimenti del passato o del presente, di cui si dà una registrazione oggettiva); va appena avvertito che ogni rapporto ad oggetti razionali o empirici è in educazione essenzialmente mediato dal riferimento ai soggetti che vivono il rapporto, come persona-gruppi-società;

2) del metodo, ora semplicemente constattivo, ora più ambiziosamente esplicativo, anche se ben di rado a livello causale, ma più spesso a livello di correlazioni e di fattori; anche in questo caso è appena da avvertire come la natura idiografica (cioè in senso proprio singolare) e qualitativa dei fatti educativi opponga spesso difficoltà e resistenze allo strumento principe della scienza moderna, la quantificazione, che ha invece aperto la strada alla formulazione nomotetica (cioè in senso proprio di leggi universali) nello studio della natura fisica; in generale, soltanto la statistica è riuscita a fornire in questo campo strumenti accettabili e criticamente vigilati;

3) dell'attore che la conduce, che è talvolta un ricercatore singolo o un gruppo, talvolta un centro istituzionale preposto alla ricerca, o un ente pubblico o un dicastero che si occupa di ricerca in campo educativo per motivi secondari o strumentali; lo sdoppiamento che a tale proposito spesso si verifica fra committente ed esecutore della ricerca non permette sempre un'identificazione univoca di questa figura, sicché prende rilevanza l'indicazione delle fonti di finanziamento e dei livelli di decisione nell'ambito complessivo di una politica della ricerca.



Educazione interculturale: risposta alla globalizzazione e crisi di valori

AGOSTINO PORTERA
Ordinario di Pedagogia - Università di Verona

In questo nuovo mondo i conflitti più profondi, laceranti e pericolosi", ha affermato S. P. Huntington, "non saranno quelli tra classi sociali, tra ricchi e poveri o tra altri gruppi caratterizzati in senso economico, bensì tra gruppi appartenenti ad entità culturali diverse".

L'inizio del terzo millennio ha confermato il verificarsi della profezia di McLuhan del 1962, inerente all'avvento del "villaggio globale": espansione dei mezzi di comunicazione di massa, accentuate potenzialità delle tecnologie telematiche, considerevoli mutazioni a livello geo-politico e degli stati nazionali, affermazione di nuovi mercati economici. Tali cambiamenti, denominati "globalizzazione", "*new econom*", "rivoluzioni informatiche", implicano la "riduzione" delle distanze, l'aumento dei legami tra le diverse aree territoriali, maggiore mobilità, ampliamento e diversificazione delle direttrici migratorie. Peraltro per l'incontro con soggetti etnicamente, linguisticamente e religiosamente diversi non è più necessario emigrare: nello scenario della globalizzazione la vita di ogni abitante del pianeta è condizionata, direttamente o indirettamente, da ciò che accade contemporaneamente nel resto del mondo.

Per quanto attiene ai fenomeni migratori, dopo lo sgretolamento dell'equilibrio bipolare sancito dalla Conferenza di Yalta (1945), si assiste ad un nuovo ordine mondiale con forti ripercussioni rispetto ai fenomeni migratori. Nel corso degli ultimi anni si registra una dilatazione delle aree migratorie (con l'inclusione dell'Africa Centrale e dell'Europa dell'Est), una minore dipendenza tra i paesi di provenienza e quelli di destinazione (dipendenza un tempo molto forte, a livello coloniale), e l'aumento della distanza culturale tra le popolazioni interessate al fenomeno migratorio. L'avvento di un mercato unico su scala mondiale, la concentrazione ed internazionalizzazione del capitale, il monopolio economico detenuto dalle multinazionali e le persistenti "guerre economi-

che" fra stati nazionali, hanno provocato uno sbilanciamento di ricchezza sul piano internazionale, con conseguenze anche a carattere demografico, politico e sociale.

Confrontando gli indicatori socioeconomici e culturali di alcune aree geografiche, quali il Pil (prodotto interno lordo) pro capite (oltre i 15 milioni di dollari annui in Oceania ed in Europa, 12 milioni in America, 2,5 milioni in Asia e meno di un milione in Africa) o l'indice di sviluppo umano (0,940 negli USA, 0,331 nel Senegal), si può comprendere come la differenziazione tra Nord e Sud del mondo, tra Paesi a Sviluppo Avanzato (PSA) e Paesi in Via di Sviluppo (PVS) abbia raggiunto dei livelli altissimi. Alla fine del XX secolo, il 15% dei circa 6 miliardi di esseri umani della terra fruisce dell'80% della *ricchezza* delle risorse mondiali. Altri dati: il rapporto tra popolazione e reddito, che per essere equilibrato dovrebbe assumere il valore di 100, è di 523,6 nei PSA e di 26,4 nei PVS; oltre un miliardo di persone al mondo vive sotto la soglia di *povertà* ogni anno circa 30 milioni di esseri umani muoiono di fame e 15 milioni per carenze di risorse; un bambino dei paesi sviluppati inquina quanto 30-50 bambini nati nei paesi poveri; nei paesi industrializzati annualmente si spendono circa 100.000 miliardi di lire per la ricerca militare (che impiega il 40% della comunità scientifica mondiale); il *debito* dei PVS nei confronti dei paesi ricchi ammonta a circa 2.200 miliardi di dollari (circa il 40% del Pil dei PSA), pertanto le loro poche risorse sono spesso impiegate per il pagamento degli interessi maturati nel corso degli anni, anziché per il nutrimento della popolazione locale o per lo sviluppo del proprio paese.

A tutto ciò si aggiungono gli squilibri demografici fra i paesi ricchi e quelli più poveri (*pressione demografica differenziale*). La cosiddetta *seconda transizione demografica* che caratterizzerebbe i paesi postindustriali, si manifesta nell'abbassamento del livello di fecondità, nella tendenziale

decrecita della popolazione e nell'aumento degli anziani, nella costituzione di "nuove" famiglie (spesso scevri da legami stabili e assiologicamente incerte), e nell'aumento dei flussi migratori. Nella fattispecie, il confronto tra lo sviluppo demografico dell'Europa e quello dell'Africa del Nord mostra una crescita incessante della popolazione nelle zone più povere, controbilanciata da una allarmante riduzione delle nascite e dall'invecchiamento della popolazione nei paesi ad alto sviluppo (più di tutto in Italia). Negli ultimi 40 anni la vita si è allungata più che nei duemila anni precedenti, e si prevede che nel 2010 le persone con più di 60 anni rappresenteranno circa un quarto della popolazione europea, con le notevoli implicazioni che ciò comporta a livello della ripartizione delle risorse, del funzionamento del mercato del lavoro, delle politiche sociali e della vita relazionale a livello individuale e familiare.

Pertanto anche nel prossimo futuro è improbabile un arresto dei flussi migratori. "Non è realistico concepire un mondo *globalizzato* dal movimento sempre più veloce di capitali, di informazioni, di turisti ed aspettarsi che la gran massa degli esseri umani smetta di praticare la mobilità, che è una costante millenaria". Al contrario, a fronte della diminuzione della popolazione attiva locale e la crescente richiesta di servizi da parte degli anziani, tali spostamenti dovrebbero essere considerati come delle vere risorse e delle potenzialità. L'evoluzione dei rapporti tra singoli stati nazionali in seguito al processo di globalizzazione, costituisce di certo la premessa perché il fenomeno migratorio perda la connotazione di transitorietà, di marginalità o persino di elemento "patologizzante", e sia gradualmente riconosciuto nei suoi caratteri strutturali e sistemici.

D'altro canto, specie nelle società occidentali, la cultura della postmodernità sembra promuovere un uomo sempre più ripiegato su se stesso, saturo di atteggiamenti individualisti e narcisisti, autoreferente, orientato verso i beni materiali, alla quantità, a scapito della qualità, eclettico rispetto ai valori e al sistema. L'elemento essenziale sembra essere la sfera del privato e del personale, dei propri interessi, dei desideri mutevoli, delle soddisfazioni immediate, del proprio benessere psicofisico, della propria autorealizzazione. La paura del definitivo orienta prevalentemente la vita verso il superfluo e l'effimero, verso la libertà radicale. L'individuo si percepisce come autosufficiente, spinto dalla costante ricerca del piacere e della felicità.

Siamo di fronte a generazioni di insegnanti e genitori alle prese con ragazzi che vivono le loro crisi adolescenziali, incapaci di effettuare delle scelte sul piano assiologico; soggetti potenzialmente immaturi, che ancora inseguono velleitari ideali di libertà assoluta, incapaci di governare la propria vita in seno a società civili e democratiche, di coniugare la libertà personale con i principi del bene comune, dell'impegno e della responsabilità. Specialmente i giovani si trovano guidati dalla convinzione che bisogna vivere il presente, sperimentando la paura del definitivo, incapaci di fedeltà ad un partner, una famiglia, a dei principi, incapaci di un amore che vada oltre la mera soddisfazione fisiologica immediata.

Il settore educativo, specie quello scolastico, risulta essere investito nella maniera più cogente da tali mutamenti: sorgono insicurezze e paure, si ripensano frettolosamente le strategie d'intervento educativo, i programmi scolastici, i curricoli formativi. Il risultato – almeno tenendo conto degli ultimi anni in Italia – sono soluzioni tecnicistiche, svuotate dalle finalità chiare e assiologicamente ancorate, che invece di migliorare aggravano la situazione: si assiste allo sviluppo di spirali negative in seno alle quali molto spesso la "cura" risulta essere peggiore del "male".

La pedagogia interculturale come rivoluzione sul piano educativo

In Europa, i concetti di "educazione" e di "pedagogia interculturale" sono sempre più entrati a far parte del lessico comune, tanto da farli apparire una moda, specialmente fra educatori e pedagogisti. Talvolta si dimentica che tali assunti, sorti solo agli inizi degli anni Ottanta, rappresentano, a tutt'oggi, *la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione* la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente compresenza di più usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni.

L'impulso decisivo alla loro divulgazione è stato fornito dal Consiglio d'Europa. Dopo aver perseguito per molti anni la politica del *multiculturalismo* (la cosiddetta "doppia strategia", cercando di promuovere sia l'integrazione dei bambini immigrati all'interno della scuola del paese di accogliimento sia il legame culturale e linguistico con il loro Paese d'origine), questa impostazione è cambiata dal 1983 quando i ministri europei dell'educazione adottarono all'unanimità una risoluzione sull'educazione dei bambini emigranti,

attraverso cui si rilevava l'importanza della dimensione non più *multi*, bensì *interculturale*. L'anno successivo fu emessa la Raccomandazione 84 (numero 18), relativa alla formazione degli insegnanti per un'educazione fondata sulla comprensione interculturale.

Tale cambiamento di paradigma pedagogico è da definire *rivoluzionario* nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio, di disagio o di malattia. Per la prima volta nella storia educativa comunitaria, la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri avveniva prendendo atto della continua evoluzione, della dinamicità delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta nella storia della pedagogia l'alunno straniero è considerato in termini di *risorsae* si riconosce ufficialmente l'opportunità di arricchimento e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti.

Per quanto attiene il cambiamento nella realtà scolastica, complessivamente, nei paesi europei d'immigrazione (come, ad esempio, l'Inghilterra, la Francia, la Germania, il Belgio, l'Olanda) è possibile osservare uno sviluppo simile. Inizialmente gli insegnanti hanno concentrato la loro attenzione sul superamento dei problemi linguistici. Per un verso sono stati forniti incentivi per l'apprendimento della lingua del Paese di accogliimento, per l'altro sono state elaborate strategie miranti ad una migliore acquisizione (e "conservazione") della lingua e della cultura d'origine. In tale periodo si è assistito all'introduzione di progetti a carattere prettamente *multiculturale*, con lo scopo primario di stimolare la conoscenza delle diversità sul piano linguistico, religioso e culturale. In qualche paese, negli anni Settanta, in concomitanza con l'aumento del numero di bambini stranieri nelle scuole, sono state persino introdotte delle nuove discipline – come ad esempio la *Ausländerpädagogik* (Pedagogia per stranieri) attuata in Germania, oppure la *pédagogie d'accueil* francese – miranti ad elaborare un insieme di strategie d'intervento specifiche per bambini immigrati. Tale approccio è stato però abbandonato, dopo che sono emersi i rischi dell'introduzione di una pedagogia a carattere prettamente compensatorio e di assimilazione alla cultura dominante. Solo dagli anni Ottanta in poi, a seguito di sempre più numerose e pressanti critiche agli

approcci precedenti, sono lentamente iniziate le riflessioni teoriche e sono stati compiuti i primi interventi a carattere interculturale.

L'Italia, che storicamente appartiene ai paesi d'emigrazione – ed il fenomeno dell'immigrazione assume una considerevole consistenza solo dalla fine degli anni Settanta – ha potuto usufruire delle esperienze e degli errori effettuati all'estero, introducendo direttamente il concetto di pedagogia interculturale. La divulgazione e la popolarità delle forme d'intervento interculturale è forse una delle più elevate a livello europeo, non solo nella letteratura scientifica, ma anche all'interno dei programmi scolastici e nei documenti ministeriali.

Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale

In Italia, il concetto di pedagogia interculturale gode di talmente tanta popolarità da sembrare una moda, e talvolta rischia persino di diventare uno slogan suggestivo e interessante da pronunciare, ma svuotato dei contenuti. Persino nel mondo scientifico, persino nel settore pedagogico, pur essendo discusso ormai da più di venti anni e recepito in numerosi documenti nazionali ed europei di politica scolastica, non può ancora essere visto come consolidato: manca di una chiara e condivisa definizione epistemologica, ed è ancora difficile identificarne un oggetto di studio distinto, anche se collegato, dalla pedagogia generale. Anche fra educatori, insegnanti e responsabili della politica scolastica, molto spesso i principi fondamentali dell'educazione interculturale sembrano essere fraintesi, poco conosciuti e poco condivisi.

A. Perotti, movendo da una vasta indagine promossa dal Consiglio della Cooperazione culturale (CDCC), l'organo che ha il compito di dare impulsi al Consiglio d'Europa in materia di educazione e di cultura, indica una serie di interpretazioni errate delle situazioni pluriculturali. Molti soggetti la concepiscono come una semplice giustapposizione di lingue, culture, etnie e religioni. Tale visione statica della cultura condurrebbe a considerare le differenze in maniera dicotomica (maggioranza-minoranza; autoctoni-immigrati), senza prendere in esame né ciò che unisce (realtà biopsichica, sociale ed economica) né ciò che li divide (ideologie, storia). Un ulteriore errore scaturisce dal concepire la società pluriculturale in Europa, richiamandosi al modello americano del *melting pot* (le diverse culture dovrebbero fondersi in una sorta di cultura unica di tipo cosmopoli-

ta); modello, altamente utopico, che in America stessa è fallito dando vita al fenomeno del *salad bowl* (insalatiera).

Risultati simili possono essere confermati dalle esperienze raccolte presso il *Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona*. In seguito ad osservazioni, ricerche sul campo e sperimentazioni didattiche effettuate presso scuole ed istituzioni educative extrascolastiche del Nordest italiano, emerge che da parte di educatori, insegnanti, pedagogisti ed operatori socio-culturali continua a sussistere scarsa conoscenza, se non addirittura un *modo errato di intendere la pedagogia interculturale*.

Alla luce di tale situazione, prima di continuare la presente riflessione, reputo innanzitutto opportuno inserire una succinta chiarificazione semantica del concetto di educazione interculturale, almeno come oggi è inteso dalla maggioranza dei pedagogisti europei, studiosi del settore.

Una prima differenziazione epistemologica occorre proporla fra i concetti di *multi*, *meta* e *transculturale*. Mentre il termine *metacultura* si riferirebbe ad una "cultura situata al di là della cultura", una sorta di "supra-cultura" (quindi non solo pedagogicamente improponibile, ma anche erroneo), degno di attenzione potrebbe essere il concetto di *transculturale*. Esso rimanda a qualcosa che attraversa la cultura (come nel caso degli "*cross cultural psychology*" della psichiatria transculturale); in questo senso, le strategie educative mirerebbero allo sviluppo di elementi universali, comuni a tutti gli uomini. Ma attraverso tale visione di carattere strutturalista – come afferma anche C. Nanni – si rischia di mettere come umano tutto ciò che si vuole. Oltre a non riuscire a tenere conto dei movimenti e dei processi di cambiamento in atto nei singoli sistemi culturali, c'è anche il pericolo di non considerare adeguatamente le differenze presenti nella vita culturale concreta e di alimentare una pedagogia "aculturale" o dell'assimilazione del minoritario. Esistono tuttavia anche aspetti positivi dell'approccio transculturale, che opportunamente impiegati possono essere di grande utilità per insegnanti ed educatori. L'educazione a carattere transculturale, non solo può aiutare a comprendere il passaggio del bambino straniero dal mondo del paese di provenienza a quello di immigrazione, ma può anche essere adoperato pedagogicamente per stimolare i bambini italiani a capire in profondità gli aspetti comuni dei compagni con cui stanno studiando o giocando: "Per educazione transculturale dobbia-

mo intendere tutto ciò che riusciamo a "mettere in mezzo al tavolo" per quanto concerne aspetti dell'identità che non conoscono differenze e frontiere. È transculturale tutto ciò – dalle idee ai sentimenti, dalle emozioni alle forme della creatività – che ci appartiene come specie umana".

La *pluricultura* corrisponde, invece, ad una "sovrapposizione di culture", con i limiti connessi, come quello della stratificazione, della gerarchizzazione dei gruppi. Essa rimanda al concetto di irripetibilità e non componibilità di ciascuna cultura, nonché al diritto di una propria autonomia. L'intervento educativo, definito del *multiculturalismo*, parte dalla situazione di fatto, dalla presenza di due o più culture, e mira allo studio di comuni e differenze. Demetrio, pur descrivendo l'approccio multiculturale come "una città, una grande casa, un territorio affollati da una miriade di abitanti di nazionalità diversa che, pur convivendo, non hanno alcun motivo o interesse di scambiarsi qualche storia, si muovono ... nel più completo disinteresse reciproco", riconosce ad esso il merito di educare al rispetto, al riconoscimento dei diritti degli altri diversi da noi. Fra i principali rischi di tale approccio, sicuramente troviamo quello di considerare le culture in maniera rigida e statica. In alcuni casi, si rischia di limitare l'intervento educativo in presentazioni esotiche e folcloristiche che condurrebbero inevitabilmente a fissare sempre più le persone alle presunte "culture d'origine"; ossia verso modalità e standard comportamentali talvolta superati persino nel Paese di provenienza.

Forse a questo punto risulta ancora più comprensibile il potenziale rivoluzionario della *pedagogia interculturale*. L'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più associate solamente ai rischi di disagio o di malattie, ma sono considerate come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. L'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti.

L'approccio interculturale, "si colloca tra universalismo e relativismo, ma supera ambedue in una nuova sintesi". La tesi dell'universalismo culturale fonda le proprie radici nell'educazione cosmopolita di Kant che vuole l'uomo libero dalle barbarie, nell'universalismo propugnato nei principi della rivoluzione francese, con l'affermazione della pari dignità di tutti gli esseri umani della

terra, nelle riflessioni sull'educazione orientata verso "i valori universali", come ad esempio quelle di N. Bobbio. Il modello pedagogico sviluppato, denominato *dell'educazione alla mondialità* che potrebbe essere definito di tipo "aggiuntivo" (accanto alla propria cittadinanza si somma quella di altri Stati o del mondo), pur contenendo indubbi pregi, è suscettibile di obiezioni sia per la visione considerata irrealisticamente unitaria, di un mondo che, sostanzialmente, è disomogeneo e frammentario (si rischia di perdere di vista l'appartenenza sociale di ogni soggetto), sia per il fatto che tale movimento, di matrice prettamente europea, potrebbe rivelarsi come un'ulteriore forma di dominio culturale, mediante la quale l'Europa cercherebbe di imporre i suoi valori ed il suo potere economico al resto del mondo, affermando il monopolio della sua cultura. D'altro canto anche il modello del relativismo culturale, come precedentemente accennato, pur avendo il merito del riconoscimento della pluralità culturale, rischia di considerare ogni cultura come qualcosa di statico ed indivisibile, di reputare le culture come incomparabili e di dichiarare come assoluti i valori di ognuna di essa.

Laddove la multi e la pluricultura richiamano a fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza, più o meno pacifica, *gli uni accanto agli altri*, tipo "condominio", di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso "inter" presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più elementi. Sono le società ad essere definite come "multiculturali", nel senso che si rileva la presenza di soggetti portatori di usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre la strategia d'intervento educativo è di tipo interculturale, nel senso di mettere in contatto, in interazione, le differenze. La pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità. La pedagogia interculturale si fonda sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconetti, divenendo, come ricorda L. Secco, una pedagogia *dell'essere* dove al centro è posto il soggetto, l'essere umano nella propria interezza, a prescindere dalla cultura di provenienza.

Risvolti metodologico-didattici dell'educazione interculturale

La pedagogia interculturale non è da considerare come una disciplina da sommare a tutte le altre. Come ha ben evidenziato tanti anni fa M. Borrelli, essa non rappresenta una "nuova" pedagogia, né, tanto meno, una pedagogia speciale.

L'aggiunta "interculturale" vuole solo puntare l'attenzione sul fatto che si tratta di principi riferiti ad esseri umani chiamati a vivere sempre più in una società complessa e multiculturale. L'"interculturale", che non esiste "di per sé", ma è una modalità (educativa, formativa) di porsi che permea le varie discipline d'insegnamento, le varie teorie psico-pedagogiche, la visione stessa del mondo. A scuola, realizzare i principi dell'educazione interculturale, non vuol dire studiare accanto alla storia d'Italia anche quella cinese, africana o albanese, non basta aggiungere un'ora specifica né progetti particolari: molto più importante e urgente diviene il cambiamento di paradigma da parte degli educatori e degli insegnanti.

Questi ultimi, muovendo della realtà globale, complessa e multiculturale, dovranno essere opportunamente consci dei rischi e delle opportunità che ciò implica. Non essendo possibile arrestarla, è indispensabile saper rispondere in maniera preparata alla sfida della globalizzazione e della complessità. Ed il modo migliore per prepararsi, a tutt'oggi, è quello di recepire opportunamente esperienze e limiti maturati nel settore della pedagogia e dell'educazione interculturale.

In un precedente contributo, sintetizzando le caratteristiche degli interventi specifici da adottare a scuola, ho esplicitato che l'educazione interculturale potrebbe configurarsi come educazione:

- ai *sentimenti*, elemento transculturale che accomuna tutti gli esseri viventi, il cui riconoscimento e l'opportuna gestione, pur attestandosi sempre più di imprescindibile importanza (cfr. H. Gardner, D. Golemann), è gravemente trascurato nelle scuole italiane;

- alla *comunicazione interculturale* inserendo momenti di formazione alla comprensione, all'ascolto al dialogo paritetico e non giudicante, nel senso di *person to person* di C. Rogers o di *io e tu* di M. Buber;

- al *pluralismo*, nel senso di conoscenza, di *educazione al vivere insieme* (J. Delors), di rispetto e capacità di interazione con la molteplicità di lingue, culture, religioni, valori, modalità compor-

tamentali, di pensiero;

- alla legalità e al *rispetto dei limiti* non solo nel senso di conoscere le leggi e le regole e subirli passivamente, ma, come ci ricorda W. Brezinka, mediante la loro *interiorizzazione*, arrivando a comprenderne l'importanza, che altrimenti la vita sociale non potrebbe esistere, percependosi come capaci di un loro cambiamento, qualora divenissero ingiuste o inadeguate;

- alla *pace*, non quella eterna di E. Kant, spesso confusa con quella eterna del cimitero, e neanche quella salottiera delle finzioni diplomatiche, ma intesa in maniera dinamica, da conquistare continuamente tenendo conto dei nuovi equilibri, quella che implica anche l'educazione al conflitto, all'amore.

Non essendo possibile, per motivi di spazio, articolare adeguatamente tutti questi punti, vorrei brevemente soffermarmi sull'importanza della *gestione interculturale dei conflitti*. Dagli studi più recenti risulta che i conflitti intra e interpersonali, soprattutto quelli che subentrano in contesto multiculturale, si sviluppano spesso in maniera negativa o distruttiva, assorbendo un'enorme parte delle risorse umane. In ultima analisi, la negazione del conflitto, il tentativo di risolvere conflitti in maniera autoritaria o violenta, risultano essere molto più dispendiosi sul piano economico, individuale e sociale, della capacità di raggiungere una soluzione non violenta, secondo alcuni metodi ampiamente sviluppati e provati, come quelli della mediazione, del *win/win*, del *coaching*. Da decennali esperienze nell'area psicopedagogica emerge come non sia la negazione dei conflitti a favorire lo sviluppo della persona, dei gruppi o delle istituzioni. Soltanto mediante la gestione costruttiva, radicata sulle vie creative del-

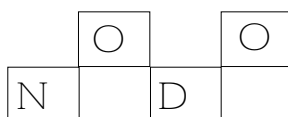
la negoziazione di opinioni e d'interessi, è possibile innescare reali e durevoli cambiamenti positivi a livello personale e sociale.

"Sono forse debitore all'essere? Essendo, persistendo nell'essere, non uccido? Essendo nel mondo non prendo il posto di qualcun altro?" si interroga E. Lévinas.

Per vivere siamo condannati a distruggere altra vita: è questo uno dei conflitti più profondi e ineluttabili degli esseri umani.

Fortunatamente l'insegnante, l'educatore di oggi, non è lasciato solo ad affrontare questo e tanti altri conflitti esistenziali. Per orientarsi fra veri e falsi profeti, fra interventi propositivi o dannosi per la singola persona e per la collettività, può attingere alla lunga esperienza messa a disposizione specialmente dalla pedagogia.

Ad esempio, il personalismo pedagogico, la pedagogia intesa in maniera interculturale, non aiutano ad eliminare i conflitti, ma ci forniscono delle preziose chiavi interpretative ed operative. Lo stesso Lévinas, seguendo le indicazioni di Platone, tenendo conto della fenomenologia di E. Husserl e di M. Heidegger, propone di andare "al di là" della mera concezione di essere intesa in senso biologico-istintuale e di introdurre un piano prettamente umano, quello dell'*etica*. È perseguendo l'idea di *bene*, principi come il rispetto delle regole e della *responsabilità*, che l'uomo riesce a coniugare la ricerca della propria libertà, la realizzazione del proprio essere, tenendo conto anche di tutti gli altri *esseri* che come lui hanno diritto alla vita e senza i quali la sua vita non sarebbe possibile o non avrebbe senso: è anche riconoscendo "il vero volto dell'altro" che il soggetto immaturo, grazie all'azione educativa, diviene *persona*.



Un modello di formazione per la scuola europea

GIUSEPPE SPADAFORA

Direttore Dipartimento di Pedagogia - Università della Calabria

La costruzione di una coscienza europea unitaria e solidale che rispetti le identità e le diversità dell'Europa del domani è ormai un progetto culturale e politico non differibile. Accanto alla moneta unica e alla Costituzione unica si deve pensare, con maggiore e rinnovato impegno politico, all'ipotesi di un modello di formazione per il cittadino europeo del XXI secolo.

Il concetto di formazione, nella letteratura pedagogica degli ultimi decenni, ha rappresentato un concetto limite per comprendere i futuri scenari istituzionali della scuola europea nei prossimi decenni. Ma l'aspetto più significativo del concetto di formazione è il suo stretto e, a volte, inscindibile legame con i processi dell'economia e dello sviluppo sociale.

In particolare, *il concetto di formazione come risorsa umana*, profondamente dibattuto nei documenti internazionali economici e in quelli delle politiche comunitarie, rappresenta una chiave di lettura interpretativa per un possibile modello culturale e pedagogico che possa definire un sistema scolastico e educativo unitario europeo nei prossimi decenni.

Un possibile modello di formazione, preliminarmente, deve tenere conto delle problematiche antropologiche, culturali e politiche significative contemporanee: il senso e le prospettive della democrazia, il rapporto tra lo sviluppo della scienza e della tecnologia e i problemi dell'ambiente e di una più equa distribuzione delle risorse, i problemi della globalizzazione economica e dell'informazione in rapporto ai bisogni emergenti dei paesi sottosviluppati, il grande tema dei diritti umani, delle possibili uguaglianze che rispettino le diversità in relazione ai fondamentalismi religiosi, etnici e politici che li minacciano.

In questa prospettiva uno dei principi fonda-

mentali della ricerca educativa contemporanea, enunciato nei "quattro pilastri dell'educazione", e cioè *il saper fare*, la capacità di costruire modelli concettuali che orientino la persona alle relative applicazioni alle varie situazioni della vita potrebbe essere un utile punto di partenza su cui definire una ipotesi di modello di formazione.

In effetti, un concetto su cui la ricerca pedagogica non ha sufficientemente indagato è il rapporto tra l'apprendimento e le sue possibilità formative quando le conoscenze e le abilità si trasformano in specifiche competenze che legano "poieticamente" la costruzione mentale alle sue specifiche applicazioni.

Il concetto di formazione come risorsa umana, tanto dibattuto nelle letterature scientifiche di vari campi disciplinari, potrebbe essere costruito proprio su queste indicazioni concettuali. Un modello di formazione per la scuola europea, quindi, potrebbe fondarsi attraverso un percorso educativo che definisca reti curricolari intrecciate tra i saperi umanistici e quelli scientifico-tecnologici e relative didattiche e metodologie che privilegino le dimensioni del laboratorio e dei tirocini professionali.

La finalità fondamentale di questo modello è la formazione di una persona che, attraverso una scuola della piccola comunità rivolta alla grande comunità europea e globale, si orienti ad affrontare le varie situazioni di vita, dalla famiglia al lavoro, e che si proponga come una risorsa economica e politica insostituibile.

Ma un tale modello di formazione deve essere legato fundamentalmente alla consapevolezza della unicità e della irripetibilità della persona nelle sue dimensioni di crescita, coltivazione, cura, connesse alla sua attività pratico-poietica. Una formazione della persona deve, quindi, tra le sue finalità, promuovere un apprendimento per tutta la vita che, attraverso la dimensione del *saper fare*, assi-

curi a tutti il raggiungimento di possibilità concrete di sviluppo formativo.

Una formazione della persona deve essere un processo che deve tenere conto della complessità delle attività di conoscenza, legate anche ai modelli della simulazione, della metalogica e del calcolo, ma anche alle capacità di astrazione-identificazione dei punti comuni in campi diversi.

Un modello di formazione, quindi, deve essere definito tra un conoscere teorico-pratico e una specifica adattabilità pratico-poietica alle situazioni specifiche in modo da permettere un suo continuo riequilibrio rispetto alla casualità degli eventi che costituiscono un momento fondamentale nello sviluppo formativo di un soggetto.

La formazione come risorsa umana dovrebbe indurre alla definizione di curricula e di didattiche di riferimento, nel rispetto dell'autonomia scolastica, costruiti tenendo conto del rapporto tra la tradizione e l'innovazione, tra i contenuti e le didattiche. In questo senso la formazione potreb-

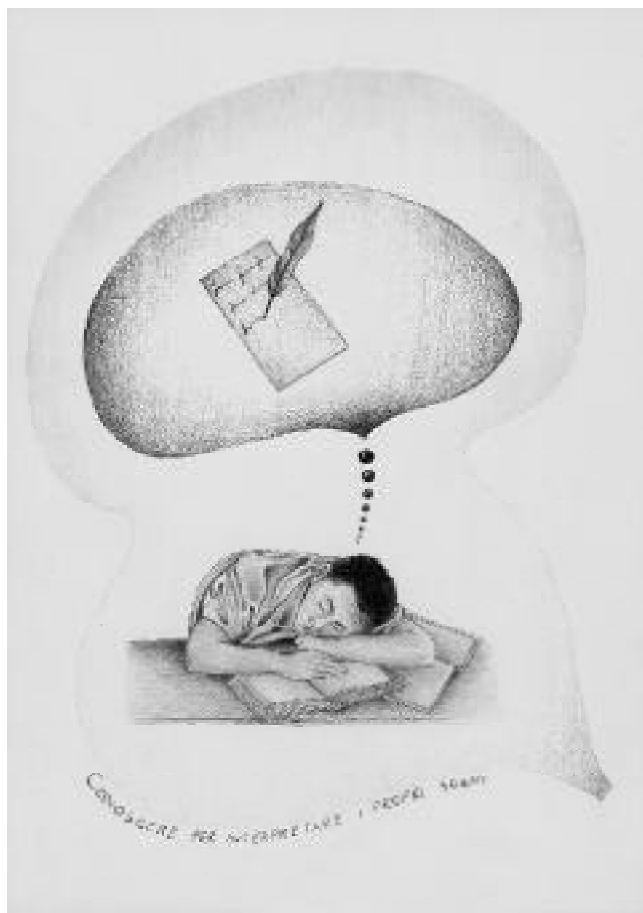
be diventare un investimento economico per lo sviluppo sociale esprimendo un giusto equilibrio tra esigenze pubbliche, democraticamente condivise da tutti, come deve essere ad esempio il diritto-dovere dell'istruzione e della formazione della persona e l'efficienza dell'organizzazione privata della formazione con cui comunque ci si deve confrontare.

La costruzione di una nuova cittadinanza europea non può che passare attraverso una specifica riflessione su un nuovo modello di formazione, una nuova paideia del XXI secolo che si autodefinisce come risorsa umana per costruire scenari culturali e politici nuovi e che, soprattutto, riesca ad annodare la grande tradizione europea ai nuovi scenari della globalizzazione culturale e politica.

Senza un chiaro progetto di una nuova formazione il cambiamento politico della democrazia e le trasformazioni innovative della cultura contemporanea non possono essere né definite, né colte nella loro complessità.



6. *L'istruzione è l'alba del nuovo giorno* - Filomena Traficante, 3^a C, I.S.A. Rionero in Vulture (Potenza)



7. *Conoscere per realizzare i propri sogni* - Cristina Simonetti, 5^a C, I.S.A. Rionero in Vulture (Potenza)

Europa dell'educazione

Tempi maturi per potere sperare

GIUSEPPE VICO

Ordinario di Pedagogia - Università Cattolica di Milano

Il futuro dell'Europa si presenta ricco di opportunità anche sul piano dell'educazione. Il secolo XX, accanto a retaggi di guerre, di violenza ideologica, di pregiudizi razziali, di stermini e di cadute drammatiche intorno alla considerazione dell'uomo e degli uomini e della loro dignità, ha lasciato in eredità agli europei del XXI secolo il compito di portare ulteriormente avanti la realizzazione di un'Europa sempre più unita e contraddistinta da progetti di auto- e di eteroliberazione dai vari condizionamenti culturali ed economici che ancora frenano la piena attuazione di un comune sentire e di una convivenza tra cittadini e culture "diverse" pur fondate su comuni radici culturali e spirituali.

Proprio in questi mesi si sta lavorando per dare all'Europa una "Costituzione". Svolta dall'importanza storica, dalle ricadute educative non facilmente immaginabili, dalle risonanze formative e relazionali sempre più aperte ad una progettualità politica e civile in linea con quella realtà che già Norberto Bobbio aveva identificato nell'"età dei diritti" (N. BOBBIO, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990). "Età dei diritti" perché fondata e sorta dalla consapevolezza che diritti e doveri rimangono cosa astratta se non trovano opportunità concrete di incarnarsi nella storia quotidiana della vita civile dei tanti uomini che compongono la vita europea e che, attraverso i loro rapporti e le loro realizzazioni, si confrontano sull'idea direttiva di un'Europa sempre più vasta e in grado di costituire un forte richiamo per popoli ancora ai margini dell'"unione".

Idea di Europa che si trova a fare sempre più i conti con le radici culturali e religiose, con la tradizione, con la storia, con una trasversalità simbolica assai ricca di ideali antichi e moderni dagli effetti propulsori e innovatori in ordine all'istanza di un comune sentire e progettare la vita futura

all'insegna dell'"unità nella distinzione", di un progetto politico-educativo a profonda connotazione etico-civile. L'Europa unita, appunto, al traguardo di una *Costituzione* che ha il sapore di una conquista dell'intelligenza e della volontà di tutti coloro che hanno creduto e lavorato nella prospettiva di rinsaldare e di riprogettare ideali e valori della cultura occidentale, della tradizione umanistico-cristiana, della "paideia" greca e dell'"humanitas" latina. "Mondi" nei quali si assaporavano già possibili traguardi di convivenza, di unità, di amore, di solidarietà in virtù delle alte e peculiari elaborazioni filosofiche e del patrimonio religioso che avevano portato l'"uomo dotato di *logos*" a pensare in termini di "universalità". Culture diverse ma dalle istanze forti in ordine al dovere dell'uomo di porsi il problema dei fondamenti e dei fini, di pensare "metafisicamente" non solo al problema delle "cause" ma soprattutto a quello dell'idea dell'"intero", all'idea di ciò che pur articolandosi in rapporti tra essere e divenire, tra singolarità e universalità permane come preconditione peculiare del pensare e del volere l'unità condivisa. Il tutto comporta l'educazione alla fiducia nelle capacità della ragione umana di migliorare gli stili di vita, lo spirito della quotidianità educativa, le modalità di conoscere e di interpretare la storia di chi conta meno o non conta affatto. È importante tenere alto il tono dell'educazione degli uomini a vivere nella prospettiva dell'amore e della solidarietà così come il cristianesimo e altre fedi, religiose e laiche, hanno insegnato. Si tratta, in sintesi, di superare la frammentazione del pensare e dell'agire per recuperare fiducia e per promuovere motivazioni intrinseche in ordine alla possibilità di recupero delle dimensioni universali dell'essere uomini.

La ricca Europa non è forse ancora riuscita ad elaborare un bilancio prospettico delle proprie miserie e delle proprie grandezze. Compito non

facile ma necessario. Compito la cui attuazione comporta fedeltà al passato, alla memoria, alla tradizione e progettualità sul futuro. Futuro sul quale occorre “scommettere” anche in termini pascaliani. Per l'uomo vale sempre la pena azzardare sulla speranza, sul futuro migliore, sulla possibilità di ridare significato a tutto ciò che le “eclissi”, le “cadute” e le ricorrenti “mode” sui vari “disagi” rischiano di rendere cupo, senza prospettive alte, appiattito su posizioni inculturali e aculturali, asettico sui valori e, quindi, su tutto ciò che può conferire dignità agli uomini e alle cose.

Gli scenari mondiali presentano, oggi, all'umanità un orizzonte di incognite assai complesso e articolato. L'Europa unita sembra poter indicare agli uomini di altre parti del mondo una strada per costruire le condizioni dell'educazione alla pace, della solidarietà tra i popoli e della gestione della cosa pubblica improntata allo spirito della giustizia e della sussidiarietà. Il mondo ha proprio bisogno di queste cose: pane, libri, acqua, medicine, maestri sembrano essere i grandi bisogni dell'uomo del nostro tempo. A tutto ciò si aggiunga che il tutto dovrebbe essere colto e vissuto nella prospettiva concreta di educare la capacità di vivere molteplici appartenenze nei vissuti della società complessa, il che comporta altresì di affrontare la tensione positiva e dinamica tra istanze dell'universalismo ed esigenze del particolarismo (M. Santerini, 2001, p. 73).

I nuovi pericoli che si aggirano per l'Europa e per il mondo, primo tra tutti il terrorismo, rappresentano ancora una volta il dilemma in ordine all'opzione in favore dell'uomo o contro l'uomo. Sembra ritornare una tesi centrale di Maritain, quella esposta in *Educazione al bivio* nel 1943 e centrata su un'analisi attenta delle cadute antropologiche e teleologiche dell'educazione nei secoli XIX e XX, così come dei possibili recuperi da attuare in prospettiva di recupero della prospettiva dell'umanesimo integrale. Al centro del pensare maritainiano stanno il grande amore per l'uomo e per l'umanità e la grande considerazione intorno ai poteri dell'educazione. Educazione che, come oggi, seppure in forme e in contesti diversi, dovrebbe recuperare l'istanza dei fini e l'urgenza di “maestri” (J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963).

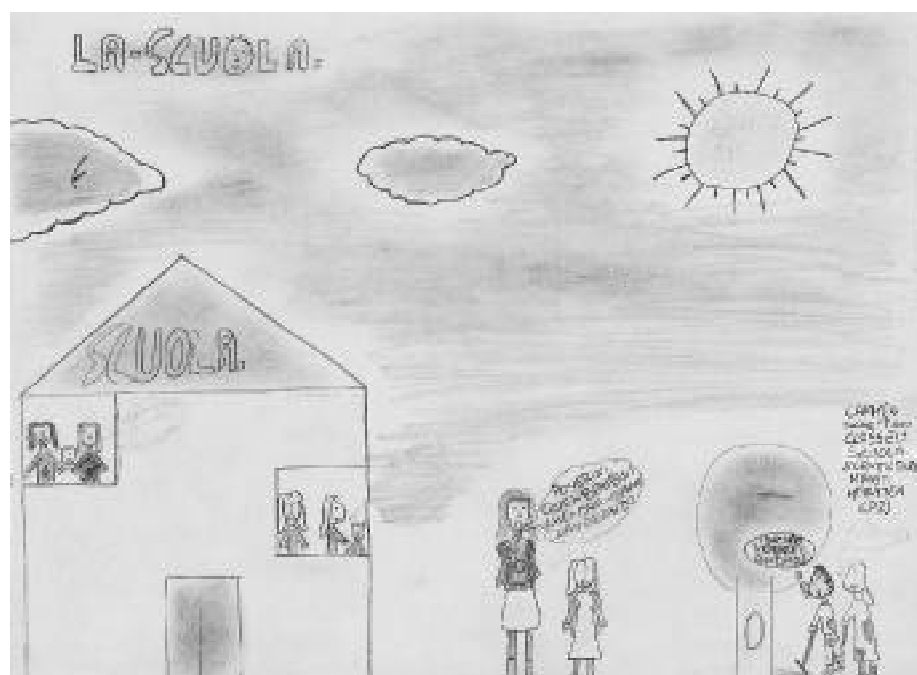
Il misconoscimento dell'orizzonte educativo e dei suoi fini e l'assunzione spesso acritica di surrogati dettati dall'urgenza e dall'emergenza stanno a testimoniare che il tono di elaborazione della stessa idea di Europa può essere assai debole e carente soprattutto in termini di creatività, di promozione, di immaginazione intorno agli eventi formativi di un futuro ormai con radici nel presente. Qualcuno potrebbe obiettare che l'autentica educabilità non si adegua alle logiche del mondo ed è altresì apertura motivata a fedi religiose e laiche. L'educabilità, come espansione dei talenti

di ciascun uomo e di ciascun popolo, è attesa di sempre nuove resurrezioni, di recuperi ispirati, di innovazioni propulsive al bene, al bello e al vero.

Verso la “Costituzione” della nuova Europa

Attendiamo la *Costituzione* della nuova Europa: lo strumento per dare forma e contenuto alla nostra vita quotidiana, al nostro comune sentire, al nostro progettare per il bene di tutti e di ciascuno. L'“età dei diritti” compirà una nuova virata o, meglio, compirà una nuova svolta in quella spirale simbolica ascendente che rappresenta il cammino secolare degli uomini

8. *I bambini non devono lavorare* - Carmen Schettino, classe Scuola elementare, Maratea (Potenza)



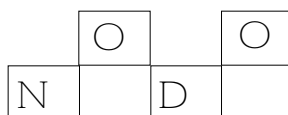
ni del nostro Continente in prospettiva di unità, di solidarietà e di sussidiarietà e di condivisione della possibilità di un comune sentire pur in contesti diversi. Quando avvertiremo che tutto ciò si sta realizzando e che, soprattutto in virtù dell'educazione, le cose tra noi europei evolveranno verso un impegno unitario per un comune sentire, ci accorgeremo di essere già "oltre", di avere posto le premesse per conferire forma più completa ad una cultura che per sua natura non può avere confini, per una "bildung" che richiama ogni uomo e ogni popolo alla promozione della motivazione intrinseca "a insegnare la condizione umana" e a fare tesoro del richiamo evangelico all'attenzione e all'amore per gli "ultimi" e per i "diversi".

Scriva Morin: "L'educazione dovrebbe comprendere un insegnamento primario e universale che verta sulla condizione umana. Siamo nell'era planetaria; un'avventura comune travolge gli umani, ovunque essi siano: devono riconoscersi nella loro comune umanità e nello stesso tempo devono riconoscere la loro diversità, individuale e culturale. Conoscere l'umano è innanzi tutto situarlo nell'universo, non toglierlo da esso (...). Interrogare la nostra condizione umana è quindi interrogare in primo luogo la nostra situazione nel mondo" (E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001, p. 47).

Possiamo concludere queste brevi note sul tema "per un'Europa dell'educazione" con l'affermazione che l'autentica educabilità non si adegua alle logiche del mondo. Affermazione pregnante e piena di significati. L'educazione deve andare anche oltre, alla ricerca di quelle dimensioni di senso e di quei valori personali, sociali, etici e religiosi che valorizzano il mondo, l'uomo nel mon-

do, senza ridurli sempre e comunque a "fardelli" che pesano e per i quali l'educazione stessa non potrebbe fare molto. Il "disagio della postmodernità" e l'insicurezza del nostro tempo cominciano un timido risveglio in ordine alla conoscenza e alla considerazione dei poteri concreti e misteriosi dell'educazione. Il tutto può indurre a sperare, come sempre, in un mondo migliore. Suggeriamo di non trascurare, proprio per l'avvenire dell'Europa, di un Europa sempre più grande, una condizione: quella del recupero pedagogicamente forte dei "maestri".

Il "maestro" è simbolo e incarnazione di tante cose in tutte le culture e per tutti gli uomini. È la metafora di chi sa farsi strada, viaggio, traguardo, fine sul piano intenzionale e didattico. È la condizione intorno al vero ed essenziale sapere, quello in ordine al fatto che l'uomo, l'alunno, la scuola di tutti e di ciascuno, possono diventare sempre più umani proprio in virtù dell'evento educativo, con la regia dei "maestri" e di quel "Maestro" che duemila anni orsono non mancò di richiamare i suoi discepoli dicendo loro: "Lasciate che i fanciulli vengano a me" perché le apparenti attenzioni del mondo nei loro confronti non riuscivano a porre il problema in termini di diritti da rispettare e da attuare. Duemila anni di cristianesimo hanno altresì insegnato che "se esiste il diritto di essere rispettati nel proprio cammino di ricerca della verità, esiste ancor prima l'obbligo morale grave per ciascuno di cercare la verità e di aderirvi una volta conosciuta". In tal senso il Card. J. H. Newman, eminente assertore dei diritti della coscienza, affermava con decisione: "La coscienza ha dei diritti perché ha dei doveri" (Giovanni Paolo II, *Veritatis splendor*, n. 34).



La dignità umana nel futuro dell'Europa

CARLA XODO
Ordinario di Pedagogia, Università di Padova

La *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* proclamata al Consiglio europeo di Nizza del 7-9 dicembre del 2000¹ è, a nostro giudizio, un testo particolarmente interessante perché, a differenza di altri, non si limita a presentare una elencazione dei diritti fondamentali. Si individua il tentativo di organizzare i diversi diritti sotto una più ampia categoria di valori. In tal modo la Carta può essere letta anche come una tavola di valori essenziali condivisi, un testo che più di altri si presta ad essere utilizzato sul piano educativo perché disvela immediatamente l'ispirazione etico-morale da cui promana.

"I popoli d'Europa – recita il Preambolo – nel creare una loro unione sempre più stretta hanno deciso di condividere un futuro di pace fondato su valori comuni". Segue l'elencazione di detti valori: "Consapevole del suo patrimonio spirituale e morale, l'Unione si fonda sui valori indivisibili e universali della dignità umana, della libertà, dell'uguaglianza e della solidarietà; essa si basa sul principio della democrazia e sul principio dello stato di diritto. Pone la persona al centro della sua azione istituendo la cittadinanza dell'Unione e creando uno spazio di libertà, sicurezza e giustizia".

Vengono quindi esplicitate le funzioni della Carta: salvaguardia, promozione dei diritti nel qua-

dro di uno sviluppo equilibrato e sostenibile: "L'unione contribuisce alla salvaguardia e allo sviluppo di questi valori comuni nel rispetto della diversità delle culture e delle tradizioni dei popoli dell'Europa, nonché dell'identità nazionale degli Stati membri e dell'ordinamento dei loro pubblici poteri a livello nazionale, regionale e locale; essa si sforza di promuovere uno sviluppo equilibrato e sostenibile e assicura la libera circolazione delle persone, dei beni, dei servizi, e dei capitali nonché la libertà di stabilimento. A tal fine è necessario rafforzare la tutela dei diritti fondamentali, alla luce dell'evoluzione della società, del progresso sociale e degli sviluppi scientifici e tecnologici, rendendo tali diritti più visibili in una Carta"².

Ma per ritornare al nostro ragionamento, importa qui rilevare che i valori fondamentali da cui emanano storicamente i diversi diritti sono sei:

Dignità - Libertà - Uguaglianza - Solidarietà - Cittadinanza - Giustizia.

Ogni valore dà vita ad un Capo della Carta, suddiviso in articoli, corrispondenti al numero dei diritti contemplati dal valore esaminato. Come si può constatare, la dignità si trova al primo posto, in quanto condizione e fondamento dei valori successivi. Essa occupa il Capo I della Carta ed è sviluppata nell'affermazione dei seguenti diritti:

DIGNITÀ

Art.	Definizione	Contenuto
1	Dignità umana	"la dignità umana è inviolabile. Essa deve essere rispettata e tutelata"
2	Diritto alla vita	"ogni individuo ha diritto alla vita" "nessuno può essere condannato alla pena di morte e giustiziato"
3	Diritto all'integrità della persona	"ogni individuo ha diritto alla propria integrità fisica e psichica" Nell'ambito della medicina e della biologia devono essere in particolare rispettati: "il consenso libero e informato della persona interessata, secondo le modalità definite dalla legge" "il divieto delle pratiche eugenetiche, in particolare di quelle aventi come scopo la selezione delle persone" "il divieto di fare del corpo e delle sue parti in quanto tali una fonte di lucro" "il divieto della clonazione riproduttiva degli esseri umani"

Come si vede, è possibile ricavare una specie di mappa dei diritti a partire dai diversi valori presupposti. Ma questa analisi e spiegazione della Carta, pure importante, non esaurisce completamente il significato della stessa che, per essere compresa fino in fondo, deve disvelare la matrice socio-culturale, scoprire la fonte da cui essa deriva. Il tema si allarga inevitabilmente. In particolare, da un punto prospettico, inevitabilmente educativo, importa capire il significato che il tema dei diritti umani può avere nei confronti della crescita e dello sviluppo dell'Europa. Detto altrimenti: è possibile parlare, oggi, di educazione europea a prescindere da questa riflessione? Inoltre: il diritto si colloca al punto di partenza o si trova al limite in cui si arrestano i nostri sforzi educativi?

Rispondere a questi interrogativi significa misurarsi anche con questioni altre, implicite, meno immediate, ma non per questo meno importanti di quelle che più direttamente ci interrogano. Per procedere con un certo ordine, si impone preliminarmente la contestualizzazione culturale dell'argomento. Una delle prime condizioni del rigore scientifico comporta la delimitazione dell'"oggetto" di cui si discute. Nel caso specifico, la Carta dei diritti europei, o se si preferisce i diritti umani tout court ci introducono in ambito giuridico o etico-morale?

Che i diritti umani costituiscano una fonte del diritto positivo appare evidente se si considera, ad esempio, la "Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo" del 1949 da cui discende la "Dichiarazione dei diritti del fanciullo" approvata dalla Assemblea delle Nazioni Unite nel 1959, tenuto conto della precedente "Dichiarazione dei diritti del fanciullo", approvata a Ginevra nel 1924, quindi, la Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989, e di lì le diverse legislazioni nazionali, tra le quali, per quanto riguarda il nostro Paese, la legge 285 del 1997 dal titolo: "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza",

Ma, rilevata questa genealogia, bisogna subito ammettere che il terreno dei diritti umani eccede l'ambito giuridico, oltrepassa l'orizzonte delle leggi positive nei cui confronti essi esprimono un'autonomia vitale, si segnalano per la riserva di criticità, si pongono come motrice di azione correttiva, migliorativa della legislazione che ad essi si ispira. Orbene, proprio la constatazione di questa eccedenza decreta l'assegnazione dei diritti umani anche a quella sfera, se così si può dire, preliminare a quella giuridica quale è quella etico-morale³.

In questa direzione appare necessaria una chiarificazione preliminare sulla semantica dei termini utilizzati: *diritto* e *umano*.

Che cosa si intende con diritto? Tra i diversi significati viene indicato un "interesse tutelato dalla legge". Diritto allude a un "potere", una "pretesa". Insomma, più che con la prescrizione di un obbligo dobbiamo venire a patti con la rivendicazione di un riconoscimento, di un insieme di riconoscimenti, nella fattispecie diritti identificati con alcuni beni fondamentali, inalienabili, come, ad esempio, il diritto all'incolumità, alla libertà, alla proprietà; oppure, – nel caso – il riconoscimento di bisogni fondamentali per la crescita umana come l'amore e la comprensione che diventano diritti nuovi compresi in quelli educativi, articolati, a loro volta, nei diritti di personalità, inclusivi anche del diritto al nome, alla famiglia, all'identità personale, nazionale, politica ecc...

Il *corpus* di queste rivendicazioni, in quanto definite diritti umani conduce inevitabilmente a misurarci anche con le ragioni della qualificazione che presentano. Che i diritti siano "umani" significa, semplicemente, che essi sollecitano il riconoscimento di poteri, bisogni, stati, condizioni imprescindibili per una piena realizzazione umana e per una vita adeguata all'essere umano. Dunque, alla base dei diritti umani vi è la consapevolezza che l'uomo, oltre che rispondere al bene e al dovere, debba rispondere anche di se stesso, perché anche nei confronti di se stesso fa esperienza del dovere, non può sfuggire al compito di auto-realizzazione, deve accettare la sfida del suo futuro, provare e verificare la propria vocazione.

Il principio ispiratore di questa fonte di moralità, che è la persona, è il concetto di dignità umana, "il riconoscimento del fatto che l'agente razionale è infinitamente superiore al resto dell'universo in quanto esso solo ha dignità, porta con sé un'ammirazione che ci motiva a essere razionali"⁴.

La dignità dell'uomo che il Cristianesimo attribuisce al nostro essere immagine di Dio, trova in epoca moderna il suo teorico più chiaro e convincente in Kant. In un passo della *Fondazione metafisica dei costumi* il filosofo di Königsberg prospetta questi criteri distintivi della dignità umana: "Nel regno dei fini tutto ha un prezzo o una dignità. Il posto di ciò che ha un prezzo può essere preso da qualcos'altro di equivalente; al contrario ciò che è superiore a ogni prezzo, e non ammette nulla di equivalente, ha una dignità"⁵.

Se, infatti, si considera l'uomo come portatore di bisogni generali, egli non è diverso dagli altri

ed è sensibile a beni che, proprio a motivo della loro intercambiabilità, hanno un prezzo. Ma se ci riferiamo all'uomo per ciò che in lui è unico e non ammette equivalenti, cioè la sua capacità di qualificarsi come un essere morale in quanto razionale, allora l'uomo ci appare "fine in sé, non ha un valore relativo, o un prezzo, ma un valore intrinseco, cioè la dignità"⁶. Per Kant, la moralità, che fa tutt'uno con la razionalità e la libertà, è allora la condizione della dignità dell'uomo.

Ma ad un patto: quello di distinguere tra moralità praticata e moralità possibile, tra la moralità che realizziamo e la nostra capacità di moralità. È solo in virtù di questo preliminare accreditamento di capacità che il principio della dignità umana appare correlato a quello di uguaglianza e diventa la base dei diritti umani universali, compresi quelli d'Europa. Poiché tutti gli uomini sono capaci di moralità in virtù di poteri originari, allora le rivendicazioni che promanano dalla dignità sono valevoli per tutti e si affermano come rivendicazioni di portata universale. La logica dei diritti umani, nonostante la loro storicità, è, dunque, quella universalistica, legittimata dalla uguale dignità degli esseri umani. Anche i "Preamboli" della *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* e della *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* contengono, infatti, riferimenti espliciti alla dignità umana, successivamente ripresi nella *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* in questi termini: "Considerato che, in conformità con i principi proclamati nella Carta delle Nazioni Unite, il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro *diritti uguali* ed inalienabili costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo.

Considerato che i popoli delle Nazioni Unite hanno riaffermato nella Carta la loro *fede nei diritti umani fondamentali*, nella *dignità* e nel *valore della persona umana*..

Riconoscendo che le Nazioni Unite hanno concordemente proclamato nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e nei Patti Internazionali sui Diritti Umani che ad ogni individuo spettano *i diritti* e tutte le libertà enunciate senza distinzione alcuna di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o altro genere, origine nazionale o sociale, ricchezza, nascita o altra condizione...".

Cardine delle premesse delle diverse carte dei diritti, compresa quella d'Europa è dunque il concetto di dignità umana che, nella magistrale defi-

nizione kantiana viene ricondotta alla tradizione umanistica occidentale. Ma la dignità, proprio perché può vantare una tale cultura resta, tuttavia, un principio ambivalente: posseduto, ma anche sempre da conquistare dal momento che ogni epoca è chiamata a interpretare e difendere la dignità umana; così come ogni persona deve impegnarsi e ricercare la forma della propria dignità. La categoria di dignità umana che fonda il diritto e richiama il dovere si propone anche come la più importante categoria pedagogica nei confronti del futuro dell'Europa. A partire dalla Carta di Nizza.

¹ *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, Consiglio dell'Unione Europea, Comunità Europee, 2001.

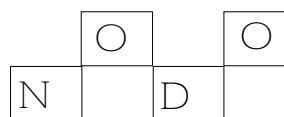
² Ibidem, p. 11.

³ F. VIOLA, *I diritti dell'uomo e l'etica contemporanea*, in *Ragion pratica*, 6 (1966); E. PARIOTTI, *Individuo, comunità, diritti tra liberalismo, comunitarismo ed ermeneutica*, Giappichelli, Torino 1997.

⁴ Ibidem.

⁵ I. KANT, *Fondazione metafisica dei costumi*, Laterza, Bari, p. 68.

⁶ Ibidem.



Dall'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata Direzione Generale



Sul sito sono disponibili gli Abstract e gli articoli completi de "Il Nodo" - [WWW.istruzione.basilicata-it-Formazione-Pubblicazioni e materiali](http://WWW.istruzione.basilicata-it-Formazione-Pubblicazioni-e-materiali)

Gli Istituti Comprensivi tra presente e futuro

FRANCESCO FASOLINO
Dirigente Tecnico

Il nostro sistema formativo, nell'ultimo decennio, assomiglia ad una torre di Pisa a variazione prospettica, nel senso che la sua pendenza cambia di direzione, a seconda che la si guardi da un lato o dall'altro.

Il precedente governo faceva pendere il sistema verso il principio della sostanziale unitarietà del curriculum; il nuovo governo sembra orientare il sistema verso la segmentazione del curriculum.

In entrambi i casi il sistema pende; di conseguenza è parziale e non equilibrato. Ciò non giova alla realizzazione di quella stabilità, cui, almeno su alcuni punti nodali, i sistemi formativi devono tendere.

Jean Amon Comenius, nella "Grande didattica" (il libro, pubblicato nel 1632, aveva come sottotitolo "Arte universale di insegnare tutto a tutti") si pone il problema di individuare il metodo più efficace di insegnamento, il che significa anche scoprire il sistema scolastico più efficiente per lo scopo che ci si propone.

Egli ritiene che metodi e programmi uniformi rispondano al raggiungimento degli obiettivi proposti.

Certo non intendiamo procedere a ritroso nel tempo e celebrare un "universalismo pedagogico", un "ecumenismo formativo", cosa che lo stesso Comenius riteneva, nell'opera, altamente impro-

babile e mistificante, ma sembra essenziale, anche oggi, la conferma che il successo formativo debba scaturire dalla unitarietà del curriculum e dalla integrazione dei docenti e delle classi.

A questa dimensione si è ispirata la logica degli istituti comprensivi, mentre le aggregazioni degli istituti superiori hanno avuto una ragion d'essere di progettualità in sviluppo orizzontale.

Mi spiego: gli istituti secondari sono stati aggregati in ragione della orizzontalità dei curricoli, nel senso che la linea di congiunzione teneva conto di un dato consolidato, la esistenza di curricoli, per le varie tipologie di istituti, che si affiancassero, senza ledere la peculiarità di ciascuno.

Ci troviamo, quindi, dinanzi ad un sistema formativo che nella scuola di base e nella secondaria di primo grado risponde ad una logica di struttura verticale, mentre nella secondaria di II grado ha una articolazione di tipo orizzontale.

Il diagramma strutturale si sviluppa in modo anomalo e bisognerà intervenire per risolvere questa contraddizione e per evitare il naufragio ideologico del criterio fissato per le aggregazioni delle scuole.

Certo, lo schema europeo della formazione impone l'adesione ad esso anche del nostro sistema formativo.

E un principio di conversione difficile da assorbire in tempi brevi e che procede attraverso un nodo, che è tutto da risolvere, cioè la riscrittura, o almeno la inversione di rotta del percorso di attuazione del sistema autonomistico.

Dunque, oggi ogni sorta di messa a fuoco delle problematiche della scuola trova il suo comune denominatore nella logica dell'autonomia, che davvero appare la madre di tutte le azioni, sia positive che, naturalmente, negative.

I Comprensivi

Nella Regione Basilicata la nascita e l'adolescenza dei comprensivi sono simili a quelle del resto d'Italia, con qualche specificità dovuta alla particolare conformazione del territorio ed alla configurazione sociale degli ultimi quaranta anni.

Gli Istituti Comprensivi, nella logica dell'indirizzo pedagogico sviluppatosi negli anni '90, dovevano rappresentare quello che potrebbe definirsi "un modulo scolastico".

Essi rispondevano alle strategie generali della trasversalità del curriculum, della unitarietà processuale, della flessibilità strutturale ed organizzativa, dell'utilizzo reticolare delle risorse e della conse-

guente gestione.

Come tutti i moduli, essi dovevano essere aperti e mostrare un sistema di circolazione delle idee, capace di ricevere e donare sangue.

Naturalmente diviene necessario trovare terreni e termini di accordo, a livello morfologico, sul valore da attribuire agli elementi delle strategie.

Trasversalità del curriculum significa, anche per condivisione di una certa dottrina pedagogica, esistenza di vettori (le linee guida o fondanti) in ingresso ed in uscita, che posseggono identica "modulazione di frequenza" non solo nei contenuti, ma anche nei processi di costruzione, verifica e valutazione. In tutto questo si riflette la rete delle nostre operazioni e capacità mentali

Unitarietà processuale rappresenta la traduzione, in termini procedurali, della "giusta formazione". In sostanza, non si possono avere curricoli ora trasversali, ora verticali, ora orizzontali. Sarebbe una formazione non giusta e, quindi, l'intera architettura dovrebbe essere impugnata.

Flessibilità strutturale ed organizzativa rappresentano una ulteriore frontiera della formazione curricolare. Esse non sono la piattaforma, su cui si fonda un curriculum. Costituiscono, invece, gli strumenti di realizzazione, cioè la "livella, il filo a piombo" e gli altri elementi utilizzati da coloro che, per usare il linguaggio edile, devono concretamente realizzare il "palazzo della formazione".

Infine l'**utilizzo reticolare** delle risorse pone in campo un altro dei nuovi scenari della "economia formativa", la necessità di costruire una rete non virtuale, ma concreta di utilizzo e gestione delle disponibilità, che consenta di investire in migliore produttività e risparmio, senza tagliare, ma implementando il proprio "credito bancario" di risorse.

Se uniamo i segmenti ora indicati, viene fuori la figura geometrica dell'istituto comprensivo, per il quale occorre dimostrare il teorema della modularità curricolare, con i corollari derivati.

Quando un istituto comprensivo affronta i grandi temi della formazione, non può che viverli in una prospettiva di curriculum modulare, plasmato in senso verticale ed unitario.

Così esso supera la concezione di "maso chiuso", di minima unità poderale formativa, valida per l'autosufficienza. Tutto ciò richiederebbe che gli istituti di tal genere nascano per aggregazione spontanea e ragionata.

Non è nulla in più, a ben vedere, di un matrimonio per la formazione, nel quale la formula "ubi tu Gaius, ego Gaia" rappresenti l'unità della fami-

glia, nella diversità delle componenti.

L'ancor fragile vita degli istituti comprensivi in Basilicata (ma sarebbe antistorica una idea che circoscrivesse il problema a questa sola regione) sembra testimoniare che non solo non vi è stato matrimonio, ma, per proseguire nell'immagine, nemmeno fidanzamento o convivenza.

Piuttosto vi è stata una violenza, un "ius" esercitato senza che fosse conosciuto, in precedenza, il partner. Una favola al contrario della vicenda di Amore e Psiche.

È pur vero che anche il rapporto tra Amore e Psiche nasce come violenza che Psiche subisce, senza conoscere il proprio amante. Ma è una violenza così dolce, che induce la donna a voler indagare, in punta di chioscuri, chi sia questo splendido violentatore.

Qui la storia è diversa, però! Sicuramente i rapporti razionali non possono essere soggetti alle suggestioni emozionali della passione e riceverne, ove tutto proceda bene, una investitura. D'altro canto appare fortemente difficile indicare chi, negli istituti comprensivi, debba svolgere il ruolo di Amore e chi di Psiche.

Un dato è innegabile, dopo una prima indagine, che avrà bisogno, in seguito, di indicatori e processi di valutazione nuovi o modificati.

Nel 90% dei casi le aggregazioni (comprensivo ha, etimologicamente, diversa significazione) sono derivate da un superficiale empirismo geo-sociale e, soprattutto, sono cadute dall'alto.

La nascita dei comprensivi, per la loro particolare composizione e per la delicatezza degli equilibri, avrebbe richiesto una solida "vigilia d'armi", in cui essi apprendessero, come le regole per gli aspiranti cavalieri, alcuni fondamenti:

1. diversa valutazione della scansione relativa all'età evolutiva

2. prioritario utilizzo delle nuove tecnologie, capace di favorire il superamento delle categorie apprendistico-comportamentali piagetiane e post-piagetiane (partiamo, quindi, da Minsky)

3. organizzazione del lavoro unitaria nel seno del Collegio Docenti

4. sviluppo della formazione e della valutazione in armonia con la unitarietà e pluralità dei saperi, che rappresenta il vero confine tra gli approdi dell'età evolutiva.

In tutto ciò entrava in gioco l'autonomia, come categoria realizzatrice dei processi di sviluppo

L'autonomia, anche nella sua lunga incubazione sperimentale, avrebbe potuto affrontare discorsi così coinvolgenti e costruire collegamenti efficaci.

Essa ha preferito, però, isterilirsi spesso in accademiche elaborazioni di PEI prima e di POF poi, traducendo nel deteriore "rococò" il tragico "barocco" della ricerca.

Comprensivi e sistema europeo

La logica dei comprensivi non è italiana, o meglio non ha una sua epifania nel nostro paese.

Essa nasce nei paesi di lingua e pedagogia anglosassone, come risposta strutturale ai nuovi esiti della ricerca formativa.

Tuttavia si misura, in breve tempo, con alcuni complessi problemi:

1. competenza e limiti del sistema delle autonomie

2. rapporti tra scuola di stato e scuola privata nelle sue diverse configurazioni.

Le indagini OCSE sui sistemi formativi nel mondo, compresa la più recente, hanno proposto uno scenario abbastanza omogeneo di una autonomia molto, ma molto parziale, consentita alle istituzioni scolastiche nell'ambito delle capacità decisionali.

In Italia, che occupa comunque una fascia inferiore rispetto ai paesi ove le scelte autonome da parte delle scuole sono più forti, abbiamo una certa incidenza nelle decisioni sull'organizzazione pedagogica, nessuna sulla gestione del personale, pochissima nella gestione delle risorse finanziarie.

Ciò significa che la stessa organizzazione pedagogica viene, in sostanza, sacrificata perché il valore decisionale, a tassi minimi in altri indicatori essenziali per riconoscere gli standard qualitativi dell'autonomia, è frenato e quasi adulterato dall'incidenza di quegli elementi, che non possono essere disgiunti dal contesto generale della formazione. Gli istituti comprensivi avevano bisogno, invece, di spazi di autonomia tali da consentire di realizzare quegli obiettivi, che rappresentano la "ragion sufficiente" della loro nascita.

E questo apre la partita su un altro problema, che dovremo studiare nei prossimi mesi.

La legge istitutiva della parità scolastica per il sistema formativo "altro" rispetto a quello statale (non alternativo) sino al 2003 vede questo non irrilevante settore impegnato nelle procedure per il riconoscimento e nella comprensione se la parità, tutto sommato, sia una operazione conveniente o meno.

La vera macchina comincerà a muoversi dopo il 2003, quando le scuole paritarie, fuori dai molti lacci del sistema statale, appariranno sicuramente più

movimentiste (fosse solo per una scelta economica ispirata al maggior profitto ed alla minore spesa).

La logica del sistema sarà, nelle forme più rappresentative ed attente, quella del comprensivo, ma di diverso livello rispetto a quello statale, in quanto si muoverà a tutto campo, dalla scuola dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado ed al terreno, ammaliante come il canto delle Sirene, della formazione.

Nel frattempo terminerà la *"manovra di assestamento"*, rappresentata dai programmi economici di investimento disposti dall'Unione Europea.

La macchina paritaria potrà allora dispiegare tutta la sua forza d'urto, in modo da sconvolgere il sistema statale.

Tutto dipenderà, nel regime di libero mercato, da come la scuola paritaria interpreterà l'autonomia, la realizzazione degli istituti comprensivi, la costruzione dei curricula.

C'è una suggestione, che attraversa trasversalmente i sistemi formativi europei ed extraeuropei di tradizione occidentale, ed è quella di una lenta, ma progressiva dismissione, da parte dello stato,

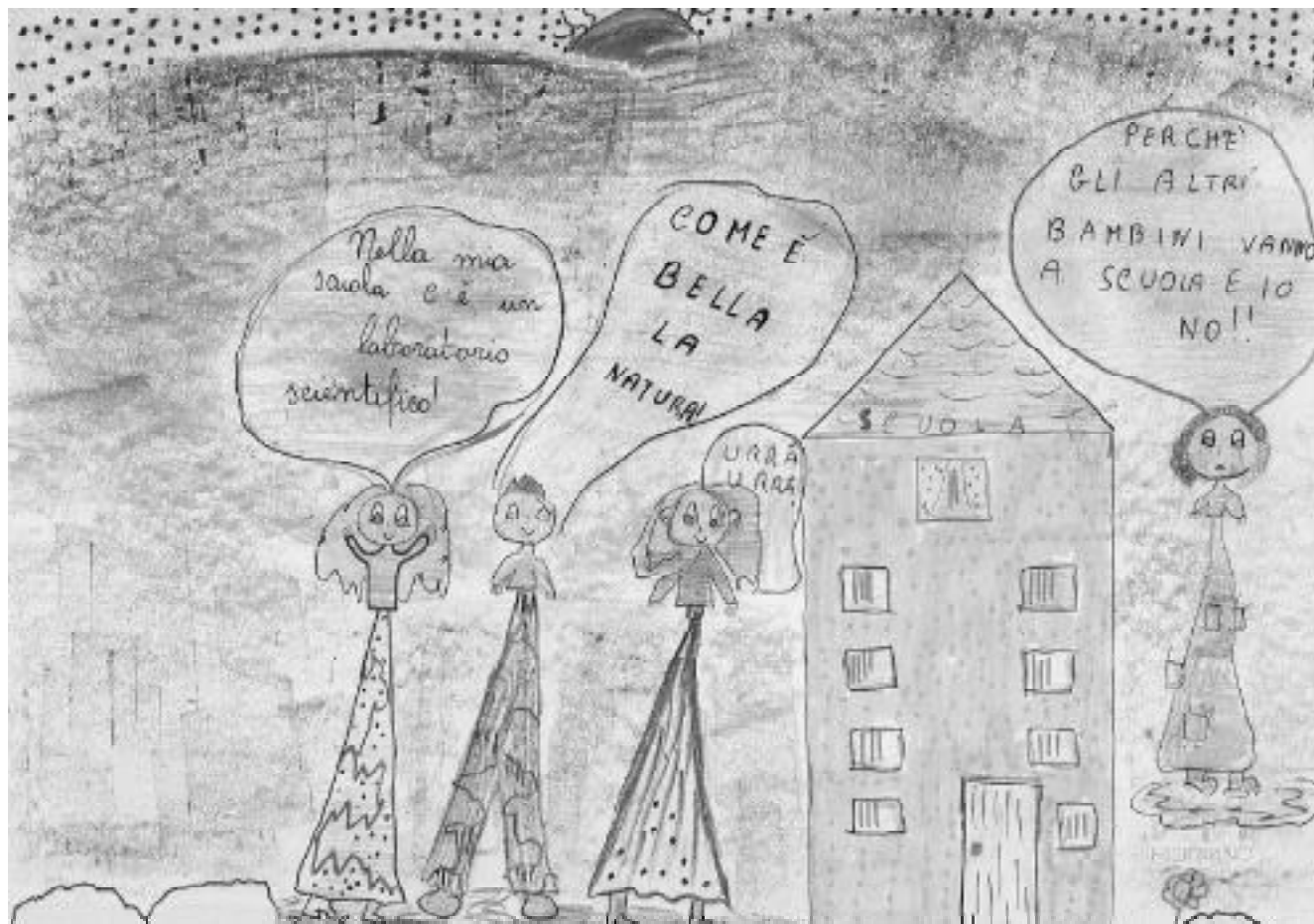
dell'istruzione nel suo complesso.

In tal senso il Parlamento Italiano, con il varo della legge sulla parità scolastica, ha inteso guardare al sistema nord-americano, che mostra organismi paritari a sfaccettatura diversa e che con l'esperienza delle *"charter school"* sembra adottare una logica di appalto, che in definitiva mira alla smobilitazione dell'apparato formativo statale.

Le Charter School sono autonome e firmano un contratto con lo Stato o altro ente pubblico, sono finanziate completamente dallo Stato ed in cambio sono impegnate ad offrire risultati stabiliti e rispettare alcuni elementi fondamentali del sistema pubblico.

Esse potrebbero rappresentare la punta avanzata del nuovo sistema formativo.

È chiaro che se dovesse essere importato integralmente e velocemente questo meccanismo anche nel nostro paese, saremmo costretti a rivedere ulteriormente canoni e percorsi dell'istruzione statale. Allora l'anello più debole dell'intero sistema, cioè gli istituti comprensivi, rischierebbero il naufragio e la deriva.



9. Conoscere la natura per rispettarla - Marialisa Campanella, Classe B, Circolo Didattico 3, Potenza

Progetto G.O.L.D. Global on line documentation

ISOLINA MARCELLI
Dirigente Tecnico

Chi si ferma è perduto, sentenzia un antico detto popolare. La massima attualizzata alla stagione informatica che stiamo vivendo, potrebbe essere adattata così: “chi clicca è... perduto!”. Pur con una sufficiente dose di autoironia, come non essere d'accordo? La scuola non può ignorare ciò che accade nel mondo: le nuove tecnologie non solo stanno cambiando il nostro modo di comunicare e di lavorare, ma anche il nostro modo di pensare. G.O.L.D. ne è una testimonianza e di seguito cercherò di spiegarne il perché.

Il progetto non è uno dei tanti presenti sul mercato, si fa per dire, dell'offerta pedagogico-didattica di stagione, ma può essere definito *il progetto della documentazione didattica tout court*.

La proposta viene dall'I.N.I.R.E., ex B.D.P. di Firenze, che, secondo quanto recita il Regolamento di riorganizzazione dell'Istituto Nazionale per l'innovazione e la ricerca educativa il D.P.R. 415 del 21 novembre 2000, “si collega in via informatica con tutti gli I.R.R.E. e gli U.S.R. per la realizzazione di un sistema di documentazione e di coordinamento delle iniziative nel settore delle biblioteche-centri di documentazione nelle scuole e delle reti di scuole al quale sia possibile accedere da tutte le regioni e da tutte le istituzioni scolastiche”, un sistema di documentazione, di ricerca e di innovazione didattica a carattere nazionale ma pronto a decollare in un circuito europeo.

L'idea è quella di costituire un sito regionale, da gestire in maniera sinergica, dall'U.S.R. e dall'I.R.R.E., nel quale le singole scuole potranno inviare le esperienze più innovative e interessanti, esperienze che rappresenteranno il loro percorso di ricerca sviluppato in modo autonomo o in rete con altri.

La scuola ha da sempre ricevuto imput dall'esterno, pena la sua asfissia, ma la scuola ha da sempre anche prodotto conoscenza ed ora grazie ai mezzi informatici è il caso di dare più visibilità a questo processo: non si tratta soltanto di esporre

in vetrina i cosiddetti “gioielli di famiglia”, in modo che tutti possano ammirarli. Proprio perché tali, i gioielli di famiglia difficilmente possono essere sfoggiati da altri: si tratta invece di costruire un luogo di documentazione che sia oltre che una rassegna delle migliori esperienze, anche un luogo di progettazione ad uso delle scuole che vogliano servirsene. Dalla scuola alla scuola per crescere insieme.

L'I.N.D.I.R.E. negli anni passati ha gestito il progetto nelle sue fasi sperimentale su scala nazionale, circa venti scuole della Basilicata vi hanno aderito autonomamente, basta collegarsi al sito <http://gold.bdp.it/default/> ed impostare la ricerca per tipologia di scuola. Ora invece G.O.L.D. assume una sua autonoma dimensione regionale che permetterà di ottimizzare il sistema, valorizzando le diversità attraverso una capillare gestione del territorio e attraverso il monitoraggio della qualità e del rapporto circolare che si verrà ad instaurare tra ricerca-azione-documentazione, consentito dalla maggiore vicinanza alle scuole.

Verrà infatti istituita una commissione che, secondo criteri stabiliti a priori, valuterà i progetti da immettere nel circuito nazionale. Nel contempo, la commissione, della quale faranno anche parte i rappresentanti delle associazioni professionali, avrà compiti di orientamento, di supporto e di sostegno alle scuole. È appena il caso di dire che le migliori esperienze saranno finanziate con cinque milioni delle vecchie lire.

Il progetto è molto innovativo: in campo europeo non esiste una idea G.O.L.D., è una esperienza solo italiana che suscita negli altri paesi molta curiosità e interesse.

Le scuole che decideranno di essere parte attiva del progetto, ponendosi da subito nell'ottica della documentazione, articoleranno, a mio avviso, anche la progettazione in modo più visibile e spendibile all'esterno; ovvero la opportunità di fare della propria esperienza un qualcosa che dovrà

essere visto e valutato da altri, si tradurrà nella capacità di strutturare l'esperienza in didattica progettuale.

Attraverso G.O.L.D., come accennavo all'ini-

zio, le scuole avranno l'opportunità di articolare da subito il loro percorso di ricerca in maniera trasparente e consapevole, per fare insieme ai partners della rete un lungo cammino.



Il senso della scuola

FRANCESCO NACCI
Dirigente Tecnico

Dal XXIII Congresso nazionale AS.PE.I - Maratea -
Potenza, Ottobre 2002

Relazione introduttiva

In qualità di Presidente della sezione AS.PE.I. di Potenza, do il benvenuto a tutti i partecipanti a questo XXIII Congresso nazionale di pedagogia, organizzato in Basilicata per volontà del presidente, professoressa Sira Serenella Macchietti, del prof. Giuseppe Serio e dall'intera Giunta dell'AS.PE.I., ai quali va il mio ringraziamento anche per avermi dato l'opportunità di presiedere questa prima parte dei lavori.

Saluto e ringrazio le Autorità presenti, le quali, con il patrocinio delle istituzioni che rappresentano, hanno contribuito alla realizzazione del Congresso. Le Autorità sono invitate, come da programma, a intervenire. Dopo il mio breve intervento ascolteremo la relazione, *In dialogo per l'educazione*, della professoressa Macchietti alla quale chiedo, dopo averla più volte ascoltata e dopo aver letto alcuni suoi scritti, di consentirmi una riflessione che mi auguro preluda a qualche aspetto del suo pensiero in cui ancora oggi si riflette la presenza di quel pedagogista autentico che fu Mario Mencarelli.

Da tempo si ha quasi paura a pronunciare la parola "educare" riferita alla scuola. Si ha paura forse "perché evoca i fantasmi di una pedagogia

opprimente o di una religiosità bigotta". Ma in una società ormai protesa verso la globalizzazione, la scuola non può abdicare al compito di far crescere giovani consapevoli dei diritti e dei doveri di vivere nel mondo. Può sembrare scontato o retorico dire che la scuola deve educare ai valori. Ma non è scontato o retorico chiederci: A quali valori?

Non cedo alla tentazione di fare elencazioni di valori. I proclami e i precetti rappresentano una semplice emissione di fiato. Proviamo, invece, a discutere con Paul Valery. In uno dei suoi saggi, permeati come sono di eleganza e acutezza, egli racconta di un suo incontro in Cina nel 1985 con un letterato del luogo. Il letterato cinese si mostra turbato del fatto che il Giappone fa guerra alla Cina. Al turbamento del letterato segue la risposta di Valery. I giapponesi sono forti e "ci imitano", imitano gli europei.

Immediata è la replica del cinese che definisce barbaro e amico imperfetto l'interlocutore.

Voi europei, continua il letterato, siete dei bambini, incominciate da capo l'opera del primo giorno come se i vostri padri fossero morti due volte.

Il letterato continua dicendo di provenire dal paese di Thsin vicino al mare blu. È un luogo in cui ogni uomo si sente figlio e padre, si sente compreso nel popolo intorno a lui, nel popolo già morto e nel popolo che verrà. È un luogo in cui tutto è storico: Un fiore, un'ora che passa, un'eclissi.

Intorno a queste cose si incontrano gli spiriti

dei padri con gli spiriti dei presenti che uniti agli avi tramite il ricordo diventano eterni.

E all'amico barbaro e imperfetto, il cinese, concludendo e quasi ammonendo, dice: voi che tagliate le vostre radici e disseccate i vostri fiori perché esistete ancora? Durerà a lungo?

Oggi le cose sono cambiate anche in Cina e certo non c'è differenza con gli amici imperfetti d'Europa.

Ma a noi interessa l'attualità della domanda che il letterato rivolse a Paul Valéry.

Fino a che punto possiamo continuare a tagliare le radici dei nostri valori e trascurare quanto da più parti viene segnalato circa una generale decadenza culturale.

Si tratta di un tema che in clima di globalizzazione si fa sempre più pressante, ci induce a riflessioni e ad analisi per cui siamo indotti ad interrogarci sui rischi connessi alla mondializzazione dell'economia e della comunicazione.

I no-global sostengono che la mondializzazione dell'economia aumenta il divario tra aree ricche e aree povere del pianeta; altri al contrario sostengono che la circolazione mondiale di denaro, merci e notizie favorisce l'espansione del benessere purché ci siano vincoli politici ispirati alla solidarietà e all'equilibrio ecologico.

Pochi denunciano un pericolo, latente e sottile da sfuggire anche all'analisi più attenta. Si tratta di un pericolo che riguarda l'identità stessa della civiltà. Le società figlie della informazione globale tendono a restringersi in un eterno presente, tendono a recidere le relazioni temporali tra gli eventi.

Dalla secondaria all'università o al mondo del lavoro

Relazione

Della tematica di questa sessione mi sono ritagliata la parte che riguarda il passaggio "Dalla secondaria... al mondo del lavoro".

Prima di addentrarmi nel percorso che traccia le tappe significative, tanto sul piano legislativo quanto su quello amministrativo, del processo di cambiamento che sta interessando istruzione e formazione, ritengo sia necessario delineare, sebbene brevemente, il quadro pedagogico che sottende il processo in questione. La via che dagli anni Novanta ad oggi si sta percorrendo tanto sul piano culturale quanto su quello ordinamentale, è la manifestazione continua della stretta alleanza tra sapere e fare.

Affermare che il fine del sapere non è il fare potrebbe non trovarci tutti d'accordo; affermare che i due termini sono intrecciati e inseparabili è probabile che ci trovi tutti convergenti.

Al di sopra di posizioni personali, oggi riconosciamo che il paradigma epistemologico delle recenti proposte ordinamentali e delle relative applicazioni finalizzate alla trasformazione del sistema di istruzione e formazione del nostro paese è così delineato: il fine del sapere non è il fare; fare e sapere sono due termini inseparabili.

Il paradigma è legato a varie condizioni. Fermiamo la nostra attenzione su qualcuna di esse.

Si va sempre più generalizzando la convinzione che i percorsi di istruzione e formazione hanno pari dignità. Non è pensabile che l'obbligo scolastico si esaurisca solo dentro percorsi giocati sull'istruzione formale. I giovani dopo nove o dieci anni di scuola avvertono il bisogno di confrontarsi con esperienze professionali. A tal proposito, la recente indagine Pisa ci fornisce un dato significativo: *I ragazzi detestano la scuola formale e falliscono sul piano della lingua e della matematica.*

È significativo anche un altro dato: il prolungamento dell'obbligo di istruzione e formazione per 12 anni previsto dal disegno di legge che riguarda la riforma della scuola (riforma Moratti) e attualmente in discussione al Senato. Da qui la necessità, sulla base di quanto detto prima, che i percorsi di istruzione e formazione si integrino, che i giovani dall'inizio della scuola secondaria di secondo grado seguano un percorso didattico che li educi anche attraverso la formazione.

La convinzione generalizzata che istruzione e formazione sono strumenti distinti ma integrati, che entrambi promuovono l'educazione delle persone e che hanno pari dignità è un principio per cui il percorso di istruzione e formazione si è via via irrobustito sviluppandosi fino alla formazione superiore, fino a ventuno anni.

Il paradigma epistemologico di cui ho sopra detto è punto nodale dell'attuale disegno di legge di riforma della scuola. Ne è manifestazione, l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro.

Si tratta di due elementi in interazione, di due momenti che si pongono in maniera integrativa. Alla scuola è affidata la responsabilità di questa unione. Facciamo un esempio: chi frequenta il liceo classico, si prevede che da 15 anni in su debba acquisire il profilo di questo indirizzo di studi frequentando stages e tirocini in coerenza con le conoscenze e le abilità richieste dal titolo finale. Così è per chi frequenta un altro corso di studi o



10. È bello andare a scuola! - Miriam Romano,⁴ B, Circolo didattico Rione Francioso, Potenza

uno dei tanti corsi di formazione che la Costituzione affida alle Regioni.

La riorganizzazione dei percorsi di istruzione e formazione attualmente in corso si avvale anche di alcuni orientamenti che scaturiscono dalle ricerche presentate dall'OCSE recentemente.

Secondo le ricerche dell'OCSE, per una riuscita qualitativa dei percorsi di istruzione e formazione, i fattori di cui un ragazzo deve aver goduto durante l'infanzia, sono tre:

- 1) rapporti con adulti esigenti e a un tempo affettivamente disponibili;
- 2) programma di apprendimento basato su ampi spazi di iniziative personali;
- 3) classi che non siano composte da alunni della stessa età, nello stesso luogo e per sempre.

Ne deriva che l'offerta formativa dovrà poggiare sul principio che la scuola non obbliga tutti gli alunni allo stesso percorso formativo; che l'aula didattica rigida produce conformismo e penalizza gli studenti più bravi e i meno bravi; che è preferibile avere gruppi di capacità equivalenti, che è preferibile la didattica laboratoriale in cui il gruppo dei pari della classe si articola con il gruppo di compito e con il gruppo di livello, che lo sguardo va puntato anche sugli stili di apprendimento.

Ma è pur vero che oltre gli stili, i fattori di cui alle ricerche dell'OCSE, la riuscita si ha se c'è sti-

ma di sé e motivazione ad apprendere. Altrimenti c'è l'insuccesso.

Queste logiche, che rappresentano il riferimento pedagogico dei processi di riforma, si suppone debbano condurre a percorsi con piani di studio personalizzati in presenza di un tutor che segua l'alunno e costruisca con lui all'interno dell'offerta formativa della scuola e del territorio occasioni che garantiscano uguaglianza dei risultati.

È sempre più evidente che il processo di cambiamento riguardante l'istruzione fa propri i principi di cui sopra, va oltre la scuola tradizionale che ha contribuito a creare una buona cultura, ma poco ha contribuito al saper fare; appare chiaro che il rinnovamento del sistema di formazione fa propri gli stessi principi; appare chiara la validità dell'apprendimento di nozioni all'interno di percorsi che conducono alla formazione personale, all'acquisizione dell'autonomia, della fiducia in sé, della responsabilità. *Non esiste una conoscenza logica che non abbia una dimensione etica; non esiste una dimensione etica che non abbia una dimensione conoscitiva.*

Qual è l'obiettivo cui punta il rinnovamento del sistema di istruzione e del sistema di formazione: la messa a punto di un sistema rispondente alle esigenze della qualità del lavoro e delle mutate condizioni della struttura economica e produttiva.

È proprio il mondo del lavoro, (il confronto tra le parti sociali, gli accordi trilaterali) che ha individuato alcuni nodi problematici e ha tracciato le linee del rinnovamento che si attestano su alcune tappe significative.

1) *Il patto del lavoro siglato nel 1966*. In esso sono esplicitati gli obiettivi e gli strumenti per la riqualificazione dell'istruzione e della formazione professionale. In esso traspare con chiarezza che la competitività sui mercati internazionali può essere garantita dalla qualità del sistema di istruzione e formazione. Dal patto del lavoro derivano indicazioni per alcuni provvedimenti legislativi.

2) La legge 196/97 che potenzia la formazione continua, introduce il sistema di accreditamento delle strutture formative, il sistema della certificazione delle competenze conseguite.

Con la 196 si avvia un processo di riforma destinato non solo a mutare il sistema della formazione professionale ma anche ad avviare il cambiamento del sistema di istruzione.

3) La legge 9/99. Nell'elevare l'obbligo a 15 anni sana uno squilibrio con gli altri paesi europei. Appare rilevante che il percorso formativo si arricchisce in termini di orientamento.

4) Legge 144/99. L'art. 68 eleva fino al diciottesimo anno l'obbligo di partecipazione ad attività formative nei tre canali dell'istruzione, della formazione professionale regionale e nell'esercizio dell'apprendistato.

L'art. 69 investe la formazione superiore e indica due direttrici fondamentali:

a) Entra nel sistema formativo l'istruzione e la formazione tecnica superiore, come canale successivo alla scuola secondaria superiore. Gli IFTS (istruzione e formazione tecnica superiore) sono

rappresentativi di un canale di professionalizzazione per rispondere alle esigenze di figure tecniche di livello medio-alto.

b) La riforma del sistema universitario è rappresentata dal D.M. n. 509 del 3.11.99. Il fine è di renderlo più omogeneo agli altri paesi europei e di favorire una maggiore aderenza al fabbisogno professionale superiore. Il sistema di studi si attesta su tre livelli di laurea: 1. laurea abilitante verso la professione (triennale); 2. di specializzazione (biennale); 3. conseguimento di un master o dottorato di ricerca.

Il tutto rientra nelle strategie europee per l'occupazione con il sostegno del fondo sociale europeo (FSE) e delle azioni dei POR (piani operativi regionali) e dei PON (piani operativi nazionali).

5) Anche la formazione si attesta su un processo di innovazione. Agiscono in tal senso il Decreto legislativo 112/98; la legge 196/97; a riforma del titolo V della Costituzione che sanciscono l'esistenza di un sistema molto complesso in cui agiscono i Ministeri del lavoro e dell'istruzione, le Regioni, le Province, i Comuni, le parti sociali.

Il decreto legislativo 112/98 e la legge costituzionale n. 3/2001 delineano sufficientemente il volto del sistema, tutto sta a renderlo qualitativamente elevato.

Ma il sistema di formazione professionale, nonostante le tappe finora percorse, si presenta disomogeneo: mancano gli standard di qualità, i sistemi regionali sono differenziati tra di loro.

Per migliorare la qualità del sistema occorrono attività di monitoraggio e di valutazione del sistema, occorre rafforzare lo scambio di esperienze tra le regioni, occorre individuare i casi di eccellenza da riprodurre in diversi contesti. Il frastagliamento è indice di debolezza del sistema.

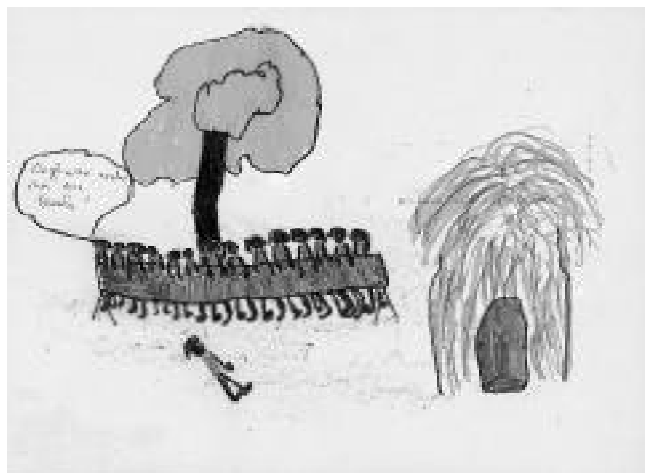
L'esigenza di qualità, in primo luogo ha richiesto una particolare attenzione ai soggetti che fanno formazione. Il Ministero del lavoro ha definito i criteri di qualità e i requisiti di cui devono essere in possesso le sedi formative per essere accreditate dalle Regioni.

I criteri riguardano due ambiti di attività: orientamento e formazione professionale.

Tre sono le macro tipologie formative: Obbligo formativo fino a 18 anni; Formazione superiore; Formazione continua.

I requisiti sono: capacità gestionali e logistiche, situazione economica, efficacia nell'attività precedentemente realizzata, interrelazioni con il sistema sociale e produttivo.

Rimane aperta la questione degli standard e



11. *Date una scuola anche a noi...* - Cristian anni 5, Scuola materna "Arcobaleno", Muro Lucano (Potenza)

della certificazione dei percorsi compiuti. Gli standard garantiscono ai giovani il riconoscimento nazionale e internazionale delle competenze acquisite.

6) Anche in questo caso qualcosa si è mosso (Accordo Stato-Regioni del'8 febbraio 2001 e D. M. del 31 maggio 2001).

Il decreto fissa questi punti: definizione delle competenze oggetto di certificazione; autonomia delle Regioni nella regolamentazione e nell'esercizio della funzione di certificazione; definizione delle tre tipologie di certificazione (certificazione finale di percorso formativo, certificato di percorso formativo parziale, certificato di competenze acquisite per l'accesso a titoli formali); definizione del libretto formativo quale strumento di raccolta delle certificazioni via via acquisite; avvio di una sperimentazione che inserisca questi punti nelle realtà regionali.

Nel percorso di innovazione si inseriscono gli interventi di analisi dei fabbisogni di professionalità delle imprese, prerequisito di definizione di elementi per la programmazione e la progettazione degli interventi

Si tratta di un atto normativo di forte impatto e di una politica coordinata in una logica sistemica. Rimane, tuttavia, senza soluzione l'attuazione del sistema nazionale di certificazione.

L'attuale situazione è ancora attraversata da una fase di sperimentazione del processo di riforma. Necessitano, pertanto, strutture di sostegno e monitoraggio, azioni di assistenza tecnica, azioni di sostegno all'integrazione per lo sviluppo di politiche integrate che riguardino il livello locale e la partecipazione al sistema formativo di soggetti a rischio di esclusione sociale, compresi i soggetti in situazione di handicap.

L'attività di monitoraggio, e gli appositi stru-

menti di misura dell'efficienza ed efficacia degli interventi programmati, permetteranno di comprendere quali effetti produrranno le riforme.

Il processo è complesso. Il tempo relativamente breve non consente ancora di avere un ritorno sulla occupabilità e sulla competitività.

In conclusione: oggi siamo in condizione di misurare di quanto è cresciuta l'attenzione dell'integrazione tra mondo del lavoro e mondo formativo e di affermare che il principio guida di tutto il processo di rinnovamento è: *gli interventi per il lavoro non possono essere disgiunti dagli interventi per la formazione e per l'istruzione*

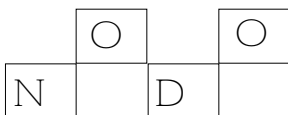
Vero è ciò che succede nel giorno presente.

Il riferimento non è l'esperienza, non è la conoscenza, ma è la novità.

Quanto è stato creduto da tutti per tanto tempo oggi sembra non avere peso. Si tratta di una direzione che potrebbe mutare l'identità della nostra e delle altre civiltà; di una direzione che preparerà uomini che perderanno ogni abitudine mentale dal passato; di una direzione che trasfigurerà le stesse categorie di apprendimento, di formazione, di educazione.

Appare ovvio che il livello pedagogico di questo discorso vada contestualizzato entro i paradigmi dell'attuale configurazione della temperie culturale. Dentro la quale Tomlinson parla di "glocalismo etico" come fondamento etico di una nuova cittadinanza degli uomini del XXI secolo.

Appare ovvio che la scuola dei paesi avanzati sotto il profilo tecnologico avverta come problema quelli della formazione/educazione (etica), di cittadinanza (dimensione etico/civile) e di istruzione (informazione ragionata). Di questo dobbiamo convincerci: una società non è in salute se cancella ogni legame con il passato; non è in salute se non ha la capacità di progettare il futuro.



Educazione allo sviluppo nella scuola che cambia

MARIA GONNELLA SCHETTINI

Presidente Comitato Regionale UNICEF Basilicata
Presidente Commissione Ufficio Scolastico Regionale Direzione Generale
Concorso "Calendario 2003"

La scuola italiana è attraversata da un processo di profondo cambiamento mirato ad un nuovo assetto che le consenta di entrare in sintonia con le grandi trasformazioni della società quali si manifestano a livello globale e a livello locale.

Un segno del graduale e difficile passaggio dalla scuola dello Stato alla scuola della comunità è certamente il riconoscimento dell'autonomia che comporta necessariamente l'apertura ai bisogni educativi del territorio e alla capacità di proficua collaborazione con le altre istituzioni per conseguire obiettivi comuni.

In questa logica vanno visti anche i rapporti di collaborazione e cooperazione avviati, già da qualche anno, ed operanti tra l'Ufficio Scolastico Regionale di Basilicata ed il Comitato Regionale di Basilicata per l'UNICEF, in armonia con i principi ispiratori della "Convenzione" internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza approvata dall'ONU nel novembre 1989.

Lo scopo è quello di adoperarsi per creare una rete di solidarietà e di attenzione che coinvolga gli adulti nel supremo interesse del bambino e dell'adolescente come persone.

Rivestono particolare valore gli "Accordi di Programma" fra le due realtà regionali, nello sforzo comune di promuovere attività che abbiano come fine la convivenza democratica, l'accettazione del diverso, la formazione integrale della personalità dei giovani, in rapporto ai bisogni formativi delle nuove generazioni impliciti nelle caratteristiche del nostro tempo.

I punti essenziali dell'accordo sono senz'altro i progetti di "Educazione allo Sviluppo" incentrati sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; essenziali ed importanti per le iniziative che, di anno

in anno, vengono proposte alle scuole, tesi al cambiamento di atteggiamenti e comportamenti, in vista dei valori che possano agevolare la formazione dell'uomo e del cittadino nella prospettiva di rapporti allargati verso gli altri, verso l'Europa, verso il mondo.

"Educazione allo Sviluppo" come impegno per creare una coscienza forte dei valori universali, oggi in crisi per lo smodato egoismo degli interessi dei singoli; impegno, dunque, per quei valori che rappresentano il cardine della Carta dell'ONU e della Carta dei diritti dell'Unione Europea.

Rientra nella collaborazione fra Comitato UNICEF e Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, l'idea del calendario che si ripropone in funzione dei diritti contemplati dalla Convenzione.

Il calendario "2003" – allegato al presente numero – ha come tema di riferimento *Il diritto all'Istruzione*.

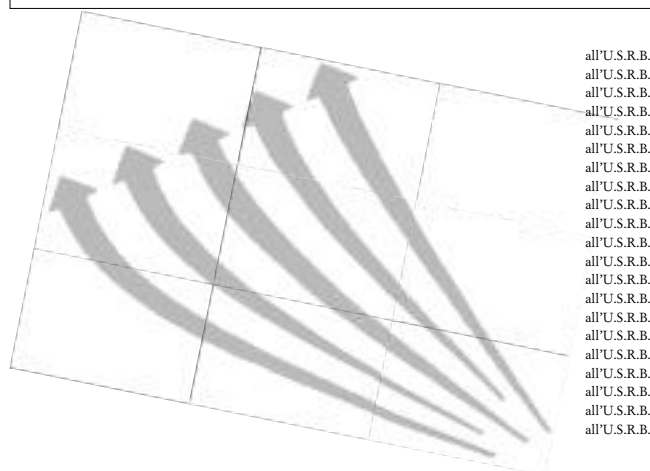
Anche quest'anno, invitati ad esprimere una riflessione sul tema sono stati gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado della Regione.

I loro elaborati grafico-pittorici, selezionati da apposita commissione, e riprodotti sul calendario, possono dare la dimensione di come e quanto i diritti dell'infanzia siano conosciuti ed interiorizzati e, fino a che punto i giovani possono trovarli vicini ai loro stessi interessi in quanto tutela dei diritti umani, civili e culturali.

La Convenzione del 1989 e l'Educazione allo Sviluppo costituiscono messaggi forti per tutti.

Se saremo in grado di coglierli potremo dire di essere sulla buona strada per trasmettere ai giovani il senso stesso della vita; sulla buona strada per stabilire rapporti, per educare ad un'Europa delle molteplicità e del dialogo culturale oltre i suoi confini.

*All'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata
Direzione Generale*



dalle Istituzioni Scolastiche



Per una scuola moderna ed europea

MARIO PROSPERO COVIELLO

Dirigente Scolastico, Circolo Didattico - Muro Lucano (Potenza)

Imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere, imparare a vivere insieme” sono secondo Jacques Delors, i quattro pilastri dell’educazione del futuro, un’educazione che deve offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta agli individui di trovare la loro identità.¹

I paesi europei negli ultimi venti anni hanno riformato i loro sistemi educativi per offrire alle giovani generazioni questa bussola. È in discussione nel Parlamento Italiano la riforma della scuola che prevede lo studio di una prima lingua comunitaria dai sei anni, e di una seconda lingua dagli undici anni, così il nostro paese armonizza il proprio sistema educativo agli obiettivi formativi prioritari indicati dall’Unione Europea.

Nel progetto di riforma tutti i percorsi di istru-

zione e formazione professionale di diversa durata, assicurano l’acquisizione di titoli e qualifiche spendibili nel mercato del lavoro nazionale ed europeo.

Una Europa sempre più grande

L’Unione Europea è una realtà che con l’adozione dell’Euro è entrata sempre di più nella vita di tutti i cittadini.

Per il processo di allargamento dell’U. E., il vertice di Bruxelles del 25 ottobre 2002 ha segnato un passo essenziale verso il suo ampliamento: è stato deciso il via libera all’ingresso di dieci nuovi paesi nell’Unione Europea a partire dal 2004. Polonia, Ungheria, Repubblica Ceca, Slovacchia, Lituania, Lettonia, Estonia, Cipro e Malta si aggiungeranno ai quindici paesi che già ne fanno parte.

Il Presidente Romano Prodi e le nazioni più

importanti dell'Unione come Germania, Francia e Italia credono fortemente che il processo di integrazione economica si debba perfezionare con l'unione politica. Sarà così completata la costruzione dell'Europa che ha richiesto, da oltre sessanta anni, gli sforzi degli uomini politici più illuminati.

E così l'Europa che è insieme il mondo latino e quello germanico, il caldo Mediterraneo e il pallido mare del Nord, l'Occidente e l'Oriente, quell'Europa che ha come religione prevalente il Cristianesimo e che ha affermato, più che altrove, il valore dell'uomo come individuo, che ha esaltato con l'Umanesimo e il Rinascimento il suo potere quale essere pensante, l'Europa che con Galilei e Newton è stata la culla della scienza moderna, l'Europa nella quale ha avuto origine la rivoluzione industriale e il capitalismo, può assumere una leadership a livello mondiale e competere con quella che è oggi l'unica grande potenza mondiale: gli Stati Uniti d'America.

Una riforma scolastica necessaria

Il processo di integrazione economica e politica dell'Europa per essere efficace si deve accompagnare ad una riforma dei sistemi scolastici. Il tempo che stiamo vivendo è un tempo che ha attrezzato le distanze e imposto la vicinanza. La velocità e la accessibilità dei mezzi di trasporto e di comunicazione ha facilitato gli spostamenti fisici e virtuali favorendo il contatto fra persone di lingue e culture diverse all'interno del proprio ambiente.

Il pluralismo è la nota caratteristica della società cui apparteniamo e la scuola deve formare cittadini planetari.

Per la partecipazione alla società del pianeta, per dialogare e cooperare con gente cresciuta e vissuta in altri ambienti fisici e culturali, con differenti valori, religioni, lingue e tradizioni, oltre a nuove conoscenze e abilità si richiedono nuovi modi di pensare.

L'Europa allargata richiede ai cittadini di domani un bagaglio di nuove competenze e la riflessione sui nuovi saperi, sul corredo di conoscenze necessarie per affrontare la vita nel prossimo futuro coinvolge i paesi più avanzati.

Siamo giunti alla consapevolezza che lo sviluppo economico dipende, anche, dalla coesione sociale e dalla solidarietà.

Il Libro Bianco della Commissione Europea afferma che "l'istruzione e la formazione trasmettono i capitali necessari all'affermazione di qual-

siasi identità collettiva, consentendo nel contempo nuovi progressi scientifici e tecnologici. L'autonomia conferita agli individui, se condivisa da tutti, consolida il senso della coesione e radica il senso di appartenenza".²

La scuola deve dare una formazione che ponga attenzione anche alle dimensioni della persona che vanno oltre la cognizione e che riguardano la sfera dell'essere e del vivere insieme.

L'esigenza di rinnovare i curricula scolastici è stata avvertita profondamente in diversi paesi dell'Unione Europea, dove sono state attuate riforme del sistema scolastico di varia ampiezza e profondità.

In Italia sono state avviate diverse iniziative di studio e riflessione, volte a individuare le conoscenze e competenze di cui dotare bambini e giovani destinati a vivere dentro una società plurale e instabile, locale e planetaria allo stesso tempo. Ricordiamo il documento dei saggi sui saperi e la bozza sui curricoli della scuola elementare predisposta dal passato governo. Tali iniziative hanno prodotto alcune riforme e ne hanno prospettato altre. Il dibattito è tutt'ora aperto e coinvolge studiosi, letterati e organismi non solo della scuola.

Le nuove competenze

Da ogni parte si avverte che l'adeguamento del sistema di formazione alle esigenze sociali non si esaurisce con piccole modifiche nei contenuti e che quindi il rinnovamento necessario è più di tipo paradigmatico che programmatico, ha a che fare più con i modi del pensare che con gli oggetti del pensiero.

Alcune indicazioni ci possono essere offerte da Edgar Morin³ che consiglia approcci interdisciplinari, polidisciplinari e transdisciplinari alla conoscenza del mondo e dell'uomo perché questi approcci rendono meglio conto della complessità del reale e, quindi la comprensione del suo significato più profondo. È necessario passare dalla formazione di un pensiero classificatorio, che sa dividere ma che è incapace di ricomporre in unità, ad un pensiero che costruisca menti in grado di cogliere la complessità, che sappiano individuare, unificare e sintetizzare. Si deve educare al "pensiero aperto", che pratica il dubbio metodico e che, oltre a rilevare le differenze, sappia stabilire legami e sconnessioni e sappia spostarsi attraverso lingue e culture diverse, riuscendo a trovare punti di incontro e saldature.

Una società complessa richiede competenze plurime che abbraccino più punti di vista, più aree

disciplinari, che affrontino i problemi prospettando più soluzioni.

Competenze plurime anche nel senso di competenze non esclusivamente scolastiche, competenze che non si trovano sui libri di testo e si giocano fuori, nel territorio, in contesti diversi e riguardano più il saper fare che la conoscenza teorica.

Plurime anche perché rivolgono l'attenzione a tutte le dimensioni della persona: non solo a quella cognitiva ma anche a quella affettiva e sociale. Come ormai è risaputa, tali dimensioni influenzano l'apprendimento, che per prodursi ha bisogno di immagini positive di sé e di un idoneo clima sociale, si tratta di quelle che Gardner chiama "intelligenze personali" e Goleman⁴ "intelligenza emotiva".

La pluralità delle competenze ci riporta anche alla questione delle discipline. Le discipline sono nate come strumenti per studiare e capire il mondo e l'uomo, quindi rappresentano aree di significato: muoversi al loro interno deve tradursi in acquisizioni di senso. È utile perciò partire dalla loro struttura epistemologica per comprenderne gli sviluppi e per operare confronti con differenti elaborazioni. Si tratta di scoprire all'interno di ciascuna disciplina quali sono le categorie concettuali e quali i presupposti fondativi che conferiscono validità scientifica. Howard Gardner in "Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza"⁵ afferma che ogni individuo ha intelligenze multiple che dipendono dalle diverse culture e dalle modalità di trasmissione. La struttura mentale di ogni individuo è, secondo lo studioso, soprattutto un prodotto della cultura d'appartenenza.

La diversità culturale è sempre legata a condizioni storiche ed ambientali che, se rilevate nei diversi contesti, producono una maggiore e migliore comprensione.

Fra le nuove competenze utili alla formazione di "mentalità aperte" è necessario ricordare le com-

petenze metacognitive. La consapevolezza delle proprie azioni, sia quelle che riguardano l'ambiente esterno che quelle che coinvolgono la propria interiorità, rende gli individui più autonomi e liberi da pregiudizi. Quando, infatti, si ha il dominio di se stessi, del modo in cui si pensa e si agisce, si è anche in grado di affrontare la diversità in assoluta libertà e di arricchiarsene. Ben vengano, dunque, tutte quelle attività che stimolano i bambini a individuare schemi di azione e a costruirne di nuovi per affrontare situazioni conosciute e non. Queste attività educano i bambini ad aprirsi al mondo delle possibilità, ad andare oltre gli eventi conosciuti, a rovesciare logiche acquisite, a sperimentare nuove strade e a controllare sempre le ragioni profonde dell'agire proprio e degli altri.

Claudio Magris afferma che "cultura significa sempre pensare e sentire in grande, avere il senso dell'unità al di sopra delle differenze, rendersi conto che l'amore per il paesaggio che si vede dalla propria finestra è vivo solo se si apre al confronto con il mondo, se si riferisce spontaneamente in una realtà più grande, come l'onda nel mare e l'albero nel bosco...".

Educare alla diversità come ricchezza è per i cittadini del futuro la sfida da vincere.

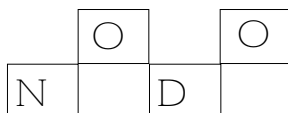
¹ Libro Bianco della Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Lussemburgo 1996.

² Libro Bianco della Commissione Europea, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles, Lussemburgo 1993.

³ E. MORIN, *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

⁴ D. GOLEMAN, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

⁵ H. GARDNER, *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.



“Italiani” ed “Europei”

EGIDIA PERRETTI

Progettazione e coordinazione. Progetto interscolastico di “Educazione all’Identità e all’Appartenenza” - Scuole medie a T. P. “L. La Vista” Potenza, Abriola, Picerno

L’educazione alla cittadinanza europea, in questi ultimi anni, è un argomento presente sia nei dibattiti esterni che interni alle scuole di ogni ordine e grado, per cui parlare ancora di educazione all’Europa sembra un problema ormai superato.

La televisione, i giornali e soprattutto internet, in tempo reale, ci mettono in comunicazione con i più lontani paesi, ci informano e ci fanno sentire partecipi di fatti politici, economici, culturali e sportivi che accadono molte miglia lontano da noi.

Mc Donald’s ha unificato i gusti e gli odori. Giovani in divisa distribuiscono al costo di vari Euro panini dallo stesso nome, della stessa forma e dello stesso sapore, patatine fritte nello stesso tipo di olio che diffonde il suo odore nelle vie affollate delle Capitali, ma anche delle piccole città, dalla Norvegia alla Grecia.

La televisione trasmette ovunque nel mondo gli stessi film, alternati da telenovele ambientate in classi sociali elevate con protagonisti belli, eleganti, sempre giovani che vivono in ville sontuose, guidati da ambizioni e sentimenti spesso equivoci. Le immagini delle guerre reali, si confondono con quelle dei film.

I nostri alunni, nei discorsi e nei comportamenti evidenziano questa cultura a cui cercano di adeguarsi per sentirsi parte di questo mondo.

Ma i ragazzi si sentono “italiani” in Europa? Sono fieri delle loro tradizioni, della loro cultura letteraria, artistica e musicale, della loro alimentazione?

I ragazzi consumatori di patatine, merendine e coca cola, conoscono il valore del pane per i nostri antenati, il rapporto tra cibo/parola, fame/abbondanza, poveri/ricchi, il contrasto pane bianco/pane nero? Ma di quale identità sono portatori i ragazzi, quali tradizioni sono state loro trasmesse? Si sentono europei, italiani, potentini, pignolesi, o altro?

Gli alunni della 2^a H di Potenza affermano: sono nato a Potenza.

Mio padre è di Tito, mia madre è di Castelmezzano.

Nessuno si sente potentino, ma neppure di un paese particolare.

Non si sentono attori di “feste” o “tradizioni” perché sono “spaesati”, non hanno vissuto i riti del paese, né si sentono protagonisti di “feste” della città, perché ormai a Potenza la “festa laica o religiosa” è organizzata dal Comitato che è estraneo ai motivi che anticamente animavano coloro che organizzavano i “fuochi”, “i pali della cuccagna” “le processioni” verso Santuari lontani in cerca di grazie, feste che scandivano lo scorrere dei mesi, il tempo del lavoro e quello del riposo.

I ragazzi di Abriola e di Picerno invece sono fieri del loro paese, si sentono Abriolani e Picerinesi, partecipano in prima persona alle feste e ne descrivono l’importanza rispetto a quella dei paesi vicini; giocano per le strade, ma anche loro sono quotidianamente condizionati dalle trasmissioni televisive, dalle pubblicità e dai video giochi.

Per i ragazzi, condizionati dai discorsi degli adulti, “essere europei” significa solo che i prezzi sono aumentati con l’introduzione dell’Euro e che l’Europa ci costringe ad acquistare i prodotti degli altri paesi a danno dei nostri che sono più genuini.

Considerata l’età dei nostri alunni è molto difficile far comprendere le motivazioni storiche, politiche e sociali che hanno portato all’Unione Europea e il ruolo economico, sociale e politico che essa può avere a livello mondiale.

Nonostante ciò, abbiamo il dovere di fargli acquisire l’identità di essere Italiani in Europa e, perché non si “perdano” nella cultura degli altri, devono conoscere le loro radici, avere consapevolezza della loro storia, essere capaci di esprimere il loro personale punto di vista su situazioni concrete senza farsi condizionare dagli altri o da un senso di inferiorità verso gli stati che in Europa sembrano più forti, essere consapevoli delle diversità e delle uguaglianze delle tradizioni religiose, della cultura popolare (desideri, speranze, saggezza),

delle abitudini alimentari del loro paese per difendere i sapori e gli odori dei prodotti della nostra terra che sono continuamente minacciati da prodotti industriali meno costosi ma di qualità e di potere nutritivo incerti.

Per guidare i ragazzi nella ricerca delle loro radici, le docenti coordinatrici dei Consigli di Classe: Egidia Perretti della 2^aH a tempo prolungato della scuola media "L. La Vista", Mariella Laz-zoppina della 2^aA di Abriola e Rocchina Caggiano, della 2^aA di Picerno, hanno programmato il seguente percorso pluridisciplinare che, negli aspetti relativi alla vita quotidiana e alle tradizioni, sarà oggetto della corrispondenza interscolastica (con lettere tradizionali e con e-mail) tra gli alunni delle tre scuole.

Ricercando diversità, uguaglianza e relazioni, nei contenuti pluridisciplinari, i ragazzi costruiranno la loro mappa concettuale che li porterà alla consapevolezza dei legami tra passato e pre-

sente, a individuare diversità e uguaglianze tra abitudini alimentari italiane ed europee, a scoprire le situazioni storiche e geografiche da cui ebbero origine fiabe, tradizioni dei nonni, simboli della religione cattolica e a sentirsi "Italiani in Europa".

In questo percorso didattico annuale saranno coinvolte le seguenti discipline: italiano, storia, geografia, scienze, inglese, ed. fisica, ed. tecnica, religione, musica, ed. artistica. I rispettivi docenti svilupperanno gli argomenti sia nelle ore curriculari che nei laboratori del Tempo Prolungato.

Con il materiale prodotto, elaborato al computer dai ragazzi, verrà realizzato un volumetto ed un CD-ROM che documenterà il percorso del lavoro compiuto dalle tre classi sul tema dell'identità e dell'appartenenza e sui risultati conseguiti.

Alla fine dell'anno i ragazzi delle tre scuole, si incontreranno per conoscersi e far festa insieme, con i dolci tradizionali preparati dalle loro mamme e dalle loro nonne.

Consigli di classe 2^aH Scuola Media "L. La Vista" Potenza, 2^aA Scuola Media Abriola, Istituto Comprensivo Pignola, 2^aA Scuola Media Istituto Comprensivo Picerno

Tempi di attuazione: anno scolastico 2002-2003

NUCLEI PROBLEMATICI	CONTENUTI	OBIETTIVI	COMPETENZE
Diversità Uguaglianze Relazioni	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca d'ambiente: abitudini alimentari dei ragazzi, dei genitori e degli anziani mediante questionari a risposta aperta. - Il pranzo delle festività ieri e oggi. - La musica e i balli dei nonni e quelli di oggi. - Esperienze di vita in campagna: la pigiatura dell'uva, la preparazione del pane e dei dolci tradizionali, l'uccisione del maiale, la preparazione del salame e del formaggio. - "Le feste" di Potenza. - Le abitudini alimentari dell'Europa Mediterranea, continentale e nordica: diversità, uguaglianze, relazioni. - La ricchezza e la povertà, la fame e la carestia nelle fiabe e nei racconti italiani ed europei. - Il problema della fame e della povertà in Europa dal Quattrocento all'Ottocento. - Tecniche della produzione e conservazione dei cibi ieri e oggi. - Religione: cibi di popoli del vecchio e del nuovo testamento: cibi di ieri, simboli di oggi. Igiene dell'alimentazione. - Educazione alla salute. 	<p>Perché non si "perdano" nella cultura degli altri, e siano consapevoli della loro "identità" i ragazzi devono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essere consapevoli: - dell'aspetto storico dell'alimentazione - delle diversità e delle uguaglianze delle tradizioni alimentari lucane, italiane ed europee. - Conoscere l'aspetto geografico dell'alimentazione: territorio - clima - vegetazione - fauna in Europa - Conoscere l'igiene dell'alimentazione. - Riconoscere nel presente segni e simboli del passato. - Conoscere le abitudini alimentari dei paesi europei. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saper difendere la propria storia personale e sociale, le tradizioni, la cultura degli antenati e i prodotti della nostra terra. - Saper descrivere in situazioni concrete le antiche tecniche di conservazione degli alimenti e metterle in relazione con quelle di oggi. - Saper indicare in gesti, riti, simboli ancora presenti nella vita quotidiana degli adulti, segni della cultura degli antenati. - Essere consapevoli del valore del pane per i nostri antenati, del rapporto tra cibo/parola, fame/abbondanza, poveri/ricchi, pane bianco/pane nero. - Saper scegliere i cibi genuini che non danneggiano l'organismo. - Essere curiosi verso il nuovo ed apprezzarne gli aspetti positivi.

Quale educazione per l'Europa?

Senso di appartenenza e immagini mentali nel percorso formativo dai sei ai diciotto anni

LUCIA PERRETTI,
Docente I.T.C. "L. da Vinci" - Potenza

Nell'ottobre 1995 ho partecipato a Messina all'incontro fra i referenti del progetto Deure in qualità di docente di una scuola secondaria nata da forti esigenze innovative, con la scelta prioritaria di apertura all'Europa e con il progetto educativo che si distingueva dalla tradizione propria dei licei e degli istituti tecnici commerciali sia per l'introduzione di un significativo monte orario dedicato alle lingue sia per la ricerca di scuole in Europa con cui instaurare rapporti di gemellaggio.

L'incontro siciliano costituiva un primo momento di raccordo fra le varie scuole scelte come polo della rete e coordinate dalla BDP, a sostegno della Dimensione Europea dell'Educazione.

Gli "snodi" del Deure volevano rappresentare dei serbatoi di raccolta di progetti, scambi di idee, facilitatori di contatto e di ricerca di scuole partner per l'elaborazione e l'attuazione di progetti a dimensione europea.

I progetti Socrates, Comenius, le "Azioni" hanno trovato nel Deure un forte momento di avvio e di supporto nella razionalizzazione degli scambi culturali fra scuole e fra docenti per la realizzazione di una esigenza fortemente sentita quale quella di una educazione all'Europa.

La rete Deure, come struttura di supporto, ha esaurito la sua ragion d'essere ma, aver partecipato per quattro anni ai vari incontri fra i referenti e aver collaborato alla diffusione di un diverso approccio all'educazione a dimensione europea, mi spinge a riflettere su quale sia stata l'effettiva ricaduta nelle scuole dell'attività del Deure e quali obiettivi formativi abbia raggiunto.

Inoltre, a fronte di scambi fra docenti e gemellaggi fra classi, qual'è il livello di diffusione dell'idea dell'Europa? Cos'è l'Europa per i nostri alunni?

Quale immagine mentale trasmettiamo nel pro-

cesso di apprendimento-insegnamento in relazione alla necessità dell'unione, non solo economica, fra i popoli del continente europeo?

Per tradizione gli europei sono stati sempre in lotta fra loro: il substrato culturale, la diffidenza sono frutto della storia.

È un problema di nazionalismo culturale che impedisce la diffusione del sentire comune; condizionamenti e pregiudizi antichi ancora ci dividono: gli inglesi "euroscettici" e isolazionisti, i francesi e il mito della grandeur, la dicotomia est-ovest della Germania.

È un problema di immagini mentali.

Quando frequentavo il Liceo, il docente di Lingua tendeva costantemente a sottolineare la necessità di pensare in lingua e non di tradurre, prima di esprimerlo, il nostro pensiero. Anche nell'attività quotidiana spesso noi docenti "traduciamo" la nostra immagine mentale relativa ai contenuti proposti e non sempre la traduzione è fedele al modello concettuale con gli inevitabili misconcetti o difficoltà nella comprensione da parte degli alunni.

Queste riflessioni scaturiscono da un duplice convincimento: il nostro modo di operare lascia tracce significative nella mente degli alunni.

È necessario operare "traduzioni" fedeli sia dei contenuti che degli atteggiamenti.

A sostegno di quanto detto riporto i dati di una indagine svolta su un piccolo campione di alunni.

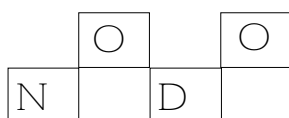
Ho chiesto a ragazzi e bambini dei diversi ordini scolastici di costruire una catena associativa a partire dal termine EUROPA per evidenziare quali sensazioni suscita tale vocabolo.

I ragazzi coinvolti frequentano rispettivamente la seconda elementare, la quinta elementare, la terza media, il secondo e l'ultimo anno della secondaria e si tratta di classi che hanno fatto esperienza di relazioni con altre realtà scolastiche italiane e/o europee.

Ecco alcune risposte:

1. Europa - *euro* - giocattoli - divertimento
2. Europa - *euro* - *denaro* - bandiere - viaggi
3. Europa - tranquillità - *ricchezza* - spensieratezza - libertà - felicità - pace
4. Europa - arcobaleno - fantasia - allegria - casa
5. Europa - *denaro* - *chopping* - memoria - souvenir - nostalgia - malinconia
6. Europa - viaggi - *shopping* - divertimento - allegria - speranza - forza - responsabilità
7. Europa - unione - forza - armi - guerra - morte - povertà - desolazione - inciviltà
8. Europa - verde - *speranza* - illusioni - realtà - angoscia - nero - *infinito* - *libertà*

Quale educazione, allora in Europa?



La Scuola e la “Multimedialità” Qualche provocazione

Carlo Santarcangelo
Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo
Nova Siri (Matera)

Anche in Basilicata, con il corrente anno scolastico, prende l'avvio il Progetto “Kidsmart” (Il bambino sveglio, svelto, intelligente), nell'Istituto Comprensivo di Nova Siri Scalo (Matera) e nel primo Circolo Didattico di Melfi (Potenza).

Il progetto si fonda sull'introduzione del Personal computer nella didattica rivolta ai bambini di cinque anni della Scuola dell'Infanzia.

Questo perché l'obiettivo è quello di rendere la scuola italiana più moderna attraverso il potenziamento dell'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche?

Per rendere credibile il piano del Governo che prevede l'accesso ad Internet da ogni singola scuola, un computer in ogni aula, la formazione degli insegnanti e studenti nelle tecnologie informatiche?

Per rendere l'Italia più moderna e competitiva, diffondendo in modo capillare attraverso la scuola l'alfabetizzazione informatica di base?

È risaputo che nel momento in cui si approfondisce la riflessione sui nuovi “media”, si formano, da un lato, il gruppo dei favorevoli, dall'altro, quello degli sfavorevoli; i primi esaltano i vantaggi della rivoluzione tecnologica (collegamenti in rete a livello mondiale, accesso ad ogni tipo di informazione ecc.), gli altri, come il sociologo francese Jean Budrillard, sostengono la scomparsa di tutto ciò che consideriamo reale, l'accentuarsi della solitudine, l'individualismo al punto che l'uomo si crede centro del mondo, come un ragno nella sua rete (Enzensberger).

Dopo queste sintetiche considerazioni, ritorniamo alla scuola e, quindi, all'educazione; chi scrive pensa di essere nella posizione intermedia tra

fautori e denigratori e, senza negare i vantaggi evidenti prodotti dalle tecnologie, sostiene con il Galimberti “i ragazzi devono apprendere un metodo di ricerca e non solo i semplici risultati che un ‘PC’ può fornire, senza, però, impegnare la testa dello studente nella ricerca del modo con cui vi si perviene...”.

I “PC” non forniscono comprensione.

Alla Scuola servono ancora, se non di più, dei buoni insegnanti che credono nella loro professione e nei contenuti che trasmettono e degli allievi disposti ad imparare attraverso l’impegno e la fatica quotidiana.

È impensabile che i nuovi strumenti tecnologici possano sostituire il libro e il docente che re-

stano rispettivamente il migliore deposito di conoscenze, la guida e il punto di riferimento per la formazione delle giovani generazioni.

Per ritornare al progetto “Kismart”, lo scrittore sente di rivolgere un appello ai docenti: “create occasioni; offrite opportunità per stimolare fantasia, curiosità e domande nei bambini ed attraverso la didattica, guidate con un rapporto sereno e rassicurante, gli alunni a scoprire, a inventare, a creare, a osservare, a riflettere e ad acquisire comportamenti adeguati”.

La Scuola avrà assolto al suo compito, se attraverso lo studio, avrà contribuito a formare persone capaci di riflettere sul senso del proprio operare, di essere libere e dotate di spirito critico.



12. L'istruzione... un unico entusiasmante volo - Veronica Sisti, classe L.A.S., Melfi (Potenza)

La scuola italiana e la dimensione europea

L'azione didattica al servizio del processo d'integrazione culturale

ROCCO VIOLA

Docente Funzione Obiettivo Area 5, Innalzamento obbligo e Continuità educativa
I.T.C. "L. da Vinci" - Potenza

Lo scenario internazionale

L'abolizione delle barriere doganali fra le nazioni della Comunità Europea ha determinato un considerevole snellimento delle procedure di trasferimento di persone e di merci nel vecchio continente. Ci sono, però, altri fattori che contribuiscono ad indirizzare i destini dei paesi europei su un sentiero unico e l'adozione di quattro lingue ufficiali in seno alla Comunità rappresenta, di certo, un elemento aggregante piuttosto che di frattura in questo panorama internazionale¹.

Gli studenti italiani sono considerati alquanto carenti nell'uso delle lingue straniere e non sembra facile contestare questa particolare attitudine dei nostri allievi. Tale situazione è compiutamente documentata dalle rilevazioni di un autorevole organismo come l'International Association for the Evaluation Achievement (I.E.A.) da cui risulta che la conoscenza della lingua inglese fra gli studenti italiani della scuola secondaria superiore raggiunge una media di profitto del 20,2% in una gamma oscillante tra 20,1% e 47,9%. In virtù dei risultati ottenuti dai nostri adolescenti, l'Italia si ritrova ad occupare una poco invidiabile settima posizione nella graduatoria delle otto nazioni industrializzate². Gli adolescenti stranieri, pur non mostrando una brillante propensione nel medesimo ambito, evidenziano maggiore sensibilità verso questo importante strumento di comunicazione.

Il Consiglio d'Europa, ravvisando la funzione essenziale delle lingue nel processo di aggregazione sociale, promuove continue iniziative tese a favorire un miglioramento della situazione e sollecita un assiduo coinvolgimento di autorità scolastiche nazionali e locali³. E si deve riconoscere che i risultati conseguiti negli ultimi tempi posso-

no essere considerati di buon auspicio per gli sviluppi futuri.

Una parte del merito va attribuita sia alle azioni previste per gli alunni e rese operative dalle scuole di ogni ordine e grado nell'ambito del Progetto Lingue 2000, sia ai Progetti Operativi Nazionali fortemente sostenuti dal Consiglio d'Europa. Non mancano opportunità per gli studenti universitari che possono accedere a fondi erogati da università, istituzioni ed enti locali per progetti stilati col supporto dei programmi Erasmus, Leonardo e Socrates.

L'ampliamento delle conoscenze culturali ed il potenziamento delle abilità espressive degli allievi, non sono i soli elementi positivi generati da queste attività poiché le esperienze maturate dagli studenti hanno rivelato un aspetto che talvolta non viene adeguatamente apprezzato: la spinta alla socializzazione.

I giovani che hanno avuto la possibilità di varcare i confini del proprio territorio nazionale, dopo aver soggiornato all'estero anche per brevi periodi, hanno acquisito la consapevolezza della loro posizione nodale nella rete delle relazioni umane. Essi sono in grado, oggi, di comprendere la necessità di una concreta integrazione culturale che coinvolgerà, in futuro, oltre 550 milioni di cittadini europei.

Italiani, francesi, spagnoli, tedeschi, svedesi e tutti gli altri abitanti degli stati aderenti all'Unione Europea hanno avviato una fase di ripensamento delle proprie convinzioni riguardo al concetto di identità nazionale. Gli abitanti di paesi che hanno messo all'ordine del giorno delle imminenti scadenze politiche l'opportunità di un ingresso a pieno titolo nella Comunità, nel frattempo, cominciano a considerare i vantaggi por-

tati dalla libera circolazione della moneta unica. In attesa del raggiungimento dell'auspicabile, ancorché lontano traguardo della cittadinanza comunitaria, non si può trascurare il fatto che i processi avviati sono debitori del pieno ed incondizionato sostegno di tutti, cittadini ed istituzioni. E bisogna riconoscere che il clima generale, pur condizionato dalle incertezze derivanti da contraddittori comportamenti di alcuni esponenti politici, appare improntato ad un atteggiamento che, travalicando la mera condivisione della divisa economica, mira a coniugare la condivisione del principio di tolleranza con l'idea di coesione sociale.

inoltre, il progressivo abbandono del nostro idioma da parte dei discendenti degli emigrati quale esito delle forti pressioni esercitate dalle necessità di integrazione nelle collettività in cui si stabiliscono i loro predecessori.

Tale situazione tratteggia un quadro che lascia prevedere una sola possibile evoluzione: la conoscenza di almeno due lingue europee quale passaggio obbligato per le prossime generazioni di studenti italiani.

Ma in un contesto di rapidi mutamenti sullo scenario internazionale, tutte le istituzioni scolastiche continentali si muovono nella direzione di



13. Tanti bambini un solo diritto: l'istruzione - Alfonso Venafro, classe I A.S. Melfi (Potenza)

Il caso Italia: l'isolamento linguistico

La lingua italiana occupa una posizione di rincalzo nel panorama continentale non essendo annoverata tra le lingue ufficiali della Comunità. Le ragioni di tale condizione appaiono palesi ed inequivocabili. Esse scontano sia fattori di ordine politico, un passato segnato da scarsa rappresentatività a livello socio-economico, sia considerazioni di carattere pratico, limitata diffusione della nostra lingua nel mondo. Non si può nascondere,

un ampliamento delle conoscenze linguistiche dei propri studenti piuttosto che verso un arroccamento su posizioni di difesa delle rispettive specificità locali. Il principio-guida di un proficuo utilizzo delle lingue comunitarie può fungere da volano per la libera circolazione di idee e di principi ma anche per un più intenso scambio di prodotti, beni di consumo, documenti e servizi.

Il processo di integrazione appare ormai avviato su una strada a senso unico e dalle esperienze

del passato si ricavano segnali di forti analogie con le ondate migratorie dei giorni nostri. L'Europa è destinata a rappresentare, anche per il prossimo futuro, la piattaforma di ridistribuzione geografica delle popolazioni provenienti dalle aree in fermento comprese tra la sponda africana dell'Oceano Atlantico ed il sub-continente indiano. L'assolvimento di questo ruolo provocherà, inevitabilmente, profonde trasformazioni negli assetti delle realtà territoriali che saranno maggiormente interessate dall'arrivo di nuclei etnici portatori di tradizioni e culture diverse da quelle autoctone. E l'Italia, trovandosi sulla linea di frontiera della prima accoglienza, non può esimersi dal mettere a disposizione dei propri futuri cittadini gli strumenti indispensabili per l'espletamento corretto degli obblighi connessi al dovere morale di assicurare la fruizione del diritto delle persone ad una esistenza dignitosa.

La società multiculturale

Appare opportuno, a questo punto, approfondire l'analisi di alcune ragioni che oggi costituiscono degli ostacoli sul cammino della piena realizzazione di una società europea multi-etnica. Ciò potrebbe rappresentare un ausilio per gli adolescenti in cerca di spiegazioni attendibili per i complessi meccanismi che regolano le tormentate dinamiche sociali. Alcune collettività nazionali sembrano essere scosse, in questo momento, da movimenti di xenofobia di ritorno. Si addensano all'orizzonte le nubi minacciose di una bieca riedizione della "sindrome di Johannesburg", in conseguenza della quale si vorrebbero privare i migranti di diritti fondamentali⁴.

In diverse nazioni della Comunità, gruppi di oltranzisti hanno issato il vessillo dell'identità locale su un sostrato di obsoleti ideali nazionalistici. Ma l'ostilità tende a mascherare motivazioni più ovvie e che possono essere ricondotte al timore, da parte di lavoratori non specializzati, di una progressiva riduzione delle opportunità occupazionali offerte da un mercato del lavoro in rapida evoluzione, la cui cifra caratteristica è rappresentata dalla parola d'ordine del processo di globalizzazione: flessibilità.

La scuola non può sottrarsi alla sfida lanciata dal villaggio globale e che vede le nuove generazioni in prima fila nella corsa verso la costituzione di un mondo caratterizzato non più da rapporti impostati sulla nozione di luogo bensì su quella di spazio e in cui le tecnologie informatiche avanzate giocheranno un ruolo decisivo.⁵

Sarà compito degli operatori scolastici guidare gli allievi nell'acquisizione di saperi tecnici e linguistici strutturati su schemi flessibili e, perciò, aggiornabili e spendibili in ogni ambito operativo.⁶

La mobilità non sarà considerata come il balzello dovuto dagli abitanti delle aree economicamente svantaggiate per tentare la sorte in un ambiente ostile; essa costituirà la chiave di accesso alle offerte occupazionali di un mercato sempre bisognoso di abilità e competenze. Da tale situazione potranno trarre vantaggio coloro che mostreranno disponibilità nel voler realizzare il proprio progetto di vita in qualsiasi posto, senza farsi condizionare da pregiudizi né da fattori ambientali.

Il problema della convivenza civile non investe soltanto gli aspetti della comunicazione intesa in senso strettamente linguistico perché la società europea deve farsi carico delle emergenze culturali, politiche e religiose che stanno arrivando, sul territorio continentale, insieme agli immigrati. Non sarà possibile, per il futuro, ipotizzare una società costituita da una serie di enclaves etniche isolate dal resto della collettività; l'unico percorso praticabile è un sentiero in salita che costringe tutti ad attraversare un valico impervio: la tolleranza.

L'integrazione dei popoli potrà diventare patrimonio condiviso, attraverso un processo osmotico continuo, in grado di assicurare apporti costruttivi finalizzati al conseguimento di obiettivi miranti al progresso sociale; la convivenza civile potrà crescere soltanto se affonderà le radici nel pieno rispetto dei diritti fondamentali, sia da parte di coloro che hanno a cuore le sorti della propria nazione sia di quelli che hanno scelto, come proprio riferimento, l'ampio orizzonte del vecchio continente.

¹ Cfr. *Relazione del Consiglio (Istruzione) per il Consiglio europeo* Bruxelles, 14 Febbraio 2001, art. 2.3.3.

² Cfr. *Misurazione sul rendimento scolastico. Indagine IEA e situazione italiana*, in "Annali della Pubblica Istruzione", a. XXIII, quaderno n. 5.

³ Cfr. *Relazione del Consiglio (Istruzione) per il Consiglio europeo* ibidem, art. 2.2.

⁴ Cfr. S. ZAMAGNI, *Le nuove migrazioni*, in "Itèr", 2001, n. 13, p. 24.

⁵ Cfr. A. BONOMI, *Moltitudini globali* in "Itèr", 2001, n. 13, p. 20.

⁶ Cfr. G. DOMENICI, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, 1998, p. 13-14.



L'Europa delle donne vista dalle studentesse

Storia di "pari... e dispari"

CINZIA PUCCI, FILOMENA CORONA
Docenti componenti Gruppo di Progetto "Pari... e Dirpari"
I.T.C. "F. Saverio Nitti" - Potenza

Raccontare un'esperienza "di scuola" e legarla ai grandi temi dell'Europa della formazione e della formazione all'integrazione europea mi sembra difficile quanto la quadratura del cerchio e, confesso, povera me ignorante, anche quanto un risolvibile problema di algebra. Ma devo, per amore di giustizia e verità, se non per desiderio di diffondere il senso di una esperienza, raccontare quello che sta accadendo nella "mia" scuola.

Un anno fa c'era un piccolo gruppo di progetto, un pugno di docenti, che, analizzando i risultati di una indagine interna, scopriva una netta carenza di progettazione dei percorsi di formazione nel vissuto delle mamme dei nostri allievi.

Oggi c'è un gruppo di ragazze e ragazzi, che da un mese si confrontano sul tema delle pari opportunità di genere, incontrano esperti esterni, studiano e discutono sui diritti delle donne, sul loro futuro e sul futuro della società europea, strizzando l'occhio a quello che avviene nel mondo a proposito di parità.

L'occasione è loro offerta dal PON Scuola 2000/2006 Misura 7, Azione 7.2. e sono "orgogliose" e "orgogliosi", dicono sinceramente, di potersi fregiare, nel lavoro che svolgono, della bandierina azzurra e delle dodici stelle dell'Unione.

Sostiene Carla Passalacqua (già componente Comitato consultivo donne della Comunità Europea) che "le strade dell'Unione Europea sono profondamente segnate da una nuova soggettività, quella delle donne, che ha saputo mettersi in gioco, cambiare e produrre elementi di trasformazione e d'innovazione nel sociale, nell'economia, nella politica e nei modelli di vita. Nel momento in cui l'Europa si interroga sulla propria identità, sui valori che la caratterizzano, sul suo ruolo e sul suo futuro, le donne possono essere la vera risorsa

cui attingere". (dalla rivista *EuroPass*, Dossier n. 16, novembre 1999)

Opinione condivisa risulta essere, comunque, che pur crescendo la presenza delle donne nei processi scolastici e formativi, nel mercato del lavoro, restano bassi i livelli di partecipazione femminile alla vita economica e politica, specie se consideriamo le giovani donne e le residenti nei Paesi dell'area mediterranea.

L'Unione intreccia ancora le proprie politiche di sviluppo al tema della soggettività femminile

Dopo un processo caratterizzato, in una fase iniziale, dalla mera enunciazione del principio di pari opportunità si è passati, prima, alla elaborazione di un filone di politiche sociali volte a promuovere la partecipazione delle donne, poi alla realizzazione di azioni positive. Oggi, con la Strategia quadro comunitaria in materia di parità tra donne e uomini (2001-2005) e il quinto Programma d'azione, si è passati al perseguimento del *gender mainstreaming*.

Questo approccio ampio e integrato combina misure politiche specifiche volte a promuovere la parità tra i sessi con una strategia generalizzata avente la finalità di assicurare che tutte le politiche tengano conto delle questioni legate al genere e analizzino il diverso impatto delle loro attività sulle donne e gli uomini.

L'attuale ciclo di programmazione, infine, delle politiche strutturali rappresenta un'importante occasione ed una sfida per l'applicazione del principio di pari opportunità.

In questa cornice il PON Scuola 2000/2006 inquadra il problema delle pari opportunità tenendo conto della continua e forte tendenza ad effettuare scelte formative, da parte delle donne, riconducibili a percorsi tradizionalmente "riservati" ad esse, con la conseguente sostanziale esclu-

sione da percorsi che conducono a esiti professionali innovativi o di alto livello. Inoltre tiene conto del tasso di passaggio alla vita attiva della popolazione femminile, oltre che della distribuzione qualitativa e quantitativa nei settori dell'occupazione. Si sottolinea, insomma, che i tassi di disoccupazione femminili registrati nelle regioni del Mezzogiorno, così come le difficoltà specifiche di rientro nel mercato del lavoro, sono in molti casi dovuti a problemi inerenti il percorso formativo prescelto.

In questo quadro si innesta il progetto del Nitti "Pari & dispari" e va letta questa breve raccolta delle voci delle ragazze e dei ragazzi che vi partecipano.

Giuliana Galasso ha sedici anni e frequenta la classe quarta:

"L'entrata in Europa ha portato diversi cambiamenti positivi nella nostra vita, dalla moneta unica ad alcune leggi importanti. Ogni giorno ci troviamo davanti alla realtà dell'Unione Europea, e anche noi ragazzi, soprattutto grazie alla mediazione della scuola, viviamo questa situazione come un argomento "onnipresente"!

Il corso 'per' le pari opportunità è un'ottima occasione per noi ragazze e ragazzi, infatti, attraverso lezioni e laboratori veniamo ogni giorno allenati ad entrare in mondi apparentemente estranei e lontani... quello del lavoro, quello dell'economia, della politica, della comunicazione!

È un corso, pensato, credo, per noi ragazze, per tenerci informate sui nostri diritti e doveri, sulle possibilità che spesso ci vengono tolte, sulle capacità che abbiamo e su come dovremmo sfruttarle per ottenere il massimo risultato, un corso insomma per aiutarci a comprendere ciò che ci circonda, il mondo di cui, tra un pò, entreremo a far parte.

Ad un primo parziale bilancio posso dire che si è dimostrato un modo valido per sviluppare la mia autostima ma soprattutto un modo per sensibilizzarci rispetto alla necessità (per entrambi i sessi) di ottenere pari opportunità reali e concrete nel mondo del lavoro!

Grazie all'UE si sono già fatti grandi passi, ma siamo molto lontani dalla situazione stabile e ideale che da anni cerchiamo di ottenere battendoci con ogni mezzo possibile.

Già la presenza di momenti di riflessione o di dibattito tra ragazzi della nostra età, futuri cittadini di questo grande paese, è segno di una sicura

crescita sociale!"

Lucia Bisaccia ha quindici anni e frequenta la classe seconda:

"Il corso 'Pari e Dispari' per me è una esperienza positiva perché mi permette di scoprire cose affascinanti e importati sulla storia delle donne e di riflettere sulla possibilità di migliorarla.

All'inizio ero solo curiosa di vedere di cosa si parlasse ma devo dire che, iniziando il lavoro, ho scoperto che mi piace molto e che sto imparando a conoscere passo per passo la storia e i progressi che le donne hanno fatto, le "rivolte" che hanno dovuto affrontare, le vittorie che hanno conseguito.

Questo corso mi aiuta anche a imparare a comunicare, a mettermi in relazione con gli altri a riflettere su me stessa, ad accettare ed a rispettare le idee degli altri.

Tutti i partecipanti sono coinvolti, ognuno dice la sua, si lavora insieme e si impara a relazionarsi con gli altri."

Alberta Caterina Santagata ha quindici anni e frequenta la classe seconda:

"Ho cominciato a fare questa esperienza pensando che l'impegno, che ci sarebbe voluto, sarebbe stato intenso e mi avrebbe fatto togliere tempo allo studio delle materie scolastiche.

Ma già durante il primo incontro ho cambiato idea, perché devo dire che mi sento sempre più coinvolta e interessata. I momenti di confronto con i compagni e con i professori mi hanno fatto riflettere su temi che sono molto complessi.

Il rapporto uomo-donna, già alla mia età, sembra difficile e immagino quanto sia difficile per le donne farsi largo in un mondo che indossa i pantaloni. È stato altrettanto interessante capire che ci sono lavori e professioni in cui la donna, ancora oggi, entra con grande fatica e che, nonostante i progressi importanti dalla preistoria al 2002, appare ancora lontana la parità vera.

L'Unione Europea ha deciso, secondo me, di finanziare questo corso perché il progresso dell'Europa non si può realizzare senza un rapporto di parità tra uomo e donna e senza l'apporto dei giovani."

Simona Miglionico ha quindici anni e frequenta la classe terza:

"Ho iniziato questo corso un po' perché me lo ha suggerito la mia professoressa di italiano e un po' perché mi incuriosiva. Non si presentava come il solito corso in cui si studia per potenziare cono-

scenze, ma si presentava come un qualcosa di fondato sull'esperienza e sul confronto. E infatti non sono rimasta delusa, il dialogo l'ho avuto, non sono mancate le discussioni... Le disparità tra uomo e donna sono veramente tante, e non sono mai state le stesse, cioè sono cambiate nel tempo e sono diverse anche a seconda del paese. Ci sono, ad esempio, Stati in Europa che hanno una bassissima rappresentanza di donne in Parlamento e ci sono paesi, pochissimi, che hanno un 50% di deputate. Perfino nel Parlamento dell'Unione Europea vi sono poche donne. Senza pensare a quei mestieri che vengono definiti come un'esclusiva maschile e quelli che sono un'esclusiva femminile. Per fortuna in questo nuovo millennio si sta cercando di raggiungere un punto d'equilibrio tra uomini e donne. Questo è proprio ciò che intendo per pari opportunità, siamo tutti uguali e abbiamo tutti gli stessi diritti e doveri, indipendentemente dal sesso."

Patrizia Loguercio ha quindici anni e frequenta la classe seconda:

"Apprezzo molto la possibilità che ci è stata data di fare questa esperienza.

Fino ad ora l'incontro più interessante è stato quello nel quale abbiamo parlato di stili di comunicazione.

Ci siamo occupati anche delle donne e del ruolo che hanno rivestito nella storia, nel mondo del lavoro e anche nel diritto, abbiamo infatti analizzato delle leggi riguardanti i diritti e la tutela delle donne.

Secondo me questa è una importante opportunità per farci riflettere sul fatto che il nostro sesso ritenuto fino a poco tempo fa il sesso debole sia ormai affermato e a volte superiore a quello maschile nel mondo del lavoro."

Mara Melfi ha quindici anni e frequenta la classe seconda:

"Quando mi venne proposta l'idea di partecipare rimasi quasi indifferente, non sono mai stata interessata ad argomenti di questo genere ma, dopo la presentazione del corso, ho capito che avrei potuto realizzare basi per una prospettiva diversa nella mia vita. Certo ancora non penso di diventare, in un lontano futuro, un'imprenditrice, ma ritengo che con qualche conoscenza di base in più potrei sempre affrontare con più opportunità le circostanze della vita.

Oltre questo, sto imparando a conoscere meglio me stessa e gli altri. Rifletto ogni volta di più

su aspetti della mente umana e del comportamento di ognuno di noi e mi stupisco quando mi accorgo di miei comportamenti, dei quali ero del tutto inconsapevole, questo mi consente di migliorare gli aspetti di me che non vanno.

Inoltre sono fiera di essere entrata a far parte di un progetto legato in qualche modo all'Unione Europea."

Giulia Rosa ha quindici anni e frequenta la classe seconda:

"Ho deciso di partecipare a 'Pari e dispari' in parte perché mi ha coinvolta la professoressa di italiano, in parte perché ero curiosa di conoscere in modo approfondito gli argomenti oggetto del corso.

Devo dire che il mio interesse si è accresciuto strada facendo. Sto scoprendo nei minimi particolari i progressi che le donne hanno fatto, le rivolte che hanno dovuto affrontare, le vittorie della loro parte, il peso delle donne nella storia antica."

Maria Grazia Colangelo ha sedici anni e frequenta la classe terza:

"Uomini e donne allo stesso passo.

Pari e Dispari ci è stato presentato come una iniziativa diretta a promuovere l'imprenditoria femminile, ma cercare di raggiungere le stesse opportunità degli uomini non riguarda solo il settore lavorativo.

Questo corso non è un movimento femminista! Abbiamo già la nostra dignità di donne. È, piuttosto un'iniziativa, inquadrata nel filone europeo delle azioni per le pari opportunità, che vuol incitarci a difendere quei diritti raggiunti nel corso dei secoli, a riflettere sulle disparità di genere attraverso la comunicazione e il confronto, con l'obiettivo di abbattere i soliti schemi che condizionano uomini e donne. Mi aspetto di affinare capacità, audacia e grinta attraverso la comprensione e la collaborazione con l'altro sesso."

Francesca Coluzzi ha diciassette anni e frequenta la classe quarta:

"Pari opportunità, è questo che le donne pretendono al mondo, non più discriminazioni di sesso, ma parità di trattamento nel mondo lavorativo e soprattutto nella vita di ogni giorno.

L'uomo già dall'antichità era stato considerato a immagine e gloria di Dio e la donna invece un essere che provenisse dall'uomo e non da Dio (S. Paolo).

Tutto ciò non ha verità perché la donna oltre ad essere uguale in tutto e per tutto all'uomo, può

a sua differenza generare la vita ed è questa già condizione essenziale per dare al mondo femminile le stesse opportunità che sono date al mondo maschile.

Questo progetto, oltre al fatto di farci riflettere sulla gravità delle condizioni della donna in passato, è per noi anche motivo di discussione e confronto per quanto riguarda la presenza del 'rosa' in un mondo lavorativo che in prevalenza ha uno sfondo "azzurro".

Stefania Raimondi ha diciotto anni e frequenta la classe quarta:

"Donne al volante, pericolo ambulante. Chi dice donna dice danno. La donna ne sa una più del diavolo..."

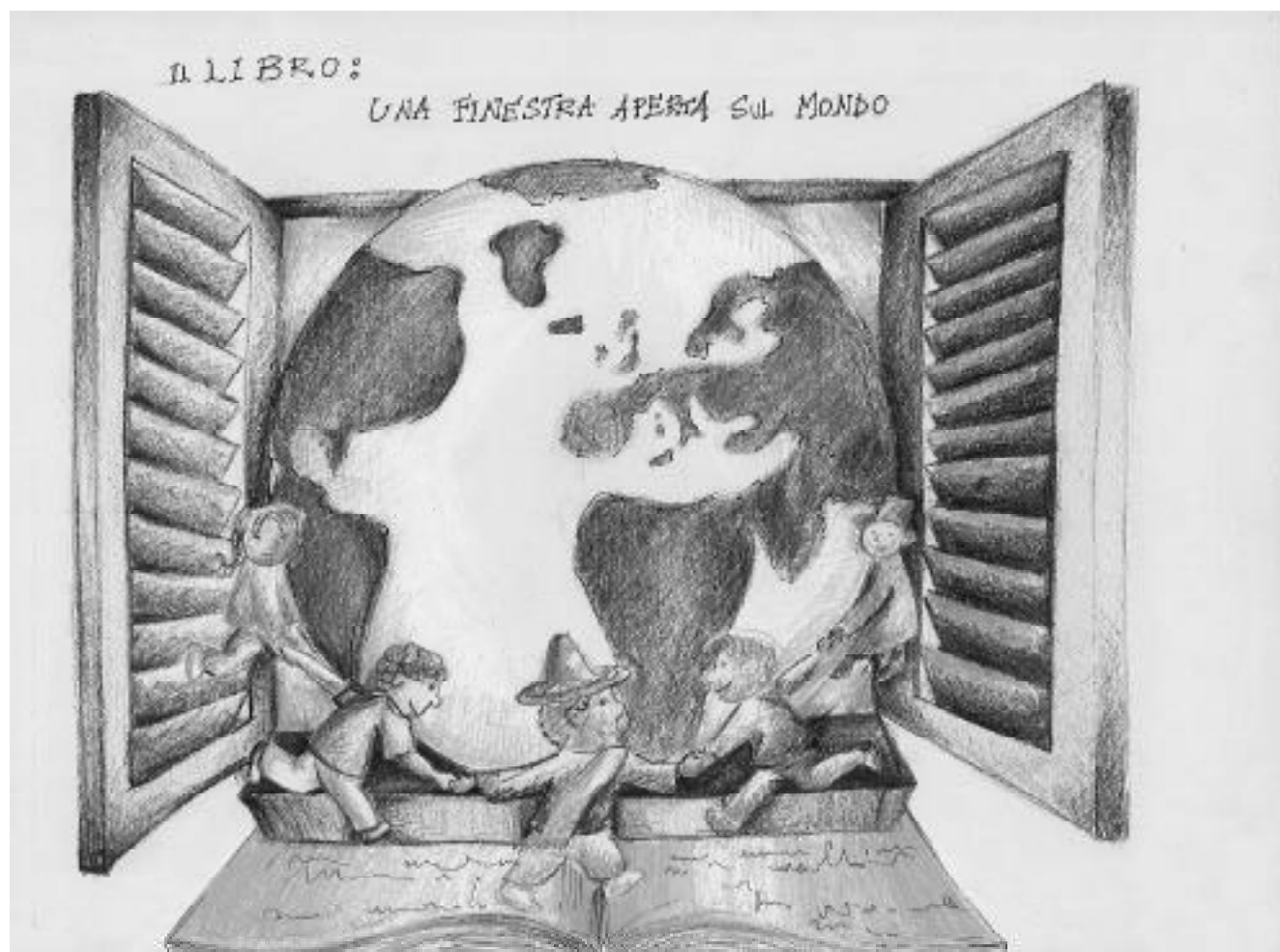
È vero sono solo dei detti ma che rispecchiano, almeno in parte, la concezione che si ha ancora del genere femminile, del "gentil sesso" così come viene spesso definito. Nascere donna sembra una

condanna all'inferiorità, ai soprusi, alle ingiustizie. Alle porte del terzo millennio però c'è da dire che la donna ha raggiunto tanti traguardi ma il cartello "LAVORI IN CORSO" non è ancora stato tolto... segno che c'è ancora molto da fare.

Forse la cosa più difficile è arrivare ad una forma mentis non più legata allo status, alla differenza di genere che separa gli uomini dalle donne, ma 'educata' a riconoscere le proprie uguaglianze, a valorizzare le differenze, che ci distinguono come persone ma che ci completano gli uni con gli altri.

L'iniziativa, cui partecipiamo, è mirata a far crescere ed educare i giovani. Quale luogo migliore per iniziare se non la scuola... palestra di vita e trampolino di lancio in una società dove uomo e donna riconoscano a vicenda il proprio valore e rispettino concretamente la propria dignità."

Per un'Europa dei diritti mi pare una bella sfida.



14. *Il libro: una finestra sul mondo - Luigi Leuce, Classe, I.A.S. Melfi (Potenza)*

Il programma della nuova Consulta degli studenti della Provincia di Potenza

FRANCESCO VALLA

Studente classe V, I.T.I.S. "Einstein" - Potenza
Presidente della Consulta Provinciale di Potenza

Il programma della nuova Consulta Scolastica della Provincia di Potenza non ha la pretesa di essere esaustivo né di imporsi come adatto a tutte le realtà locali e a tutti i contesti rappresentati; andrà adattato alle realtà locali e assunto come punto di riferimento in modo ragionato e libero. Esso riguarda gli ambiti più significativi della realtà giovanile e studentesca: dalla creazione di iniziative di promozione della cultura giovanile, alla difesa dei diritti degli studenti e della qualità dell'istruzione e del diritto allo studio, alla creazione di sinergie con gli organismi istituzionali, associativi, culturali; dalla fornitura di servizi agli studenti, per giungere fino ad attività di più largo respiro, quali quelle di riflessione ed elaborazione della idea di istruzione e di società.

Bisogni ed obiettivi prioritari, che guideranno le scelte della Consulta:

Pensare in grande, agire nel locale nella nuova dimensione europea

Crediamo che noi giovani dobbiamo prepararci ed esercitarci a pensare globale ed agire locale, pensare all'Europa come soggetto istituzionale capace di contribuire a costruire un nuovo ordine mondiale basato sulla pace, sui diritti, sui valori di libertà e democrazia.

Scuole come centri e motori di cultura

Le scuole devono essere il fulcro di un'azione sinergica e concertata per il più efficace utilizzo delle risorse umane, professionali, educative, strumentali, culturali, morali presenti nel nostro ter-

ritorio, al fine di promuovere i più alti livelli di formazione e di integrazione di noi giovani nella realtà lucana, nazionale ed europea.

Esse devono operare anche dopo l'orario di lezione attraverso attività culturali educative ed associative che possano rappresentare momenti di crescita e di aggregazione giovanile.

L'arte, il teatro, la musica, iniziative ed approfondimenti tematici possono trasformare le nostre scuole in veri e propri centri di aggregazione giovanili mettendo a disposizione le strutture ed immaginando anche di utilizzare le energie e le capacità di organismi istituzionali e non, che ne condividano le finalità ed i programmi.

Consulta provinciale

Complessivamente il lavoro della nostra Consulta deve cercare di migliorare il sistema scuola della nostra provincia. Siamo convinti del ruolo centrale che la consulta provinciale, in Basilicata come in tutte le altre regioni di Italia, può e deve avere. Tale ruolo non è purtroppo stato riconosciuto come tale dal Ministro Moratti, che privando di fondi le Consulte Studentesche Provinciali, ha cercato di fatto di depotenziare la loro azione. Ci lascia comunque insoddisfatti tutto il modello di scuola che la Moratti ci propone. È un modello scolastico esclusivo, che non investe nel finanziamento del sistema pubblico e che è incapace di offrire pari opportunità a tutti. Non ci piace inoltre la canalizzazione precoce, che costringerà i nostri studenti a compiere, a soli tredici anni, una scelta decisiva per il loro futuro. Non sarà la libertà, ma le condizioni economiche delle famiglie di provenienza, a condizionare la scelta del percorso formativo.

Noi crediamo che dobbiamo impegnarci invece per far vivere questa Istituzione quale luogo tra i più significativi di rappresentanza democratica degli studenti.

Abbiamo deciso di:

a) Operare perché si possano prevedere con legge regionale fondi e luoghi in cui gli studenti su scala provinciale in appositi momenti di concertazione, in presenza di un significativo ruolo per la Consulta, possano programmare e realizzare iniziative e progetti;

b) Far stipulare dalla Consulta apposite convenzioni ed accordi di programma con gli Enti Locali e le loro Associazioni, l'ASAB (Associazione Scuole Autonome di Basilicata) e le scuole da essa rappresentate, con tutti i soggetti dell'associazionismo studentesco, giovanile con finalità educative e culturali, del volontariato e del privato sociale.

La nostra Consulta funzionerà realmente soltanto se riusciremo, *tutti insieme*, a far vivere tra noi studenti i temi emersi nelle nostre assemblee. In questo senso diviene centrale il ruolo dei giovani e delle associazioni studentesche. Dobbiamo essere noi della Consulta provinciale a stimolare per primi la partecipazione studentesca attraverso la nascita dell'associazionismo tra gli studenti.

Finalità dell'attività della Consulta

- Assicurare il più ampio confronto fra gli studenti di tutte le scuole superiori
- Ottimizzare ed integrare in rete le attività extracurricolari
- Formulare proposte che superino la dimensione del singolo istituto
- Stipulare accordi con gli enti locali, la regione e le associazioni, le organizzazioni del mondo del lavoro
- Formulare proposte ed esprimere pareri alla Direzione scolastica regionale, agli enti locali competenti e agli organi collegiali territoriali
- Istituire uno sportello informativo per gli studenti, con particolare riferimento alle attività integrative, all'orientamento e all'attuazione dello Statuto delle studentesse e degli studenti
- Progettare, organizzare e realizzare attività anche a carattere transnazionale.

Esse richiedono, per essere perseguite, che la Consulta abbia ampia agibilità e visibilità.

A tal fine è necessario che essa possa disporre di una sede attrezzata e sempre agibile, di un sito internet, di poter costituire relazioni e reti stabili

con le scuole e tutti gli altri soggetti, già menzionati, disponibili a contribuire agli obiettivi fissati.

Riteniamo, poi, opportuno promuovere la nascita di un Coordinamento regionale delle Consulte, data la somiglianza di problematiche tra le due province.

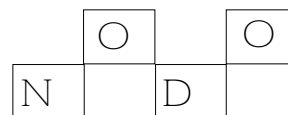
La Consulta, per poter far fronte alla notevole articolazione di azioni proposte, rispetto alle quali dovrà direttamente agire o dovrà dar vita ad interventi promozionali, si strutturerà in Commissioni zonali (Vulture-Melfese, Potentino, Val d'Agri-Senese, Lagonegrese) e tematiche (Scuola e territorio; Comunicazione, Informazione e TV online; Attività culturali e Ricerca; Attività artistiche, espressive, ludiche e motorie; Servizi alla persona: Informazione, Consulenza, Orientamento, Prevenzione, Sostegno al successo formativo ecc.). Saranno Commissioni e Gruppi di Lavoro "aperti", che vedranno la presenza di esperti e rappresentanti degli organismi pubblici e dell'associazionismo citato.

Crediamo, inoltre, che dobbiamo sollecitare l'intero sistema formativo ad inoltrarsi decisamente sulla strada del miglioramento della qualità della scuola e della pratica dell'autovalutazione.

In particolare riteniamo che occorra operare con maggiore impegno nei seguenti ambiti:

Promozione della cultura giovanile-studentesca

- Circuito Artistico Studentesco e giovanile. Giornata dell'arte e della creatività studentesca
- Concorsi
- Attività editoriali e pubblicazioni
- Fornitura di servizi agli studenti (dal Mercato del libro di testo usato alla Carta studenti, dallo Sportello informativo al Giornalino della Consulta provinciale degli studenti.





Consiglio Regionale
degli Psicologi di Basilicata

Il disagio infantile in Basilicata: dall'incuria al maltrattamento, all'abuso

ASSUNTA BASENTINI

Psicologa presso il Tribunale per i minorenni di Potenza
Socio A.I.P.G.

Relazione tenuta al convegno regionale "Il sesso che
spezza le vite" – Potenza, febbraio 2002

- Il disagio infantile nella Regione Basilicata è un fenomeno che ha una sua rilevanza sociale, e che, come nel resto del Paese, sembra, paradossalmente, definirsi nei suoi confini, sullo sfondo di una società apparentemente sensibilizzata e attenta ai bisogni dei minori.

- Il fenomeno è in aumento o è aumentata la visibilità di qualsiasi fatto di cronaca, per la sovraesposizione massmediologica?

- *Io ritengo che il fenomeno, purtroppo in aumento, ha assunto negli ultimi anni una rilevanza notevole, indipendentemente dall'attenzione dei mass media.*

- Per *disagio* intendiamo una condizione esperenziale, che può colpire i sentimenti, gli stati d'animo, il pensiero e la volontà; può essere provata da situazioni esterne, ma spesso sorge dall'interno ed è in grado di raggiungere la sfera esperenziale conscia.

- Il disagio è dunque un segnale che va interpretato e valutato.

L'incuria

L'*incuria* o trascuratezza è il primo comportamento "a rischio" visibile nella famiglia problematica.

È un "indicatore" ambientale che conduce dal punto di vista clinico, al concetto di *trauma psichica*, ai disturbi reattivi, e a quelli che vengono chiamati i fattori di rischio, con la nozione recente di *vulnerabilità*.

Le situazioni traumatiche sono quelle che per intensità superano le capacità adattative dell'Io del bambino, per es. una separazione brutale da un genitore, un evento violento.

Un ambiente familiare poco adatto ai bisogni evolutivi di un bambino, determina di frequente un disturbo reattivo che definiamo come un'instabilità comportamentale determinata da una persistente condizione di precarietà o vulnerabilità affettiva e relazionale.

"Il disturbo reattivo costituisce una risposta attuale, (Misès) per la quale non ci si può permettere di prevedere il futuro" (Soulè).

Un esempio: il caso di una bimba di cinque anni, che manifesta una balbuzie comparsa dopo ripetuti comportamenti violenti del padre alcolista, e rinforzata dagli atteggiamenti negativi delle altre figure parentali, padre e nonna, che prendono in giro la bambina, con atteggiamenti svalutativi ed offensivi).

La scarsa cura verso un bambino sottintende

delle carenze affettive, con delle distorsioni nel legame bambino-genitori.

È il fenomeno definito “l’ospitalismo intra-familiare”, che si manifesta in famiglie che non riescono a dare ai loro bambini le risposte necessarie. Sono le “famiglie problema” o “famiglie a rischio” o “famiglie senza qualità”.

Sono le famiglie che compongono la casistica degli uffici giudiziari minorili, per la materia civile.

La scarsa attenzione operativa dei servizi, della scuola, dell’autorità giudiziaria (quando è stata attivata la segnalazione) nei confronti di queste situazioni che potremmo definire socialmente “borderline” dal punto di vista della patologia sociale, può nel tempo contribuire a determinare condizioni di maltrattamento, in bambini che raramente hanno uno sviluppo normale se l’intervento è tardivo o inadeguato.

Una delle tante storie di “salvataggio” giuridico e psicologico con esito positivo: cinque fratelli da nove mesi a nove anni, allontanati e poi affidati a famiglie adottive diverse, impegnate a salvaguardare il legame fraterno.

La rinascita psicologica e sociale di questi bambini è condizionata dalle possibilità di adattamento sociale: il rischio di emarginazione, di delinquenza e di psicopatologia è particolarmente grosso. Di frequente, nella storia degli adolescenti devianti si ritrova questo contesto di “famiglia problema”, con l’abituale valorizzazione di sé, l’assenza di un’ideale dell’Io soddisfacente, e con fallimenti molto primitivi nell’investimento narcisistico dell’Io.

Il maltrattamento

Il maltrattamento va considerato come una patologia sindromica, con evoluzioni gravi a lungo termine, che intaccano la possibilità dell’adulto maltrattato nell’infanzia, di stringere legami affettivi stabili e di svolgere un competente ruolo genitoriale. Il quadro clinico del maltrattamento è fortemente variabile, sia per gli effetti di eventi “attivi” come la violenza fisica, emozionale o l’abuso sessuale, che per la presenza di eventi “passivi”, come la mancanza di cure adeguate, tipica della trascuratezza, sia perché questi quadri possono presentarsi come isolati, o associarsi tra loro, determinando manifestazioni variabili e polimorfe.

La diagnosi di maltrattamento o abuso è complessa e difficile e va realizzata da diverse figure professionali, con specifiche competenze tecniche ed emotive.

Un possibile percorso diagnostico per accertare l’abuso o il maltrattamento comprende l’analisi

si e la lettura dei seguenti elementi anamnestici e contestuali:

1) il riscontro di elementi peculiari e suggestivi nella storia del bambino e della sua famiglia, che conducono a fattori di rischio o a maltrattamento per lo stesso;

2) la presenza di segni fisici indicativi o compatibili con la diagnosi di maltrattamento fisico o emozionale, o di trascuratezza, o di abuso sessuale;

3) il vissuto del bambino, acquisito con diverse modalità di comunicazione verbale (racconto-testimonianza), non verbale, come il gioco, il disegno, l’animazione ecc., con le caratteristiche della sua personalità e la qualità delle relazioni che stabilisce con le figure genitoriali, con gli adulti e con i coetanei;

4) la struttura della personalità dei genitori, la loro storia personale e di coppia, la dinamica delle relazioni intrafamiliari e la tipologia della relazione con il bambino;

5) le condizioni di vita e le risorse della famiglia nucleare e la presenza di eventuali risorse nella famiglia allargata;

6) L’iter diagnostico si conclude quando si potrà rispondere con sufficiente chiarezza alle domande “si tratta di maltrattamento, e di quale forma?” e “quale è il potenziale residuo di questa famiglia e di quella allargata?” (Paola Facchin – Pediatra – Università di Padova).

L’ipotesi o il sospetto di maltrattamento, passa attraverso tre eventi essenziali:

a) segni fisici, alterazioni del comportamento o delle condizioni di vita del bambino che suscitino interrogativi negli adulti di riferimento (medici, insegnanti, assistenti sociale ecc.);

b) la denuncia o segnalazione di qualche membro della famiglia o da parte di conoscenti;

c) la confidenza o rivelazione dello stesso bambino.

Tutte queste situazioni richiedono un intervento diagnostico tempestivo, per evitare ulteriori danni al bambino e per la credibilità dell’intero sistema dei servizi.

Dal punto di vista clinico, nel maltrattamento si distinguono

a) lesioni non accidentali (*maltrattamento fisico*).

Di regola viene riferito un meccanismo “accidentale” come causa delle lesioni. L’esame clinico deve però tener conto anche dell’atteggiamento del genitore, non coinvolto emotivamente, dell’atteggiamento del bambino, impaurito, iperattivo, incontenibile, della storia dei precedenti incidenti.

ti, e di tutti i possibili elementi contestuali.

Ricordo, in riferimento alla casistica del T. M.: la storia di una bimba di quattro anni ridotta in coma, per le gravi percosse, ricevute dal convivente della mamma; nella storia della bambina c'erano diversi indicatori che conducevano ad una diagnosi di abuso conclamato fisico ed emotivo, ma si è fatto tardi, anche se la bambina, nel tempo, sembra aver recuperato la sua normalità esistenziale ed emotiva nella nuova famiglia.

b) Trascuratezza grave (child neglect).

E la forma di maltrattamento più frequente che si presenta sia come unica componente dell'abuso, sia mista a forme di violenza fisica e sessuale.

Il quadro clinico presenta diverse alterazioni dello stato generale: ritardi dell'accrescimento fisico (ponderale) e psicomotorio, alterazioni del comportamento più o meno associate a evidenti carenze di cura, come scarsa igiene, inadempienza dell'obbligo scolastico, turbe delle condotte (c'è sempre anche un maltrattamento emozionale da mancanza di cure amorevoli da parte dei genitori).

c) Maltrattamento emozionale o psicologico.

I disturbi delle condotte si presentano molto precocemente, ed evolvono in opposizione, agitazione, aggressività, depressione, apatia, passività, altre forme di psicosi e turbe delle condotte alimentari.

L'abuso sessuale

Nell'abuso sessuale sono comprese diverse forme di maltrattamento, che comportano un danno potenzialmente molto grave nella personalità del bambino e dell'adolescente, che spesso si trasforma, in età adulta, in patologia rilevante.

La forma di abuso più frequente è l'incesto che può manifestarsi in contesti diversi: come un atto violento con lesioni fisiche, oppure, più frequentemente, in un clima di seduzione e segreto, in assenza di lesioni fisiche. La fascia d'età più a rischio è quella da sette a dieci anni. I dati del campione analizzato nella nostra Regione confermano che la maggiore incidenza di abusi riguarda questa fascia d'età (27 minori pari al 56,25%).

Le bambine sono più colpite dei bambini. Le condizioni familiari di rischio sono l'alcolismo, l'isolamento, la povertà materiale e culturale, la promiscuità, e in misura rilevante, gli aspetti patologici della personalità dell'abusante e del suo legame con la vittima.

Analisi della situazione in Basilicata

Nell'anno 2001, l'andamento del fenomeno,

valutato a livello esperienziale, è molto vicino all'anno 1999 (24 casi pari al 49,92% dell'intero campione che corrisponde a 48 casi).

Nel periodo Aprile-Dicembre 2001, sono venuta a conoscenza di circa dieci casi di abuso sessuale, che sono da considerare una piccola parte del fenomeno. In tre situazioni si è trattato di molestie, in cinque casi di violenza, negli altri tre la diagnosi è incerta.

Sei sono abusi intrafamiliari, quattro extrafamiliari.

In un caso la vittima è una ragazza maggiorenne con handicap psico-fisico medio.

Spesso arrivano delle mezze-segnalazioni, ritratte dalla vittima o dai parenti.

Non possiamo generalizzare, riconoscendo in tutte le famiglie problematiche il rischio di abuso sessuale, ma dobbiamo ricordarci che il comportamento abusante ha mille variabili e premesse, che devono essere lette ed analizzate da chi ha il dovere di tutelare, attivando un sistema di difesa e protezione capace di "dare la parola" ai bambini e ai ragazzi, incastrati nei silenzi omissivi degli adulti, fatti di minacce, di paure, di ricatti, di vuoto e solitudine.

Nella nostra Regione abbiamo delle aree geografiche completamente sganciate da ogni forma di controllo sociale, nelle quali la famiglia e la scuola, in assoluta povertà e solitudine si gestiscono ogni forma di disagio, di disadattamento, di devianza e di patologia.

Bibliografia

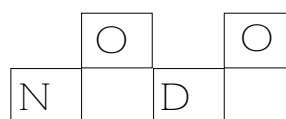
- M. AMMANITI, *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Cortina.

- V. MASTRONARDI, *Manuale per operatori criminologici e psicopatologi forensi*, A. Giuffrè.

- G. MAZZONI, *La testimonianza dei casi di abuso sessuale sui minori*, A. Giuffrè.

- F. MONTECCHI, *I maltrattamenti e gli abusi sui bambini*, Franco Angeli.

- A. BASENTINI, *Vite spezzate. I minori e l'abuso sessuale nella regione Basilicata*, STES EDITRICE SUD.



Inizio di una collaborazione

TOMASO VIGLIONE

Presidente Ordine Regionale degli Psicologi di Basilicata

Sul n. 20 de *il Nodo scuole in rete* viene presentata in modo sintetico l'inizio di una collaborazione tra l'Ordine regionale degli psicologi di Basilicata e la rivista.

Il grazie va alla dottoressa e collega Angela Granata per l'invito rivolto al Consiglio dell'Ordine che accettandolo si è reso disponibile ad utilizzare la rivista per aprire un dibattito sulla psicologia in generale, ma soprattutto sulla psicologia scolastica in particolare.

L'ordine degli psicologi nasce in attuazione della legge 56/89, legge che definisce ambiti e competenze dello psicologo che ritengo utile far conoscere ai lettori della rivista.

L'articolo 1, legge 56/89, definisce così la professione di psicologo:

“La professione di psicologo comprende l'uso degli strumenti conoscitivi e di intervento per la prevenzione, la diagnosi, le attività di abilitazione riabilitazione e di sostegno in ambito psicologico rivolto alla persona, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità. Comprende altresì le attività di sperimentazione, ricerca e didattica in tale ambito”.

La lettura dell'articolo 1 aiuta tutti a conoscere gli ambiti entro i quali lo psicologo va a svolgere la propria professione, ma in particolare mette in rilievo come primo compito quello della prevenzione che diventa sostegno psicologico alla persona, ...agli organismi sociali e alla comunità chiarendo, infine, che sono attività riservate allo psicologo quelle della sperimentazione e della ricerca didattica.

L'Ordine regionale degli psicologi sin dal suo costituirsi ha tentato in diversi modi di entrare in relazione con il mondo della scuola, realizzando un protocollo d'intesa con la Società Italiana Psicologia della Educazione e della Formazione (SIPEF) sostenendo inoltre, il costituirsi della SIPEF regionale.

In collaborazione con la Sipef e con i Provve-

ditori agli studi di Potenza e Matera, ha organizzato l'11 ottobre 1999 un convegno su *“Dalla psicologia clinica alla psicologia dell'educazione nella scuola delle autonomie”* al quale hanno partecipato in qualità di relatori, i Provveditori agli Studi, i senatori Ossicini e Monticone, il Prof. Trombetta dell'Università “La Sapienza” di Roma e 250 ospiti operatori, dirigenti scolastici, docenti e psicologi.

Volevamo costruire insieme un nuovo percorso operativo, per tentare di superare la psicologia clinica e lavorare con la psicologia della educazione, per realizzare nuovi percorsi culturali

Purtroppo devo constatare, fatte alcune nobili eccezioni, che in Basilicata si continua ad avere della psicologia un concetto che fa riferimento ad un passato in cui le équipe psico-medico-pedagogiche erano funzionali alla costituzione delle classi speciali immaginando la psicologia quale strumento di misurazione e di valutazione degli alunni tramite test di personalità di intelligenza o attitudinali che gli psicologi somministravano.

Forse ancora oggi l'immagine dello psicologo e della psicologia è legata all'applicazione delle norme previste dalla legge 117 del 1977: lo psicologo deve essere nella scuola per diagnosticare una patologia, aiutare a costruire una diagnosi funzionale, ideare percorsi didattici di tipo riabilitativo.

Non è questa la psicologia dell'educazione nella quale crediamo, forse è anche questa, ma non solo questa.

Con l'autonomia scolastica la scuola dovrebbe essere in grado di integrare la sua funzione di promozione dell'apprendimento e della competenza che il contesto socio-economico-culturale le affida.

L'integrazione tra scuola e sviluppo socio economico del territorio appare oggi per certi versi scontata, fondata sulla necessità di pilotare la relazione tra domanda e offerta nelle competenze lavorative.

In tale contesto vi è una difficoltà dello psico-

logo ad uscire da un ruolo di diagnosta e terapeuta delle disfunzioni scolastiche per divenire aiuto allo sviluppo della scuola e delle sue funzioni, ma vi è anche una difficoltà della scuola a porre domande qualificanti allo psicologo.

La scuola è ancora da ritenersi solo come luogo degli apprendimenti scolastici oppure come luogo della formazione integrale della persona umana?

Ed allora cosa pensiamo della relazione tra le emozioni e modo d'essere inconscio della mente? Se guardiamo al sistema inconscio teorizzato da Freud vale a dire lo spostamento, l'assenza di negazione, la condensazione, l'assenza di tempo e la confusione tra mondo interno e mondo esterno... troviamo che queste caratteristiche corrispondono alla mente emozionale.

Cosa sappiamo noi delle emozioni? Non sono esse la nostra primitiva e costante dimensione sociale?

Quando ritorniamo ai nostri ricordi scolastici la nostra mente si affolla non solo di sapere, ma di emozioni; la paura dell'interrogazione, le risate dei compagni di fronte ad un nostro errore, la rivalità tra compagni, l'innamoramento per la compagna di classe e si potrebbe continuare, ma continueremmo a trovare solo emozioni.

Perché la scuola possa produrre più equilibrati apprendimenti sarebbe necessario che le emozioni evocate dal contesto scolastico s'incontrino con gli obiettivi che organizzano gli apprendimenti stessi.

Questi dovrebbero essere gli interrogativi e gli spazi di discussione da avviare con gli operatori scolastici nella convinzione che in passato, per gli psicologi la scuola è stato luogo della condivisione del potere gestionale così come luogo per assecondare le varie mode e tendenze culturali che il sistema dell'istruzione del nostro paese proponeva; difficilmente la psicologia ha contribuito a fare "politica culturale" ponendosi in posizione critica e stimolante nei confronti di obiettivi e di funzioni assegnati alla scuola dal potere politico del paese.

L'appello che personalmente, e a nome del consiglio rivolgo al mondo della scuola, è quello di iniziare un rapporto che abbia come finalità la costruzione di una psicologia della educazione come scienza che aiuta il fanciullo, l'adolescente, l'adulto a vivere esperienze, comunque positive, contribuendo a determinare un cambiamento culturale.

DIZIONARIO DI PSICOLOGIA Teoria Cognitivo-comportamentale

La ricchezza terminologica può essere considerata un indice di sviluppo di un'area disciplinare, in tal senso il moltiplicarsi dei termini utilizzati nella teoria e nella pratica clinica della psicoterapia negli ultimi decenni testimoniano il processo di crescita di questa teoria.

Ritenendo la teoria cognitivo comportamentale una delle teorie più vicine al mondo delle relazioni umane ho scelto, per curare la rubrica, di avvalermi del "Dizionario di Psicoterapia cognitivo-comportamentale" curato dai professori Stefania Borgo, Giorgia della Giusta e Lucio Sibilia e edito da McGraw, Hill libri Italia s.r.l.

ABC

Il modello ABC è il principale strumento di assessment della REBT (Rational-Emotive Behaviour Therapy). Ideato originariamente da Albert Ellis, è stato successivamente adottato da molti psicoterapeuti di orientamento cognitivo-comportamentale. L'ABC è un modello dei disturbi emotivi dove A sta per evento Attivante (Activating Event), B sta per Beliefsystem (Sistema di valori o credenze) e C sta per Conseguenze emotive e comportamentali (Consequences) [Ellis, 1962].

Scopo principale del VABC nella fase di assessment è quello di indagare ed evidenziare la stretta connessione tra B e C; i disturbi emotivi e i comportamenti disadattivi sono spesso causati non dagli eventi in sé, ma dall'interpretazione che gli individui si costruiscono mentalmente sugli eventi stessi. Il modello ABC può essere facilmente insegnato ai pazienti e assegnato come compito a casa. Il modello ABC è un modello di tipo circolare e non lineare, poiché i tre elementi che lo compongono si influenzano reciprocamente; uno stato emotivo particolarmente disturbato (C) può condizionare l'attenzione selettiva nella percezione di un determinato evento (A), come pure una convinzione o belief (B) fortemente radicata e assolutistica può originare, quale nuovo evento attivante (A), un altro ABC. Gli ABC possono essere gerarchicamente strutturati a differenti livelli; ABC primario, ABC parallelo e ABC secondario.

ABILITÀ MOTORIE (MOTOR SKILLS)

Competenze dimostrabili e verificabili che si basano sulle capacità sviluppate attraverso l'apprendimento, l'esercizio e l'esperienza, con una tendenza a un crescente automatismo.

L'approccio cognitivista utilizza questo termine facendo un parallelismo fra processi mentali superiori e abilità motorie. "La rievocazione e la soluzione di problemi sono atti costruttivi, basati sull'informazione che resta dagli atti precedenti. A sua volta, questa informazione si organizza secondo la struttura di quei precedenti atti, sebbene la sua utilizzazione dipenda anche dalle circostanze e dalle capacità costruttive attualmente presenti" [Neisser, 1976].

Prendiamo come esempio il movimento di un gioco che richieda velocità, come la pallacanestro. Il tirare la palla nel canestro dipende:

- dalla relazione che esiste tra esperienze nuove (soprattutto visive) ed esperienze visive immediatamente precedenti;

- dal risultato del processo precedente messo in relazione con la postura, in quel determinato momento.

L'equilibrio del corpo scaturisce, quindi, da una nuova sequenza di movimenti precedenti, in cui l'ultimo movimento compiuto ha una funzione pre-dominante. "Una sequenza motoria, al pari della costruzione di un'immagine, non è una serie di risposte che in seguito il soggetto tenderà a ripetere: il movimento nuovo può venire sintetizzato con l'aiuto dell'informazione riguardante quello vecchio, ma ben raramente è identico al primo" [Neisser, 1976].

Possiamo concludere che la differenza tra semplici movimenti e processi mentali superiori, dipende dalla minore rilevanza data in questi ultimi alle esperienze immediatamente precedenti.

ABILITÀ SOCIALI (SOCIAL SKILLS)

Capacità acquisite oppure acquisibili in linea di principio con un adeguato addestramento a comunicare in modo efficace e funzionale ai propri scopi adattativi, rispettando nel contempo quelli dell'interlocutore o le norme del gruppo sociale. Si articola in capacità comunicative verbali e non verbali e di ascolto. La persona con buone abilità sociali conosce le norme e i contesti sociali in cui interagisce e adotta comportamenti consonanti.

Nel caso del terapeuta, le abilità sociali e comunicative sono di particolare rilievo, per la natura stessa dell'attività psicoterapica. In psicoterapia, la comunicazione è vincolata dai particolari requisiti del contesto terapeutico, del sistema di terapia adottato e dalle norme etico-deontologiche. Per esempio, il terapeuta deve essere addestrato a mettere in disparte i propri personali scopi comunicativi, se questi sono diversi da quelli del paziente, ma anche a utilizzare le proprie modalità più spontanee, se questo può servire a ottenere una relazione terapeutica di qualità migliore.

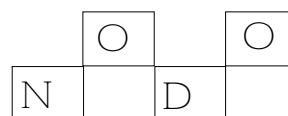
Le capacità di ascolto sono particolarmente importanti, non soltanto in funzione della raccolta di informazioni, ma al fine di stabilire una relazione collaborativa con il paziente. L'ascolto attivo è particolarmente usato in terapia cognitivo-comportamentale, con questo termine intendendo un ascolto accompagnato da verifiche, riassunti o richieste di chiarimenti ecc. da parte del terapeuta, che forniscono al paziente un riscontro dell'attenzione fornita al suo eloquio.

Durante l'ascolto, il terapeuta organizza le informazioni fornite, ordinandole per esempio per importanza o cronologicamente, osserva quelle non fornite, le modalità di comunicare del paziente, la logica adottata, e formula ipotesi euristiche.

ABITUAZIONE (HABITUATION)

Il termine indica una progressiva scomparsa delle reazioni fisiologiche e motorie a stimoli di uguale configurazione che si ripetono con frequenza e a intervalli regolari.

Può essere intesa come un processo adattativo di apprendimento, caratterizzato da una progressiva riduzione dell'attenzione nei riguardi degli stimoli ambientali ripetuti e da un blocco dell'elaborazione dell'informazione ridondante [Anochin, 1975].



Per un'Europa dell'educazione musicale

GIULIA CORSI
Musicista - Firenze

Con la leggenda della piccola *Europa*, l'ingenua principessa di Tiro che, assorta nel gioco, viene ingannata e rapita dal potente Zeus, la mitologia greca ci ammonisce, invitandoci alla saggezza e alla prudenza. Del resto questa è una esortazione contenuta nel Libro dei Proverbi (2,10), dove si legge: *"Quando la sapienza sarà entrata nel tuo cuore e la scienza avrà deliziato la tua anima, la prudenza veglierà su di te e l'assennatezza ti custodirà."* Ed è questo il messaggio contenuto nella maggior parte delle fiabe, particolarmente in quelle scritte dai fratelli Grimm.

La scuola europea in campo musicale, saprà adottare un atteggiamento competente ed equilibrato? Saprà contrastare gli aspetti negativi della cultura *underground* educare i suoi allievi all'autonomia del giudizio dei prodotti artistici, che è pure garanzia per la vita di una società democratica?

Il rock dalle sonorità più aspre e una buona parte della musica leggera, si presentano a noi come miscele rumoristiche, riempite di scansioni ritmiche ossessive, di un *sound* metallico ed inebriante. Eventi affascinanti per il mondo giovanile, non lo sono altrettanto dal punto di vista estetico, tant'è che non possono certo essere definiti prodotti artistici, né opere musicali di rilievo, poiché è innegabile che esse siano musiche create appositamente dall'industria del *business* a scopi puramente commerciali. Spesso si tratta di fenomeni involutivi per la stessa cultura, anche perché legati a manifestazioni di disagio, di devianza del mondo giovanile. La scuola, posta alle strette di fronte a questi complessi paesaggi sonori, reagisce con due strategie alternative, ma entrambe inadeguate: accettare tali prodotti nella lezione, relegandoli ad un ruolo di banale passatempo, oppure chiudersi

del tutto a queste esperienze, adottando metodi e contenuti di sempre, vale a dire, imporre esclusivamente un repertorio "colto".

Per quel che riguarda la formazione musicale, nella scuola dell'obbligo europea e nelle scuole specializzate, l'augurio è che i momenti didattici siano legati a brani significativi e di qualità, all'insegna di quella "E" maiuscola, che in musica sta, appunto, ad indicare la brillante tonalità di Mi maggiore e che, secondo la dottrina greca dell'*ethos* produrrebbe un'influenza positiva nella psiche dell'ascoltatore, suscitando in lui sentimenti di partecipazione fiduciosa e ottimista alla vita.

"Ma quanta strada un uomo ha da fare/ prima che uomo lo chiamiate? ... quanti anni certa gente può esistere/ prima che libera possa andare?" sono parole scritte nel 1963 da Bob Dylan, in *Blowin' in the wind*, che suonano quasi come un'allegoria alla formazione permanente di ogni individuo, poiché il cammino verso la conoscenza coincide con quello verso la maturità e la libertà interiore ed è innegabile che si svolga durante tutto l'arco dell'esistenza; e così avviene anche nel settore artistico, dove *libertà* sta, in primo luogo, ad indicare l'esplicazione di una creatività costruttiva. Anche gli orientamenti scolastici comunitari, secondo il documento denominato Libro Bianco, parlano di un potenziamento delle risorse immateriali dell'individuo, di un arricchimento interiore che, certamente, la musica e le discipline artistiche dovrebbero favorire all'interno del percorso scolastico.

Immaginiamo, con un pretesto, che la parola *Europasia* una sigla, le cui iniziali stiano ad indicare alcuni concetti fondamentali verso cui orientare gli interventi educativi in musica e, in parallelo, richiamino opere che si pongono in sintonia

con essi.

“E” sta per *entusiasmo* nella lezione. La sinfonia n. 3 di Beethoven, definita “Eroica”, esprime e ricorda questo stato d’animo, che l’autore ribadisce nel testamento di Heiligenstadt, dove, rivolgendosi agli uomini, scrive: “*Addio e non dimenticatemi del tutto... Spesso ho pensato a voi per rendervi felici. Siatelo*”. Si tratta di un concetto confermato in seguito nel famoso *inno europeo* della sinfonia n. 9, dove la conquista della “*gioia figlia della luce*” è il risultato di una costante tensione emotiva verso gli ideali trascendenti.

“U” sta per *uguaglianza* delle opportunità educative per tutti gli allievi dei paesi membri della comunità europea. Offrire la possibilità di creare attraverso i suoni, in rapporto alla capacità creativa di ciascuno, significa promuovere, non solo una realizzazione di sé che è garanzia di stabilità emotiva, ma, sul piano sociale, garantire quel senso di giustizia che è anche presupposto per la pace. Un’opera che ispira questo senso di equilibrio e compostezza è, senz’altro, il Preludio per violino solo di Bach, un esempio di organizzazione del discorso sonoro dove si esplicano procedimenti simmetrici sulle quattro corde. Procedimenti che sono sintesi suprema delle conquiste polifoniche e che rispecchiano le leggi della meccanica quantistica, dove ad ogni particella elementare ne corrisponde una di segno contrario.

“R” sta per *ricerca* di nuove strade espressive e didattiche, per mezzo delle musiche d’avanguardia e dei giochi di simulazione. L’atteggiamento di costante tensione e curiosità verso la novità, definito da Fromm come un “*coraggioso rifiuto delle sicurezze*”, è una sfida in campo educativo, poiché i protagonisti del procedimento, ossia insegnanti ed allievi, messi alla prova, svilupperanno una notevole fiducia nelle proprie capacità creative. Perciò è necessario presentare agli studenti brani sconosciuti, che suscitino stupore e interesse dal punto di vista estetico. Il repertorio più indicato a tale scopo è quello del novecento, che nella musica elettronica e in quella realizzata da strumenti tradizionali, ha fornito una varietà di atmosfere cariche di fascino e mistero. Due brani val la pena citare: *Stripsody* di Cathy Berberian e *Sequenza III* di Luciano Berio, per comprendere come la ricerca di atmosfere inusuali abbia posto in primo piano l’aspetto timbrico degli strumenti e della voce, che valorizza le sonorità di singoli fonemi estratti dalle parole.

Buoni risultati di coinvolgimento si ottengono facendo leva sui giochi di simulazione, attra-

verso cui si immagina di intraprendere un fantastico viaggio insieme alla musica, in una dimensione immaginaria e virtuale.

“O” sta per *ottimismo* che infonde l’atto creativo, perché esso è momento di apertura verso l’altro ed esprime, nello stesso tempo, fiducia in sé. L’atto creativo è un percorso lineare ininterrotto e non una serie di tappe a circuito chiuso. Perciò esso possiede una struttura aperta e continua, proprio come il curriculum, che si configura come un progetto sempre sensibile a nuove suggestioni provenienti dal mondo esterno. Sia l’ottimismo che la fiducia nelle capacità creative sono importanti fattori di contrasto alle situazioni alienanti. Queste ultime possono spingere un soggetto insicuro alla ripetizione degli schemi musicali consueti, alla ricerca di stimoli sempre uguali e spesso imposti in maniera subdola. Nella Marcia alla turca dalla sonata per pianoforte K331 Mozart elevò il modello classico a coronamento finale della razionalità, proprio in virtù di un intuitivo equilibrio tra le idee musicali che reggono, dall’interno, le architetture sonore. L’ascolto di questo brano, particolarmente piacevole e semplice dal punto di vista formale, consisterà nel rilevare le ripetizioni del tema nella struttura *rondò*, cui farà seguito una assimilazione alla propria esperienza personale, grazie ad una creazione ex novo dei temi stessi.

“P” sta per *prassi*, perché la disciplina musicale lascia tracce significative, a condizione che il contatto tra la materia e l’allievo sia diretto e non mediato. Un contatto che non sia solo formale, né solo teorico o tecnico, ma, per citare Gianni Rodari, consista in una vera e propria *grammatica della fantasia*. Rendere accessibile la materia non corrisponde ad una semplificazione che faccia perderle di senso, bensì significa consolidare l’aspetto qualitativo della disciplina stessa. In questa prospettiva si pone un’opera ricca di significati espressivi, anche per i risvolti che ha avuto sul piano dell’animazione: il Carnevale degli animali di Camille Saint-Saëns. Nel brano finale della Suite, la presenza di un ritornello ricorrente basato su una scala discendente di cinque suoni ne permette, non solo l’analisi del motivo melodico, ma anche la sua strutturazione dal punto di vista armonico.

“A” sta per *autonomia* del linguaggio musicale che, parallelamente, richiede un raccordo armonico con altri linguaggi simbolici. La parola autonomia suggerisce, certamente, anche una capacità di ascolto di sé che è garanzia di libertà dell’espressione personale.

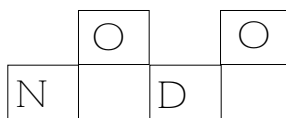
Esiste nel mondo odierno una tendenza a limitare le capacità di scelta degli individui, a dominarli con condizionamenti, slogan, persuasioni occulte. Viene facilmente sottomesso chi ha sviluppato una tendenza verso il conformismo, verso l'accettazione acritica delle proposte, oppure chi possiede rigide percezioni degli eventi, basate su schemi fissi e pregiudizi comuni.

Una scuola che educi all'autoanalisi dei prodotti e insegni a fruire di atteggiamenti creativi e autonomi, che solleciti una visione problematica della realtà, preparando l'individuo a scorgere i pericoli sotto i luoghi comuni e i tentativi di asservimento, è quanto di meglio una società possa offrire a se stessa ed ai propri giovani. È il Rogers a ricordarci l'importanza di questi ed altri fattori, come l'esigenza di sollecitare la partecipazione emotiva al lavoro e la capacità di "trastullarsi", ricreandosi con gli elementi e i concetti che sono propri del linguaggio specifico. Un modo di lavorare che accomuna non solo importanti autori del passato, ma anche compositori come l'argentino Astor Piazzolla che, in opere suggestive come *Esqualo* e *Fugata*, presenta una realtà culturale a noi lontana dal punto di vista geografico e stilistico, ma vicina quanto ai procedimenti creativi originari. Malgrado l'apparente malinconia e quel dolce senso di abbandono, la musica di Piazzolla rifiuta i sentimentalismi e le effusioni "romantiche", per sottolineare, invece, le accentuazioni e i contrasti nelle sonorità, creando, in tal modo, atmosfere coinvolgenti e cariche di tensioni emotive. Da questo punto di vista la varietà dei timbri, delle atmosfere, dei colori rappresenta soltanto lo strato di superficie della musica, sotto cui pulsa, costante ed inesorabile, il vigore dell'energia vitale. Ritengo che questa musica meriti una particolare attenzione, non solo per-

ché in essa sono presenti procedimenti compositivi di spessore, che appartengono alla nostra cultura, come il contrappunto e la fuga, ma anche perché ci insegna a guardare al di là delle apparenze, alla sostanza degli eventi sonori. Pur essendo definita come *pensiero triste* e composta, di preferenza, nelle *modalità minori*, non suscita sentimenti intimisti e di chiusura, anzi genera in noi una risposta positiva ed estroversa, paragonabile alla scoperta di una verità per intuizione. La gratificazione interiore che ne deriva è il risultato del cammino dall'oscurità dell'ignoto alla *luce* della conoscenza.

L'augurio musicale per la scuola europea è che possa vivere momenti di condivisione e scambio delle idee. Ciò vale sia all'interno delle singole scuole e delle piccole realtà locali, ma anche a livello di strutture e organismi che regolano i rapporti tra i paesi. È necessario vigilare responsabilmente affinché, in campo educativo, gli atteggiamenti inadeguati non abbiano il sopravvento.

È quanto ci ricorda la *favola del concerto* scritta dal poeta spagnolo Iriarte. Gli animali decisero di preparare un bel concerto in onore del re Leone. Ma il direttore d'orchestra, un grosso e presuntuoso papero, purtroppo, aveva scritturato dei musicisti non all'altezza del compito. Ignaro della propria mediocrità, tuttavia, ogni musicista si riteneva il migliore del gruppo. Quando infine, nella tempesta di stonature, il fiasco si annunciò mortificante per tutti, gli orchestrali cominciarono vicendevolmente a scaricarsi le responsabilità dell'insuccesso. Allora re Leone, decise di sciogliere la compagnia, ponendo fine alla guerra e dicendo: "La storia è vecchia amici miei! A questo mondo nessuno ammette mai i propri errori e di ogni insuccesso ritiene sempre responsabili gli altri!".



Verso una costituzione dell'unione Europea

SARA SILEONI

Laureata in Giurisprudenza - Macerata

Il 14 febbraio scorso è stata ufficialmente aperta a Bruxelles la Conferenza intergovernativa che dovrà stabilire le riforme necessarie a garantire l'efficacia dell'azione dell'Unione europea.

Il mandato della CIG, fissato dal Consiglio europeo di Colonia (3-4 giugno 1999) e ribadito ad Helsinki (10-11 dicembre 1999), comprende tre questioni: la dimensione e la composizione della Commissione; la ponderazione dei voti in seno al Consiglio (nuova ponderazione, introduzione di una doppia maggioranza, soglia per le decisioni a maggioranza qualificata); l'estensione delle votazioni a maggioranza qualificata in sede di Consiglio. In realtà, da tali questioni di base ne scaturiscono altre di politica generale¹.

Negli ultimi cinquant'anni sono stati compiuti passi da gigante verso la realizzazione di un'integrazione sempre più stretta tra i Paesi del Vecchio continente: dalla prima Comunità del carbone e dell'acciaio si è passati ad una vera comunità politica, quasi-federale, che ha una propria moneta, un bilancio di oltre 160 mila miliardi di lire destinato alla realizzazione delle politiche comuni, un proprio sistema giuridico le cui norme prevalgono su quelle nazionali.

I grandi problemi che oggi l'Unione si trova ad affrontare, sia al suo interno sia nelle sue relazioni con il resto del mondo, evidenziano pesantemente le rughe delle sue "regole costitutive", che ne condizionano fortemente l'efficacia e, in più, non le garantiscono nemmeno un significativo sostegno dell'opinione pubblica, *melius*, della società civile europea².

La situazione è aggravata dall'imminente allargamento dell'Unione, che condiziona fortemente l'identità dell'Europa del Ventunesimo secolo. Sebbene necessario, tale allargamento rischia di indebolire l'ordinamento dell'Unione ed è fonte di difficoltà anche sul piano istituzionale.

L'innegabile successo dell'integrazione europea, infatti, è dovuto essenzialmente ad un sistema istituzionale atipico, caratterizzato da elementi di

sovrannazionalità. Vi è un organo collegiale, la Commissione, indipendente dagli Stati membri e titolare della funzione d'iniziativa e di impulso del processo di costruzione europea; il Consiglio dei ministri, potendo deliberare in molte materie a maggioranza, può aggirare gli ostacoli derivanti dal veto di questo o quello Stato membro; il Parlamento europeo, eletto a suffragio universale diretto dal 1979, ha visto progressivamente aumentare la sua partecipazione al processo legislativo ed è dotato di importanti strumenti di controllo; la Corte di Giustizia è in grado di imporre il rispetto delle decisioni collettivamente adottate ed ha sempre rivestito un ruolo determinante nel processo di integrazione europea³.

Tuttavia, la struttura istituzionale dell'Unione europea è stata pensata e definita negli anni Cinquanta per una Comunità di sei Stati membri. I Trattati che si sono succeduti fino ad oggi hanno introdotto alcuni adeguamenti del quadro istituzionale, senza procedere ad una riforma globale. Per evitare che l'allargamento dell'Unione mini alla base la solidità dell'edificio comunitario è indispensabile discutere sul modello ultimo dell'Unione che si vuol costruire con i nuovi Paesi aderenti.

Una riforma in senso federale

Fin dalle origini, il processo d'integrazione comunitario è stato la risultante del compromesso fra due prospettive: quella federale e quella confederale. L'attribuzione di competenze all'ordinamento europeo è stata, infatti, controbilanciata dal preminente potere di controllo esercitato dagli Stati membri in seno al Consiglio.

La prospettiva federale si è accentuata con la costituzione dell'Unione economica e monetaria e l'introduzione della moneta unica, dal momento che è stato trasferito al livello europeo un potere tradizionalmente caratterizzante la sovranità statale⁴. D'altra parte, la dimensione economica, che è stata il motore principale della costruzione

europea, non è più idonea a svolgere tale ruolo.

Non soltanto un'unificazione politica per via esclusivamente economica, infatti, rappresenta un "controsenso, un pericolo mortale per il governo politico e la cultura"⁵, ma c'è anche da considerare che nella struttura ormai mondializzata dei fattori economici moderni, l'interesse delle forze che muovono l'economia finisce per essere in opposizione a quello di una più profonda integrazione politica. Dal momento che la competizione economica attuale non è più di tipo industrial-produttivo, ma si svolge principalmente sul terreno del capitale finanziario, una volta realizzata la libera circolazione dei capitali, viene a mancare ogni spinta verso forme d'integrazione politica. "Gli interessi economici in Europa non aspirano ad una Costituzione. Raggiunti i suoi scopi, l'economia non sarà più la forza motrice dell'ulteriore processo di integrazione. Se si vuole una forma di integrazione diversa da quella economica, l'iniziativa in questo senso deve partire dai cittadini."⁶

Sebbene il progetto dell'Europa politica e quello dell'Europa economica siano complementari, essi sono governati da differenti logiche: l'Europa economica si è realizzata attraverso un processo di omologazione che non sarebbe compatibile con il pluralismo culturale che caratterizza l'Europa e con il rispetto della democrazia.

La diffidenza nei confronti del processo di costruzione comunitaria è dovuta proprio al carattere tecnicistico-funzionalistico delle istituzioni dell'Unione, le quali hanno saputo guidare la creazione di un mercato comune, ma sembrano inadeguate ed, anzi, pericolose per la democrazia ed il pluralismo culturale, una volta che si volesse procedere verso un'integrazione più profonda⁷.

L'aumento delle competenze comunitarie deve, quindi, trovare un riscontro nella parallela e proporzionale democratizzazione dell'apparato istituzionale. Il modello che risponde meglio a tale esigenza di un'unità che sia rispettosa del pluralismo culturale è quello federale⁸: moderno, democratico, flessibile e decentralizzato, il quale, attraverso l'applicazione del principio di sussidiarietà, consente di realizzare l'armonia nella diversità e di conciliare la solidarietà e l'efficacia nel perseguimento di un'integrazione economica e sociale sempre maggiore⁹.

Fin dalle origini la costruzione comunitaria si è indirizzata verso una prospettiva federale, sulla base dell'interazione di quattro fondamentali elementi caratterizzanti: la sovranazionalità, l'integrazione, la preminenza e la partecipazione. Su

tali elementi si è determinato lo sviluppo della costruzione europea, che attua e contemporaneamente consente la prevalenza della normativa comunitaria rispetto a quella del diritto interno¹⁰. Tuttavia, proprio quando con l'Atto Unico europeo e con il Trattato di Maastricht si è passati ad un'integrazione più stretta sul piano materiale delle competenze, parallelamente si è avuta una compressione della logica comunitaria ed un correlativo rafforzamento di quella intergovernativa.

Ciò ha portato ad un controsenso: il processo federalistico è molto avanzato nella fase discendente, vale a dire nella fase riguardante l'esecuzione comunitaria, cioè nella costruzione di un'efficacia autonoma, diretta, uniforme e prevalente del diritto comunitario sul diritto statale, mentre è assai lontano nella fase ascendente, quella propriamente costituzionale, caratterizzata dalla formazione di una volontà politica comune, espressione di una logica federalistica e quindi rispettosa delle diversità sociali e culturali delle diverse comunità federate.

L'esecuzione federale, cioè centralizzata e non mediata da attività esecutive degli Stati, unita alla decisione non federale, porta, tuttavia, a "un mostro organizzativo"¹¹. Infatti si ha qualcosa come un consensualismo centralistico a base governativa, che ha poco o nulla a che fare con la democrazia e il federalismo.

Del resto, le istituzioni comunitarie sono state create per guidare e promuovere poco più di un'unione doganale e quindi è inevitabile che, nonostante le evoluzioni intervenute, siano inadeguate a far fronte ad un'integrazione più profonda, che coinvolge le grandi politiche economiche, finanziarie, sociali, industriali, dell'energia, ambientali. Politiche di così ampio respiro necessitano di legami politici più saldi e di istituzioni che abbiano una nuova legittimazione.

Una Costituzione europea

La riforma istituzionale deve rendere l'Unione più democratica, più efficace, più trasparente e più vicina ai suoi cittadini. Per conseguire questo obiettivo si deve aprire una fase di "costituzionalizzazione" dell'Unione europea come ha proposto la stessa Commissione¹², a partire dall'elaborazione di un patto fondatore della cittadinanza europea, che riconosca formalmente i diritti e le libertà del civis europeo e che fissi in maniera solenne i principi, la natura, l'organizzazione e gli obiettivi dell'Unione, sostituendo i preamboli, le disposizioni

ni comuni e gli articoli di natura costituzionale dei trattati comunitari. Tale prospettiva, del resto, era stata delineata dal Parlamento europeo già nel 1984, con l'approvazione del progetto predisposto dalla Commissione Affari istituzionali¹³, che proponeva l'elaborazione di una Costituzione europea (il cosiddetto progetto Spinelli)¹⁴.

Per altro verso, la questione della natura costituzionale dei trattati comunitari è stata ed è ancora oggetto di ampi dibattiti.

Si può osservare, al riguardo, che il diritto europeo primario non è un ordinamento originario, posto da un atto costituente riconducibile a un proprio popolo, e che trova perciò in se stesso il proprio titolo di legittimazione, ma è posto da trattati, conclusi dagli Stati e che restano nella disponibilità degli Stati¹⁵. Inoltre, i trattati vigenti contengono alcune disposizioni sufficientemente generali per essere definite come costituzionali accanto ad altre che disciplinano aspetti più di dettaglio e che, quindi, non possono essere connotate dalla stessa "stabilità"¹⁶. In ogni caso, i trattati comunitari hanno dato origine ad una Comunità di diritto le cui istituzioni hanno il potere di produrre norme giuridiche applicabili sia agli Stati membri sia direttamente ai loro cittadini. La Corte di giustizia ha contribuito a rafforzare notevolmente gli elementi di sovranazionalità contenuti nei trattati.

L'elaborazione di una Costituzione dell'Europa¹⁷ che si sostituisca ai trattati originari terrebbe conto dell'esistenza di un ordinamento giuridico sovranazionale in posizione di prevalenza rispetto a quelli nazionali, dei diritti dei cittadini derivanti direttamente dai trattati e dalle norme comunitarie, della giurisprudenza che ha dato luogo all'*acquis communautaire* dell'evoluzione progressiva del sistema con il rafforzamento dei poteri del Parlamento europeo e con l'introduzione dei diritti fondamentali e della cittadinanza europea.

Del resto, quando la politica estera, compresa quella di difesa, sarà effettivamente unica, così come già oggi la politica monetaria, sarà necessario disporre di un sistema istituzionale autonomo dotato di propri organi democratici, come possono derivare da una vera e propria Costituzione. Il trattato è, infatti, un istituto del diritto internazionale, attraverso il quale vengono disciplinati determinati rapporti o questioni tra Stati sovrani. La Costituzione, invece, ha per obiettivo la tutela e la promozione dell'individuo e di una comunità organizzata. Essa, pertanto, fissa i diritti inalienabili dell'individuo come singolo ed anche nelle

sue relazioni sociali e stabilisce gli organi, gli strumenti e le regole per garantire tali diritti.

La costruzione europea è stata intrapresa per motivi politici ed economici di grande importanza, vale a dire per garantire la pace e favorire il progresso economico e sociale degli Stati membri¹⁸. Tuttavia, non bisogna dimenticare che l'Unione è fondata anzitutto su un'eredità culturale comune, su un sistema di valori condivisi dai cittadini europei, vale a dire quei valori di pace, libertà, uguaglianza, tolleranza, solidarietà, giustizia, protezione dei diritti fondamentali che sono consacrati nella maggior parte delle Costituzioni nazionali degli Stati membri.

Una Costituzione europea, naturalmente, dovrebbe contemplare anche un sistema di garanzie giuridiche e politiche a salvaguardia dell'autonomia degli Stati membri nella loro sfera d'azione¹⁹. Per tale motivo, essa dovrebbe essere di tipo federale.

Una soluzione federale non si traduce necessariamente in uno Stato federale quale esiste nella realtà internazionale: la Federazione europea può e deve caratterizzarsi in forme diverse, quelle più adeguate all'esperienza storica, alle peculiarità ed alle diversità delle culture della variegata realtà europea²⁰, tenendo conto della sua progressiva evoluzione, prima economica e poi anche politica, attraverso le diverse fasi di un processo d'integrazione che ha utilizzato ed utilizza non pochi strumenti di cooperazione intergovernativa accanto a quelli di carattere sovranazionale.

Si deve operare in una prospettiva di "federalismo aperto, che il sistema originale proprio dell'esperienza comunitaria consente di realizzare, come un nuovo modello di società politica, il terzo dopo la città democratica e lo Stato nazionale, basato sulla spartizione della sovranità fra gli Stati membri e le istituzioni comunitarie"²¹.

D'altra parte, nella definizione di tale federalismo occorre tenere conto del fatto che oggi, in tutta l'Unione europea, accanto ai poteri classici di ogni Stato membro, stanno sempre più emergendo sfere di potere che rappresentano il collegamento tra cittadini e imprese, da un lato, e sistema di governo (nazionale ed europeo), dall'altro.

In queste nuove sfere di potere si concentra buona parte dei meccanismi reali delle decisioni²². Tale decentramento corrisponde all'esigenza di un governo più vicino ai cittadini²³. È vero, quindi, che l'Europa federale deve essere concepita e costruita come "un edificio a più piani"²⁴, lasciando un ampio margine di libertà strutturale a tutti i livelli, in base al principio di sussidiarietà.

¹ V. Conferenza dei presidenti aperta a tutti i deputati del 10.11.1999, <http://www.europarl.eu.int/organs/confpres/fr/verbatim.htm>.

² P. V. DASTOLI, *Le nuove riforme* in "Dossier Europa", 25 dicembre 1999, pp. 45-47.

³ F. MANCINI, *The Making of a Constitution for Europe* in "Common Market Law Review" 1989, p. 596: "If one were asked to synthesise the direction in which the case-law produced in Luxembourg has moved since 1957, one would have to say that it coincides with the making of a constitution for Europe".

⁴ Da Grozio in poi, la moneta è stata considerata un elemento costitutivo ed emblematico della sovranità.

⁵ G. ZAGREBELSKY (a cura di), *Il federalismo e la democrazia europea* Roma 1994, p. 10.

⁶ V. A. GROSS, *L'Europa come sfida per la democrazia* in G. ZAGREBELSKY, *op. cit.*, pp. 52-53.

⁷ Cfr. la sentenza della Corte Costituzionale federale tedesca del 12 ottobre 1993, in G. P. ORSELLO, *Ordinamento comunitario e Unione europea* Milano 1999. La Corte Costituzionale federale tedesca, pronunciandosi su questioni di incostituzionalità promosse da esponenti politici di alcuni *Länder* nei confronti del Trattato di Maastricht, ha affermato che l'ampliamento delle basi democratiche dell'Unione deve essere parallelo all'andamento dell'integrazione economica e che, dal momento che l'Unione europea non è uno Stato basato su una nazione europea, è di primaria importanza che i popoli degli Stati membri legittimino democraticamente l'esercizio dei poteri sovrani da parte dell'Unione europea attraverso i loro parlamenti nazionali.

⁸ Tale concezione è stata sempre sostenuta dal Movimento Federalista europeo. Cfr. MOVIMENTO FEDERALISTA EUROPEO (a cura di), *Problemi della federazione europea* Bologna, 1972.

⁹ H. P. SCHNEIDER, *Compiti e prospettive della ricerca sul federalismo europeo* in G. ZAGREBELSKY, *op. cit.*, p. 27. L'A. ha affermato che l'essenza del sistema federale sta nella "sovranità divisa e graduata nello stesso tempo".

¹⁰ G. P. ORSELLO, *op. cit.*

¹¹ G. ZAGREBELSKY, *op. cit.*, p. 17.

¹² R. PRODI, *L'Unione europea e la sfida del XXI secolo* in "Dossier Europa", 25, dicembre 1999, pp. 6-8.

¹³ V., in proposito, F. CAPOTORTI, M. HILF, F. G. JACOBS, J. P. JACQUÉ, *The European Union Treaty Commentary on the Draft adopted by the European Parliament on 14 february 1984*, Oxford 1986.

¹⁴ In tal senso, v. anche il documento di lavoro predisposto dalla Direzione Generale degli Studi del Parlamento europeo: *Quelle charte constitutionnelle pour l'Union européenne* Série Politique, POLI 105 FR,

maggio 1999. V. <http://www.europarl.eu.int/igc2000/offdoc/eu>.

¹⁵ V. A. ANZON, *Le Costituzioni nazionali e la Costituzione europea* intervento ad un seminario tenutosi alla Libera Università degli Studi Sociali Guido Carli il 7 maggio 1999, <http://www.luiss.it>.

¹⁶ V. A. TIZZANO, *The Instruments of Community Law and the Hierarchy of Norms* in T.M.C. ASSER INSTITUUT, *Reforming the Treaty on European Union, the legal debate* L'Aja 1996.

¹⁷ V. anche Risoluzione del Parlamento europeo doc PE A5-0086/2000 del 13.04.2000, citata nel contributo ai lavori della Conferenza intergovernativa del Gruppo dei 10: "Per un'Unione europea più dinamica e forte", giugno 2000.

¹⁸ V. la dichiarazione pronunciata il 9 maggio 1950 dal ministro degli Esteri francese Schuman, la quale costituisce l'atto ufficiale di nascita della Comunità europea, <http://eurolandia.tin.it/euro/documenti/documentazione/6/Schuman>.

¹⁹ Cfr. U. DE SIERVO, *L'Europa cresce* in "Dossier Europa", 26, settembre 2000, pp. 88-89. L'A. afferma che è addirittura nell'interesse degli Stati membri che il dinamico sviluppo dell'Unione trovi un esplicito e più preciso quadro di riferimento, nel permanente rispetto delle storie politiche e istituzionali degli Stati aderenti.

²⁰ Cfr. J. FISCHER, *Dalla Confederazione alla Federazione - Riflessione sulle finalità dell'integrazione europea* in "News Europa", n. 4. Con tale discorso, tenuto all'Università Humboldt di Berlino il 12 maggio 2000, il ministro degli Esteri tedesco, Joschka Fischer, ha riaperto il dibattito sulla questione politica dell'unificazione europea, proponendo una Federazione fondata su un trattato costituzionale. In termini pressoché analoghi si erano espresse precedentemente altre personalità europee di grande rilevanza ed esperienza, come Helmut Schmidt, Valéry Giscard d'Estaing e Jacques Delors.

²¹ M. DUVERGER, *L'Europa alla resa dei conti, federalismo e nazionalismo* in "Il Federalista", 3, 1993.

²² E. LETTA, *E adesso gli Stati Uniti d'Europa* in "Limes", 2, 1999.

²³ V. ONIDA, *Quale federalismo per l'Europa* in G. ZAGREBELSKY, *op. cit.*

²⁴ P. HÄBERLE, *Federalismo, regionalismo e piccoli Stati in Europa* in G. ZAGREBELSKY, *op. cit.*, p. 86.



Psittacismo, obiettivo, metodo, negativo, contesto

RAFFAELLO CORRADETTI
Preside - Fermo

Questa volta colgo l'occasione per richiamare l'attenzione dei lettori sul fatto che indurre, come avveniva quasi sempre ai tempi in cui frequentavo la mia scuola, allo "psittacismo" – termine tecnico (che deriva dal greco "psittakòs" = pappagallo) che indica, in psicologia, il "disturbo psichico consistente nel ripetere meccanicamente parole, frasi o gesti visti o uditi da altri, ma senza comprenderne il significato", e, in filosofia (Leibniz), la forma di esasperato "nominalismo" (così chiamato in quanto composto da "nominale" più "ismo") ed indica la dottrina filosofica medievale secondo la quale gli individui sono reali, mentre i concetti generali o universali non esistono come realtà, bensì sono solamente dei "nomi" con cui la mente umana li rappresenta, e per estensione, specialmente con valore polemico, sta per "il linguaggio o l'atteggiamento formalmente curato, ma privo di realismo e concretezza" – è molto grave, per il semplice fatto che il ripetere pedissequo e meccanico di parole e termini pronunciati dagli insegnanti (di ogni disciplina, attenzione, in cui si usi la lingua italiana) consente agli allievi di conseguire la "promozione", ma non la "promozionalità", ed è un grave errore, che porta, come conseguenza deteriore, e alla ineducazione, e, peggio ancora, alla diseducazione, sia intellettuale che morale.

E qualcuno potrebbe giustamente chiedere: qual è, quale deve essere il primo obiettivo che gli

alunni possono conseguire nella scuola, sempre con l'aiuto degli insegnanti – degni di questo nome – e quale il metodo migliore per raggiungerlo?

E, prima di entrare in merito alla tematica enunciata, cos'è un "obiettivo", cos'è un metodo?

"Obiettivo" (dal latino "obiectivum", da "ob" = di fronte + "jacio" = io getto) come sostantivo indica lo scopo che ci si propone, è "l'obiettivo" (= l'oggetto) verso cui "si getta", cioè si muove la nostra azione. Ebbene lo scopo primario, a cui l'alunno (dal lat. "alumnus", a sua volta dal verbo lat. "àlere" = alimentare, cioè colui che "si alimenta" alla fonte del...sapere) ha il diritto di pervenire, è "*l'habitus rationis*" (di cui spesso ho parlato nelle precedenti puntate), cioè l'atteggiamento di chi osserva, riflette, ragiona, a cui farà seguito, sia pure con la dovuta gradualità, un altro "*habitus*", quello "*critico*" (dal verbo greco "crinein" = separare, da cui "critica, criterio, crisi" etc.), che induce a "separare, a distinguere" il vero dal falso, il giusto dall'ingiusto, il buono dal cattivo, il brutto dal bello, etc. I due "habitus" citati, in perfetta "simbiosi" (dal greco "syn" = con + "bìos" = vita), cioè in vita comune, costituiscono le basi di una vera autentica "cultura".

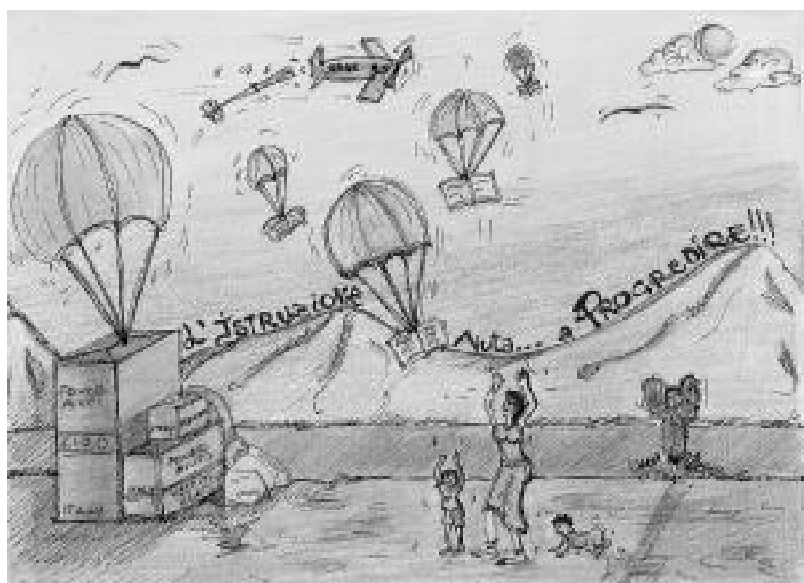
Ed ancora, che cos'è, che cosa si deve intendere per "metodo"? Ebbene, partendo dall'etimo, la parola è formata da "metà" (da non confondere con "la metà" che deriva dal latino "medietas", dall'aggettivo "mèdius" = medio, che sta in mez-

zo), che è una preposizione greca che ha vari significati, tra cui “attraverso, per”, ed il sostantivo “odòs” = strada: metodo è una “strada” attraverso cui si passa, cioè “il complesso dei criteri e dei principi direttivi, seguendo i quali si compie un’operazione teorica e pratica”. Chiunque può trovare in ogni buon dizionario italiano – di cui oggi, per fortuna, si può disporre – varie parole collegate a “metodo”, quali “metodica, metodicamente, metodicità, metodicismo, metodico, metodismo, metodista, metodistico, metodizzare, metodologico, metodologicamente, metodologo”. E tornando al termine “metodo”, mi sembra opportuno richiamare l’attenzione dei lettori sull’aspetto fondamentale della didattica (s’intende di ogni disciplina), o, meglio, metodologia didattica, in virtù della quale sia dato agli insegnanti di spiegare, di “explicare” (dal latino “ex” = fuori + “plicare” = avvolgere, chiudere; cfr. “plico, esplicito, implicito, implicare etc.), cioè di “tirar fuori” ciò che è “plicato”, avvolto, chiuso, cioè “aprire” agli occhi della mente il significato base della parole e le varie accezioni, che ruotano sempre attorno alla “radice” stessa, e il legame logico che unisce le varie accezioni tra le parole e la radice unica, fondamentale.

Ricordo che qualche mese fa in un colloquio con una persona coltissima, umana e modesta, io ebbi modo di dire, tra il serio ed il faceto, che se volessi far cadere in errore ogni persona, riuscirei... nell’intento. E feci il seguente esempio, cioè rivolsi, a quella persona, la seguente domanda: “Lei sa che negativo indica qualcosa che va... male?”.

La risposta immediata fu: “Sì”. Al che io risposi subito che era caduto in errore (non certo per colpa dell’interlocutore), ma perché io stesso ero ricorso ad una domanda che tendeva (“tendenziosa”) a far cadere in errore, per il semplice fatto che avrei potuto rivolgere la domanda in altro modo, ed in altro tono, ad esempio: “Secondo lei la parola “negativo” può avere, a seconda del contesto, diversi significati... diversi, o, meglio, contrapposti?”. Ora “negativo” si usa, talvolta, per indicare l’esito di un esame clinico (ad es. esame di sangue in un laboratorio di analisi in ospedale) e vuol dire che le “cose” sono andate “bene”, in quanto la risposta “negativo” implica il “no” al male temuto o diagnosticato senza il dovuto controllo analitico: perché “negare” vuol dire “dir di no” o al bene (allora le cose vanno... male) o al male (allora le cose vanno... bene). Ad esempio: un esame “negativo” di scuola indica che le cose sono andate... male. Per concludere “negare” significa “dir di no”: se si dice “di no” al bene... va male; se si dice “di no” al male... va bene.

La conclusione è che il significato preciso di una parola si desume quasi sempre dal “contesto”. Ma attenzione a questo termine. Come sostantivo “contesto” deriva dal latino “contextus”, dal verbo latino “contèxere” = tessere con, mettere insieme, unire le varie parti di un tutto, intrecciare: cfr. contesto umano, politico, sociale, morale, affettivo, sportivo, giudiziario, etc. (cfr. tessuto). Però come verbo “contesto” è la prima persona singolare del verbo “contestare”, che deriva a sua volta – come la stragrande maggioranza delle parole italiane, dal latino, sia pure per lo più quello “vulgare” (cioè parlato dal “vulgus”, dal “popolo”, dalla massa) – dal verbo latino “contestari”, che significa “contestare”, cioè chiamare a “testis” = teste, a testimonianza le proprie ragioni contro quelle di un altro. Ad esempio, se io “contesto” la contravvenzione, che mi abbia fatto un vigile, non faccio altro che chiamare a “teste”, a testimonianza “le mie ragioni” (che possono essere o non essere valide) contro il suo operato; se un vigile mi “contesta” una contravvenzione, vuol dire che chiama, a “testimonianza”, le sue ragioni, scaturite da un controllo che abbia effettuato sulla mia auto, nei confronti del mio operato.



15. *L'istruzione aiuta a progredire - Incoronata Palermo, Fabiana Bilancia, 1 A, I.S.A., Potenza*



Pier Paolo Ottonello, *La barbarie civilizzata*,

Marsilio, Venezia 1998, pp. 280

GRAZIELLA SCUDERI

Associata Università di Catania

Una raccolta di saggi di Pier Paolo Ottonello ne *La barbarie civilizzata* il cui discorso sembra viaggi controcorrente, ma nel senso che prescinde, a dichiararlo è l'Autore stesso, in modo radicale e con l'intento più costruttivo da qualsiasi "corrente". Perché, sì, la contemporaneità tende ad incrementare anzitutto la globalizzazione delle comunicazioni gridate e di parte, con effetti per lo più ipnotici e a discapito dell'autentica polemica, l'unica sostituzione costruttiva di ogni forma di guerra, sottolinea Ottonello in quarta di copertina; perciò i suoi saggi vogliono resuscitare – di là dai diagrammi piatti della postideologia – lo spirito della polemica come necessario ad ogni progresso ideale e culturale.

Punto di avvio del discorso di Ottonello è la determinazione del concetto di cultura che fa capo a quello di attività; cultura come "esercizio dell'atto critico dell'intelligenza nella sua libera attività creatrice", acquisizione sempre rinnovata di quella *virtus* che sintetizza *ars* e *technè* impe-

gnando l'uomo intero nel suo farsi intero. Cultura come perenne lotta contro tutto ciò che tende a dividere l'uomo, depotenziandone il dinamismo, la creatività, la libertà. In questo senso lato, in quanto universale, cultura è l'atto della libertà nel suo perenne crearsi attuandosi; e dunque è, negativamente ma necessariamente, atto e processo di liberazione da tutto ciò che si oppone alla potenza della sintesi, nella direzione di cristallizzazioni, scissioni, sterilizzazioni del reale (p. 21).

La creatività costitutiva della cultura implica due dimensioni ed energie fondamentali dell'intelligenza umana: la *contemplazione* e la *storicità*. L'una costituisce il principio fondante e propulsore di ogni atto intelligente; l'altra coincide con il crescere dell'uomo secondo l'ordine della sua temporalità finalizzata: come tempo finito sussistente nella sua relazione costitutiva con il suo principio e il suo fine (pp. 23-24). Cultura in definitiva è pienezza dell'uomo, è attuarsi dell'essenza dell'uomo come ente finito intelligente libero. In que-

sto senso la dialettica della cultura è la medesima dialettica del progresso umano, che altro non è se non la crescita nell'adeguazione dei mezzi ai fini propri dell'uomo stesso, mediante sempre nuove forme di mezzi che la cultura inventa (p. 30). Sicché civiltà è accrescimento degli strumenti in ordine ai fini essenziali e perfezionamento della determinazione dei fini e del loro ordine metafisico attraverso gli strumenti; è combattimento incessante contro ogni impoverimento o parzialità della perfezione dell'ordine metafisico, contro ogni disordinato rapporto fra mezzi e fini. In questi termini, Ottonello può definire i caratteri della società odierna come di barbarie civilizzata, in quanto "accrescimento insaziabile di strumenti che s'acceca e s'assorda a qualsiasi differenza metafisica tra mezzi e fini, alla differenza tra mali essenziali e mali inessenziali, ossia tra il male assoluto e i fini strumentali, generando strumenti solo per generare strumenti senza fine" (p. 55). Tolto il fine, cioè la misura e il senso di tutti i possibili mezzi,

questi si rovesciano infinitamente moltiplicati, a cateratta, a dominare quel piacere dei quali soltanto sono strumenti, sì che il piacere stesso è una necessità schiacciante e tanto più insaziata quanto più ingorda e bagordante: “il rigetto d’ogni ascesi, o cammino, o movimento all’insù, o ampliamento d’orizzonte, o interezza, o unitotalità, si svela o denuda come ascesi capovolta e coatta” (p. 59). Di qui quel “magnifico regresso” che dà il titolo alla seconda parte del volume, i cui saggi ripercorrono con acribia storica e penetrante sguardo teoretico punti nodali della cultura occidentale, in una forte tensione a recuperare la misura del limite della positività, ossia il positivo come misura del negativo, del proprio esserci e non esserci intero come positività. È perenne – scrive Ottonello – ogni superamento di parzialità e la sua condizione necessaria, cioè la consapevolezza del limite insormontabile del superare tutti i limiti, nell’impossibilità ontologica di superare il proprio limite ontologico. Fingerlo superabile o superato comporta l’impossibilità di crescita, di progresso (p. 90).

In questo orizzonte di senso della storicità, Ottonello coglie le radici costitutive della cultura occidentale nella civiltà ellenica, per avere fondato il significato primo, metafisico, sia della natura sia della ragione; l’unica che abbia sintetizzato le altre civiltà creando una nuova forma dialettica, ossia introducendo lo spirito come elemento dialettico rispetto alla natura, lo spirito concepito come ciò che, riconoscendosi in unità armonica con la natura, non si pone di fronte ad essa senza libertà (pp. 93-94). Platone, secondo Ottonello, è il filosofo in cui la metafisica ellenica raggiunge la sua sommità, in

quanto pone il problema della dialettica come consapevolezza del limite del naturalismo metafisico: la trascendenza delle idee, la dialettica delle idee e la dialettica della partecipazione del mondo terreno al mondo iperuranio problematizzano il suo fondamentale teismo cosmologico, sul quale non può non gravare il residuo nodo del rapporto fra divino e Dio, fra attività demiurgica e materia, fra l’ordine del mondo e il fato. Platone, come nessun altro pensatore precristiano, mostra che la pienezza della ragione naturale coincide con l’esigenza della ragione soprannaturale e, di più, che una metafisica naturalistica si può assumere nella sua interezza solo come metafisica parziale che dunque intrinsecamente esige una metafisica intera quale soltanto è la *metafisica creazionistica* (pp. 97-98). E allora le premesse necessarie di fondati concetti di progresso e di modernità Ottonello rinviene in quell’ “idea di novità” che è radicale e intera solo nel cristianesimo, in quanto si identifica con l’essenza metafisica della *creazione* e della *ricreazione* redentiva (p. 151). La novità radicale della storia è Cristo ricreazione dell’uomo e del mondo, dialettica creativa di tempo ed eternità, di libertà e grazia: è la ricreata interezza dell’uomo, come nuova possibilità di farsi intero, perfetto. Le mancate attuazioni o le negazioni di questa possibilità costitutiva dell’uomo e ricostitutiva della persona corrispondono per ciò stesso ad altrettante *riduzioni dell’uomo*, dunque della dialetticità del tempo e della libertà. Le fughe della perfezione come la possibilità costitutiva della persona puntano di volta in volta verso spiritualismi o verso materialismi; opposte equivalen-

ti cecità nei confronti dell’uomo intero, *reazioni riduttive* che tendono a sostituire la *rivoluzione ricreativa* del cristianesimo, identificando l’interezza dell’uomo con il suo porsi *ab-soluto* ossia sciolto da ogni assolutezza che non sia la propria diveniente assolutezza, maschera estrema di incombenti dissoluzioni (p. 192).

Così Ottonello viene a discutere del moderno e del contemporaneo – il moderno che ha consumato i propri progressi entro il dramma della scissione fra logos e azione, essere e atto, ente ed essere, il contemporaneo che è l’odissea della soggettività come flusso di scissioni – e del superarsi-consumarsi della contemporaneità come contemporaneismo, l’esito più avanzato della “malattia storica”, come Nietzsche profetizzava.

La contemporaneità moltiplica infatti le sofferenze centrifughe del rispecchiarsi per riconoscersi almeno come scissione: sofferenze crescenti e rispecchiamenti sempre più deformanti, perché la malattia storica la riduce a *diagnostite*. Il contemporaneismo è il rincorrersi nella fuga del vedersi guardando solo se stesso e perciò riuscendo a vedere solo il rapido caleidoscopio dei *fatti come immagini* la sua storia si riduce alla cronaca dell’incombere immediato dei fatti a loro volta ridotti a immagini e incombenti virtualità. E allora la “malattia storica” ansima superamenti e soffoca negli sfinimenti sterilizzanti del “flusso” dei fatti, la risacca dell’ “innocenza del divenire”, che disimpara ogni divenire innocente e si fa arte sofisticata di autoinganni (pp. 192-194).

L’autoriflessione malata, osserva Ottonello, oggi come in Nietzsche, proietta rifrazioni di impotenza storica e rispecchia-

menti che deformano sfinimenti e collassi in sembianze di volontarismi programmatori, di tensioni avveniriste, accrescendo con ciò le costellazioni della spietatezza, della violenza, della necessità, con colorazioni solo apparentemente nuove, economiciste, ecologiste e comunque pianificatorie (pp. 165-166). Per di più, scrive Ottonello, il compito del vigilare con sguardo fecondamente illuminato dalla divina provvidenza non è più necessario e crocifiggente oggi, rispetto a qualsiasi travagliato frangente della storia umana.

È molto facile e pericolosa la deriva della persuasione che i mali di oggi siano incomparabilmente peggiori e più vasti di quelli di qualsiasi ieri: questa persuasione può essere solo frutto di

una captante illusione d'ottica storica, che consegue al far velo al respiro eterno della storia da parte delle nostre provate soggettività. È necessario assumere la verità dell'immobilità del male entro la verità dell'invincibilità del bene. A corroborare questa assunzione potrebbero contribuire esemplificazioni storiche grandiosamente vaste e persuasive. Nelle latitanze filosofiche e teologiche e scientifiche, forse può ancora illuminarci – continua Ottonello – un poeta, Hölderlin, che due secoli fa così rappresentava i progressivi rivolgimenti contemporanei e le drammatiche necessità di riconsacrazione: “Nulla vi è di sacro che non sia dissacrato, che non sia ridotto a strumento misurabile”; “sempre più incolti, sempre più

squallidi diventano gli uomini che pure sono nati tutti in bellezza; cresce il servilismo, e con esso l'animo rozzo; col crescere delle preoccupazioni cresce l'ebbrezza, cresce la fame col crescere della sovrabbondanza, e cresce l'ansia per il nutrimento; diventa maledizione la prosperità di ogni anno e tutti gli dèi fuggono via” (p. 223).

Numerosi sono i saggi che compongono il libro di Ottonello, difficile anche solo sintetizzarli per la ricchezza di argomenti e i cospicui riferimenti storici e filosofici, abbiamo cercato di coglierne il senso più profondo: una “pedagogia della Provvidenza che insegna a operare nel mondo per il mondo, non nello spirito del mondo, ma per la verità del mondo” (p. 245).



16. *Non ascoltare cattivi consigli - Sofia Angelica, © I.S.A. Rionero in Vulture (Potenza)*

