

Anno XIX
Numero 45
Nuova Serie
Dicembre 2015

IL NODO
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

ISSN 2280 - 4374

€ 20,00

Falco Editore

Falco Editore

Il Nodo **Per una Pedagogia della persona**

Anno XIX
Numero 45
Nuova Serie
Dicembre 2015

Numero monografico

Fondatore: Mario Ferracuti
Direzione: Sandra Chistolini
Direttore Responsabile: Domenico Milito
Redattori: Angela Granata, Cinzia Referza, Andrea Rega

Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbonale - USA), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University Hangzhou, Zhejiang, P. R. China), Carla Xodo (Università di Padova) - Gul Muhammad Khan (Advisor, COMSATS University Islamabad, Pakistan)

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

2015 Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 COSENZA
Tel. 0984.23137
e-mail: info@falcoeditore.com

www.falcoeditore.com
stampato e edito per conto di
Fondazione Italiana John Dewey
proprietaria della rivista scientifica "Il Nodo"
iscritta al n.13/2014 del Pubblico Registro Stampa
presso il Tribunale di Cosenza

ISSN 2280 - 4374

Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 - COSENZA

E-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com
tel. 0984.23137

Stampa: Creative 3.0 S.r.l. - Reggio Calabria

Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: euro 10,00 (i.i.)
Esteri: euro 36,00 (i.i.)

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Falco Editore
Iban: IT58V031391620000000001067
Banca Sviluppo, filiale di Cosenza
- Assegno non trasferibile intestato a Falco Editore

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dalla proprietà in ogni Paese

*Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.
Ogni permesso deve essere dato per iscritto dalla proprietà*

SOMMARIO

Abstracts..... pag. 5

Il ricordo nell'impegno: ripensare la cittadinanza
nel linguaggio del tempo presente 13
Sandra Chistolini

Le atmosfere dell'esempio. Per una "pedagogia dell'emergenza" .. 17
Francesco Paolo Calvaruso

Scuola e formazione professionale. Una prospettiva pedagogica .. 31
Gianluca Chierchia

Alfa ed omega della convivenza civile.
Umanesimo e modernizzazione nella formazione superiore..... 47
Sandra Chistolini

Essere e diventare cittadini italiani, secondo Costituzione 57
Luciano Corradini

Il principio di solidarietà nella Carta dei diritti fondamentali
dell'Unione Europea 67
Claudio De Luca

La scuola digitale: una questione pedagogica 79
Alessio Fabiano

L'orientamento scolastico come formazione flessibile 95
Luigi Salvatore Falco

Evoluzione delle politiche comunitarie per l'educazione alla cittadinanza europea	107
<i>Emilio Lastrucci</i>	
I diritti umani e l'utopia illuministica di una giustizia riparativa. La pedagogia quale punto di partenza per l'umanizzazione della realtà carceraria.	115
<i>Rossella Marzullo</i>	
Comparative Study on Italian Forest Kindergartens & Kindergartens in China.	127
<i>Huimin Peng</i>	
Sguardo sulla deontologia delle professioni educative e formative in prospettiva pedagogico-sociale	135
<i>Andrea Porcarelli</i>	
Global Education in Europe: A Process under construction in a Changing World	149
<i>Maria Helena G. Pratas</i>	

Abstracts

Sandra Chistolini

*Il ricordo nell'impegno: ripensare la cittadinanza
nel linguaggio del tempo presente*

Francesco Paolo Calvaruso

Le atmosfere dell'esempio. Per una "pedagogia dell'emergenza"

Il saggio affronta il tema dell'esempio in campo pedagogico, in un tempo d'emergenza come quello attuale. Nella pratica scolastica tesa a promuovere l'educazione alla cittadinanza, è l'insegnante che deve costantemente riflettere ed operare in aula per essere primo testimone di valori umani e civici. La complessità della società e il dialogo della scuola con il mondo circostante, però, impongono ai docenti di allargare l'orizzonte di senso che può orientare i giovani nel loro cammino di formazione. In questo modo non appaia fuori luogo chiamare in causa, nel progetto educativo da perseguire, esempi/testimonianze di persone che si sono meritate l'elogio pubblico, mostrando come fare di più sia possibile ed anzi auspicabile e perseguibile. Persone che nel volontariato, nello studio e negli atti di coraggio consentono ai ragazzi di apprezzare il volto nobile dell'altruismo e della solidarietà.

The essay deals with the subject of the example in the field of pedagogy, in a time of emergency like the present. In school practice aimed at promoting citizenship education, it is the teacher who has to constantly reflect and work in the classroom to be the first witness of human and civic values. The complexity of society and the dialogue of the school with the surrounding world, however, require teachers to expand the horizon of meaning that can guide young people in their process of formation. This will not appear inappropriate to involve someone in question, in the educational project to be pursued, examples / testimonies of people who have earned public praise, showing how to do more is possible and even desirable and viable. People in volunteering, study and acts of courage allow children to appreciate the noble face of altruism and solidarity.

Gianluca Chierchia

Scuola e formazione professionale. Una prospettiva pedagogica

L'Unione Europea ha sollecitato gli Stati membri all'adozione di politiche capaci di accrescere le opportunità formative/lavorative degli studenti e all'ideazione di strumenti in grado di offrire ai giovani la possibilità di costruire un progetto di studio e di lavoro concreto per il futuro. Ciò ha fatto assurgere il lavoro e il suo valore pedagogico a questione di fondamentale importanza all'interno del sistema scolastico e formativo nazionale.

The European Union has pushed for Member States to adopt the policies that will enhance the educational/employment opportunities of students and the shaping of tools that offer young people the opportunity to build a project of study and practical work for the future. This has determined that the job and its educational value have become a fundamental issue within the school and the national education system.

Sandra Chistolini

Alfa ed omega della convivenza civile. Umanesimo e modernizzazione nella formazione superiore

Il contributo discute sulle ragioni storiche e sulle possibilità di risposta pratica alle sfide poste dalla società contemporanea polarizzata tra opposte tendenze di incontro e di scontro tra le culture. Si esaminano i concetti fondamentali per il cambiamento come quelli di pace, intercultura, cittadinanza attiva e si presentano alcune possibilità di modernizzazione dell'insegnamento superiore. Sono considerati i caratteri distintivi della trasformazione dell'azione educativa. Un ruolo cruciale è rappresentato dalla ricerca pedagogica nell'università quale momento di partecipazione attiva e di autoformazione degli insegnanti. L'articolo considera la validità dell'umanesimo (punto alfa) come teoria pedagogica dalla quale far scaturire l'innovazione (punto omega). Il cuore della missione educativa resta quello di imparare a vivere insieme e per questo si propongono buone pratiche per il miglioramento della qualità dell'insegnamento superiore. Si evidenzia il percorso messo in atto nel passaggio dalla teoria alla pratica, condotto con la metodologia dell'interazionismo simbolico. Infine vengono presentati i risultati della ricerca qualitativa svolta nella scuola primaria italiana sull'impatto della preparazione dei docenti nella gestione dell'insegnamento anche in contesti di emergenza sociale come Lampedusa.

The article discusses the historic reasons and good practices of teaching and learning citizenship as replies to the challenges faced by today's society, split be-

tween the opposing trends of the meeting of cultures and sharing knowledge. The fundamental concepts of change, such as peace, interculture, and active citizenship are examined and possibilities for the modernisation of teaching in higher education are presented. The distinctive features of transforming educational action are studied. A crucial role is pedagogic research at university as a time of active participation and self-education of teachers. The validity of humanism (alpha point) as a pedagogical theory from which innovation (omega point) originates has been confirmed. The core of the educational mission remains that of learning to live together; hence, good practices are proposed for improving the quality of higher education. To be pointed out is the path put into effect in the transition from theory to practice, conducted by the symbolic interactionism approach. The paper also refers about the results of the qualitative research carried out in Italian primary schools on the impact of the preparation of teachers for teaching in multi-faith classes, particularly in contexts of social emergency, such as in Lampedusa.

Luciano Corradini

Essere e diventare cittadini italiani, secondo Costituzione

Il problema giuridico della cittadinanza italiana è affrontato qui in chiave pedagogica, a partire da un quadro problematico di ambito europeo e mondiale. Il groviglio dei mutamenti di tipo ecologico, economico, geopolitico, ideologico e militare che si sta verificando sul Pianeta, in particolare nel Medio Oriente e nel Mediterraneo, pone ai paesi che, dopo la seconda guerra mondiale hanno accolto nelle loro costituzioni i principi delle Dichiarazioni e dei Trattati internazionali, problemi inediti di gestione dei flussi migratori. Si oscilla tra spinte alla chiusura, in nome della sicurezza e dei limiti economici dei paesi di arrivo, e spinte all'apertura e all'accoglienza nei propri ordinamenti di interi popoli che fuggono dalle guerre, dagli sconvolgimenti climatici e dalla fame. La cultura, la scuola e in genere l'educazione sono sollecitate a contribuire a chiarire i problemi, a riconoscere i processi storici e i principi giuridici universali entro i quali occorre definire norme e comportamenti capaci di consentire alle popolazioni residenti e a quelle immigrate, di crescere il più possibile in termini di mediazione e di dialogo, di rispetto reciproco, di solidarietà e di pace.

This essay aims to show, in a pedagogical perspective, the lawful problems of Italian citizenship, into the international scenarios, with special attention regard to the situation of Middle East and Mediterranean areas. These geopolitical changes interrogate the Countries that, after the Second World War, accepted in our Constitutions the values underpinning the international declarations. Around this historical and ethical opportunity emerges a problem related to the distribution of emigrates. In

the name of security of the destination countries there is a strong closure determination that is, sometimes, opposed by sentiments of acceptance. The Culture, school and education have to help the society to recognize the common principles through which the residents and the immigrant populations will grow, as much as possible, in mutual dialogue, respect, solidarity and peace.

Claudio De Luca

Il principio di solidarietà nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea

Il principio di solidarietà sviluppato nella Carta dei diritti dell'Unione Europea, in relazione alla sua forte connessione con la dignità umana, la libertà e l'uguaglianza, presenta una chiara interdipendenza con la cittadinanza attiva. L'educazione deve focalizzare il principio della solidarietà che è la sintesi dei valori costituzionali della persona, del cittadino e del lavoratore. Solo la trasmissione del valore della solidarietà potrà garantire alle nuove generazioni la cultura europea della cittadinanza.

The principle of solidarity developed in the Charter of European Union Rights, according to its strong connection with human dignity, freedom and equality, has a clear interdependence with the concept of active citizenship. The education must focus on the principle of solidarity, which is the synthesis of the constitutional values of the person, of the citizen and of the worker. Only the transmission of the value of solidarity can give to the new generations European culture of citizenship.

Alessio Fabiano

La scuola digitale: una questione pedagogica

La società digitale sta diventando sempre di più uno dei temi fondamentali del dibattito culturale contemporaneo, specialmente nell'ambito della ricerca educativa. In questo articolo l'autore cerca di legare il problema della scuola digitale alle tematiche della democrazia e della cittadinanza attiva.

The digital society is becoming more and more one of the fundamental issues of contemporary cultural debate, in particular in the educational research. In this paper the author tries to link the problem of digital school to the issues of democracy and active citizenship

Luigi Salvatore Falco

L'orientamento scolastico come formazione flessibile

La finalità del processo formativo è rappresentata principalmente dal trasferimento della capacità di fare scelte consapevoli. Più le scelte sono importanti, maggiore deve essere la capacità di orientarsi tra le varie possibilità che la vita offre agli individui. È per tale ragione che il sapere pedagogico deve aprire una seria riflessione su come educare alla scelta nel caleidoscopico mondo contemporaneo, in cui scegliere è sempre più difficile e gli spazi di affermazione professionale sempre più angusti in un mercato che fa prevalere sempre più regole che schiacciano l'individuo e la sua realizzazione in nome della massima utilità economica.

The purpose of the training process is represented mainly by the transfer of skills to make conscious choices. More choices are important, greater must be the ability to choose the various possibilities that life gives individuals. For this reason the educational science should open a serious reflection on "how to" educate to the choice in kaleidoscopic contemporary world, where choosing is increasingly difficult. The professional successful is also difficult because global market is dominated by rules that crush the individual and its realization in the behalf of the maximum economic benefit.

Emilio Lastrucci

Evoluzione delle politiche comunitarie per l'educazione alla cittadinanza europea

Il contributo esamina criticamente l'evoluzione recente delle politiche comunitarie in materia di Educazione alla Cittadinanza, attraverso l'analisi dei principali documenti programmatici e degli studi realizzati nel contesto dell'UE, in particolare quelli volti alla ricognizione comparativa dei curricula, dei modelli pedagogico-didattici più avanzati (incluso quello di recente proposto dall'Autore stesso), delle pratiche più diffuse e delle prassi virtuose in questo settore.

The article analyses through a critical approach the recent development of European strategies for Citizenship Education. First of all, the Author examines the most important documents and resolutions by UE organisms, and secondarily the most wide comparative surveys about national curricula, most advanced pedagogical patterns (including the one proposed by the Author himself), spread practices and best practices in the field.

Rossella Marzullo

I diritti umani e l'utopia illuministica di una giustizia riparativa. La pedagogia quale punto di partenza per l'umanizzazione della realtà carceraria

Le considerazioni svolte nascono dalla dolorosa constatazione del mancato invero del fondamentale principio costituzionale della funzione rieducativa della pena. L'art. 27 comma III della nostra Carta non trova concreta applicazione. Infatti vi sono casi in cui tale principio viene tradito dal fallimento totale dell'esperienza carceraria. Ciò impone alla pedagogia di interrogarsi e aprire una riflessione culturale sul sistema penale e sulla giustizia.

These considerations arise from painful finding of non-fulfillment of the fundamental constitutional principle of the rehabilitative function of punishment. The Article 27, paragraph III, of Italian Constitutional Charter is not applied in practice. In fact there are cases where this principle is betrayed by the total failure of the prison experience. This problem determines an educational questioning and opens a cultural reflection on the penal system and justice.

Huimin Peng

Comparative Study on Italian Forest Kindergartens & Kindergartens in China

Italian Forest Kindergartens practice the Naturalistic Education Philosophy of Rousseau, briefly featuring; They are usually conducted in the Forests, Wild Fields, Jungles or Woods in the suburbs and have a close contact with the nature; Nature itself is the big classroom and the great Teacher too; here children are encouraged to discover and explore the nature; the teachers are caring; the relationship between teachers and children are equal and democratic; small classes with mixed ages kids, where they help and cooperate with each other while playing. While Chinese kindergartens are in closed space with walls and cameras; the classes are big and with same age kids in one class; the daily teaching is planned well and most of the time the kids stay inside the room learning some subjects; to follow the rules and teachers lay clear emphasis on this aspect in classes.

Andrea Porcarelli

Sguardo sulla deontologia delle professioni educative e formative in prospettiva pedagogico-sociale

Vi è una componente etico-deontologica dell'agire educativo che può essere studiata da più punti di vista. Importanti raccomandazioni internazionali sottolineate

no la centralità dell'educazione e della formazione nella società della conoscenza. L'affermazione per cui l'educazione rappresenta un tesoro prezioso, ha conseguenze etico-deontologiche: se l'educazione è un tesoro, bisogna fare in modo che tutti possano accedervi, per tutto il corso della vita. Questo è il senso del titolo del Rapporto Delors all'UNESCO. Al dovere di educare fa da specchio anche l'istanza di educare ad alcuni doveri, che sono condizione necessaria per imparare a vivere insieme, al fine di realizzare ideali di pace, libertà e giustizia. Per chi esercita professioni educative e formative vi sono dunque molte ragioni per inserire tra le competenze professionali, di area pedagogica, anche le competenze etico-deontologiche. Una prima ragione, di natura più "contingente", è di tipo professionale: il difficile cammino per un migliore riconoscimento sociale delle professioni educative include elementi di natura deontologica che possono dare maggior forza a quelle stesse professioni. Una seconda ragione è di tipo strettamente pedagogico: tutto ciò che un educatore vuole trasmettere, deve prima averlo interiorizzato in modo autentico.

There is an ethical and deontological component of educational action, that can be studied from various points of view. Important international recommendations emphasize the centrality of education and training in the knowledge society. The statement that education is a precious treasure, has ethical and deontological consequences: if education is a treasure, we must ensure that everyone can access it, throughout the course of life. This is the meaning of the title of the Delors Report to UNESCO. The duty to educate is mirrored also the instance of educating some duties, which are prerequisite for learning to live together in order to realize the ideals of peace, freedom and justice. For who practices educational and training professions are therefore many reasons to enter in the professional skills of the pedagogical area, although the ethical and deontological skills. One reason, of nature as "contingent", is a professional quality: the difficult path for a better social acknowledgment of educational professions include ethical elements that can give greater strength to those same professions. A second reason is strictly pedagogical: everything an educator wants to transmit, it must first have it internalized in an authentic way.

Maria Helena G. Pratas

Global Education in Europe:

A Process under construction in a Changing World

This paper considers the North-South Centre (NSC) and other stakeholders' efforts and Strategy to promote global education since the Maastricht Congress Declaration in 2002, which established a European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015. The Maastricht definition of Global Education (2002) says that Global Education is: "Education that opens people's

eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all". Global Education in Europe is understood to encompass "Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship". Over the past twelve years, several achievements were made which regards global education. Among them, the first European legal standard on global education. This Recommendation CM/Rec(2011)4 of the Council of Europe Committee of Ministers to Member States on Education for Global Interdependence and Solidarity, complemented the Council of Europe Recommendation CM/Rec(2010)7 on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. This paper also describes an experience of an on-line training course about the intercultural dimension of Global Education.

Il ricordo nell'impegno: ripensare la cittadinanza nel linguaggio del tempo presente

di Sandra Chistolini

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi Roma Tre

Questo secondo numero del periodico “Il Nodo” continua a viaggiare sulle orme di quella idea di persona umana che ha illuminato la vita e l’opera del suo fondatore, don Mario Ferracuti. Il nome originario di “Il Nodo. Scuole in rete”, ha a ragione accolto il paradigma *Per unapdagogia della persona* fino a divenire, nel numero 44 del 2014, l’asse portante del discorso accademico, avvolto intorno alla problematica etico-esistenziale dell’esistere nel vortice della complessità.

La ricerca della soluzione al travaglio della postmodernità non si arresta neppure in questo nuovo numero nel quale affrontiamo l’ampia e variegata vicenda pedagogica della cittadinanza. L’espressione “vicenda pedagogica” non è casuale, indica infatti l’articolazione, sofisticata, per meglio dire labirintica, della cittadinanza che segue strade parallele, arriva a degli incroci, sembra perdersi e poi si risolve, e sempre rappresenta lo sguardo critico, sconsolato eppure inalienabile, della meta da raggiungere. Una meta che è scopo di civiltà e crescita partecipata, ad alti livelli di consapevolezza sociale, con un piedistallo di natura etico-valoriale, garanzia di speranza per ciascuno e di salvezza per tutti.

La cittadinanza sta al culmine del percorso dell’educazione interculturale e alla fine dell’apprendimento della Costituzione. Si può nascere, anche se non sempre accade, acquisendo subito uno *status* di cittadinanza ma per diventare cittadini, e per esercitare la cittadinanza, non basta essere venuti al mondo. Ci vuole un altro impegno, ci vuole una intenzione, ci vuole qualcuno che aiuti e, soprattutto, è necessario credere che la cittadinanza sia un bene da conquistare e da proteggere con la conoscenza e il rispetto della Costituzione.

Intendere la cittadinanza come “vicenda pedagogica” implica la riflessione su una tesi e, se vogliamo, su una ipotesi che assume forme diverse: ora è problema, ora è definizione, ora è orizzonte di senso, ora è decifrazione di quella esistenza a rischio di perdita di umanità che la pedagogia rilancia al centro del suo peculiare discorso sull’educazione.

I dodici contributi qui raccolti spaziano andando oltre il Pianeta Terra perché elevano il proprio riflettere fino a condurre le parole sul tavoliere dell'argomentazione pura, del *perché* intendiamo quel che intendiamo per cittadinanza; del *che cosa* abbiamo da far valere per educare in termini di cittadinanza dell'appartenenza umanisticamente fondata; del *come* sappiamo di poterci autogovernare per mettere ciascuno in condizioni di essere soggetto attivo della trasformazione culturale e spirituale che un concetto allargato, non restrittivo, di cittadinanza richiede; di *quanto* il sentimento del limite aiuti a comprendere l'altro che ci sta accanto e che, nella maggior parte delle volte, non conosciamo in quel volto profondamento umano che nella persona trova la sua piena attuazione; di *quando* accorgersi di mettere il punto fermo perché le parole non servono più nel discorso che ormai ha solo bisogno di esperienza e di vissuti veri da comunicare intorno a sé.

La testimonianza, il lavoro, la modernizzazione, i diritti, la solidarietà, il digitale, l'orientamento, la politica, la giustizia, lo sviluppo, la deontologia, la cooperazione sono i dodici fili che intrecciandosi, con eleganza e sapienza, formano il tessuto denso, resistente, inalterabile della cittadinanza.

Leggere i vari apporti, tutti scientificamente fondati, secondo la prospettiva pedagogica, permette di aprire il ventaglio di comprensione della cittadinanza, non certo per farne in concetto pluridimensionale e svilirne la portata, bensì per renderlo concettualmente operante ed empiricamente operazionalizzabile. Vale a dire: a) concettualmente operante, come assetto composito di contenuti qualificanti che agiscono nella formazione della persona umana, parliamo allora del passaggio dai concetti all'azione; b) empiricamente operazionalizzabile, come momento esperienziale tradotto in prassi educativa nella quale si possono estrapolare gli indicatori qualificanti per la misurazione dell'esercizio della cittadinanza. Quest'ultima nella accezione di "cittadinanza attiva" trova la sua giusta qualificazione e ne decreta la realizzazione sociale e politica più consona, portando al massimo grado il significato della partecipazione responsabile alla edificazione della comune esistenza e la concretizzazione della condivisione umana.

Dalla riflessione sull'esempio degli educatori, maestri di vita, da ricordare non solo a parole, ma nei fatti e nei comportamenti assunti come passaggio intergenerazionale di valori imperituri (Calvaruso), siamo condotti a pensare al problema del lavoro e con esso alla questione delle opportunità, sempre troppo limitate, di potenziamento dell'alternanza formativa, da leggere in un contesto nazionale ed europeo (Chierchia).

La svolta della mondializzazione delle conoscenze e l'enfasi riposta sulla messa in campo delle competenze trovano nell'idea di umanesimo le ragioni della spinta all'innovazione nell'istruzione superiore; infatti, le istituzioni di terzo livello sono i luoghi prioritari nei quali la cittadinanza abbraccia confini sempre più vasti per diventare dimensione culturale senza limiti di alcun

genere (Chistolini). Eppure i muri di filo spinato riemergono proprio sulle terre dalle quale era giunto, appena pochi decenni fa, il grido della rinascita politica e sociale, gli equilibri minacciati dal terrorismo rischiano di far sbilanciare le relazioni diplomatiche e la paura fa perdere di vista il bene della libertà conquista di civiltà e contenuto costituzionale (Corradini).

La sfida allora è quella di riprendere il bandolo della matassa e credere nella solidarietà come agente di cambiamento sociale e, prima ancora, come principio che nella Carta dei diritti dell'Unione Europea disegna la sua stretta connessione con la dignità umana, la libertà e l'uguaglianza, fino a manifestare una vera e propria interdipendenza con la cittadinanza attiva (De Luca). Per esercitare quanto contenuto nel principio diviene indispensabile l'apprendimento strumentale; il saper fare, avvalendosi delle tecnologie, assicura ai giovani nella scuola di oggi, e nella società di sempre, la destrezza per sapersi ben muovere tra conoscenze multiple, continuamente da rigenerare e riqualificare (Fabiano).

Il dilemma della scelta consapevole assume toni di critica con valutazione negativa della concezione sulla massimizzazione dell'utilità economica tendente, di fatto, a danneggiare l'affermazione della persona come soggetto protagonista del suo lavoro (Falco). L'aiuto che possiamo trovare nelle politiche comunitarie non è di poco conto proprio perché, completamente e seriamente, impegnate a promuovere l'educazione alla cittadinanza europea con strategie di inclusione e di integrazione (Lastrucci).

Nonostante i progressi normativi e le raccomandazioni di principio, il meccanismo della consapevolezza e della responsabilità si può inceppare e lo scivolamento nelle maglie della illegalità costringe a riprendere le fila del discorso sui diritti di tutti, anche di chi è giudicato dagli esecutori della giustizia e cerca faticosamente di ristabilire quel legame sociale tra persone ed istituzioni, considerato unica ancora di salvezza e segno di un futuro possibile (Marzullo).

L'esperimento della comunicazione tra universi ritorna alla sua fonte originaria nell'esperienza dell'educazione nel bosco, a contatto con la natura, questa volta amica del bambino che diventa cittadino responsabile imparando a rispettare i beni sociali con cui interagisce sin dai primi anni di vita (Peng). Il tema della responsabilità ben si coniuga con quello della natura deontologica delle professioni educative invitate, dall'interno e dall'esterno, nella scuola e nella società, a mostrare lo spessore della propria preparazione nell'esercizio di competenze prodotto coerente di conoscenze sapientemente apprese nel corso della vicenda formativa individuale e comunitaria, personale e sociale (Porcarelli). La definizione di Maastricht sulla educazione globale apre il sipario su realtà mondiali da studiare sempre di più secondo il fattore esplicativo della interdipendenza di cui non può fare a meno lo stesso processo di globalizzazione, visto ora quale ostacolo alla costruzione

dell'identità personale e di quella nazionale, ora come opportunità di incontro di popolazioni, tradizioni, culture, oltre che di mercati (Pratas).

Il discorso alla fine si ricomponde in una unità significativa nella quale i singoli approfondimenti hanno trovato la giusta confluenza. Nessuno si perde lungo il percorso, ciascuno termina dove l'altro continua e tutti tessono magnificamente trama ed ordito di una cittadinanza che emerge in un quadro interpretativo nuovo, rispetto al passato, e sicuramente suggestivo, nei tracciati disegnati con cura ed attenzione, non definitivi, bensì aperti al dialogo che ci aspettiamo ogni lettore potrà ragionevolmente arricchire.

Le atmosfere dell'esempio. Per una "pedagogia dell'emergenza"

di Francesco Paolo Calvaruso

Insegnante nelle scuole secondarie di II grado
Ph.D. in Modelli di formazione: analisi teorica e comparazione

"È necessario che, al di là di ogni teoria e di ogni discussione, il nostro insegnamento si rispecchi nella pratica della vita"
Giuseppe Flores d'Arcais

1. Atmosfere educative intra

In una lezione del Master in *Pedagogia per la persona, l'organizzazione e la società* presso l'Università di Roma Tre del 16 aprile 2004, Mario Ferracuti parlava ai corsisti dell'esigenza primaria di dare "una testimonianza concreta", in un momento così pedagogicamente delicato. Lo stesso dava corpo in tal modo, nel dialogo diretto, a quanto aveva già fissato per iscritto in apertura alle proprie considerazioni in un testo di tre anni prima, quando sottolineava l'emergenza di un tempo che reclama un'adeguata pedagogia, in grado di farsi carico di tutte quelle tensioni che attraversano da parte a parte la nostra società, che appare in difficoltà, stanca e in preda ad "una grave crisi di orientamento"¹. È ai giovani che Ferracuti sentiva principalmente di rivolgersi, a coloro che egli qualificava come i "testimoni di un'epoca segnata da grandezze e miserie, carica di tensioni e speranze"². Il senso del suo pensare/fare pedagogico, dunque, riposava sull'auspicio che fossero proprio le persone ai primi passi della loro "strada"³, ad essere gli artefici di una "ricostruzione morale, culturale e spirituale" di un mondo dalle foggie non proprio rassicuranti. I giovani, quindi, come co-costruttori di una

-
- 1 Cfr. W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Armando, Roma 1989, p. 10.
 - 2 M. Ferracuti, *Pedagogia per educare*, Cleup, Padova 1998, p. 3.
 - 3 La strada quale «metafora più espressiva della pedagogia e della educazione. Anzi, essa esprime la migliore pedagogia che pone al centro delle attenzioni il ragazzo nelle più significative richieste di aiuto. È una pedagogia ove il maestro scende dalla cattedra per farsi viandante "socius" dello studente" (M. Ferracuti, *Amacord pedagogico. Incontri e frammenti*, Cleup, Padova 2002, pp. 54-55).

cittadinanza da ri-costruire, per usare il termine adoperato dal compianto sacerdote-studioso marchigiano. Per poter tuttavia essere in grado di erigere un simile edificio i giovani hanno bisogno di esempi all'altezza di tale compito sociale e, di conseguenza, di essere ben avviati in questa direzione. Entra in gioco, pertanto, il rapporto fra educazione e politica⁴ e l'inscindibile dimensione pedagogica rivolta al futuro. "Parlare e scrivere di pedagogia – affermava Ferracuti, infatti, in occasione del discorso di prolusione all'Università di Piacenza per l'a. a. 1998/99 – vuol dire, innanzitutto, avere un atteggiamento ottimista rivolto al futuro, vuol dire cioè porsi dalla parte delle opportunità, perché nessun pedagogista può negarsi al futuro e negare agli altri il futuro, cioè il tempo del progetto e della speranza, senza negare se stesso e la propria professionalità"⁵.

Erigere, per restare sulla scia del verbo pocanzi utilizzato, significa sondare bene il terreno, comprenderne la natura e le possibilità, scavare a fondo nel punto esatto in cui vogliamo che l'edificio (educativo) s'innalzi e procedere con quei passaggi atti a consentirci di realizzare, piano dopo piano, tutti quegli ambienti utili al nostro "abitare il mondo"⁶. Al di là delle competenze contenutistiche e metodologiche che fanno di una persona un insegnante-educatore⁷, però, resta di primaria importanza che chi scelga questo lavoro, "faticoso ma bellissimo", come ha detto il Capo dello Stato a Napoli in occasione dell'apertura dell'a. s. corrente, sappia riconoscere la dimensione etica⁸ del proprio mestiere così come infondere negli educandi un senso di fiducia nelle proprie capacità, incoraggiandoli nel loro iter di sviluppo integrale⁹ e che sia altresì in grado di orientarli con oculatezza, perché no?, anche al sentimento dell'emulazione. Si badi, però, che primo testimone di quanto loro proferito è indispensabile che sia chi educa, attraverso la sua stessa dirittura morale. Non sortirebbe difatti alcun effetto discutere intor-

4 Cfr. A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Franco Angeli, Milano 2012.

5 M. Ferracuti, *Amarcord ...*, cit., p. 23.

6 Cfr. M. Vitta, *Dell'abitare. Corpi, spazi, oggetti, immagini*, Einaudi, Torino 2008, pp. 40-45.

7 Il termine "educatore", da anni, come si legge in R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 2000, p. 87, ha subito un'"abiura", che fa un tutt'uno con quello di "pedagogia". Ciò suscita, tuttavia, un'opposizione in chi ancora coltiva un "credo pedagogico", che rifiuta di limitarsi a commisurare, livellare l'insegnamento sul mero parametro istruzionale tecno-efficientista. Educare chiama in causa cultura, coraggio e pazienza, ma soprattutto un panorama assiologico di riferimento, stabile, ancorato ma mai inerte: vivo.

8 Cfr. E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

9 Cfr. H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 2002.

no ad alte e sottili questioni socio-politiche se le virtù sottostanti fossero del tutto scollate, avulse da chi le tratta in aula. "Poiché il rapporto educativo pedagogicamente fondato – chiarisce Bertolini – consiste in una autentica comunicazione per mezzo della quale l'adulto/educatore favorisce nell'educando una crescita esistenziale complessiva dove l'intenzionalità si tramuta in atteggiamenti e comportamenti sempre più corretti e consapevoli; e poiché quest'azione di incoraggiamento e di sollecitazione deve per altro sempre tener conto della libertà concreta dell'educando, ne deriva che il modo di instaurare quel rapporto educativo esige dall'educatore l'uso di un linguaggio non solo comprensibile da parte dell'educando, ma che sia nel contempo una testimonianza sincera della sua personale esperienza o, se si vuole, del suo personale modo di essere-al-mondo"¹⁰. Educare è in-stradare, favorire col dialogo processi di umanizzazione, farsi testimoni attivi di una sorta di ostinata fede nella vita, così come nel sapere. Insegnare, in tal guisa, assomiglia in un certo qual senso all'esercizio di una sorta di fede, laica, certo, ma che responsabilizza chi ne è testimone in maniera semplicemente completa. "Una vita – convenendo con Peretti – si offre nello slancio d'una testimonianza donante"¹¹. Se così intesa, si tratta quasi di una missione, che permette di "seminare" per il bene comune. La scuola come campo privilegiato dell'educazione al senso civico, la più efficace *officina humanitatis* avrebbe detto Ferracuti¹², che si pone e costituisce, pur nel rispetto delle famiglie, quale argine condiviso alle sempre più numerose e forti tendenze centrifughe¹³.

Se gli dèi sono fuggiti e lo splendore di Dio sembra essersi spento nella notte di un mondo sempre più povero¹⁴, anche gli esempi umani, i testimoni del con-vivere pare si siano dileguati. Lo scenario di una cittadinanza globalizzata e intrisa di solitudine ci induce a convenire con Bauman che siamo in cerca di uno spazio pubblico, di rappresentanze ma anche di modelli¹⁵. Siamo in cerca perché in crisi; ci troviamo ad un bivio, ad uno di quei momenti epocali in cui occorre tener forte il timone e vagliare il da farsi. Pena: la deriva e, forse, l'inabissamento. Non è un caso, quindi, che uno dei manuali di *Cittadinanza e Costituzione* più recenti, nella presentazione adotti proprio l'immagine del navigare, con tanto di bussola

10 P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienze fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 177.

11 M. Peretti, *La pedagogia della testimonianza*, «Pedagogia e Vita», 2, 1983/1984, p. 121.

12 Cfr. M. Ferracuti, *Amarcord ...*, cit., p. 75.

13 Cfr. W. Brenzinka, *Scopi dell'educazione nelle famiglie e nelle scuole pubbliche in situazione di pluralismo*, in «Pedagogia e Vita», 1, 2005, p. 35.

14 Cfr. M. Heidegger (1950), *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 247.

15 Cfr. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2010.

costituzionale¹⁶. Il mare dell'educazione è agitato, in tempesta. Agli educatori-nocchieri il compito di tracciare le nuove rotte della cittadinanza, locale, nazionale, europea e mondiale, puntando non solo sui concetti, le direttive, le Carte internazionali, ma anche sugli esempi di persone che col loro comportamento/studio/atto creativo inducono a pensare ancora che i valori possano trovare spazio concreto in uno scenario come quello odierno, non di rado deludente, quando non mortificante. “L'esempio – spiega Viotto – non è [...] un termine di confronto da copiare, ma una mediazione da seguire, un processo da ristrutturare nella propria esperienza. Non si tratta di imitare gli scienziati, i santi e gli artisti nelle loro opere, ma di imitare i processi di ricerca, di comportamento, di creatività da loro messi in atto. L'educazione – continua il pedagogista torinese – non consiste nel ripetere l'esperienza altrui, divenendo passivamente una copia secondo un modello esemplare prestabilito, bensì nel realizzare la propria personalità originale, imparando da coloro, che già fanno e posseggono quella scienza, quella virtù, e quell'arte che l'educando cerca”¹⁷.

Il tempo di un educare avvalendosi della sola autorità, conquistata ed esercitata, è cessato, perché gli “alunni sono cambiati” e “la sfida dell'insegnante è la ‘conquista’ della classe, tutti i giorni riaperta e mai conquistata una volta per tutte”¹⁸. La vera autorità da ripensare/reinterpretare¹⁹ e che i ragazzi riconoscono all'educatore, al di là di un'evidente e primaria padronanza contenutistica, è la testimonianza, l'essere in grado di realizzare “nella sua persona un modello culturale, un esempio concreto di quei valori che propone”²⁰, senza pretese inebrianti e fuori luogo, in una fase storica in cui è davvero arduo trovarne, a volte, purtroppo, persino in famiglia²¹. Lo iato che può venirsi a creare fra ciò che si insegna e i messaggi di cui si è portatori genera nei ragazzi un cortocircuito quanto mai pericoloso, che, di fatto, allontana e raffredda. L'ideale della pedagogia, come sosteneva Henri Pradel, si realizza lì dove gli educatori danno il meglio di stessi per migliorarsi e migliorare le anime degli allievi loro affidati²².

16 Cfr. L. Corradini, A. Porcarelli, *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, SEI, Torino 2012.

17 P. Viotto, *Esempio*, in «Enciclopedia Pedagogica», vol. III, La Scuola, Brescia 1989, p. 4457.

18 E. Damiano, cit., p. 22.

19 Cfr. L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini Studio, Milano 2008.

20 P. Viotto, cit., p. 4458.

21 Cfr. O. Fidanza, *La malaeducazione. Genitori portatori (in)sani di illegalità*, Edizioni Del Poggio, Poggio Imperiale 2010.

22 Cfr. H. Pradel, *L'educazione per mezzo dell'esempio*, Edizioni Paoline, Roma 1957, p. 89.

2. Atmosfere educative extra

Al dovere dell'educatore di essere il primo esempio per formare persone e cittadini capaci di essere a loro volta trasmettitori e testimoni di una rete valoriale dall'indubbio peso civico ed umano, si affianca l'esigenza di individuare, anche fuori dalla diretta cerchia dell'esperienza educativa a scuola come a casa, altre persone, le quali, per i loro atti meritano l'elogio della comunità. Eroi del quotidiano, potremmo definirli, di quella convivenza civile che sempre più sembra sbiadirsi e di cui c'è assoluto bisogno, come dimostra lo stesso documento su cui si sono confrontati dirigenti, insegnanti, genitori, alunni e operatori del settore dal titolo *La Buona Scuola. Facciamo crescere il Paese*²³, edito dal MIUR nel settembre 2014. In questo Rapporto ministeriale vengono citati esempi di importanti pedagogisti/educatori come Maria Montessori, don Lorenzo Milani, don Giovanni Bosco e Loris Malaguzzi, a giusta causa definiti come "giganti che hanno, dal basso e dalla periferia, rivoluzionato il modo di educare i giovani in tutto il mondo", ma vi si sottolinea altresì come sia indispensabile che la scuola torni ad essere "centro civico". A riprova di questa forte esigenza sociale valga quanto emerso, a dicembre dello stesso anno, nel focus *La Buona Scuola. La consultazione*²⁴, riportante dati e quadri esplicativi sulla discussione propedeutica alla L. 107/2015. Dalle oltre 5.000 e-mail inviate al Ministero dai partecipanti al dibattito nazionale, i temi/proposte maggiormente ricorrenti sono stati, infatti, quello dell'educazione civica, seguito dall'educazione psicologica e dall'attenzione all'intelligenza emotiva.

Portare oltre la classe l'ottica d'insieme degli alunni, allargarne gli orizzonti significa far comprendere agli studenti la più ampia dimensione sociale dello stare insieme. La scuola è il luogo della formazione umana e civile, ma resta comunque aperta a ciò che fuori da essa avviene. Viverla come un chiostro lontano dal circostante, tutta presa dalle nozioni che vi vengono impartite non è più pensabile. È nel confronto dentro/fuori che gli allievi possono acquisire una visione globale, generale, sinergica, interattiva, fortemente relazionata e, potremmo dire, in diretta con ciò che gli ruota attorno. Far conoscere, dunque, episodi e fatti dall'alto valore civile giova alla prassi educativo-sociale e viene incontro all'educatore rafforzandone spunti ed argomentazioni. Chi ha esperienza educativo-scolastica sa bene che sono proprio gli stessi allievi che domandano ai propri insegnanti una maggior aderenza a quello che accade ogni giorno, chiedono che si possano affrontare più argomenti riconducibili all'attualità. Le istituzioni e l'amministra-

23 Cfr. <<http://www.governo.it/backoffice/allegati/76600-9649.pdf>>, consultato il 10/11/2015.

24 Cfr. <<http://www.slideshare.net/miursocial/lbs-prez-15dic>>, consultato il 10/11/2015.

zione pubblica non sempre danno di se stesse un'immagine rassicurante, trasparente e funzionale, tanto che la disaffezione alla politica ha raggiunto, specie fra i più giovani, livelli di guardia. I campanelli d'allarme sono vari e sotto gli occhi di chiunque; tra questi il calo sensibile della partecipazione al voto e il correlato parere che molte volte serpeggia, ovvero che recarsi alle urne ormai servirebbe a poco. L'amara sensazione d'inutilità di esprimere la propria scelta elettorale, travolge quindi i ragazzi che raramente rinvergono in chi gestisce il bene comune degli esempi da apprezzare e/o seguire. I tempi della fervente attività dei padri costituenti, dentro e fuori il palazzo²⁵, animati dalla loro altezza politico-culturale e sensibilità istituzionale sono certo lontani, ma lo sforzo educativo nel segno della cittadinanza attiva sta proprio nel non mollare, nel continuare a credere che ci siano ancora buoni esempi; nella politica come nella società civile e soprattutto fra la gente comune. Non si nega il fatto che da tempo ormai l'attenzione per l'interesse della cosa pubblica paia arrancare e che in molti si siano più che meritati, con condotte politicamente riprovevoli oltre che illegali, il biasimo e la dilagante sfiducia dei cittadini²⁶: "Il segnale forse più negativo di tutti - si legge in un saggio sul rapporto scuola-cittadinanza - è [...] il bassissimo livello di fiducia che gli studenti hanno in tutte le istituzioni"²⁷. Educare, però, non consente demoralizzazioni paralizzanti né comode (ma ignominiose) rese; non perché votati alla cecità/sordità nei confronti della grigia condizione attuale, né, peggio ancora, perché si intenda far finta di niente o illudere gli educandi, ma perché è la tensione al meglio lo scopo stesso dell'educazione. Nell'ergersi lento, quanto progressivo e benefico della forza dell'esempio²⁸,

25 Cfr. A. Buratti, A. Fioravanti (a cura di), *Costituenti ombra. Altri luoghi e altre figure della cultura politica italiana (1943-48)*, Carocci, Roma 2010.

26 Nel dicembre del 2011, anniversario del 150° dell'Unità d'Italia, la società di sondaggi DEMOS ha condotto la XIV indagine sul rapporto "Italiani e Stato". I dati hanno fatto emergere la sensazione di un declino, che non afferisce alla sola sfera economica, ma dilaga altresì sul piano del civismo e del rapporto con lo Stato e le Istituzioni.

27 L. Sciolla, M. D'agati, *La cittadinanza a scuola. Fiducia, impegno pubblico e valori civili*, Rosenberg & Sellier, Torino 2006, p. 14.

28 «La forza dell'esempio - leggiamo in A. Ferrarra, *La forza dell'esempio. Il paradigma del giudizio*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 18-19 - è la forza di ciò che esercita attrattiva su di noi, in tutti i campi della vita - in arte non meno che in politica, nelle questioni morali non meno che in quelle religiose, nell'agire economico non meno che in quello sociale, nella pratica della medicina non meno che nel dirigere organizzazioni complesse - in virtù della congruenza singolare ed eccezionale che ciò che è esemplare realizza e palesa fra il piano della sua realtà e il piano della normatività cui risponde. Autenticità, bellezza, perfezione, integrità, carisma, aura e molti altri nomi sono stati attribuiti a questa qualità del portare realtà e normatività, fatti e norme, non soltanto a un'intrecciarsi episodico, occasionale e imperfetto ma a una quasi completa, durevole e rara fusione".

chi ha il compito di insegnare-educando, pertanto, non cela, non camuffa, non divaga, non blandisce e non si macchia di gravi silenzi; ma parla, discute, coinvolge, mostra e rende partecipi di un discorso sull'essere cittadini in formazione per il bene di ciascuno e della collettività. Chi educa ha tutti gli strumenti per dar corso a questo dovere civicamente nobile, ha tutte le competenze per farlo. Deve, tuttavia, pensare ed agire secondo quelle coordinate che fanno della pedagogia "una superiore coscienza, cioè una coscienza riflessa, della attività educativa"²⁹. L'educatore rifletta costantemente sui passi compiuti e da compiere per indirizzare, guidare, orientare gli educandi, mai distogliendo lo sguardo da loro e, al contempo, dal fine intenzionalmente perseguito. Possedere e porre in atto una consapevolezza pedagogica declinata al sociale significa aiutare ciascuna delle persone in formazione a dirigersi su quella sfera del noi che proietta nella dimensione che fa sentire protagonisti attivi dentro la cornice dell'appartenenza. La persona resta il centro dell'attività educativa in generale. Nel salto alla sfera collettiva, tuttavia, è indispensabile far comprendere ai giovani che al di là del singolo c'è l'altrettanto co-essenziale sfera comunitaria, nella quale è sempre possibile rinvenire degli esempi. Maurizio Viroli, in un saggio basato sulle sue esperienze all'interno di un master in Educazione Civica, evidenzia: "Per quanto riguarda le passioni, ma questo è principio che vale per l'educazione civica nel suo insieme, l'esempio vale più delle parole; la pratica più della predica. L'educazione civica, da questo punto di vista, in quanto parte dell'educazione morale, è simile, sottolineo simile, non identica all'educazione religiosa. È del resto cosa notissima che gli studiosi parlano di religione civile per indicare forme particolarmente coerenti e rigorose di coscienza civile. Efficaci sono anche le narrazioni di concrete vicende umane, le immagini, i simboli e i rituali: tutto ciò che tocca le passioni passando prima dagli occhi che dalla mente. Essenziali – sottolinea lo studioso forlivese – sono infine le testimonianze di persone che hanno dato l'esempio, persone che sanno pronunciare parole che ispirano perché i giovani sentono che sono vere, che dietro di esse c'è una profondità immensa, una grande luce interiore"³⁰. Dal punto di vista pedagogico, tuttavia, per anni orientare i riflettori su esempi e modelli è probabilmente sembrato come un atto inadeguato, forse persino potenzialmente deleterio. Il fatto, invece, che esistano delle eccellenze, persone che fanno e fanno di più non può e non deve essere sottaciuto. Premiare con lode chi ha realizzato qualcosa che si pone al di là del dovuto è esprimere il

29 G. Lombardo-Radice (1923), *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze 1952, p. 32.

30 M. Viroli, *Ragione e passioni nell'educazione civica*, in <<http://www.cosmopolisonline.it/20090522/viroli.php>> (consultato il 10/11/2015); dello stesso autore cfr. M. Viroli, *Le parole del cittadino. Introduzione alla Costituzione*, Laterza, Roma-Bari 2012.

plauso collettivo per aver mostrato che spingersi più in là è possibile, che il meglio si situa sempre oltre l'ostacolo dell'indifferenza.

3. Atmosfere esemplari

La pedagogia negli ultimi tempi si è maggiormente interessata al peso da attribuire al talento e a definire, non senza perplessità, un modello formativo incentrato sulle competenze-chiave di cittadinanza. Fra queste rammentiamo quelle che più, in questa sede, si intende porre in risalto: quelle sociali e civiche. Se le prime sono, in sintesi, riconducibili al benessere personale e collettivo, utili per la convivenza anche in ambienti diversi, quelle civiche attengono alla conoscenza di concetti e strutture fondamentali per il vivere comune e servono per attrezzare i cittadini in crescita degli strumenti atti a favorire l'impegno e la partecipazione attiva.

Sulla scorta di quanto predetto, quindi, unitamente alla prioritaria acquisizione di ciò che intendiamo con concetti quali democrazia, giustizia, libertà ed uguaglianza, cittadinanza attiva e diritti civili, occorre affiancare momenti di pubblico riconoscimento. Tra questi è certamente possibile annoverare la L. 1/2007, che all'art. 3, c. 6 introduce la possibilità, data alla commissione in sede di esame di Stato, di attribuire la lode a coloro che conseguono la valutazione di 100 senza alcun bisogno di integrazione di punteggio³¹.

Va altresì ricordata l'istituzione, per volontà dell'allora Presidente Giorgio Napolitano, dell'Attestato d'Onore per minorenni *Alfieri della Repubblica*, al fine, come si legge sul sito del Quirinale "di mettere in luce eccezionali benemerenze e di proporre modelli di comportamento positivi delle nuove generazioni". Tale benemeranza può essere concessa per lo studio, le attività culturali, scientifiche, artistiche, sportive, per il volontariato e singoli atti o comportamenti ispirati da alti sentimenti di altruismo e solidarietà. La prima cerimonia di conferimento si è così svolta l'8 Marzo 2010, con lo scopo di premiare chi, a vario titolo, si fosse distinto per gesti come quello della dodicenne palermitana Susanna Graziano, che per anni ha accudito una compagna di classe affetta dalla sindrome di Rett, o per la chiara testimonianza di volontariato offerta da Maria Parisi, della provincia di Reggio Calabria, che senza posa si è prodigata nella ristrutturazione di un bene confiscato alla criminalità, o per le particolari doti dimostrate nello studio da Alice Balbi, di Santa Margherita Ligure, classificatasi prima alle Olimpiadi della Chi-

31 Cfr. Legge 11/1/2007, n. 1: "Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria e delega al Governo in materia di raccordo tra scuola e le università". Per una consultazione sull'Albo Nazionale delle Eccellenze cfr. <<http://www.indire.it/eccellenze/>> (consultato il 10/11/2015).

mica nell'a.s. 2008/09, o ancora come la pordenonese Laura Bortolotto che sin da quando aveva 4 anni ha coltivato l'amore per la musica conseguendo numerosi premi internazionali, oppure, infine, come la tredicenne con disabilità Roberta Battistoni, della provincia di Roma, premiata "per la tenacia e la determinazione profuse nel raggiungimento di importanti successi nel campo della ginnastica artistica". I ragazzi premiati cambiano ogni anno, ma il *leitmotiv* si ripropone dandole eguale ammirazione: impegno, altruismo, coraggio, solidarietà, integrazione. Storie che brillano nel firmamento del civismo.

Sulla medesima lunghezza d'onda possiamo inoltre riportare il successo conseguito dalla sperimentazione avviata dal MIUR, che ha visto coinvolti circa 4 mila alunni in tutta Italia. Si tratta della campagna "Mimerito", sperimentata in 18 istituti scolastici. Ognuna delle 185 classi interessate ha avuto a disposizione 40 distintivi metallici, che simboleggiano l'eccellenza nello studio, nella condotta e nella buona volontà. Fanno altresì parte del progetto dei tabelloni, nei quali settimanalmente vengono trascritti i nomi dei più meritevoli. Docenti e dirigenti hanno espresso pareri più che favorevoli, sottolineando come gli alunni abbiano particolarmente apprezzato questi momenti di riconoscimento e che lo studio se ne sia giovato³².

Al novero di iniziative volte a porre in luce esempi/testimonianze³³ di cittadinanza attiva possiamo infine associare la concessione *motu proprio* da parte del Presidente Sergio Mattarella il 10 ottobre 2015 a 18 cittadini, italiani e stranieri, dell'onorificenza al Merito della Repubblica Italiana³⁴, quali esempi di "impegno civile e dedizione al bene comune". Scorrere le motivazioni che hanno consentito a queste persone di ricevere tali attestazioni genera vivo apprezzamento e ridesta fiducia nel prossimo, ma, al contempo, non ambisce affatto alla sciocca e vuota ripetizione, ad una sorta di ricopiatura pericolosamente priva d'anima. Si tratta, piuttosto, di un

32 Cfr. F. Amabile, *Scuola, una medaglia per i migliori*, in «La Stampa», 31/1/2014, pp. 1/13.

33 Da un punto di vista concettuale, come si nota in P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, "esempio" (p. 187) e "testimoniaza" (p. 662) sono due termini fra loro strettamente interconnessi, pur con una sostanziale differenza. L'esempio, infatti, si configura con un *quid* capace d'illustrare, spiegare un contenuto, un comportamento conferendogli i caratteri della concretezza, rientrando così nell'alveo del linguaggio, specie pedagogico. Nel caso della testimonianza, invece, occorre rinviare alla sfera dell'agire, ovvero alla capacità di comunicare, tramite un'azione, un modello.

34 Cfr. Legge 3/3/1951, n. 178: "Istituzione dell'Ordine Al merito della Repubblica italiana e disciplina del conferimento e dell'uso delle onorificenze". Esso si configura come il primo fra gli Ordini nazionali e, come recita l'art. 1, è «destinato a dare una particolare attestazione a coloro che abbiano speciali benemeritenze verso la Nazione».

superamento del proprio limite, un andare verso l'altro, un riconoscimento che stupisce e che esorta a fare di più. Leggere le modalità con cui una persona ne ha salvato delle altre o ha teso con coraggio la propria mano per sorreggere quella altrui nel momento di massimo pericolo/bisogno, scuote e consente di sgranare gli occhi per puntarli più in avanti. Veniamo così a conoscenza di atti di eroismo come quelli compiuti dal caporal maggiore Monica Graziana Contrafatto, nata a Gela nel 1981, che nel 2012 in Afghanistan, pur ferita e perdendo una gamba, riesce a salvare la vita a più commilitoni e che nonostante tutto lotta per partecipare alle paraolimpiadi di Rio nel 2016, oppure di Sobu Khalifa, nato in Bangladesh trentadue anni fa, che senza indugi, si è tuffato nel Tevere per salvare una donna. A tali coraggiosi atti si associano quelli riconducibili al generoso mondo del volontariato, come nel caso dell'infermiere sassarese Stefano Marongiu, classe 1978, che nel maggio scorso ha partecipato alla missione di Emergency in Sierra Leone contraendo il virus Ebola. Altro esempio civico quello offerto dalla cittadina italiana di origini eritree Alganesc Fessaha, nata ad Asmara nel 1948, che in qualità di presidente di una ONG, da anni è impegnata "nella lotta al traffico degli esseri umani", contribuendo "a far liberare oltre 3000 profughi o imprigionati in Sudan, Etiopia, Sinai". Degna di altrettanta considerazione è senza dubbio la sollecitudine mostrata da suor Michela Marchetti. Nata a Bassano del Grappa nel 1966, questa religiosa è stata premiata per l'aiuto indefesso in un Centro anti-violenza di Crotone sorto per donne e bambini in difficoltà. Consimile la natura del riconoscimento alla quarantacinquenne Anna Costanza Baldry, psicologa, criminologa e consulente OSCE, che nella provincia romana spende la sua competenza al servizio del bene comune in difesa delle donne. In quest'elenco trova spazio ovviamente anche chi ha dato testimonianza civile nel delicato settore dell'immigrazione e dell'emergenza sbarchi, come Regina Egle Liotta. Insieme al marito, ha contribuito con la sua ONG e un'attrezzata nave da spedizione a localizzare e assistere migranti in difficoltà nel Mediterraneo. In alto mare è altresì da segnalare la sensibilità e la competenza di Catia Pellegrino, della provincia di Lecce, la quale, in veste di Comandante di nave militare, nel 2014 ha realizzato diversi drammatici salvataggi. Nel campo della legalità, invece, si è distinto il sociologo romano Maurizio Fiasco, che da anni studia e compie ricerche su fenomeni come il gioco d'azzardo e l'usura, ponendo in luce il loro grave impatto sulla vita consociata. Daniele Marannano, nato a Palermo trent'anni fa, è stato premiato "Per il vivace impegno a favore della legalità e l'intensa opera di sensibilizzazione portata avanti anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie". Fondatore dell'Associazione Antiracket Addiopizzo, insieme alla famiglia di Libero Grassi, organizza manifestazioni per tenere alta la guardia contro il fenomeno mafioso. Non mancano, poi, esempi di scuola solidale. È

il caso di Daniela Boscolo, nata nel 1966 nella provincia di Venezia, che da anni, in qualità di insegnante di sostegno, lavora alacremente per l'inclusione socio-scolastica di alunni disabili. Nel 2010 la stessa è stata premiata come miglior insegnante dell'anno e nel 2014 è stata inserita nella rosa dei 50 docenti per il Global Teacher Prize. Troviamo anche Luciana Tredici, nata a Cagliari nel 1926, che è stata inserita nell'Ordine al Merito per una lunga carriera scolastica spesa con generosità per aiutare i ragazzi in difficoltà, anche fuori dal servizio; ma nell'individuare il suo nome non poco ha altresì contato la sua storia, fatta di solidarietà sin dai tempi dell'occupazione tedesca di Roma e il suo impegno per andare incontro agli immigrati. Alberto Sed, romano del 1928, ha ricevuto l'onorificenza per essere stato nelle scuole un instancabile testimone, in qualità di ex deportato ad Auschwitz. Nel campo della sicurezza è stata premiata Elvira D'Amato, della provincia di Salerno, nata nel 1959. In qualità di responsabile del Centro Nazionale per il contrasto alla pedopornografia on-line della Polizia, la stessa ha efficacemente contrastato questa triste piaga in difesa dei minori. Guida alpina e volontario del soccorso da circa cinquant'anni, Raffaele Martino Kostner, nato a Bressasone nel 1952, ha ricevuto l'encomio per la dedizione e l'umanità con cui da tanto tempo si spende per andare in aiuto di persone in difficoltà in montagna. Per il volontariato è stato insignito Antonio Silvio Calò, insegnante cinquantaquattrenne di Barletta. Residente da anni a Treviso, ha aperto, insieme alla sua famiglia, la propria casa senza alcuna remora ai profughi sbarcati a Lampedusa. Sul versante dell'integrazione va menzionato anche il riconoscimento attribuito a Benito Ermes Beltrane, nato nel 1923 a Pordenone. Maestro elementare in pensione, che ancora alla sua veneranda età si dedica all'insegnamento della lingua italiana ai giovani extracomunitari. Chiude questo squarcio di generosità Alessandro Acciavatti, trentunenne di Chieti, che nella legalità e nella formazione dei giovani alla cittadinanza attiva ha trovato la cifra della propria dimensione civica.

Non si tratta di un elenco di inarrivabili, irraggiungibili personaggi romanzeschi, ma di persone che, lontane dal proposito di ricevere una qualsivoglia medaglia o attestato, non hanno esitato ad osare di essere umani, di spendersi al di là dell'egoismo, con tutta l'energia in loro possesso. La solidarietà è un bene sociale, una risorsa di cui tutti possiamo essere custodi e promotori, ma anche "un crescente bisogno – avverte De Luca – per far fronte alla perdita di identità e allo smarrimento che caratterizzano il tempo della complessità in atto"³⁵. Nelle asperità delle esistenze altrui echeggia la costante e delicata precarietà della vita, che per essere meglio affrontata ri-

35 C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2008, p. 157.

chiede, oltre al proprio impegno personale, anche il supporto di un sostegno autenticamente solidale. Non siamo delle monadi autosufficienti, ma esseri in relazione “con”, persone aperte alla socialità, alla solidarietà, alla responsabilità, e, in quanto tali, soggetti di diritti e di doveri³⁶.

Bibliografia

- Amabile F., *Scuola, una medaglia per i migliori*, in “La Stampa”, 31 Gennaio 2014, pp. 1/13.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2010.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienze fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- Id., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1996.
- Brenzinka W., *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Roma, Armando, 1989.
- Id., *Scopi dell'educazione nelle famiglie e nelle scuole pubbliche in situazione di pluralismo*, in “Pedagogia e Vita”, 1, 2005, pp. 30-35.
- Buratti A., Fioravanti A. (a cura di), *Costituenti ombra. Altri luoghi e altre figure della cultura politica italiana (1943-48)*, Roma, Carocci, 2010.
- Corradini L., Porcarelli A., *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, Torino, SEI, 2012.
- Damiano E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella, 2007.
- De Luca C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Roma, Anicia, 2008.
- Ferracuti M., *Pedagogia per educare*, Padova, Cleup, 1998.
- Id., *Amacord pedagogico. Incontri e frammenti*, Padova, Cleup, 2002.
- Ferrara A., *La forza dell'esempio. Il paradigma del giudizio*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- Fidanza O., *La malaeducazione. Genitori portatori (in)sani di illegalità*, Poggio Imperiale, Edizioni Del Poggio, 2010.
- Franta H., Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci, 2002.
- Heidegger M., *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- Lombardo-Radice G., *Educazione e diseducazione*, Firenze, Marzocco, 1952.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 2000.
- Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini Studio, 2008.
- Peretti M., *La pedagogia della testimonianza*, in “Pedagogia e Vita”, 2, 1983/1984, pp. 117-122.

36 Cfr. M. Ferracuti, *Amacord...*, cit., pp. 110-111.

- Porcarelli A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Pradel H., *L'educazione per mezzo dell'esempio*, Roma, Edizioni Paoline, 1957.
- Sciolla L., D'Agati M., *La cittadinanza a scuola. Fiducia, impegno pubblico e valori civili*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2006.
- Viotto P., *Esempio*, in "Enciclopedia Pedagogica", vol. III, Brescia, La Scuola, 1989, pp. 4456-4459.
- Viroli M., *Le parole del cittadino. Introduzione alla Costituzione*, Roma-Bari, Laterza, 2012.
- Vitta M., *Dell'abitare. Corpi, spazi, oggetti, immagini*, Torino, Einaudi, 2008.

Scuola e formazione professionale. Una prospettiva pedagogica

di Gianluca Chierchia

Scuola di dottorato in “Formazione della persona e mercato del lavoro”
Università degli Studi di Bergamo

Il problema del lavoro e del suo valore pedagogico assurge, oggi, a questione di fondamentale importanza all'interno del sistema scolastico e formativo nazionale, anche alla luce dei rilievi che sovente le istituzioni europee muovono al sistema italiano e, più in generale, ai Paesi dell'Unione. Ed infatti, l'Unione Europea ha spronato gli Stati membri ad adottare politiche idonee ad accrescere le opportunità formative/lavorative degli studenti nonché ad ideare strumenti in grado di offrire ai giovani la possibilità di costruire un progetto di studio e di lavoro concreto per il futuro. In altri termini, bisogna pensare ad una cultura del lavoro che cresca di pari passo con i percorsi di istruzione e formazione, puntando sulle potenzialità dell'alternanza formativa¹.

Il vero problema della scuola italiana è, infatti, rappresentato dalla distanza con il mondo del lavoro, ciò che ha impedito ed impedisce rapporti di interazione con il mondo produttivo. L'attenzione, invece, dovrebbe essere incentrata su una reale e fruttuosa “alternanza fra esperienze di studio ed esperienze di lavoro”². In questa direzione, è evidente la necessità di aprire la scuola alla vita concreta e di considerare il lavoro manuale come strumento per lo sviluppo “integrale ed integrato” della persona³. La scuola del

1 Cfr. *Costruire insieme l'alternanza scuola-lavoro. Il documento per la discussione*, in <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/costruire-insieme-lalternanza-2203.pdf>, consultato il 1 dicembre 2015

2 Cfr. G. Zago, *Scuola e cultura del lavoro: uno sguardo storico, Congresso Nazionale ASPEI, Educazione Formazione Lavoro. Questioni e prospettive*, Roma 3-5 aprile 2014. “Superare la divisione fra ‘studio’ e ‘lavoro’, come momenti distinti e differenziati, diviene esigenza fondamentale di un modello formativo che si proponga di rendere l'individuo consapevole e capace di controllo nei confronti della realtà in cui opera e con cui interagisce” (M. Brigida, A. Degli Esposti, F. Lombardo, *L'alternanza studio - lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, Zanichelli, Bologna, 1992, p. 11).

3 Sul punto, è illuminante il pensiero di J. Dewey, il quale afferma che “è sottinteso che bisogna compiere una certa quantità di lavoro. Gli esseri umani devono vivere, e pro-

lavoro, pertanto, può e dovrebbe tramutarsi non in una semplice scuola dei mestieri, ma in una “scuola delle vocazioni”, all’interno della quale creare competenze e professionalità, una scuola che sia in grado di educare e di sviluppare le potenzialità e le attitudini di ciascuno.

Lungo la direzione tracciata, la valorizzazione dell’alternanza formativa non può che essere basata sulle interrelazioni fra le scelte educative della scuola, i fabbisogni professionali delle aziende ed i bisogni formativi degli studenti, ciò che consentirebbe – nell’attuale contesto – l’inserimento degli studenti all’interno del sistema aziendale già prima della conclusione del percorso scolastico (alternando la frequenza scolastica con la formazione ed il lavoro nell’impresa)⁴. Richiamando una sapiente riflessione, si può affermare che la “formazione può contribuire a ridimensionare il primato del business e della produttività per rivalutare quello della qualità della vita, prima ancora che del lavoro in sé”⁵.

In altri termini, separare la formazione dal contesto lavorativo significherebbe esclusivamente erogare (in)formazione di carattere teorico, che porterebbe ad una improduttiva, ancor prima che sbagliata, separazione fra teoria, pratica e tecnica.

Occorre, come affermato da Giuseppe Bertagna, “cambiar paradigma pedagogico dell’apprendimento, e passare da una scuola parlata e seduta ad

curarsi le risorse della vita non si può senza lavoro. Anche se insistiamo che gli interessi che riguardano il guadagnarsi da vivere sono soltanto materiali e perciò intrinsecamente inferiori a quelli connessi al godimento del tempo libero dal lavoro, [...] non ne consegue che vada trascurato il genere di educazione che allena gli uomini per le occupazioni utili” (A. Granese (ed.), J. Dewey *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 138). Ed ancora sul punto, G. Bertagna osserva che la gente: “imparava a scuola cose che non solo non applicava nella vita, ma nemmeno riusciva a vedere e trovare nel mondo che lo circondava, tanto le risultavano estranee. [...] Una scuola programmaticamente sempre più distante dalla vita. Quasi altro da essa [...] Un obbligo più che un piacere; un vincolo più che una possibilità” (G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, p. 12).

4 G. Cologgi, *Apprendistati in azienda per studenti. Alternanza scuola-lavoro per inserirsi nel mondo professionale*, in “La Sicilia”, 5 giugno 2014, p. 8. Secondo Gardner teoria e pratica si coniugano dove “la mente disciplinare rappresenta un modo peculiare di guardare il mondo, che caratterizza ogni singola professione ma al contempo risponde ad un buon lavoro che può essere altamente disciplinato ma che deve anche essere responsabile e deve far star bene” cfr. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, in D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Feltrinelli, Milano, 2012, p. 148.

5 N. Dentamaro, *La Società della decrescita spiegata da Serge Latouche. Intervista a Serge Latouche*, in “Teatri della diversità”, anno 14, n. 48, gennaio 2009, p. 5.

una scuola riflessivamente agita, in movimento e produttiva”⁶, elaborando altresì un progetto in alternanza idoneo a valorizzare integralmente il processo formativo⁷.

Ciò è necessario anche per diffondere tra i giovani la cultura della dignità del lavoro, che non solo involge l’importante questione, trattata in questa sede, della formazione tesa a garantire l’ingresso nel modo del lavoro e non ai margini dello stesso, ma riguarda l’identità stessa dell’individuo, la sua capacità di riconoscersi nell’attività che svolge e trarne benefici non solo legati alla capacità reddituale, ma connessi alla gratificazione personale.

Al fine di comprendere al meglio il rapporto che lega educazione, istruzione e formazione, è inevitabile prendere le mosse dalla legge 30/2000 che, all’art. 1, co. 1, parla di “sistema educativo di istruzione e formazione”. Anche nel prosieguo, la legge presuppone che, mentre l’istruzione e la formazione siano due dimensioni diverse, entrambe siano educative e debbano costituire un “sistema educativo”.

L’art. 68, co. 1, della legge 144/99, istituendo l’obbligo di frequenza di attività formative sino al compimento del 18° anno, parla di “sistema della formazione professionale regionale” come uno dei percorsi all’interno dei quali i giovani possono espletare tale obbligo. L’art. 3, punto n) dell’art. 117 della Costituzione, introdotto con la legge 18 ottobre 2001, n. 3, introduce una distinzione fra ‘istruzione’, collocata a legislazione concorrente fra Stato e Regioni, e ‘istruzione e formazione professionale’, che è di esclusiva legislazione regionale.

In termini epistemologici, possiamo ritenere che l’obiettivo principale dell’istruzione, a differenza della formazione professionale, sia rinvenibile nell’esigenza di conoscere e teorizzare. La formazione, invece, avrebbe ad oggetto il produrre, l’operare, il costruire. In altri e più significativi termini, immettere idee e conoscenze nella realtà, mediante apposite operazioni di progettazione e di trasformazione, che diventano poi pratiche professionali esperte.

Per altro verso, tuttavia, istruzione e formazione sono anche due processi unitari e sempre integrati. In primo luogo, perché nessuno è in grado di elaborare teoria senza tecnica, e nessuno può produrre nulla se non concepisce idee e non ha conoscenze da concretizzare. La società globale della conoscenza, del resto, ha esaltato questa connessione e ha reso inservibili le

6 G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 107.

7 S. Schutz afferma che: “il lavorare è costituito dall’azione nel mondo esterno basata su un progetto e caratterizzata dall’intenzione di portare a compimento lo stato progettato attraverso movimenti corporei” (S. Schutz, *Saggi sociologici*, Utet, Torino, 1979, p. 186).

artificiose separazioni del passato tra sapere e lavoro, tra istruzione da una parte e istruzione/formazione professionale dall'altra⁸. Tali rapporti non possono essere 'meccanici', ma devono essere orientati ad una maggiore flessibilità e reciprocità.

In secondo luogo, perché entrambi i processi sono chiamati ad essere educativi, in quanto sia l'uno che l'altro debbono promuovere, nel modo più armonico ed integrato, le dimensioni della personalità di ciascuno⁹.

2. L'integrazione tra scuola e formazione professionale

La riforma della scuola ideata nel 2003 dal ministro Moratti aveva come obiettivo la razionalizzazione della scuola post-obbligo, così da comporre: da un lato il liceo strumentale agli studi universitari, dall'altro la formazione professionale regionale.

Sarebbe così caduta la formale identificazione fra istituti tecnici, istituti professionali e istituti della formazione professionale regionale: nell'idea del ministro, gli istituti tecnici sarebbero diventati licei, mentre i secondi e i terzi avrebbero dato vita ad un nuovo sistema di formazione professionale regionale avente pari dignità rispetto a quello scolastico. Il progetto di riforma non si è tuttavia realizzato nei termini appena delineati, e la riforma successiva (2010) ha così previsto una razionalizzazione più leggera del sistema, evitando di mutarne la macrostruttura: conferma dei quattro segmenti della scuola post-secondaria (licei, istituti tecnici, istituti professionali, formazione professionale regionale), con alcune modifiche significative, come l'abolizione dei diplomi triennali degli istituti professionali.

Seppur la macro-struttura del sistema si è assestata su posizioni pressoché stabili, è opportuno segnalare alcuni mutamenti nella sua micro-struttura, ossia nelle scuole e nei rapporti intercorrenti fra queste ultime e le aziende. In proposito, è tutt'altro che facile fornire un'interpretazione

8 L'art. 1, co. 2, della L. n. 845/1978 recita: "la formazione professionale è strumento della politica attiva del lavoro, si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico". La formazione professionale risulta ancora più ribadita dagli interventi normativi e concertativi che l'hanno interessata nell'ultimo decennio del secolo. Il segno è che tali interventi riformatori sono scaturiti da accordi tra le parti sociali, sindacati e Confindustria, o da provvedimenti legislativi esplicitamente legati alla politica economica, mai alle politiche dell'educazione (Cfr. G. Bertagna, *Per un recupero della cultura dell'istruzione e formazione tecnico-professionale*. Disponibile su http://www.edscuola.it/archivio/ped/formazione_duale2.html, consultato il 2 dicembre 2015).

9 Per ulteriori approfondimenti, vedi: (a c. G. Bertagna) *Rapporto finale del Gruppo ristretto di lavoro costituito con d. m. 18 luglio 2001, n. 672*.

armonica delle politiche pubbliche adottate negli ultimi anni (anche in considerazione dell'intervento delle varie regioni), ma è possibile rilevare una tendenza verso un'idea più concreta di integrazione fra scuola e formazione professionale, associata ad un rafforzamento dell'unità di base del sistema, ossia il singolo istituto scolastico.

In questa direzione, è importante sottolineare due iniziative, sulle quali si tornerà in seguito: l'istituzione degli Istituti tecnici superiori (ITS) e quella dei Poli tecnico-professionali (PTP).

Ad ogni modo, alla luce dei rapporti intercorrenti fra istruzione liceale e tecnica, istruzione professionale e formazione professionale, è evidente come istruzione e formazione non possano essere identificate come due entità distinte e separate ma, al contrario, dovrebbero muoversi in simbiosi, essendo "due facce della medesima medaglia". Ed infatti, l'istruzione è indispensabile per la formazione professionale, così come la formazione professionale necessita di istruzione e buona qualità¹⁰.

Come autorevolmente sostenuto, "non trova più alcuna giustificazione pedagogica e umanistica il sospetto nei confronti della parola 'professionale', da 'istruzione professionale' a 'formazione professionale', e della parola 'lavoro' a cui essa rimanda. Il pudore ad impiegarla come risorsa educativa al pari dello studio può essere solo il segno di una mancata maturazione culturale, oltre che di una errata diagnosi di sociologia del lavoro. La scelta fra istruzione (liceale) e formazione (professionale) perde, quindi, la sua drammaticità alternativa ed assume piuttosto le vesti di un adeguamento agli stili personali di apprendimento e ai personali progetti di vita che ciascuno ha il diritto di veder sostenuti"¹¹.

3. L'alternanza scuola – lavoro

Il tema dell'alternanza scuola-lavoro è stato oggetto di intervento normativo, a partire dall'art. 4 della legge delega n. 53/2003, che ha introdotto l'alternanza come modalità di realizzazione dei percorsi del secondo ciclo.

10 Come sostiene G. Bertagna: "i due percorsi, più che alternativi, sono modalità diverse di apprendimento e di sviluppo della stessa umanità che ha le infinite figure delle specificità dell'unicità di ciascuno. L'una e l'altra, a modo proprio, occasioni di autenticazione delle vocazioni personali e delle capacità intellettuali, estetiche, tecniche, motorie, sociali, morali e religiose di ciascuno. L'una e l'altra figure dell'educazione" (Cfr. G. Bertagna, *Per un recupero della cultura dell'istruzione e formazione tecnico-professionale*. Disponibile su http://www.edscuola.it/archivio/ped/formazione_duale2.html, consultato il 1 dicembre 2015).

11 G. Bertagna, *Per un recupero della cultura dell'istruzione e formazione tecnico-professionale*. http://www.edscuola.it/archivio/ped/formazione_duale2.html, consultato il 1 dicembre 2015.

Successivamente, il Decreto legislativo n. 77/2005¹² ha disciplinato l'alternanza come metodologia didattica del sistema dell'istruzione, onde permettere agli studenti che hanno compiuto il 15° anno di età di realizzare gli studi del secondo ciclo, anche alternando periodi di studio e di lavoro, con finalità di orientamento professionale e di acquisizione di competenze spendibili sul mercato del lavoro.

Più in particolare, l'alternanza scuola-lavoro è un percorso che si articola in moduli di formazione, sia in aula che in azienda: i primi si svolgono presso qualsiasi scuola secondaria di 2° grado e sono finalizzati all'acquisizione di conoscenze generali; i secondi si tengono in collaborazione con l'azienda ed hanno l'obiettivo di far acquisire conoscenze e competenze di base e professionali che consentono allo studente di svolgere un ruolo attivo e da protagonista nella realtà lavorativa e sociale.

L'alternanza scuola - lavoro, nelle diverse declinazioni e modalità organizzative, è un'opportunità di formazione da proporre agli allievi, che hanno il diritto di sceglierla come percorso di studio¹³, nonché un metodo di apprendimento che consente agli studenti di realizzare un percorso nel quale si integrano attività formative di aula e/o di laboratorio con esperienze svolte in contesti lavorativi e imprenditoriali.

I percorsi di alternanza scuola-lavoro si realizzano attraverso metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti.

Tali percorsi consentono agli studenti di misurarsi concretamente con la realtà lavorativa, favorendo la sperimentazione di sé stessi e delle competenze acquisite in una dimensione che sollecita il processo di progressiva consapevolezza delle proprie inclinazioni e dei propri desideri, perché sono orientati all'uso di modelli e linguaggi specifici e sono strutturati in modo da

12 Il Decreto legislativo n. 77/2005 ha introdotto la possibilità, per gli alunni della secondaria superiore di età compresa fra i 15 ed i 18 anni, di realizzare i corsi del secondo ciclo, in parte o per intero, in alternanza scuola-lavoro, come modalità del percorso formativo progettata, attuata, verificata e valutata dall'istituzione scolastica o formativa. A tal fine, è prevista la sottoscrizione di convenzioni o accordi con imprese e associazioni di categoria disposte ad accogliere gli studenti, per periodi di apprendimento al lavoro, senza che ciò implichi la costituzione di un rapporto individuale di lavoro.

13 Il Decreto Legislativo 15 aprile 2005 n. 77, che all'art.1 prevede: "[...] Gli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, salva restando la possibilità di espletamento del diritto - dovere con il contratto di apprendistato ai sensi dell'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, possono presentare la richiesta di svolgere, con la predetta modalità e nei limiti delle risorse di cui all'articolo 9, comma 1, l'intera formazione dai 15 ai 18 anni o parte di essa, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa".

favorire un collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato ed il privato sociale.

Stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono, dunque, strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio¹⁴.

In proposito giova sottolineare come un notevole impulso a nuove esperienze di collegamento tra Scuola e mondo del lavoro ha trovato origine nei regolamenti di riordino degli istituti di secondo grado, emanati in base alla Riforma Gelmini e contenuti nei d.p.r. n. 87, 88, 89 del 2010, riguardanti, rispettivamente, gli Istituti professionali, gli Istituti tecnici ed i Licei.

Tali regolamenti, in ossequio al d. lgs. 77/2005, hanno previsto, a decorrere dall'anno scolastico 2010-2011, un ricorso più frequente all'alternanza scuola-lavoro quale metodo sistematico da inserire nella didattica curriculare dei vari istituti (con caratteristiche diverse in ragione alla tipologia di scuola), con il chiaro obiettivo di agevolare gli studenti nell'acquisizione di competenze e professionalità utili alla transizione nel mondo del lavoro oppure all'accesso agli studi superiori.

Nei Licei l'alternanza, i tirocini e le esperienze pratiche rappresentano una possibilità concreta, che va ad affiancarsi all'attivazione di moduli o iniziative di studio-lavoro per progetti; negli Istituti tecnici stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro rappresentano "strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio"; per le ultime due classi degli Istituti professionali, l'alternanza costituisce un obbligo¹⁵.

Inoltre, la legge 128/2013 ha sigillato la realizzazione di un programma sperimentale nel triennio 2014-2016 per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado¹⁶.

In particolare, gli Istituti tecnici superiori¹⁷ e i corsi di Istruzione e Formazione tecnica superiore¹⁸ risultano frenati, allo stato, dalla farraginosità

14 D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 - regolamento sul riordino degli istituti tecnici pubblicato sul supplemento ordinario della G.U. n. 137 del 15 giugno 2010.

15 Per maggiori approfondimenti, vedi: <http://www.indire.it/scuolalavoro>.

16 Cfr. relazione progetto PON-FSE, Supporto alla Transnazionalità, "La transizione scuola-lavoro nelle politiche di orientamento per i giovani", Italia Lavoro, giugno 2014.

17 Nel 1970, sono stati istituiti dallo Stato sette istituti tecnici con sperimentazione di formazione tecnica superiore. Questi istituti, a causa di inerzie burocratiche e della contrapposizione fra Stato e Regioni in materia di formazione professionale, non riuscirono a svilupparsi. Nel 2008, lo Stato dà vita (L. n. 40 del 2007) agli Istituti tecnici superiori (ITS), con la finalità di mettere a disposizione percorsi di formazione tecnica superiori in settori di preminente importanza, quali ad esempio tecnologie dell'informazione, della comunicazione, etc.

18 Gli IFTS (corsi post-secondari di istruzione e formazione tecnica superiore) sono stati istituiti dal ministro Berlinguer con la legge 144/1999. Tali istituti sono promossi da Regioni,

della burocrazia interna e dai limiti e dalle contraddizioni normative che impediscono di sfruttarne concretamente le potenzialità. Ed inverso, essi potrebbero rappresentare, unitamente all'apprendistato, il punto di partenza per dar vita a processi educativi di pari valore e dignità rispetto a quelli universitari, così da porre le basi per l'avvio di un reale pluralismo, che dovrebbe condurre gli studenti a scelte libere e ponderate in relazione alle modalità e tipologia di formazione da intraprendere, nel rispetto delle proprie inclinazioni e dei propri interessi.

In altri termini, puntando sull'alternanza formativa (nella specie, alternanza scuola-lavoro) all'interno degli ITS e IFTS, si potrebbe creare un circuito virtuoso in grado di valorizzare le potenzialità del giovane ed affinarne altresì l'abilità nel lavoro manuale¹⁹.

Più specificamente, tali istituti – mediante il ricorso ad attività di laboratorio, stage ed apprendistato – hanno l'incarico di elaborare un percorso formativo incentrato sul produrre, sull'operare e sul costruire, così attribuendo alla lezione teorica una valenza pratica, in stretta correlazione con le dinamiche lavorative.

L'obiettivo finale, in concreto, sarà dunque quello di valorizzare il lavoro come attività curriculare, dando così attuazione al principio pedagogico dell'alternanza formativa.

4. Una scuola sperimentale: gli istituti tecnici superiori e i poli tecnico professionali

Gli Istituti Tecnici Superiori (d'ora innanzi "ITS") sono stati istituiti con decreto del Presidente del consiglio del 25/1/2008, stando a quanto già previsto dal precedente decreto legge 40, del 31/1/2007 (art. 13, c. 2) Essi rappresentano una rivisitazione degli IFTS (Istruzione e formazione tecnica secondaria) dai quali si differenziano dal punto di vista organizzativo e finanziario. Per quanto concerne il profilo organizzativo, infatti, i corsi degli ITS restano collegati a un istituto secondario di II grado, ma in una forma più strutturata: la legge prevede la costituzione di una Fondazione di partecipazione, che coinvolga, oltre all'istituto, anche un ente appartenente alla formazione professionale regionale, un'impresa, un dipartimento universitario o un istituto di ricerca, un ente locale. Il presidente della Fondazione

scuole statali e università e viene loro demandato il compito di offrire percorsi formativi funzionali alle esigenze del mondo del lavoro in relazione al territorio di riferimento.

19 Sulla scorta del principio pedagogico dell'alternanza formativa, l'alternanza scuola-lavoro è disciplinata dal d. lgs. 77/2005 quale metodologia didattica che permette ai giovani, che hanno compiuto il 15° anno di età, di realizzare il proprio percorso formativo alternando periodo di studio e di lavoro.

così costituita dovrebbe essere un rappresentante aziendale. I corsi devono avere durata almeno biennale, ma possono diventare triennali se collegati a corsi universitari. Per quanto concerne, invece, il profilo finanziario, vi è una compartecipazione al 70% dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Il finanziamento ministeriale può rappresentare una garanzia di stabilità dei corsi poiché consente di bypassare quei passaggi burocratici impliciti nelle procedure di finanziamento regionale che potrebbero compromettere il decollo e lo sviluppo dei percorsi di formazione (come avviene per l'IFTS). Peraltro la compartecipazione ministeriale comporta un maggiore controllo dall'alto, con conseguente fissazione di vincoli anche rispetto al numero di corsi che l'istituto può avviare: al massimo uno per regione per ciascuna delle aree di contenuto previamente definite.

Il controllo ministeriale può garantire una certa responsabilizzazione degli istituti nonché una serietà organizzativa, senza tuttavia eliminare il coinvolgimento degli enti locali e della formazione professionale regionale, i quali restano però in una posizione subordinata. Si dà infatti maggiore spazio al ruolo delle aziende, almeno per quanto concerne il profilo organizzativo e interattivo, con la finalità di instaurare rapporti costruttivi che diano un senso concreto ed una proiezione realistica al percorso di formazione degli studenti.

Premesso ciò, l'introduzione degli ITS può dare un notevole contributo allo sviluppo della scuola secondaria tecnico-professionale di II grado, per due ordini di ragioni: a) migliorare la selezione degli studenti, prefigurando un'alternativa interessante al liceo e all'università; b) favorire il rafforzamento complessivo degli istituti, tanto dal punto di vista economico, grazie ai finanziamenti, quanto da quello del prestigio, aumentandone la visibilità per gli attori economici e, *in primis*, per le stesse aziende che sono personalmente coinvolte nella formazione.

Presenza fondamentale nel mondo della formazione tecnica è inoltre quella dei Poli Tecnici Professionali (PTP) istituiti dalla stessa riforma legislativa che ha prodotto gli ITS ma regolato dal Dpr sull'autonomia scolastica (n. 275, 8/3/1999), art. 7, intitolato "reti di scuole".

I PTP diventano operativi con l'art. 52 "Misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico-professionale e degli istituti tecnici superiori - ITS" del DL n. 5, 9/2/2012²⁰ e in particolare con le linee guida cui la

20 Il DL è intitolato "Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo": una nuova "lenzuolata", in questo caso promossa dal governo Monti, e firmata da ben 8 ministri del governo. Per quanto riguarda gli ITS, il DL pone vincoli al numero di istituti presenti in ogni regione e ne semplifica gli organi amministrativi. È chiaro, anche da

legge rinvia, sottoposte nei mesi successivi alle parti sociali e alle professioni, e approvate il 26/9 da un'intesa tra stato, regioni e autonomie locali. Secondo le linee guida "i Poli costituiscono una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private disponibili, anche ai fini di un più efficiente ed efficace utilizzo degli spazi di flessibilità organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative, con il pieno utilizzo degli strumenti previsti dagli ordinamenti in vigore".

Per la costituzione dei poli tecnici occorre l'unione di almeno due istituti tecnici o professionali, almeno due aziende, un ente della formazione professionale regionale e un ITS (quest'ultimo è facoltativo per il primo triennio).

Tramite un "accordo di rete" questi attori definiscono sia gli obiettivi triennali del polo, che le strutture organizzative e i processi decisionali che saranno adottati per il conseguimento degli obiettivi.

L'idea è quindi quella di creare delle sinergie fra istruzione, formazione e lavoro grazie alla creazione di reti stabili che siano in grado di integrare tutte le istituzioni attive sul piano della formazione delle competenze: scuole tecniche e professionali, formazione professionale, ITS e università.

Gli obiettivi dei PTP sono indubbiamente molto ambiziosi: le linee guida parlano di "innovazione e innalzamento dei servizi formativi a sostegno dello sviluppo delle filiere produttive sul territorio e dell'occupazione dei giovani". Particolarmente interessanti sono le modalità operative dei PTP dato che la realizzazione degli obiettivi sembra avvenire con processi di incentivazione *bottom up* con la sperimentazione dal basso verso l'alto piuttosto che *top down* dall'obiettivo all'imposizione di modelli organizzativi.

Per gli obiettivi prefissati e le strategie operative, il progetto dei PTP potrebbe realmente essere un catalizzatore di molti altri progetti e processi già in atto: l'integrazione tra formazione professionale regionale e scuola statale definita dalla riforma della scuola secondaria di II grado; la riqualificazione e sistematizzazione degli stage con l'alternanza scuola-lavoro; la creazione di una filiera di formazione professionale post-secondaria di qualità con gli ITS; l'incentivazione dei contratti di apprendistato e della loro componente

questo, come i due istituti siano tra loro collegati nella volontà del legislatore. Da un più ampio punto di vista di analisi delle politiche pubbliche, si osserva di nuovo una strategia riformista di tipo incrementale e per piccoli passi, già teorizzata ma non realizzata da Berlinguer, e in realtà avviata dal ministro Fioroni nel 2006-08 con il metodo da lui definito del "cacciavite", contrapposto alle grandi riforme disegnate ma non realizzate dai suoi predecessori, in particolare dallo stesso Berlinguer e da Moratti. Cfr. G. Ballarino, *Modelli di istruzione e formazione professionale. La Toscana nel quadro delle principali esperienze italiane e internazionali*, Irpet, Firenze, disponibile su http://www.irpet.it/index.php?page=pubblicazione&pubblicazione_id=477, consultato il 24 novembre 2015.

formativa; il coinvolgimento attivo del mondo delle aziende, sia individuali che come attori collettivi, nel complesso di queste attività.

I PTP potrebbero dunque incorporare tutti i progetti di istruzione e formazione creando uno spazio di confluenza di idee e strumenti, un terreno di condivisione tra tutti gli attori del mondo scolastico e professionale e un complesso di opportunità grazie anche al raccordo con le istituzioni locali, eventualmente incentivate a creare un centro territoriale di attrazione per i giovani studenti. Una simile sinergia di fattori umani e risorse potrebbe rendere efficienti e produttivi determinati settori piuttosto che altri, anche in base alla curva di domanda/offerta del territorio di azione.

5. Conclusioni

Oggi si è in parte superato uno dei limiti più forti della ricerca sulla formazione professionale in Italia, rappresentato dalla mancanza di informazioni sistematiche che consentono una valutazione prognostica dell'efficacia dei vari percorsi formativi. In particolare, l'arricchimento attuale delle banche dati e delle indagini statistiche recentemente supportate, consentono di avere un quadro generale a livello nazionale e raccogliere le informazioni utili a prevedere e conseguentemente programmare l'esito dei percorsi stessi e cioè l'occupazione dei qualificati.

Nel settore della formazione professionale regionale italiana, si registra sicuramente un piccolo fallimento legato al rapporto selezione-performance degli studenti, poco incentivati a percorrere fin da subito la formazione professionale. Molti di loro provengono infatti da interruzioni nella scuola secondaria di I grado, transito dalla secondaria di II grado, percorsi all'interno della formazione professionale regionale spesso frammentati e interrotti. Le diverse politiche regionali della formazione professionale non sono riuscite ad intervenire nel processo di selezione degli studenti in entrata, così penalizzando anche gli intenti di recupero degli studenti più "difficili".

Le politiche regionali sembrano però poter influire sulla durata dei percorsi, favorendo il loro allungamento a quattro anni o il reinserimento nel sistema scolastico per il conseguimento del diploma di secondaria di II grado.

Un'altra osservazione riguarda gli esiti occupazionali dei qualificati che sono, in termini quantitativi, paragonabili a quelli dei diplomati. Tale fattore potrebbe dipendere dalla discreta capacità del sistema di adattarsi alle esigenze della rete produttiva e aziendale di riferimento locale.

L'assenza di incentivi si ha tanto dal lato della domanda, in quanto le aziende sono disposte ad accettare livelli di manodopera con bassa qualifica, quanto dal lato dell'offerta degli studenti consapevoli dell'assenza di stabili garanzie – in termini di futuro occupazionale – offerte dai percorsi professionali. Il superamento di tali limiti e l'incentivazione del mercato della

formazione potrebbero avvenire con l'intervento del decisore politico, soprattutto a livello regionale e locale, e con una maggiore sponsorizzazione, adesione e coinvolgimento degli istituti scolastici nei progetti che esaltano l'interazione scuola-lavoro.

Tanto è vero che, dal punto di vista pratico, i riscontri positivi dei percorsi di formazione professionale ci sono; le statistiche dimostrano che tra gli enti (enti di formazione professionale regionali e privati, e altri enti accreditati negli ultimi anni) e le scuole, i primi sembrano favorire meglio l'inserimento occupazionale di ragazzi e ragazze. Ciò dipende non tanto dalle strutture più "leggere", quanto dalla loro maggiore autonomia. Inoltre, da un'analisi che tiene conto delle diverse realtà territoriali, emerge che il successo della formazione professionale dipende più dalle opportunità disponibili sui mercati del lavoro che dalle diverse politiche regionali.

Sempre con riferimento agli esiti occupazionali, ma dal punto di vista individuale, è utile osservare la consueta stratificazione, per classe sociale di origine, livello culturale della famiglia e genere, familiare agli specialisti di transizione scuola-lavoro.

Chi proviene da un background familiare più elevato, tre anni dopo la qualifica è più spesso non occupato o ancora studente, perché si può permettere di rinviare l'accesso a un mercato del lavoro che non offre grandi opportunità, e sa come questa scelta possa essere premiante in un mercato del lavoro rigido, dove fare carriera è difficile, come quello italiano. Analogamente, le donne scelgono più spesso di proseguire gli studi, e per questo, il loro tasso di occupazione è pure inferiore. Non si osservano, invece, differenze negli esiti occupazionali associati alla cittadinanza straniera.

Nel decennio successivo alla mancata riforma Berlinguer, le politiche della formazione professionale hanno cercato di implementare il sistema duale con due strumenti: l'alternanza scuola-lavoro e il rilancio della formazione professionale regionale.

Le regioni settentrionali del paese, e la Lombardia in particolare, sono state le più attive nel perseguimento degli obiettivi prefissati. In entrambi i casi, però, il ruolo svolto dalle rappresentanze datoriali e sindacali è stato piuttosto limitato: anche dove c'è stato coinvolgimento, non c'è stato nulla di simile alla cogestione delle parti sociali che caratterizza il sistema duale, né i comportamenti delle aziende sono stati sottoposti ai vincoli e alle relative sanzioni che caratterizzano il modello tedesco. In altri termini, nessuna delle due politiche si è avvicinata al modello tedesco. Ad ogni modo, l'alternanza scuola-lavoro ha senza alcun dubbio fortificato i collegamenti fra scuole e aziende nonché offerto a numerosi studenti l'opportunità di entrate in contatto con il mondo del lavoro.

In comparazione con il sistema duale tedesco, è tuttavia possibile segnalare alcune differenze: nei loro percorsi, gli apprendisti tedeschi non alter-

nano scuola e lavoro, ma integrano attività lavorative e scolastiche in un unico percorso. Dal lato della formazione professionale regionale, poi, la distanza dal sistema tedesco è ancora più palese: da un lato, in termini dimensionali, dall'altro lato, in termini di selezione degli studenti.

Abbiamo visto, infatti, da una parte che il sistema duale si sta adattando all'aumento della scolarità, e che sta incrementando la quantità di studenti che entrano nel sistema dopo aver conseguito la maturità, e dall'altra che la formazione professionale regionale, senza reali differenze tra contesti, accoglie studenti provenienti da background sociali svantaggiati e da carriere scolastiche difficili.

In terzo luogo, dal punto di vista dei giovani, l'incentivo centrale del sistema duale è l'assunzione dell'apprendista da parte dell'azienda, un istituto assai distante dalla realtà italiana.

Infine, dal punto di vista politico, il fulcro del sistema duale è la partecipazione delle parti sociali alla gestione del sistema, mentre, nel caso italiano, la concertazione non ha dato buona prova di sé nelle politiche della formazione.

Il modello statalista, all'interno del quale la formazione delle competenze si basa su una robusta filiera tecnico-professionale, non è mai stato centrale nella discussione italiana sulla formazione professionale. Tuttavia, nell'epoca dello sviluppo industriale del Centro e del Nord del paese, il sistema funzionava in questi termini, dunque con una filiera tecnico-professionale della scuola superiore idonea ad alimentare il sistema industriale mediante l'immissione nello stesso di molteplici operai specializzati. Tale sistema ha contribuito, da un lato, alla crescita economica, dall'altro, ha condotto ad una notevole diminuzione della diseguaglianza scolastica²¹. Pur rimandando ad altra sede l'analisi delle ragioni della successiva crisi del sistema, si può affermare che essa sia stata cagionata, fra le altre cose, da un'espansione non amministrata sapientemente, dall'indebolimento del legame con il mercato del lavoro e, soprattutto, da politiche inadeguate di selezione del corpo docenti. Ad ogni buon conto, l'integrazione tra scuola e formazione professionale appare, oggi, una questione cui guardare con particolare attenzione e con occhio alquanto critico.

Le imprese italiane non riescono ad incrementare il proprio livello di investimento nella formazione di competenze, per un verso, in ragione di fattori di natura dimensionale (problema di tipo strutturale), per altro ver-

21 Ballarino G.- Triventi M., *School expansion and uneven modernization. Comparing educational inequality in Northern and Southern Italy*, paper presentato al convegno ISA-RC29, Essex University, 2011, disponibile su http://www.irpet.it/index.php?page=pubblicazione&pubblicazione_id=477, consultato il 24 novembre 2015.

so, a causa della crisi e del periodo di congiuntura economica. Lo Stato, di contro, anche in momenti di difficoltà, sarebbe in grado di reperire quelle risorse necessarie per effettuare investimenti oculati in tale direzione. Ciò potrebbe comportare, in tempi di *spending review*, il trasferimento di risorse da altri settori, che appare tuttavia indispensabile proprio in considerazione dell'importanza del comparto dell'istruzione/formazione.

Un ulteriore elemento che depone a favore dell'integrazione fra scuola e formazione professionale è rappresentato dalla ricerca sulla domanda²². Osservando il fabbisogno di competenze e le politiche di reclutamento delle aziende, è possibile verificare come solo una minoranza ha, tra le priorità, quella di inserire unità lavorative dotate di competenze tecnico-professionali acquisite all'esito di un percorso formativo altamente specializzato. Invero, ciò che catalizza maggiormente l'attenzione delle imprese è un titolo di studio che certifichi, da una lato, il potenziale di apprendimento dei giovani (su cui basare la formazione delle competenze specifiche all'interno dell'azienda), dall'altro lato, il possesso di competenze sociali e relazionali, indispensabili per potersi inserire in modo adeguato all'interno della gerarchia organizzativa. Queste due componenti della domanda di competenze non devono essere considerate come contrapposte, ma dovrebbero essere valutate unitamente, spesso all'interno della singola impresa. Dal lato dell'offerta, ciò significherebbe integrare scuola e formazione professionale, in una proporzione variabile a seconda della professionalità specifica e delle caratteristiche della domanda locale.

Nell'ambito di un sistema ben integrato, sarebbe possibile dar vita a micro-sistemi duali, fondati su un rapporto diretto fra imprese e scuole, tali rapporti costituendo il presupposto fondamentale per garantire una efficace transizione dalla scuola al mondo del lavoro. In tale ottica, è possibile leggere l'introduzione degli Istituti tecnici superiori e quella dei Poli tecnico-professionali. Ed infatti, sia nell'uno sia nell'altro caso, si investe nelle scuole tecniche e professionali già esistenti, aggregando scuole diverse aventi molteplici offerte formative, così creando un punto di riferimento per la domanda derivante dal mercato del lavoro e al contempo valorizzando, da un lato, le risorse già presenti nel mondo della scuola; dall'altro, esperienze come l'alternanza scuola-lavoro, gli stage, la creazione di reti fra scuole e le sinergie istituzionali.

Alla luce di quanto precede, anche il rapporto tra livello nazionale e livello regionale dovrebbe essere oggetto di maggiori interventi, eventualmente

22 Ballarino G. - Perotti L. (a cura di), *Aziende lombarde e diplomati tecnico-professionali: criticità, punti di forza, strumenti, rapporto di ricerca per la Cciaa Milano*, 2011, disponibile su <http://www.mi.camcom.it/ricerche1>, consultato il 20 novembre 2015.

avviando – laddove possibile – iniziative di ulteriore decentramento verso il territorio.

Volgendo un rapido sguardo agli enti di formazione professionale regionale, è evidente come essi siano meglio collegati al mercato del lavoro rispetto alle scuole, e tale profilo dovrebbe essere valorizzato da parte di chi detiene il potere decisionale di orientare le scelte nel campo della politica scolastica (in proposito, sarebbe importante non (ri)avviare un processo, assai rischioso, di “liceizzazione”, puntando al contrario sugli istituti professionali e sulle potenzialità di questi ultimi, sovente sottovalutate.

Ad ogni modo, i nuovi investimenti nel comparto scolastico potranno essere realmente efficaci solo se, ad essi, farà seguito l’abilità degli istituti scolastici di essere protagonisti nella costruzione delle nuove strutture, nonché la capacità di monitorare, valutare e incentivare tutti i processi correlati, tanto a livello nazionale quanto a livello regionale.

Si è cercato, dunque, di tracciare lo stretto legame intercorrente fra l’istruzione scolastica, avente l’obiettivo di far acquisire nozioni e conoscenze proprie della formazione della persona, ed un sapere complementare, che in realtà dovrebbe col tempo divenire preponderante, legato alla formazione professionale. Occorrerebbe – in definitiva – puntare, in modo quanto più concreto ed incisivo, sull’alternanza formativa, in particolare sull’alternanza scuola-lavoro, favorendo una rapida estensione di questa esperienza in tutti i sistemi e contesti di apprendimento.

Bibliografia

- Ballarino G., *La formazione delle competenze sociali: aziende, reti, istituzioni. Uno studio di casi sul terziario*, tesi di dottorato, Facoltà di Sociologia, Università di Trento, Trento, 1998.
- Ballarino G., *La componente sociale del capitale umano e la sua formazione*, Scuola democratica, n. 3-4, 1998, pp. 21-41.
- Ballarino G., *Sistemi educativi e mercato del lavoro*, in Regini M. (a cura di), *La sociologia economica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, 2007, pp. 231-257.
- Ballarino G., *L’istruzione superiore e la sua espansione*, in Sciolla L. (a cura di), *Processi e trasformazioni sociali. La società europea dagli anni Sessanta a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2009, pp. 112-136.
- Ballarino G.- Triventi M., *School expansion and uneven modernization. Comparing educational inequality in Northern and Southern Italy*, paper presentato al convegno ISA-RC29, Essex University, 2011, disponibile http://www.irpet.it/index.php?page=pubblicazione&pubblicazione_id=477
- Ballarino G. - Perotti L. (a cura di), *Aziende lombarde e diplomati tecnico-professionali: criticità, punti di forza, strumenti, rapporto di ricerca per la Cciao Milano*, 2011, disponibile su <http://www.mi.camcom.it/ricerche1>.

- Bertagna G., *Lavoro e Formazione dei Giovani*, La Scuola, Brescia, 2011.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 40.
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- Bertagna G., *Per un recupero della cultura dell'istruzione e formazione tecnico-professionale*. Disponibile su http://www.edscuola.it/archivio/ped/formazione_duale2.html.
- Brigida M., Degli Esposti A., Lombardo F., *L'alternanza studio - lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, Zanichelli, Bologna, 1992.
- A. Granese (ed.), *J. Dewey Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Cologgi G., *Apprendistati in azienda per studenti. Alternanza scuola-lavoro per inserirsi nel mondo professionale*, in "La Sicilia", 5 giugno 2014.
- Dentamaro N., *La Società della decrescita spiegata da Serge Latouche. Intervista a Serge Latouche*, in "Teatri della diversità", anno 14, n. 48, 2009.
- Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, in *D. Dato, Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Feltrinelli, Milano, 2012.
- ISFOL, *Rapporto Isfol 2012*, ISFOL, Roma, 2012.
- Lauro C., Ragazzi E. (a cura di), *Sussidiarietà e... Istruzione e Formazione Professionale. Rapporto sulla sussidiarietà 2010*, Mondadori, Milano, 2011.
- Schutz S., *Saggi sociologici*, Utet, Torino, 1979.
- Zago G., *Scuola e cultura del lavoro: uno sguardo storico*, Congresso Nazionale ASPEI, Educazione Formazione Lavoro. *Questioni e prospettive*, Roma 3-5 aprile 2014.

Alfa ed omega della convivenza civile. Umanesimo e modernizzazione nella formazione superiore

di Sandra Chistolini

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi Roma Tre

1. Introduzione

Nel saggio sull'educazione Erasmo da Rotterdam (1529) scrive che la cosa più pericolosa per l'uomo è l'irrazionalità. Per questo non c'è nulla che egli possa apprendere più facilmente della virtù e nulla che imparerà a detestare più facilmente dell'irragionevolezza, questo a patto che l'impegno dei genitori occupi subito la natura ancora intatta. Non è la natura ad insegnare il buon comportamento, ma l'educazione e il disimparare è più difficile dell'insegnare, purtroppo succede che i genitori affidino i figli a maestri da cui imparano cose da disimparare. Le sentenze definitive di Erasmo non hanno perduto il senso della forte critica agli adulti che trascurano l'educazione disinteressandosi di rispondere al loro compito e dell'obbligo che hanno verso se stessi, verso lo Stato e verso Dio di aprire le menti dei bambini senza sacrificarne l'ingegno ai preconcetti e alle regole. La citazione ci introduce al tema dell'educazione alla pace tema caro ad Erasmo che chiamato a pronunciarsi sulle discordie religiose e politiche lascia la testimonianza di uomo capace di parlare con tutti, ponendosi al di sopra delle frontiere. L'ideale di un umanesimo dell'incontro, senza guerra, è quello della religione senza fanatismo e della politica senza intolleranza. Il dialogo va fatto fiorisce contro le dispute inutili che sono prese di posizione irrazionali. Cercare la pace nel mondo è impresa ardua ma non impossibile. Dunque il cammino prosegue sul sentiero tracciato da Erasmo: meglio una pace ingiusta che una guerra giusta.

2. Riorientare la scienza e la tecnica

Dopo la seconda guerra mondiale l'educazione alla pace dei giovani ha assunto un valore particolarmente importante in corrispondenza della crescita della forza distruttiva delle armi. Il potenziale distruttivo di alcune nazioni

dominanti sul piano economico e bellico ha fatto risaltare la situazione di dipendenza delle nazioni meno ricche e impossibilitate a competere con i leader mondiali. Il cliché del Nord e del Sud del mondo continua a funzionare come separazione non solo economica e politica, ma anche di carattere culturale. Il pedagogista polacco Bogdan Suchodolski (1993, p. 45) descrive il problema dell'educazione alla pace dal punto di vista delle cause e delle mentalità che producono la guerra e la pace. Tra le cause obiettive vanno menzionate le situazioni di prepotenza o di minaccia che scatenano conflitti, tensioni, aggressioni, ingiustizie, ineguaglianze della distribuzione delle risorse, discriminazione delle minoranze, condizioni di inferiorità, potremmo dire una condizione complessiva di qualità della vita non adeguata alle aspettative della persona umana. Dal punto di vista della mentalità si fa riferimento ai problemi della formazione delle coscienze e all'impegno a fare in modo che vengano promossi atteggiamenti di incontro, di solidarietà, di superamento del sentimento di superiorità che porta una persona a dominare un'altra persona. Se l'intervento sulle cause riguarda soprattutto i politici e gli economisti, l'intervento sulla formazione di mentalità aperte e flessibili riguarda gli educatori. In base alla logica della interdipendenza di contesti ed elementi costitutivi i medesimi contesti, si nota che i compiti di politici, economisti ed educatori sono connessi. Le azioni di politica intese a superare le ingiustizie sociali e le programmazioni economiche volte a elevare il livello di reddito delle fasce più povere si ripercuotono positivamente sulle condizioni di pace del Paese. D'altra parte, le attività intese a formare le coscienze e a promuovere atteggiamenti umani ispirati alla concordia e alla convivenza contribuiscono a far vivere pacificamente le persone e a dare quel senso di sicurezza e tranquillità dal quale nasce il benessere sociale ed economico della popolazione. È necessario riorientare la vita affinché lo sviluppo della scienza e della tecnica non sia sinonimo di minaccia dell'uomo sulla terra e porti effettivamente all'uso equilibrato delle risorse. Anche le ideologie che affermano la superiorità di una nazione sull'altra, di una cultura sull'altra, che ritengono di essere depositarie di una missione mondiale producono effetti distruttivi nella relazione tra le nazioni e l'incontro pacifico delle popolazioni e delle singole persone. Le risposte coraggiose piene di umanità sono quelle che sin dall'illuminismo sono diventate dominio dell'Europa e del mondo intero. La convinzione che gli uomini sono identici e uguali in tutti i continenti è alla base del dialogo e della fratellanza. Senza questa convinzione non è possibile costruire un ordine mondiale a misura umana.

3. La difesa della pace

Per risolvere i conflitti in situazioni di guerra e per favorire la convivenza civile Swee-Hin Toh (2002), premio UNESCO per l'educazione alla pace,

propone il paradigma olistico secondo il quale è necessario promuovere la partecipazione attiva e democratica di ogni persona affinché tutti possano contribuire e rimuovere le cause dei conflitti. L'efficacia degli interventi è interdipendente con le specifiche situazioni di crisi nella distribuzione delle risorse. Le azioni di politica della sostenibilità ambientale, di riconoscimento delle radici strutturali dell'ingiustizia sociale, di superamento delle lotte tra fazioni rivali all'interno e all'esterno di uno stesso Paese sono gli obiettivi più prossimi per i governi che affrontano i problemi di educazione alla pace prendendo in considerazione la situazione reale di vita delle persone. Non è sufficiente la negoziazione tra gli Stati, e non bastano i trattati di pace, è necessario contrastare i piani di distruzione ecologica, sostenere le fasce deboli della popolazione, promuovere politiche di convergenza sul bene comune, sia a livello nazionale che a livello globale. Nelle parole di Toh i quattro principi chiave per promuovere la cultura della pace sono da individuare in una pedagogia olistica, di formazione ai valori, preparata al dialogo e alla prospettiva critica. Dove olistico significa apertura multidimensionale alle situazioni di conflitto che richiedono analisi complesse e contingenti. In termini di valori, un futuro positivo richiede il rispetto per gli altri, l'empatia, la comprensione del fatto che gli individui e i gruppi possono generare cambiamenti rilevanti, il rispetto della diversità e l'impegno per la giustizia, l'equità e la non-violenza. Una attenzione particolare va rivolta al valore della riconciliazione e al rispetto interculturale e religioso. Non vanno dimenticati valori come la compassione, il perdono, l'interdipendenza, il dire la verità, il sentimento di riverenza per la vita e la solidarietà con chi soffre ed è emarginato, come persona e come nazione, la sostenibilità. Insegnamenti sulla risoluzione dei problemi umani si trovano nella cultura della saggezza orientale che parla di menti colme di amore, amicizia, passione e compassione verso esseri umani che si aprono a dimensioni sconosciute ed inaspettate della conoscenza. È anche necessario superare la dicotomia tra nozioni "orientale" e "occidentale", rimuovendo l'idea che in Oriente ci sia una cultura della pace radicata nella concezione dell'armonia e in Occidente ci sia una nozione "guerra giusta" che pretende di mantenere la pace con l'uso della guerra. Il concetto da diffondere è che tutti possono imparare dalla saggezza che possiamo conoscere e comunicare dovunque essa fiorisca. Il terzo principio pedagogico indicato nel dialogo si riferisce alla capacità di presentare le proprie ragioni e di aprirsi agli altri esprimendo aspettative e desideri. Il dialogo si apprende e permette di vivere con entusiasmo stabilendo rapporti positivi con gli altri nel senso della positiva interazione e della efficace cooperazione. Il quarto principio pedagogico della comprensione critica della realtà si richiama, secondo Toh, al concetto di coscientizzazione di Paulo Freire. L'educazione alla coscienza critica è la via per la trasformazione sia nel senso dell'impegno contro il pregiudizio, a favore della giustizia e dei diritti umani, sia nel senso della riconciliazione e

del rispetto delle diverse fedi. Insegnare a comprendere le dinamiche del potere politico ed economico permette di partecipare attivamente ad una nuova distribuzione delle risorse che sia più giusta e di rispetto dei diritti umani. A livello mondiale il bilancio degli sforzi intesi ad una educazione alla pace sembra essere positivo. La speranza condivisa è che non si rinunci mai al dialogo quale forma di comunicazione efficace per estendere dovunque idee di pace e di non violenza (Toh, 2002, p. 93).

Il discorso sulla cultura della pace diviene particolarmente sensibile nel confronto tra la teoria della guerra giusta e la teoria della pace perpetua di Kant. Secondo Williams (2012) Kant dovrebbe essere considerato tra i teorici che propongono la costruzione della pace per vie legali. Dello stesso avviso è Bowden (2011) che s'interroga sulla correlazione tra società civilizzate e propensione alla pace. A livello nazionale e mondiale abbiamo studi che mostrano come sin dai tempi antichi si sia tentato di costruire una relazione diretta tra civilizzazione e pace, fino a dimostrare che il progresso della scienza e della tecnica abbia condotto a più elevate attese di pace, mantenendo queste attese anche su un piano profetico e di utopia.

Tuttavia altrettanti studi mostrano esattamente la stessa correlazione tra civilizzazione e guerra. Le società più avanzate hanno prodotto più guerra che pace. Le guerre hanno infatti bisogno di disciplina, cooperazione, tecnologia, scienza e dobbiamo constatare che gli stati usano la guerra come giustificazione per la difesa della propria democrazia. L'alto grado di ingegno umano si è espresso nella ricerca della pace tanto quanto nella ricerca della guerra. L'analisi di Bowen conduce a comprendere come il perseguimento della pace sia un obiettivo umano ineliminabile, e come la combinazione tra società civilizzata e guerra non sia necessariamente vincente. La società democratica liberale del XX secolo non avrebbe potuto mantenere elevati i propri standard di progresso senza una idea di pace come ordine internazionale comunemente accettato.

L'idea principale che abbiamo fin qui discusso è quella della pace come condizione indispensabile per lo sviluppo della persona e degli stati moderni. L'impegno a fare della pace un obiettivo costante avvolge il progetto educativo di un umanesimo nel quale la tradizione europea riconosce le sue radici storiche e culturali. Su questa base riteniamo s'innesti il progetto di modernizzazione della formazione superiore della persona pensata in senso integrale. Una persona che impari a fare della conoscenza lo strumento per vivere insieme in concordia, condividendo la prosperità nella pace (Vassiliou, 2013, p. 50).

4. Modernizzare per rispondere alla crisi sociale

Il rapporto che l'High Level Group ha inviato alla Commissione europea a giugno 2013 sulla modernizzazione dell'insegnamento superiore apprezza i

considerevoli traguardi raggiunti ed indica le vie da seguire per rispondere adeguatamente alla sfida posta nell'agenda europea e alle crisi economica e sociale che stiamo attraversando. Per il 2020 ci si aspetta che il 40% dei giovani europei conseguano il titolo universitario. In tale contesto è necessario elevare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento così da preparare giovani ad affrontare con flessibilità e competenza le situazioni che il mercato del lavoro propone anche in forma imprevedibile. La preoccupazione principale è quella di intervenire sui curricula, sull'aggiornamento delle conoscenze e delle abilità. Si parla di conoscenza connessa globalmente tale da poter essere usata nel mercato del lavoro e che sia il piedistallo per un apprendimento continuo. Nuovi investimenti e risorse consistenti devono andare alla professionalizzazione degli insegnanti che tra i propri compiti contemplano il rinnovamento dei metodi di passaggio delle conoscenze scientifiche, anche se il cuore del problema resta sempre quello di mettere le persone in condizione di apprendere creando le opportunità perché questo si realizzi (Vassiliou, 2013, p. 36).

Nel contesto della modernizzazione della formazione superiore il docente eccellente è definito come colui il quale sa accrescere le abilità creative degli studenti, permette di raggiungere risultati apprezzabili sul piano degli apprendimenti relativi al pensiero complesso e alle strategie di partecipazione attiva (Vassiliou, 2013, p. 36).

5. Fare dell'università un ambiente di studio, ricerca e innovazione

Nel percorso che inizia dall'umanesimo di Erasmo le ragioni pedagogiche della pace sono quelle nelle quali meglio si inserisce il discorso interculturale. La formazione ai valori come rispetto dell'altro è una risposta democratica ai bisogni umani di tutti, ed in modo particolare una risposta alle situazioni nelle quali si rilevano possibili conflitti dovuti alla disparità tra desiderio di partecipazione attiva e reali possibilità di entrare a far parte di comunità nelle quali l'ingresso richiede tempi anche lunghi di accoglienza. L'incontro tra culture diverse si realizza nella comunicazione di valori che nella scuola trovano l'ambiente per manifestarsi, introducendo i bambini alla conoscenza di storie personali e di gruppo con le quali si promuovono comportamenti di rispetto reciproco, di attenzione verso l'altro e di educazione alla solidarietà umana. L'insegnante che nella propria formazione universitaria fa esperienza di intercultura e di educazione internazionale ed unisce questa esperienza all'innovazione metodologica offerta dal docente del corso, abbiamo visto che eleva il proprio grado di soddisfazione dello studio, partecipa con entusiasmo e orienta il proprio apprendimento alla preparazione al ruolo di docente nella scuola. L'apprezzamento del percor-

so aumenta quando gli studenti partecipano alle decisioni metodologiche, quando conoscono il percorso, quando ottengono il successo nella valutazione delle prove di esame. Per combinare la teoria con la pratica abbiamo unito lo studio teorico sull'intercultura alla ricerca qualitativa ed esplorativa facendo partecipare gli studenti universitari che hanno assunto il ruolo di ricercatori partecipanti. Gli studenti hanno chiesto agli insegnanti che conoscevano se l'intercultura era presente nella loro scuola, quale significato aveva e come si affrontava l'argomento nella classe con i bambini. Il breve questionario con domande aperte e con risposte non strutturate è stato completato da 75 insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare. Contemporaneamente alla ricerca, gli studenti esaminavano: gli studi teorici sull'educazione per la pace, le teorie pedagogiche e le azioni di prevenzione e risoluzione del conflitto a scuola, le definizioni di intercultura, in relazione alle tematiche dei diritti umani, del fenomeno migratorio, del pregiudizio e delle ri-concettualizzazioni del significato di intercultura dal secondo dopoguerra ad oggi, con particolare riferimento alla collocazione disciplinare dell'intercultura negli studi comparativi internazionali.

6. La spirale del percorso conoscitivo tra pratica dell'educazione e teoria pedagogica

Gli obiettivi dell'indagine sono stati dieci ed equivalgono a tracce di cultura professionale e di preparazione al lavoro nella scuola come insegnanti.

- In primo luogo si è cercato di presentare gli argomenti in aula invitando ad aprire un dialogo con il mondo esterno all'università in modo particolare con realtà nazionali rispetto alle quali l'intercultura si doveva necessariamente interrogare. Ci si è confrontati con gli sbarchi dei bambini a Lampedusa e l'accoglienza nelle scuole dell'isola. Questo obiettivo fa parte della teoria che studia il rapporto scuola-mondo secondo il *metodo sperimentale della pedagogia della Rinnovata Pizzigoni*
- In secondo luogo si è cercato di presentare gli argomenti in aula invitando ad aprire un dialogo con il mondo esterno all'università in modo particolare con realtà internazionali. Per la realtà internazionale si sono invitati in aula colleghi di altre istituzioni superiori e universitarie di Cipro e del Portogallo affinché venissero confrontate nozioni e pratiche di intercultura in Europa. Questo obiettivo fa parte della teoria che studia la predisposizione dei corsi di *pedagogia internazionale nell'università*.
- In terzo luogo si è offerta la possibilità di integrare lo studio teorico con l'esperienza sul campo, somministrando un breve questionario a risposte aperte agli insegnanti disponibili a collaborare. Questo obiettivo fa parte della teoria che studia la relazione *teoria e prassi nei processi di insegnamento ed apprendimento*.

- In quarto luogo si è ritenuto importante far entrare gli studenti a contatto diretto con l'intercultura vissuta a scuola e narrata dagli insegnanti, favorendo lo scambio tra scuola ed università, tra docenti in servizio e docenti in formazione. Questo obiettivo fa parte della teoria che studia la *comunicazione professionale intergenerazionale* tra gli insegnanti.
- In quinto luogo si è sviluppata l'interazione positiva nel gruppo in aula e fuori dell'aula con la scuola. Questo obiettivo fa parte della teoria che studia l'*interazionismo simbolico* come momento di apprendimento dei simboli culturali significativi.
- In sesto luogo si è voluto dare agli studenti la possibilità di fare una esperienza diretta della metodologia della ricerca qualitativa, in una fase iniziale ed esplorativa di applicazione. Questo obiettivo fa parte della teoria che studia quello che Dewey chiama l'indagine come dell'apprendimento, ovvero *apprendere facendo*.
- In settimo luogo si è incoraggiato il dibattito in aula prima, durante e dopo le interviste con gli insegnanti. Le risposte sono state confrontate con quanto si poteva dedurre da una parte significativa e diffusa della letteratura sull'educazione interculturale in Italia nel periodo 1992-2013. Questo obiettivo fa parte della teoria comparativa del *problem approach*.
- In ottavo luogo si è inteso orientare lo studio e la ricerca all'intersezione delle tematiche pace ed intercultura ordinando i contenuti presenti nelle risposte delle insegnanti che si era compreso dalle prime rilevazioni come stavano coniugando l'azione educativa nell'impegno della scuola a promuovere una educazione basata sulla costruzione di una società nella quale vivere bene insieme. Questo obiettivo fa parte della teoria della formazione al *pensiero critico*.
- Il nono obiettivo è stato quello di organizzare l'intero percorso entro una *strutturazione logica del pensiero* articolando teoria pedagogica e metodologia della ricerca pedagogica.
- Il decimo obiettivo è stato quello di portare alla produzione di un testo scritto autonomo e personale nel quale esporre quanto studiato e i risultati dell'indagine. Questo obiettivo fa parte della teoria dello *sviluppo della creatività personale*.

7. Nell'intercultura la fondazione della cultura della pace

Le risposte alle domande con cui gli studenti hanno aperto il dialogo con gli insegnanti permettono di conoscere lo stato dei lavori sull'intercultura e di capire le linee di tendenza verso le quali la scuola italiana si sta orientando. Le evidenze si concentrano principalmente sull'accordo unanime circa il valore dell'educazione interculturale per affrontare lo stato di crisi che stiamo vivendo, anche rispetto agli sbarchi dell'isola di Lampedusa.

L'intercultura è il campo epistemologico, semantico, lessicale che giustifica e legittima le azioni ritenute fondamentali per educare alla pace, al rispetto dei diritti umani, alla convivenza democratica, alla giustizia sociale, alla comprensione del valore e dell'unicità di ogni persona umana. Si tratta di valori e comportamenti che rappresentano delle mete anche utopistiche ma necessarie da inserire in tutti i programmi scolastici. In molti dichiarano che un anno scolastico non deve trascorrere senza che ci sia almeno una esperienza interculturale vissuta preferibilmente con la collaborazione tra scuola e famiglia (*Intervista 42*). Sebbene nella mente e nelle espressioni degli insegnanti vi sia grande attenzione per l'intercultura, le antinomie emergono per quanto riguarda il rapporto con l'istituzione scolastica e il confronto con la realtà sociale nella quale ci sono nuovi segnali di razzismo e di intolleranza (*Intervista 25*). All'istituzione scolastica si rimprovera di non sostenere abbastanza le iniziative interculturali, lasciando agli insegnanti il compito di intraprendere percorsi personali. Rispetto alle contraddizioni sociali, gli insegnanti capiscono che la scuola è un'isola felice dove si vuole vivere bene insieme e ci si impegna perché questo si realizzi. Viceversa dalla società arrivano segnali di disperazione, abbandono, negligenza che la scuola deve saper riorientare con spirito di ricerca del positivo, cercando di convincere che l'alternativa è possibile e organizzando momenti di incontro, conoscenza, con attività nelle quali s'impara a vivere insieme (*Intervista 58*). Un bambino di 11 anni in una scuola dell'isola di Lampedusa ha disegnato nuvole che "piangono lacrime di sangue" e il sole con la faccia gialla triste perché "qui a Lampedusa il sole normalmente è sempre contento". La dirigente della scuola dice "L'immigrazione è il filo rosso che lega tutte le nostre attività didattiche. I bambini convivono con gli sbarchi. Sono preparati all'accoglienza, alla solidarietà, sono aperti mentalmente. Come potrebbe essere diversamente quando vedono le loro madri che si tolgono le scarpe e le danno alle donne africane che arrivano coi barconi e che camminano a piedi scalzi?" (*Intervista 24*). La sfida più grande sembra essere proprio quella che affronta la scuola posta al centro di pressanti richieste di efficienza alle quali non corrispondono concrete possibilità di realizzazione delle buone intenzioni con un serio rischio di scivolare nella omologazione delle culture, perché "appiattare la diversità rende tutto più facile" (*Intervista 64*). Gli insegnanti hanno interiorizzato: a) che gestiscono l'emergenza comunque sia con le risorse che senza le risorse (*Intervista 1*); b) che educano i bambini di cultura non italiana all'integrazione e i bambini di cultura italiana all'accoglienza; b) che a scuola non ci sono il bambino "straniero" (*Intervista 59*) e "l'alunno immigrato scomodo" (*Intervista 60*); c) che l'arte e la scienza sono cultura da scoprire nelle tradizioni vissute nel quotidiano e non ripetizione di documenti senza vita; d) che il possesso della lingua costruisce l'identità culturale e permette l'esercizio pieno della

cittadinanza attiva (*Intervista 41*); e) che nell'intercultura si esprimono valori materiali come i simboli culturali e valori immateriali come "la libertà di vivere" (*Intervista 9*).

8. Conclusione

L'aver individuato l'alfa e l'omega della convivenza civile nei due processi dell'umanesimo e della modernizzazione, ha significato riflettere sulla rilevanza della tradizione culturale europea che da Erasmo da Rotterdam, a Kant si è poi estesa fino oltre i confini dell'Europa per poi tornare all'Europa con un nuovo impulso di educazione alla pace e alla democrazia. Le crisi che attraversano la società contemporanea richiedono nuove eccellenze sia rispetto alla qualificazione dei docenti che rispetto alla preparazione dei giovani. I piani di rinnovamento investono la formazione universitaria che rinnova il suo investimento nelle persone e nelle risorse, nell'arte, nella scienza, nella tecnologia. Per cercare di inserirci in questo cammino abbiamo attualizzato la teoria pedagogica in una ricerca qualitativa sull'intercultura. I risultati raggiunti evidenziano la realizzazione delle buone pratiche nella scuola primaria da parte di insegnanti che fanno dell'intercultura il percorso più significativo per educare alla pace e alla cittadinanza attiva all'interno di tre contesti scolastici: dell'emergenza, della multiculturalità, della partecipazione. Emergenza in situazioni in cui vi sono arrivi di massa di bambini di famiglie migranti; di multiculturalità in situazioni in cui si registrano più culture e più lingue in una stessa classe; di partecipazione in situazioni in cui l'esperienza migratoria della famiglia è lontana nel tempo, i bambini sono nati in Italia e sono parte integrante della società italiana. Nelle esperienze esaminate, gli insegnanti implicitamente si richiamano a valori identificabili nell'umanesimo quanto a fiducia nell'educazione e perseveranza nella ricerca della felicità, mentre mostrano di potersi ben collocare entro le raccomandazioni che invitano a fare della ricerca la forza propulsiva per elevare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Bibliografia

- Bowden B., *What price peace? On the dialectical relationship between civilization and war*, in "International Journal of Peace Studies", 16,1, 2011, pp. 1-22.
- Erasmus D., *Libellus ... de pueris statim ac liberaliter instituendis, cum alijs compluribus*. Ambrose st, bp. of Milan, 1529.
- Erasmus D., *Querela pacis*. Basil., apud I. Frobenium, 1517.
- Kant I., *Per la pace perpetua*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- Merino Fernández J. V. (2013), *Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. School Ethnography beyond Ethnography and school: dis-*

- ciplinary tension and applicability of ethnographic knowledge*, in “Educación y Futuro”, 29, 2013, pp.157-178.
- Suchodolski B., *L’educazione alla pace*, in Laeng, M. (ed) *Atlante della pedagogia*, v. 3, Napoli, Tecnodid, 1993.
- Toh S.-H., *Peace Building and Peace Education: Local Experiences. Global Reflections*, in “Prospects”, 32. 1, 2002, pp. 87-93.
- Vassiliou A. et al. (eds), European Commission, *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions*, June. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013, estratto da http://ec.europa.eu/education/news/20130618_en.htm, 27 dicembre 2013.
- Williams H., *Kant and the End of War: A Critique of Just War Theory*. New York; Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan. 2012, estratto da <http://ndpr.nd.edu/news/37512-kant-and-the-end-of-war-a-critique-of-just-war-theory/>, 7 gennaio 2014.

Essere e diventare cittadini italiani, secondo Costituzione

di Luciano Corradini

Professore emerito di Pedagogia generale
Università degli Studi di Roma Tre

1. Cittadinanza includente ed escludente

Il concetto di cittadinanza evoca una delle più complesse e combattute “zone sismiche” della politica italiana, europea, e non solo. Negli USA il candidato alla Casa bianca Donald Trump ha in programma la negazione della cittadinanza americana agli islamici e la loro espulsione, anche se sono già cittadini americani. Nel Regno Unito, in Ungheria e di recente in Francia le destre aumentano i consensi. Sono in gioco da un lato la validità dei diritti “panumani”, il cui solenne riconoscimento costituisce forse la più grande conquista civile e giuridica del secolo scorso; dall’altro le norme più o meno illuminate dei singoli Stati, che si fanno carico di regolare gli equilibri demografici, culturali, religiosi, economici e politici, in rapporto alle popolazioni residenti e a quelle immigrate, che sono in cerca di possibilità di vita non ottenute nei rispettivi paesi di provenienza. L’Italia vive con ansia crescente, anche per una propaganda che fa leva sulla paura, questa problematica, che occupa da tempo il primo posto nei dibattiti televisivi.

I naufragi di barconi stracolmi di popoli disperati, che hanno fatto del Mediterraneo un grande cimitero a cielo aperto, mentre i sopravvissuti provenienti dall’Africa e dal Medio Oriente cercano la salvezza in Italia, in Grecia, in Turchia, per proseguire verso il Nord, mentre i paesi balcanici di transito cercano di contenere le ondate migratorie erigendo muri di filo spinato, tutto ciò produce un complicato groviglio di problemi etici, giuridici, ideologici, strategici, militari, economici, sociali, che mettono a dura prova gli equilibri delle potenze euro-atlantiche ed euro-asiatiche, interessate a gestire le tensioni e le guerre dell’area mediorientale, da cui è cresciuta la minacciosa e incombente potenza terroristica dell’ISIS, che ha colpito più volte la Francia, come prima la Spagna, il RU e la stessa Germania.

2. I nuovi arrivati

Corrado Giustiniani, nell'*Atlante geopolitico Treccani* (2012) notava che già nel 2010 avevamo in Italia 5 milioni di stranieri residenti e che nel 2020, al ritmo di 250.000 l'anno, numero considerato realistico dall'ISTAT, saranno 7 milioni e mezzo, escludendo gli irregolari. Il flusso è iniziato negli anni '70, rendendo via via più difficile regolare l'immigrazione, distinguendo i rifugiati, aventi diritto d'asilo, da altri che fuggono dalla miseria, in cerca di migliori condizioni di vita.

Solo nel 2010, nota l'ISMU di Milano, si è registrato un aumento di 388.000 stranieri iscritti all'anagrafe. Svolgono per lo più attività che gli italiani non sono disponibili a svolgere. Il fenomeno è caratterizzato da policentrismo geografico (nella scuola italiana ci sono circa 180 etnie differenti), di religione prevalentemente cristiana, (i musulmani erano 1/3, ma ora sono in aumento), e da lavoro dipendente dalle famiglie. Di recente molti italiani colti emigrano, in cerca di lavoro qualificato che non trovano in Italia, e gli stessi immigrati tornano nei loro Paesi, dov'è possibile, in conseguenza di una lunga crisi economica che manifesta ora, secondo i dati CENSIS del dicembre 2015, tenui segnali di cedimento.

Occorre ricordare che l'art. 10 Cost. afferma che "Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge".

3. Incremento demografico e cittadinanza da conquistare, da elaborare e da praticare

Ogni anno nascono in Italia circa 100.000 bimbi stranieri; i matrimoni misti sono triplicati in tre lustri e ormai se ne conta uno ogni sette celebrati; i minori erano già circa un milione nel 2010. Tutto questo pone all'Italia una doppia e complicata sfida: da un lato governare e selezionare i flussi, dall'altro creare solide strutture di integrazione per un processo che è ormai strutturale e contribuisce all'11% del prodotto interno lordo.

L'Eurobarometro, istituto di ricerca europeo, segnala nel 2015 un crescente timore dei residenti europei verso gli immigrati, anche se demografi ed economisti calcolano che la popolazione europea, e in particolare quella italiana, caratterizzata da invecchiamento e denatalità, potrà sopravvivere solo con robuste immissioni di popolazioni immigrate.

Ospitalità e ostilità continuano a fronteggiarsi, per ragioni essenzialmente di tipo culturale. L'interculturalità implica la conoscenza dei dati e dei processi reali di trasformazione del Pianeta, e la percezione delle diversità da elaborare e da vivere sia in termini di problemi da risolvere, sia in termini

di opportunità da gestire insieme, con generosa reciprocità, fra popolazioni, etnie e culture diverse.

Non si tratta di svendere i patrimoni di tipo etico, giuridico, religioso, artistico, acquisiti e integrati nella propria tradizione greca, romana, cristiana e occidentale, ma di difenderli, magari depurandoli da componenti di tipo neocolonialistico e rendendoli comprensibili e fruibili anche ai nuovi arrivati, i quali sono portatori a loro volta di valori, in via di rielaborazione. La convivenza, comunque difficile, potrà diventare provvida, se si riuscirà a governare, con saggezza e con lungimiranza, a livello macro e a livello micro, i movimenti demografici e le interazioni fra i popoli e fra questi e le mutevoli condizioni ambientali.

La conoscenza e l'apprezzamento di questi patrimoni sono obiettivi che riguardano tutti coloro che frequentano le nostre scuole, siano essi figli di italiani o di stranieri.

In termini giuridici la cittadinanza italiana è la condizione della persona fisica (detta cittadino italiano) alla quale l'ordinamento giuridico dell'Italia riconosce la pienezza dei diritti civili e politici. La cittadinanza italiana è basata finora principalmente sullo *ius sanguinis*,

4. Novità in vista sul piano della legislazione

Alla Camera il 13 ottobre 2015 è stato approvato un disegno di legge, ora al Senato, che ha aperto qualche spiraglio relativamente alla concessione della cittadinanza in base al principio dello *ius soli*, oltre a quello, già prevalente, dello *ius sanguinis*. I bambini *nati in Italia* saranno italiani per nascita solo se almeno uno dei genitori ha il permesso Ue per soggiornanti di lungo periodo (cittadini extra Ue) o il "diritto di soggiorno permanente" (cittadini Ue). Altrimenti, come gli altri bambini non nati in Italia, ma arrivati qui entro i dodici anni, dovranno prima frequentare uno o più cicli scolastici per almeno 5 anni e, se si tratta delle elementari, concluderle positivamente.

Per l'acquisto della cittadinanza servirà una dichiarazione di volontà presentata in Comune da un genitore entro il compimento della maggiore età del figlio, altrimenti questo potrà presentarla tra i 18 e i 20 anni.

C'è anche una norma transitoria per chi ha superato i 20 anni, ma intanto ha maturato i requisiti previsti dalla nuova legge. Potranno infatti diventare italiani i nati in Italia o arrivati qui quando avevano meno di dodici anni, se hanno frequentato in Italia per almeno cinque anni uno o più cicli scolastici e hanno risieduto "legalmente e ininterrottamente negli ultimi cinque anni nel territorio nazionale".

Di fatto nasciamo tutti come stranieri nei confronti della società italiana. Il problema di socializzarci, di conoscere e di interiorizzare i principi della Costituzione, con i relativi valori e con le regole e le possibilità di vita che

caratterizzano questo contesto socio-culturale riguardano tutti. La problematica della cittadinanza si arricchisce poi sul piano europeo, attraverso un lento e ancora incerto processo di definizione giuridica dello status del cittadino europeo. Punto di svolta in merito è stato il Trattato di Lisbona, firmato il 2007, entrato in vigore il 1° dicembre del 2009. Si è già notato che queste conquiste, pur lente e contrastate, appaiono ancora a rischio di regressione.

Sarebbe triste dimenticare le ragioni che hanno motivato la Resistenza ai totalitarismi e guidato i processi di ricostruzione morale e materiale dei popoli europei a scrivere le nuove Costituzioni e a porre le basi per il processo di costruzione di un'Europa federale, a cui sono venuti aggregandosi anche alcuni Paesi dell'Europa postcomunista, dopo la caduta del Muro di Berlino. Sarebbe non solo una tragica dimenticanza, ma anche una sorta di diserzione, motivata dalla miope pretesa di difendere i principi e i valori universali allora riscoperti, ad esclusivo beneficio della propria nazione.

5. Cittadinanza e cittadinanze

Oggi per *cittadinanza* s'intende, in prima istanza, la condizione sociologica e giuridica costituita di status e ruoli, diritti e doveri, che competono ad un soggetto che appartiene alla popolazione di uno Stato, secondo la sua legislazione. Questa definizione però non basta a indicare la dinamica della società, dell'economia, della tecnologia e della cultura contemporanea, che vanno oltre lo spazio giuridico segnato dai "sacri confini della Patria" e oltre i poteri dei singoli stati. Si parla perciò di *cittadinanze* al plurale, relative ad ambiti sempre più vasti, dalla famiglia alla scuola, al quartiere, alla città, alla regione, alla nazione, e, per quanto ci riguarda, all'Europa, all'Occidente, al mondo.

Aver diritto di cittadinanza in un ambito territoriale e istituzionale, significa essere accettati, sulla base di certe norme e di certi titoli giuridici, morali e professionali, sentirsi appartenenti ad un determinato ambito ed esercitare i diritti e i doveri che vi sono connessi. Si può dunque parlare di cittadinanza scolastica o studentesca, bresciana, lombarda, italiana, europea, mondiale, ma anche, con significato più tenue, di cittadinanza intesa come appartenenza a confessioni religiose, gruppi sociali, politici, sportivi, artistici.

6. Cittadinanza della persona e cittadinanze nazionali

Secondo una felice metafora di Antonio Papisca, la "cittadinanza della persona" è come un albero, il cui tronco, insieme con le radici, è costituito dallo "statuto giuridico di persona", internazionalmente riconosciuto come tale, a partire dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani*, i cui rami sono costituiti dalle cittadinanze nazionali e sub-nazionali. Occorre considerare che in proposito non si tratta di teorie politiche o di auspici di anime belle,

ma di “diritto internazionale dei diritti umani”, effettivamente praticabile come diritto positivo. Il che non vuol dire che questo diritto sia riconosciuto come praticabile sempre e ovunque. Crisi economiche, emergenze sociali, stato di guerra, tradizionale o “asimmetrico”, come si dice oggi nei confronti del terrorismo, comportano ferite più o meno gravi al sistema dei diritti della persona, anche se sanciti dalle costituzioni e dai trattati internazionali. Il presidente della Francia Hollande ha detto che, per combattere il terrorismo, proporrà di modificare la Costituzione. Sembra non avvertire il rischio barattare il patriottismo francese con le ragioni che hanno reso la Francia la patria europea dei diritti. E’ comprensibile che si canti la Marsigliese contro il terrorismo di matrice islamica. Sarebbe però più bello cantare l’Inno europeo, con versi di Schiller e musiche di Beethoven.

7. Aspetti culturali e spirituali della cittadinanza

La *cittadinanza* dunque non è solo una caratteristica anagrafica e giuridica, ma anche una dimensione spirituale e culturale delle persone: dimensione che riguarda il sentimento e la coscienza della propria identità, della propria e dell’altrui dignità e della propria appartenenza ad uno o più contesti relazionali. E’ in riferimento a queste dimensioni che si diviene consapevoli di una serie di diritti e di doveri, giuridici e/o morali, relativi ai diversi ambiti sociali di cui si è parte e in cui si possono rivendicare e vedersi riconosciuti certi diritti, e impegnarsi a esercitare certi doveri, in relazione ai gradi di maturazione etica e civile dei diversi Paesi e delle diverse persone.

La *cittadinanza* insomma appartiene anche all’ordine dell’affettivo e del morale e non solo del giuridico. Del resto le relazioni sociali e civili si basano sul fatto che la comunità esige dai propri membri di “stare ai patti” e prevede delle sanzioni per coloro che si sottraggono a tale dovere. Non sono però le sanzioni il vero motivo per cui si rispettano i patti: una società ed una civiltà reggono nella misura in cui vi è una libera e intelligente adesione alle norme che la regolano, ovvero un’adesione che ha un fondamento morale, su cui si basa la possibilità di costruire un solido legame giuridico. L’art. 118 della Costituzione, per esempio, legittima e promuove la “cittadinanza attiva”, che riguarda “l’autonoma iniziativa dei cittadini, singoli o associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà”.

8. Sentirsi italiani e interrogarsi sul proprio destino

Anche senza nozioni giuridiche e senza diritto di voto un bambino può cominciare a sentirsi “cittadino”, oltre che della sua famiglia, anche della

sua scuola, della sua parrocchia o comunità religiosa, della sua associazione o gruppo sportivo, del suo quartiere, della sua città, della sua regione, dell'Italia, dell'Europa e del mondo.

L'identità di una persona può declinarsi a più livelli: da quello fisico-biologico (ciascuno di noi ha un suo "codice genetico") a quello emotivo, relazionale, esistenziale, anagrafico, giuridico, ecc.

La domanda che i giovani più o meno esplicitamente si fanno sulla loro identità personale contiene implicitamente una domanda filosofica e religiosa sull'inizio e sulla fine, sul senso dell'esserci. Si pensi alle struggenti domande di Leopardi nel Canto notturno: "Che fa l'aria infinita e quel profondo infinito seren? Che vuol dir questa solitudine immensa? Ed io che sono?". Tutto ciò implica, oltre alle fondamentali domande filosofiche e religiose, anche delicate questioni psicologiche: e cioè il sentirsi accettati, appartenenti, rispettati, in qualche modo valorizzati. In che misura i valori di natura civico-politica contribuiscono all'identità dei giovani? E che cosa può fare la scuola per promuovere la conoscenza e la coscienza relativa a questi valori?

9. I nomi costituzionali dell'Italia

Italia, Repubblica, Democrazia, Popolo, Paese, Stato, Nazione, Patria sono termini citati nella Costituzione e spesso usati come sinonimi. Di fatto esprimono significati distinti e interconnessi, evocando gli ambiti geografico, politico, giuridico, sociale, culturale, morale, che ci caratterizzano come persone e come cittadini. A volte si ricorre anche ai simboli religiosi, per definire un popolo: basti pensare all'Islamic State (ISIS O DAESH), ma anche alla Spagna, alla Polonia del secolo scorso e ad altri paesi, compreso il nostro, a proposito delle polemiche identitarie sull'uso dei simboli cristiani, magari da contrapporre a quelli di altre religioni, quando ci si trovi in difficoltà nel perseguire una corretta educazione civica e interculturale.

Che cosa significa riconoscersi italiani? Significa essere nati in questa Penisola del Mediterraneo che da secoli si chiama Italia, avere il nome registrato nell'ufficio anagrafe fra i nati o i residenti in Italia, essere persone dotate di diritti inviolabili e doveri inderogabili di solidarietà, ma anche di precisi diritti politici, vivere qui, ma poter vivere anche altrove, parlare più o meno bene la lingua italiana, essere riconosciuti, a certe condizioni, come cittadini italiani e per ciò stesso anche cittadini europei, e soprattutto *sentirsi* italiani. Mentre le prime caratteristiche sono oggettive, appartenendo all'ambito della sociologia, della politica e del diritto, l'ultima è soggettiva, appartenendo alla sensibilità, alla cultura, all'esperienza dei singoli.

10. Essere popolo italiano

Si discute se esistano tratti distinti e definiti della “italianità”: c’è chi si sente orgoglioso dei valori della nostra tradizione e chi si vergogna dei difetti che indubbiamente ci caratterizzano e si proclama anzi anti italiano, come Giorgio Bocca. Certi comportamenti diffusi hanno posto in crisi l’assioma popolare che vedeva comunque gli italiani come “brava gente”.

Il Mulino ha dedicato una collana al tema *L’identità italiana*, a partire da un saggio di E. Galli Della Loggia del 1998. Che valore oggettivo e che risonanza soggettiva hanno le nostre molteplici appartenenze? In che modo entrano a costituire la nostra identità personale e il nostro orizzonte di interessi e di affetti, di diritti e di doveri? Italiani ed europei si nasce o si diventa? Solo anagraficamente o anche culturalmente e spiritualmente?

Occorre esplorare, sul piano storico, chi sono “li maggior nostri” e quale eredità ci hanno lasciato. Su questa base e tenendone conto, senza eccessi di nazionalismo o di esterofilia, si tratta anche di chiedersi che tipo di italiani e di europei siamo e vogliamo essere. E che cos’è l’Italia? Un’invenzione di Giulio Cesare o di Giuseppe Mazzini? Siamo consapevoli che quello che siamo dipende non solo dalla storia passata e dagli altri, ma anche da ciascuno di noi, e che abbiamo il dovere, o almeno la possibilità, di vivere e di consegnare un’Italia più decente e più amabile ai nostri nipoti?

11. I popoli dell’Europa “hanno deciso di condividere un futuro di pace”

Il *popolo* esiste, almeno logicamente, prima dello *Stato*: è una collettività di persone che non sempre s’identifica con la *nazione* e con lo *Stato* (si pensi al popolo armeno, o a quello curdo, che non sono riusciti ad avere un proprio stato; e a quelle parti di nazione italiana che appartengono ad altri stati). Col fascismo, Mussolini rappresentò misticamente se stesso, il suo Partito, lo Stato, la Patria e il Popolo, come una sola superiore entità storica, etnica, etica e politica, dato che il Duce si sentiva in diritto di avere “sempre ragione”. Oltre le Alpi stavano i nemici, oltre il mare, i selvaggi da colonizzare. Con la *Costituzione* del 1947 il popolo è ricomparso come unità articolata e interattiva, fonte dell’ordinamento costituzionale e da esso caratterizzato.

Il popolo della Repubblica non è solo genericamente “la gente”, moltitudine indifferenziata che si esprime più in ciò che consuma che in ciò che pensa e sente, ma è un soggetto collettivo che riconosce al suo interno diversi soggetti sociali e istituzionali, e che vive e si trasforma, dando vita alle istituzioni che lo governano.

La formula *We the People* è usata con nobile intenzione nel Preambolo della Carta istitutiva delle Nazioni Unite (1945): “Noi, popoli delle Nazioni Unite...”. Anche l’Europa ha adottato espressioni simili. Il Preambolo della Carta dei diritti fondamentali dell’UE così inizia: “I popoli d’Europa, nel creare tra loro un’unione sempre più stretta, hanno deciso di condividere un futuro di pace, fondato su valori comuni”. Di questi popoli fa parte, come socio fondatore, anche il popolo italiano. Il guaio è che questo patto viene spesso subordinato ad altri interessi di tipo nazionalistico, regionalistico o corporativo.

12. La Patria da difendere e da costruire pacificamente

La Costituzione afferma che: “La difesa della Patria è sacro dovere del cittadino” (art. 52), ma anche che: “L’Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali...” (art. 11). La difesa non è necessariamente militare. La leva obbligatoria è stata sospesa a tempo indeterminato nel 2005: il servizio militare si svolge ora su base volontaria e professionale ed è esteso anche alle donne. Dal 1998 (legge 230) l’obiezione di coscienza al servizio militare è riconosciuta come diritto soggettivo: il servizio civile sostitutivo è stato inteso non come deroga al dovere costituzionale di difesa della patria, ma come altro modo per esercitare questo dovere.

E tuttavia il concetto di patria non è saldo e condiviso nel nostro popolo. Del resto, nonostante l’alto magistero di Mazzini, neanche nell’epoca del *Risorgimento* il concetto di patria era per tutti pacifico. Si legge nei *Pensieri sull’educazione di Gino Capponi* (1847): “Chi non predica ai giorni nostri il nome di patria? Ma che sia la patria, chi sa? Né ancora è ben certo s’ella si debba riporre nella città o nella nazione, nella famiglia cristiana o nel socialismo dell’umanità; imperocché tutte insieme queste idee galleggiano a pezzi nel fluttuante pensiero, come frantumi sfasciati entro uno stagno in burrasca. Il che ci viene a spiegare come negli antichi tempi la pubblica educazione avesse più efficacia assai ch’ella non abbia nel nostro....Quelli sapevano dove andare, e noi non sappiamo...”. Considerazioni simili si potrebbero fare oggi per quella che dovrebbe essere la patria europea. Il che non rende però vano o “fuori moda” l’impegno ad essere Italia, Europa e Mondo, ambiti sociali e politici articolati e uniti quanto possibile.

13. Patriottismo costituzionale

La Costituzione fa un passo avanti, oltre la patria nazionale, perché impegna i cittadini a promuovere la pace e la giustizia, come valori fondamentali: la Repubblica, come continua l’art. 11, “consente, in condizioni di parità con

gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali a tale scopo”. Non si tratta dunque di una patria bellicosa e chiusa in se stessa. Il patriottismo cui allude non è nazionalistico ma costituzionale: va oltre la patria romantica e quella nazionalistica, come hanno affermato tutti i presidenti della nostra Repubblica. Peccato che non siano conosciute, non siano approfondite e si pratichino debolmente le ragioni che hanno portato il nostro Paese a darsi una costituzione tanto bella e impegnativa.

14. Il Paese dell'art. 3

Il termine Paese è stato introdotto nel 2° comma dell'art.3, che costituisce il cuore pedagogico, politico e programmatico della Costituzione: “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Il termine Paese è insieme più neutro e più comprensivo fra quelli che abbiamo citato. Corrisponde all'inglese *country*, che evoca terra, campagna, nazione, patria. Celebre è l'espressione, che risale alla prima metà dell'Ottocento: *my country, wright or wrong*. Può essere intesa come frutto di cieco nazionalismo o come dichiarazione di “carità di patria”, che induce a non infierire sui limiti del proprio Paese e a non cedere alla retorica dell'autodenigrazione. Si tratta di distinguere le persone e istituzioni dai loro comportamenti di fatto, secondo una logica di questo tipo: sarà anche un delinquente, ma è pur sempre mio figlio (o un cittadino italiano, o un suo rappresentante)! Il che non vuol dire che io debba quotidianamente insultarlo o, all'opposto, sottrarlo alle conseguenze anche penali delle sue responsabilità.

15. La nazione di Manzoni

Manzoni in “Marzo 1821” definisce la nazione italiana come “una gente tra l'Alpe ed il mare”, che può decidere se essere libera e non serva, sulla base di questi fattori identitari: “una d'arme, di lingua, d'altare, di memorie, di sangue, di cor”. Su questa base si dovevano superare le separazioni storico-politiche, dovute alle sciagure già denunciate da Dante e Petrarca: “Non fia loco ove sorgan barriere fra l'Italia e l'Italia mai più”.

La sintesi manzoniana comprendeva però elementi che la Costituzione ha interpretato in maniera diversa, più pluralistica. È proprio necessario che una nazione debba caratterizzarsi per l'unità linguistica, quella religiosa e quella di “sangue”? Non bastano le memorie e il cor?

16. Lingua, religione e sangue nella Costituzione

Unità di lingua? Sì, ma non intesa come unicità. L'art. 6 dice che "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche". Non parla della lingua italiana, il cui valore è dato per scontato.

Unità di altare, ossia di religione? Sì, ma con la consapevolezza della complessità della storia e della pluralità delle convinzioni e delle credenze. L'art 7 dice che "Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani", mentre l'art. 8 afferma che "Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge", indicando la possibilità di "intese" fra lo Stato e le rappresentanze di "religioni diverse dalla cattolica".

Per quanto infine riguarda il "sangue" (e cioè la razza, o, in senso più attenuato, l'etnia) la Costituzione lo dichiara ininfluenza per quanto riguarda il regime dei diritti riconosciuti ai cittadini italiani. Afferma infatti la "pari dignità sociale di tutti i cittadini, senza distinzione di sesso, di razza, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali", e riconosce l'uguaglianza "di tutti i cittadini davanti alla legge" (art.3).

L'*identità nazionale* viene insomma intesa secondo l'intero disegno della Costituzione, e non solo sulla base di fattori etnico-culturali ritenuti imm modificabili.

Nota bibliografica

S. Chistolini (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, saggi in onore di L.C., Armando, Roma 2006. Fra i lavori più recenti di L.Corradini, si possono vedere: *Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIIM*, Armando, Roma 2006; *A noi è andata bene. Famiglia, scuola, università e società in un diario trentennale*, Città Aperta, Troina (EN), 2008; *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*, Erickson, Trento 2014. Ha curato *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM*, Elledici, Torino Leumann 2008; *Cittadinanza e Costituzione, disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Una guida teorico-pratica per docenti, Tecnodid, Napoli 2009. Vi sono formulate proposte relative a quasi tutte le discipline del curriculum, nella prospettiva della trasversalità dei valori di cittadinanza. La tesi generale è che non ci sia alternativa ma complementarità e sinergia fra soluzione disciplinaria e soluzione trasversalistica di questo insegnamento. Il libro si articola in quattro parti: 1) legittimazione, 2) potenzialità educative di tutte le discipline, 3) insegnamento, programmazione e valutazione per competenze, 4) appendice documentaria, bibliografia e sitografia.

Per gli studenti ha scritto *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, SEI, Torino 2012 (con Andrea Porcarelli)

Nel sito www.lucianocorradini.it, diversi suoi libri sono leggibili e scaricabili.

L'ultimo lavoro è: *Sentieri rivisitati ricordando discepoli e maestri*, Armando, Roma 2016.

Il principio di solidarietà nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea

di *Claudio De Luca*

Professore straordinario di Pedagogia generale e sociale
Università della Basilicata

Il tema della solidarietà nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* è complesso e, inevitabilmente, genera una serie di problematiche, anche di tipo interpretativo, che tagliano trasversalmente sia le più autentiche questioni pedagogiche – con riferimento alla condivisione di valori comuni e all'educazione ad una nuova cittadinanza che tenga conto di questo mutato scenario – sia le questioni giuridiche relative alla possibilità di considerare cogente il principio di solidarietà codificato dal legislatore europeo.

La *Carta dei diritti fondamentali* è stata emanata nel 2000 e dal 2009 è divenuta giuridicamente vincolante, cioè, come è scritto nel preambolo, essa “fa sorgere responsabilità e doveri nei confronti degli altri come pure della comunità umana e delle generazioni future”.

Il riferimento all'intera comunità umana ed alle generazioni future implica un evidente mutamento di prospettiva: è stata cristallizzata una nuova logica in cui è forte la consapevolezza del valore pedagogico e giuridico di alcuni principi, primo tra tutti quello della solidarietà, grazie al quale la legge diviene strumento di divulgazione della cultura del legame necessario tra persone anche al di là dello spazio fisico, con una proiezione dello stesso nel futuro.

L'avvio del processo di elaborazione della Carta si è avuto nel Consiglio europeo di Colonia¹, nel giugno del 1999. Molto significative appaiono le parole con cui la Carta si apre: “La tutela dei diritti fondamentali costituisce un principio fondatore dell'unione europea e il presupposto indispensabile della sua legittimità. L'obbligo dell'Unione di rispettare i diritti fondamentali è confermato e definito dalla Corte di giustizia europea nella sua giurisprudenza”.

Non può non comprendersi che, in applicazione di tale principio, la solidarietà è uscita dall'ambito nazionale per diventare principio universale e cosmopolita, sebbene essa fosse già nota e dotata di dignità costituzionale;

1 Commissione europea, *Comunicazione della Commissione. Strategie per una attuazione effettiva della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, COM (2010) 573.

l'art. 2 della Costituzione italiana, infatti, rinvia ai doveri della "solidarietà politica, economica, sociale", ben sapendo che nessuna società può reggersi senza che alla sua base sia posto il principio di solidarietà, il quale deve essere adeguatamente trasmesso alle nuove generazioni perché esca dalla Carta e diventi *habitus mentale* delle nuove generazioni.

Il forte legame tra il principio di solidarietà elaborato nella Carta dei diritti dell'unione Europea, vista la sua chiara connessione con la dignità umana, la libertà e l'uguaglianza, presenta una chiara interdipendenza con la cittadinanza attiva. Interdipendenza sottolineata dal legislatore dei primi anni del nuovo secolo che, con la L. 53/2003, sembra aver raccolto le suggestioni di un importante filone della pedagogia contemporanea ponendosi l'obiettivo di fare evolvere e di trasformare la convivenza scolastica in comunità educativa².

Il filone pedagogico cui s'è fatto cenno ha avuto tra i suoi più insigni sostenitori Luciano Corradini, che instancabilmente ha sottolineato nelle sue opere come l'educazione sia teoria e pratica "dell'impegno di qualificazione personale e di partecipazione al fine di rendere le istituzioni più umane, più accoglienti e più efficienti, a cominciare dalla famiglia e dalla scuola, proiettate sullo sfondo di un'ipotetica società educativa"³.

Raccogliendo l'importante contributo di Corradini alla riflessione pedagogica, ci si deve muovere nella direzione della progressiva ed urgente messa al centro del principio della solidarietà che è la sintesi dei valori costituzionali della persona, del cittadino e del lavoratore, poiché esso ha in sé l'attitudine a compendiare l'incontro, non più differibile, tra la realtà sociale e quella istituzionale.

È attraverso questa lettura del principio di solidarietà che ci si deve chiedere cosa intenda la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* per dignità umana e come quest'ultima, inevitabilmente, diventi il fondamento della solidarietà stessa e della cittadinanza attiva nel contesto del patrimonio culturale, politico e giuridico europeo.

La dignità umana è un diritto inviolabile fondato sul diritto alla vita della persona, ma soprattutto sulla sua integrità fisica e psichica.

L'integrità fisica e psichica del corpo si fonda sulla proibizione di ogni forma di maltrattamento, di tortura, di trattamenti inumani e degradanti, di schiavitù e di lavoro forzato, di ogni forma di trattamento medico o biologico che non possa rispettare il diritto alla vita, inteso come un completo processo di formazione della persona⁴.

2 Cfr. S. Chistolini, Presentazione, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 8

3 Ibidem

4 Cfr. in una prospettiva pedagogica A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri, *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa 2013.

Il passaggio successivo è quello della libertà che si collega alle tradizionali dimensioni dei diritti secondo l'orientamento delle società liberali e democratiche. Ma ciò che garantisce il maggiore valore della libertà è la tutela della inviolabilità e dignità della persona, declinata nella libertà di pensiero, nella libertà di coscienza e religione, nella libertà di associarsi e nella libertà di circolazione, rispettando, comunque, le regole e le leggi.⁵

Le varie espressioni della libertà sono le varie declinazioni dell'attività umana. In questo senso sono fondamentali gli artt. 11- 12-13-14-15 della *Carta*. La libertà di espressione e di informazione, infatti è correlata alla libertà di riunione e di associazione, laddove la libertà delle arti e delle scienze è correlata al diritto all'istruzione e alla libertà professionale e al diritto di lavorare. La libertà di impresa è legata al diritto di proprietà e al pieno esercizio del diritto di asilo.

È interessante, da questo punto di vista, rilevare come la dignità umana fondi un concetto di libertà che si sviluppa nel diritto di istruzione, di acquisizione ed esercizio del lavoro del cittadino.

Si tratta di una concezione liberal-democratica che si basa sulla necessità di istruire e formare il cittadino tenendo conto delle sue diverse esigenze e delle diverse età della formazione.

A questo proposito, è importante cogliere il rapporto che sussiste tra la dignità, la libertà, l'uguaglianza e la solidarietà che rappresentano le varie dimensioni della *Carta dei diritti*, perché ciò disvela il significato complessivo del legame tra la solidarietà e la cittadinanza attiva.

La forte connessione tra i due valori è data dalla consapevolezza che la tradizionale educazione alla convivenza civile oggi deve assumersi un nuovo compito: quello dell'educazione alla cittadinanza. Convivenza e cittadinanza trovano il loro fondamento nella solidarietà che evoca "il senso dell'armonia, della non divisione, della comprensione, dell'andare oltre, del procedere insieme, verso il medesimo fine educativo"⁶.

Il ruolo fondativo della solidarietà nel rapporto con la cittadinanza è dato dall'ormai indifferibile necessità di educare il nuovo cittadino al senso dell'appartenenza al mondo contemporaneo, senza confini, che trova nel rispetto dell'altro – sia nell'accoglienza, sia verso il territorio ospitante – l'unico canone per gestire le intricate dinamiche dei rapporti umani che la realtà attuale ci consegna.

Questo diventa un obiettivo possibile solo grazie ad una pedagogia che promuova l'educazione alla diversità, perché solo il riconoscimento del valore della diversità consente di comprendere il senso ultimo dell'uguaglianza,

5 Cfr. S. Rodotà, *Solidarietà. Una utopia necessaria*, Laterza, Roma 2014.

6 S. Chistolini, *Albori di convivenza nella società dei talenti*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, già cit., p. 25

giammai confusa con l'omologazione, ma definita nella sua più alta funzione di parità dinanzi alla legge, con la conseguenza che la diversità culturale, religiosa, linguistica e di genere si diffonde e attraversa anche il singolo e le sue diverse stagioni della vita, sollecitando l'ordinamento a riconoscere e garantire altri e nuovi diritti in nome della dignità e della solidarietà: diritti dei bambini, degli anziani, dei disabili⁷.

Il concetto di dignità umana, quindi, caratterizza la diversità delle persone che hanno bisogno di solidarietà, concepita dalla *Carta*, non come una solidarietà dal basso, ma come un concetto che reinterpreta l'idea di una solidarietà dell'organizzazione istituzionale e politica, soprattutto, per permettere di esercitare il diritto al lavoro agli adulti e la piena tutela e protezione giuridica della persona umana.

La solidarietà è vista, inoltre, come espressione della tutela della vita familiare e professionale, della sicurezza e dell'assistenza sociale, della protezione della salute, della tutela ambientale e dei diritti dei consumatori nell'ambito dell'organizzazione istituzionale e sociale.

Pur essendo inserito a pieno titolo tra i valori fondanti dell'architettura statutale europea, il principio di solidarietà, in questo contesto risente dell'ambiguità determinata dalla convivenza all'interno dell'UE di due costituzioni che entrano in conflitto tra loro: una "costituzione economica" (rappresentata dal c.d. *Fiscal Compact*) e una "costituzione sociale", di cui sono espressione il Trattato di Lisbona e la Carta dei diritti fondamentali dell'UE.

La crisi economica e l'accentuata scarsità di risorse finanziarie ha finito col subordinare una serie di diritti che gravitano nella sfera esistenziale dell'uomo alla logica economica, dando vita a un contesto socio-politico in cui l'economico predomina sull'etica, sulla politica e, inevitabilmente, anche sui diritti umani.

La quantificazione delle risorse economiche disponibili e l'esistenza di mezzi finanziari sufficienti diventano quindi i criteri per il riconoscimento dei diritti sociali.

Si opera così una "regressione culturale"⁸, che mette in discussione il carattere proprio dello Stato costituzionale di diritto come luogo di riconoscimento dei diritti fondamentali.

7 È interessante constatare la ricaduta di questa problematica nell'ambito dei BES e dei DSA, fondamentali nella recente normativa nel nostro paese, come è importante sottolineare che relativamente ai soggetti con disabilità troppo spesso si usa il termine improprio di "inserimento" e non di "integrazione" o di "inclusione". Cfr. P. Gaspari, *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma 2011.

8 S. Rodotà, *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, cit., p. 38.

La prevalenza di logiche economiche sul principio di solidarietà non ha fatto altro che accentuare le distanze tra le persone, col pericoloso propagarsi di ondate di razzismo e xenofobia, fondate sul rifiuto dell'altro, specie del marginale che, oltre che essere *diverso*, è anche un costo insopportabile per le moderne società produttive e opulente.

Ciò posto, urgente diventa il bisogno di ricostruire l'ordine costituzionale, sia nazionale che europeo, e ristrutturare il sistema socio-istituzionale. E la soluzione non può che essere rappresentata dal principio di solidarietà.

Il vero nodo gordiano è come istituzionalizzare il principio di solidarietà e, soprattutto, come farlo diventare prevalente rispetto alle logiche del profitto, come renderlo concretamente applicabile.

Già nel 1748 Montesquieu ne *l'esprit des lois* scriveva "qualche elemosina fatta ad un uomo nudo per le strade non basta ad adempiere gli obblighi dello Stato, il quale deve a tutti i cittadini la sussistenza assicurata, il nutrimento, un abbigliamento decente, e un genere di vita che non sia dannoso alla salute".

Era chiara sin da allora la necessità di "un processo legislativo fatto dall'uomo per l'uomo", che andasse oltre la dimensione puramente caritatevole, che si emancipasse dall'impostazione teleologica propria della tradizione cristiana, e desse luogo ad una costruzione laica della religiosa assistenza al prossimo. È questo il momento in cui la solidarietà si oggettivizza, si espande, traslando dalla sfera sociale a quella del diritto positivo. In una parola, il momento in cui la solidarietà diviene "regola" e acquisisce il carattere di principio fondante, asse portante dell'intera struttura costituzionale moderna.

Solo la solidarietà, infatti, e l'insieme dei valori che in questo termine sono racchiusi, hanno l'attitudine naturale ad umanizzare le riflessioni politico-economiche, innervando anche l'azione di governo e realizzando l'autentica democrazia che è l'antecedente logico della cittadinanza attiva.

La via per il superamento dell'empasse in cui la società contemporanea si trova non può che passare attraverso il ridare vigore al sentimento democratico. In tempi di crisi non solo economica ma valoriale, l'unica via è continuare a riconoscersi nel sentimento democratico mediante i rivoli di un'azione solidale, che fa del rispetto del principio della fratellanza, dell'uguaglianza e della dignità umana il significato ultimo dell'apparato statale.

In questo la nostra Costituzione, più incisivamente, rispetto alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, traccia un percorso solidarizzante chiaro ed inequivocabile, che si può evincere *in primis*, nel dovere della Repubblica di rimuovere gli "ostacoli di ordine economico e sociale" (art. 3 Cost.); ovvero, nelle declinazioni più specifiche, nel garantire "cure gratuite agli indigenti" (art. 32), nell'istituire "scuole statali per tutti gli ordini e gradi" (art. 33), nell'assicurare il diritto ai "capaci e meritevoli, anche se privi

di mezzi, di raggiungere i gradi più alti negli studi” (art. 34). Non mancano, inoltre, i doveri del singolo individuo che nel momento in cui svolge “secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un’attività o una funzione” deve concorrere “al progresso materiale o spirituale della società” (art. 4), ovvero adempiere al “diritto e dovere”, da genitore, di “mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio” (art. 30). Medesima intensità presenta il dovere di tutti i soggetti, pubblici e privati, nello svolgimento delle attività economiche, di garantire la sicurezza, la libertà e il rispetto della dignità umana (art. 41), anche attraverso una retribuzione che consenta “un’esistenza libera e dignitosa” (art. 36).

Alla luce di ciò la solidarietà potrebbe rappresentare lo strumento grazie al quale procedere alla ridefinizione del concetto di cittadinanza, infondendovi quell’idea di universalizzazione che le faccia perdere i requisiti esclusivamente territoriali e nazionali di attribuzione. Non a caso un’Europa dei cittadini sembrerebbe partire proprio dall’attribuzione di una cittadinanza di tipo solidale, non legata a meri vincoli territoriali di appartenenza. Un’Europa dei diritti e non più (solo) dei mercati. Perché la solidarietà possa assumere una vera funzione pedagogica per orientare le nuove generazioni nella realtà contemporanea, non può che partirsi da una rivisitazione critica delle vecchie impostazioni dei curricula scolastici, dapprima riferiti all’insegnamento dell’educazione civica e poi identificati con quello dell’attuale educazione alla cittadinanza.

In Italia, dopo la seconda guerra mondiale, l’educazione civica, avvertita come difesa contro i pericoli del nazionalismo appena tramontato e come baluardo della democrazia, si strutturava secondo modelli d’insegnamento che avevano ad oggetto i temi dell’educazione alla responsabilità e la Costituzione come carta comune dei cittadini⁹.

L’educazione civica del passato, troppo spesso attraversata dalle incertezze definitorie che in realtà interessavano la locuzione “buon cittadino”, ha sofferto di una presentazione degli argomenti troppo generalista ed è stata vissuta quasi come un’appendice dei programmi scolastici principali, oltre che percepita da alcuni insegnanti come un ulteriore compito, da aggiungere a quelli ordinariamente affidati loro.

“Tuttavia non sono mancati, nella storia della scuola, piani di ampia levatura, come il D.P.R. del 1958 che aveva istituito l’Educazione civica o i Programmi del 1985 della scuola primaria. Non è facile, quindi, alla luce di

9 L. Corradini, G. Refrigeri, (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, il Mulino, Bologna 1999; L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli, (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Roma, Armando Editore, 2003.

questo passato, ricostruire quali siano le condizioni per un passaggio dall'educazione civica all'educazione alla cittadinanza all'interno di una più ampia "Educazione alla convivenza civile" prospettata nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio per la scuola dell'infanzia e primaria*, soprattutto se si pensa al quadro più ampio in cui questa mutazione dovrebbe svolgersi, quello cioè della globalizzazione"¹⁰.

Ciononostante, l'attuale curriculum scolastico dell'educazione alla cittadinanza continua a soffrire di una forte inadeguatezza rispetto ai bisogni delle giovani generazioni. Non è in grado di rispondere all'urgente necessità di dare una corretta lettura a fenomeni come l'individualismo, anche quello civico, il dilagare della *lex mercatoria*, il multiculturalismo e i cambiamenti sociali¹¹ imposti da un nuovo modo di comunicare che sempre più si presta, in assenza dei dovuti interventi educativi, all'uso distorto che i giovani ne fanno.

La questione dei contenuti del curriculum relativo all'educazione alla cittadinanza si è posta anche fuori dai confini nazionali, tant'è che il concetto di *civic education* non solo è andato progressivamente dilatandosi, ma già dal finire degli anni '80 del secolo scorso la banca dati internazionale ERIC ha inserito la voce *Citizenship education*, cioè "attività di apprendimento, curriculum e/o programmi educativi, ad ogni livello educativo, concernenti i diritti e le responsabilità dei cittadini che hanno come obiettivo la promozione del sapere, delle abilità e comportamenti che conducono all'effettiva partecipazione nella vita civile"¹².

Nonostante i diversi accenti e le diverse declinazioni che il concetto di cittadinanza assume nei vari contesti, vi sono alcune parole chiave che convergono nella stessa direzione: cultura costituzionale, educazione alla socializzazione, alla convivenza democratica, alla cittadinanza¹³, in sintesi educazione alla solidarietà.¹⁴

10 M. Santerini, *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, già cit., p. 35.

11 B. R. Barber., *Guerra santa contro contro Mcmondo. Neoliberismo e fondamentalismo si spartiscono il pianeta*, Nuova Pratiche Editrice, Milano 1998; Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

12 M. Santerini, *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, già cit., p. 35.

13 Per un approfondimento del tema si vedano: B. R. Barber, *Guerra santa contro contro Mcmondo. Neoliberismo e fondamentalismo si spartiscono il pianeta*, Nuova Pratiche Editrice, Milano 1998; Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

14 Cfr. A. Baldazzi, *Civic education: dimensioni del termine 1966-1998*, in B. Losito (a cura di),

In questo senso, la dimensione della cittadinanza nel curriculum scolastico è centrale e non assimilabile ad altre forme di sensibilizzazione quali quelle verso i comportamenti alimentari o di conoscenza del codice della strada, che, pur avendo una grande importanza nell'azione formativa complessivamente considerata, non possono essere trattati in un unicum indistinto di argomenti che si fanno rientrare nell'*Educazione alla Convivenza civile*; quasi come se con tale locuzione ci si riferisse ad un contenitore senza identità specifica, capace di ricomprendere tutto ciò che non è etichettabile in una disciplina tradizionale.

Alcuni studi canadesi, per contro, hanno sostenuto l'importanza di dividere la dimensione della *civil citizenship*, a carattere individuale, da quella della *civic citizenship*, riferita alla partecipazione a interessi comuni.

Accogliendo le suggestioni che arrivano d'oltre Oceano, non si può che essere persuasi dell'attuale urgenza di un ripensamento del rapporto tra le diverse dimensioni che – per dirla con Ricoeur – sono quelle della stima di sé e della sollecitudine verso l'altro, all'interno di istituzioni giuste in un'Italia sempre più bisognosa di un nuovo ethos della cittadinanza¹⁵.

Nel fermento generato dalle continue trasformazioni della realtà contemporanea, la riflessione sulla solidarietà come pedagogia della convivenza civile appare particolarmente utile ad assicurare ai più giovani una nuova visione del mondo, più interdipendente, più critica e, quindi, più solidale.

Educare ad essere "cittadini del mondo" non è una nostalgia di stampo illuministico, ma, al contrario, è un'espressione quanto mai moderna e attuale, perché è esattamente in tale finalità che si realizza e si schiude il senso dell'azione formativa tesa a fornire gli strumenti per orientarsi nella complessità del mondo contemporaneo.

Questi sono gli obiettivi della pedagogia della solidarietà.

La solidarietà appare, infatti, la via per l'uscita dal provincialismo, le cui strettoie rischiano di condannare l'uomo a nuove forme di marginalità. Inoltre essa consentirebbe di tracciare un'educazione alla cittadinanza dai contorni netti, che non risenta più delle incertezze o delle scelte generaliste del passato, ma sappia coniugare la dimensione socio-politica alle istanze presentate dalle scienze umane.

Di fatto, per poter rispondere alle trasformazioni sociali continuamente in atto, l'azione solidale necessita di un costante rinnovo nel suo *modus operandi*: ma in questo reinventarsi, la solidarietà deve essere sempre posta in connessione con altri principi cardine del costituzionalismo moderno.

Educazione civica e scuola, La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale, FrancoAngeli, Roma, 1999, pp.143-160.

15 P. Ricoeur, *Persona comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, a cura di A. Danese, S. Domenico di Fiesole, Edizioni Cultura della Pace, 1994.

Solo congiuntamente al rispetto dell'uguaglianza e della dignità umana, l'azione solidale potrà dispiegare i propri effetti, inverando l'essenza stessa dello Stato sociale e dello Stato di diritto contemporanei.

Per “produrre solidarietà”¹⁶, è necessario però un ambiente che presenti le condizioni sociali e gli strumenti istituzionali idonei alla diffusione capillare di un'azione solidale, non classificabile come mera “propensione individuale alla cooperazione”. Un ambiente capace di produrre solidarietà deve, infatti, garantire la trasformazione di un individuale atteggiamento solidale in una generalizzata attitudine volta, da ultimo, a favorire un'azione inclusiva e di integrazione.

L'attitudine alla solidarietà che percorre trasversalmente le pagine delle Carte costituzionali moderne non può, infatti, avere un'impostazione esclusivamente nazionalistica, bensì deve trascendere i confini di ciascun Paese e presentarsi come una “*cosmopolitan solidarity*”.

La dimensione sovranazionale e “apolitica” della solidarietà, canonizzata nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, è il tratto più importante di questo atto normativo, perché diviene un elemento essenziale per la costruzione del sistema costituzionale europeo.

La “*cosmopolitan solidarity*” è presente, infatti, nel preambolo della Carta sotto la dicitura di “valore indivisibile e universale”, insieme ai principi di libertà, uguaglianza e rispetto della dignità umana sui quali si fonda l'Unione, e nel IV Capo specificamente volto ad enunciare i diritti, e le fattispecie ad essi connesse, del singolo individuo, preso nella sua dimensione professionale.

Dunque, solidarietà non come pretesa ideologica, ma come strada obbligata. E proprio nell'attuale contesto globale – in cui i fenomeni migratori lanciano sfide sempre più difficili da sostenere sia per i singoli Stati che per la Comunità internazionale nel suo complesso – è ormai imprescindibile la diffusione di una cultura comune della solidarietà. Ed anche qui la Carta dei diritti fondamentali chiarisce che il godimento dei diritti sociali e di solidarietà fa sorgere responsabilità e doveri nei confronti degli altri come pure della comunità umana e delle generazioni future.

Una società fondata su una cultura della solidarietà, non più appiattita sull'idea ottocentesca di un assistenzialismo paternalistico dello Stato, e rispondente più ad una logica di stabilità sociale che ad un sincero sentimento solidaristico, si nutre di cittadinanza attiva, fatta di partecipazione e consapevole condivisione.

Ciascun individuo partecipa, anzi dovrebbe partecipare, secondo le proprie capacità, all'evoluzione (solidale) della società, ossia alla crescita di

16 S. Rodotà, *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, cit., p. 38.

quell'umanità non intesa come numerica somma di esseri viventi – come già si è osservato – ma entità unica nella sua eterogeneità.

Ciò è possibile solo se il principio della dignità e quello della solidarietà smettono di essere contenitori vuoti e vengono pienamente riconosciuti attraverso una loro reale possibilità di estrinsecazione. Deve essere la “politica dell'umanità” a dettare le agende di Governo, solo così “il diritto ad avere diritti” può essere assicurato e garantito.

In una fase storica in cui una recessione economica di portata globale ha palesemente fatto vacillare i dogmi del moderno *Welfare State*, la riflessione pedagogica sul benessere sociale non può essere svolta avendo come solo riferimento la crescita economica: il concetto di solidarietà si andrebbe a dissolvere insieme a quello di coesione sociale.

Al principio di solidarietà è affidato il compito di educare le società del mondo contemporaneo al rispetto dei diritti umani, al valore della diversità, alla tutela dei diritti dei bambini, degli anziani e dei disabili, al riconoscimento della parità tra uomini e donne che sono l'humus culturale per fondare la nuova cittadinanza attiva.

Si è cittadini se si promuovono azioni solidali che partano dal volontariato, nella sua dimensione multiforme, sino ad arrivare alla realizzazione delle forme più evolute di solidarietà che involgono i settori dell'imprenditoria e della proprietà privata.

Nella prospettiva della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione, la solidarietà è un diritto sociale fondamentale che l'ordinamento istituzionale, caratterizzato dal bisogno di un welfare sociale compiuto, può e deve garantire. Ci si trova, quindi, dinanzi a due concezioni del rapporto solidarietà-cittadinanza, l'uno, quello definito dalla Carta Costituzionale italiana, espressione di una azione dal basso dei cittadini, l'altro espressione di un'azione forte e intelligente di istituzioni statali e sovranazionali orientate alla tutela dei diritti sociali.

Il principio di solidarietà rappresenta il riferimento fondativo del nuovo concetto di cittadinanza inteso come l'insieme dei diritti attribuiti alla persona, dovunque essa si trovi. Siamo quindi di fronte a una cittadinanza attiva, a una solidarietà nuova vista come processo (e non come attesa), come costruzione sociale alla quale contribuiscono una molteplicità di soggetti: la famiglia, il terzo settore, soggetti pubblici.

Forse proprio in questa visione risiede, a mio avviso, la vera novità di una rilettura in chiave contemporanea e pedagogica del principio di solidarietà: aver analizzato la questione dei diritti sociali e della scarsità di risorse attraverso la lente d'ingrandimento di una solidarietà che deve essere praticata e coltivata anche in tempi difficili.

Ciò significa che alla pedagogia spetterà sempre più il compito di dimostrare che la convivenza basata sul principio di solidarietà è in grado di

produrre diritti senza confini territoriali e ciò sarà possibile solo attraverso l'educazione al dovere come presupposto indispensabile per l'esercizio del diritto: senza il primo il secondo non potrebbe esistere.

Nel testo del *Critone* platonico, Socrate immagina che le Leggi di Atene personificate lo ammoniscano imponendogli di non sottrarsi alla condanna, perché la sua fuga rinnegherebbe il patto di cittadinanza, concretizzandosi in un tradimento della patria identificata con le leggi che sono condizione della vita associata della città.

Sul punto le Leggi personificate affermano: “Noi che ti generammo, noi che ti allevammo, noi che ti educammo, noi che ti mettemmo a parte di tutti quei beni che erano in nostro potere, e te e tutti gli altri concittadini; noi [...] ti abbiamo pure fatto capire in tempo, col darne licenza a chiunque degli Ateniesi lo desideri, dopo che sia stato iscritto nel ruolo dei cittadini e già conosca il governo della città e le sue leggi, che se a taluno queste leggi non piacciono è libero di prendere seco le cose sue e di andarsene dove vuole... ma chi di voi rimane qui [...] costui si è di fatto obbligato rispetto a noi di fare ciò che noi gli ordiniamo”¹⁷.

Le leggi, dunque, educano, allevano, hanno la responsabilità di formare il cittadino, generando un patto con la collettività che accogliendole e rispettandole accoglie e rispetta l'altro. Alla base del patto si pone la solidarietà che è il lievito della cittadinanza quale vincolo sociale di natura giuridica non più esclusivamente connesso, come l'etnia, ad un diritto di nascita, ma inteso come partecipazione personale al complesso di diritti e doveri collettivi che ogni società pone alla base dei rapporti umani.

In questa nuova prospettiva, le mura fisiche della città e i confini della nazione diventano espressione simbolica di un nuovo spazio ideale, definito dai suoi usi, costumi e riti, ma soprattutto dalle sue leggi. E tutto ciò deve poter essere condiviso, perché sia partecipato, chiamando in causa la pedagogia della solidarietà e la sua capacità di tradurre in prassi i principi di diritto, di *educare le giovani generazioni ad essere migliori*.

Bibliografia

- Baldazzi A., *Civic education: dimensioni del termine 1966-1998*, in Losito B. (a cura di), *Educazione civica e scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, FrancoAngeli, Roma 1999.
- Barber B.R., *Guerra santa contro contro Mcmondo. Neoliberalismo e fondamentalismo si spartiscono il pianeta*, Nuova Pratiche Editrice, Milano 1998.

17 Platone, *Critone*, trad. ital. di Manara Valgimigli (*Opere complete*, Vol. I, Bari, Laterza, 1993, pp. 86-87).

- Bauman Z, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Olivieri S., *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa 2013.
- Chistolini S., *Albori di convivenza nella società dei talenti*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando Editore, Roma, 2006.
- Chistolini S., *Presentazione*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando Editore, Roma, 2006.
- Commissione europea, *Comunicazione della Commissione. Strategie per una attuazione effettiva della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, COM (2010).
- Corradini L., Fornasa W., Poli S., (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Roma, Armando Editore, 2003.
- Corradini L., Refriggeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, il Mulino, Bologna 1999.
- De Luca C., *Per una pedagogia della cittadinanza. Riflessioni e proposte*, Anicia, Roma, 2014.
- De Luca C., Spadafora G. (a cura di), *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione editore, Cosenza, 2013.
- Gaspari P., *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma 2011.
- Platone, *Critone*.
- Ricoeur P., *Persona comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, A. Danese (a cura di), *S. Domenico di Fiesole*, Edizioni Cultura della Pace, 1994.
- Rodotà S., *Solidarietà. Una utopia necessaria*, Laterza, Roma 2014.
- Santerini M., *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando Editore, Roma, 2006.

La scuola digitale: una questione pedagogica

di Alessio Fabiano

Professore a contratto di Didattica e Pedagogia speciale
Università della Basilicata

La società digitale sta diventando, ormai, uno dei temi fondamentali del dibattito culturale contemporaneo, specialmente nell'ambito delle questioni educative. Il nostro tempo, infatti, è segnato da una generazione di giovani che si sta formando con i computer, i videogiochi, i telefonini, internet ed è caratterizzato da cambiamenti essenziali nel modo di vedere e di vivere il mondo, di comunicare e di apprendere.

Questi giovani “digitali”, segnati da una capacità di apprendimento flessibile nei contesti scolastici, familiari e sociali sono caratterizzati, spesso, da iperattività comportamentale, scarsa attenzione e impazienza cognitiva, ed impongono perciò un profondo ripensamento dell'organizzazione scolastico-educativa del nostro tempo¹.

In questo articolo proverò ad analizzare le problematiche relative ai nuovi contesti educativi e ai nuovi comportamenti digitali dei giovani, ponendo l'attenzione su un possibile nuovo modello di scuola che si potrebbe delineare nei prossimi anni nel contesto italiano ed europeo, sulla formazione degli insegnanti che questo possibile modello di scuola potrebbe richiedere e su uno degli aspetti centrali della scuola del futuro: l'inclusione digitale².

1. Scenari futuri della scuola digitale

Studiando l'impatto delle nuove tecnologie nei processi educativi, è indispensabile soffermarsi sull'importanza dell'acquisizione da parte degli studenti della scuola contemporanea di competenze digitali orientate alla crescita formativa, sociale e culturale del soggetto in apprendimento³.

1 Cfr. G. Reale, *Salvare la scuola nell'era digitale*, La scuola, Brescia 2014.

2 Cfr. G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma 2014.

3 J.P. Gee, *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Cortina, Milano 2013, p. 27.

Il dibattito sui nativi digitali⁴ e sull'impatto delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento è diventato uno dei temi cruciali della pedagogia contemporanea.

L'approccio a questo problema è di natura multidisciplinare e per definirne i contorni teorici necessariamente bisogna confrontarsi con le analisi neurologiche, linguistiche, cognitive, comportamentali che lo caratterizzano. Da anni gli studiosi si stanno occupando dell'analisi dei processi e dei fenomeni della *ict literacy*, che hanno trasformato il linguaggio, la socialità e i processi di formazione dei cosiddetti e già molto noti "nativi digitali".

Infatti, i giovani nati dopo il 1981 vengono considerati "nativi digitali", nel senso che hanno dimestichezza con internet e mostrano nei loro comportamenti e nella loro relazione con il mondo una diversa percezione e visione della realtà. Le nuove tecnologie abbattano le distanze e, quindi, trasformano uno dei capisaldi del pensiero occidentale per quanto riguarda gli studi sulla percezione umana: il senso del luogo e della appartenenza ad una specificità territoriale⁵.

Non si possono formulare ipotesi attendibili sulle tendenze future di questi comportamenti sociali. C'è chi avanza ipotesi ottimistiche: "I nativi digitali devono imparare a capire quali informazioni personali condividere e con chi, e in quali contesti. Ho fiducia che i nativi digitali svilupperanno le capacità di pensiero critico che li aiuteranno a superare i problemi di qualità e sovraccarico che incontreranno nel corso delle loro vite"⁶.

Ma non è detto che avvenga proprio così. E tutto diventa possibile in questa galassia di opportunità e di rischi rappresentata dalla "Rete". Né, tan-

4 Mark Prensky è uno scrittore statunitense, consulente e innovatore nel campo dell'educazione e dell'apprendimento. È conosciuto come l'inventore e divulgatore dei termini "nativo digitale" e "immigrato digitale", che ha descritto in un articolo del 2001 su "On the Horizon". Il focus dell'attenzione professionale di Prensky è la riforma dell'istruzione primaria, in particolare supportando i docenti a cambiare la loro didattica in modi che siano più efficaci per gli studenti del 21° secolo e insistendo per un passaggio ad una pedagogia guidata dalla passione e basata su una metodologia problem-solving. Fautore di un ruolo più attivo degli alunni nel processo educativo, ha avviato numerosi studi sulla relazione educatore-studente in merito al processo di insegnamento. Prensky offre una prospettiva diversa del processo di apprendimento, basato sulla premessa che i bambini di oggi stanno vivendo la vita e l'educazione in modo molto diverso rispetto alle generazioni passate. Egli spera che i bambini siano motivati dalla loro passione per la tecnologia attraverso giochi, internet e telefoni cellulari. Ritieni, quindi che, attraverso la tecnologia, si possa essere in grado di coinvolgere maggiormente i bambini e di aiutarli a migliorare l'apprendimento.

5 Cfr. J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1993.

6 J. Palfrey, U. Gasser, *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l'uso*, Bur Rizzoli, Milano 2009, pp. 97-98.

tomeno, si è a conoscenza degli effetti che sono stati prodotti sulle giovani generazioni dall'utilizzo delle nuove tecnologie. Bisogna, per questo, confrontarsi con attenzione sugli studi proposti dalle neuroscienze negli ultimi anni⁷.

In questa nuova prospettiva culturale i saperi fondamentali che gli insegnanti dovrebbero conoscere sono le scienze cognitive e le neuroscienze, cioè le modalità di funzionamento del cervello, la selezione e l'elaborazione delle informazioni e le capacità di apprendimento. Cognizioni, queste, non molto diffuse nella scuola contemporanea nelle applicazioni didattiche. Tutto ciò deve realizzarsi anche perché, proprio nel sistema scolastico e educativo in genere, bisogna prendere atto che esiste un rapporto complesso dal punto di vista neuronale nella relazione educativa⁸. Come può, infatti, un insegnante comunicare e trasmettere saperi e conoscenze ad un giovane svantaggiato dal punto di vista cognitivo, morfologico, antropologico e comunicativo?

Tutto questo è il risultato dell'uso ormai incessante e reiterato, quasi maniacale, delle nuove tecnologie della comunicazione. Internet, Ipad, Iphone, tablet hanno ormai segnato un divario incolmabile tra presente e futuro, tra lavagne e Lim, tra scrittura e wifi. Due mondi che camminano spesso appaiati ma che finiscono per non incontrarsi mai. C'è pure chi intravede nell'uso eccessivo delle nuove tecnologie senza adeguati correttivi la causa di patologie delle persone che possono trasformarsi, poi, in estesi e inquietanti fenomeni sociali⁹.

Di sicuro, "le sfide che in futuro l'uomo dovrà affrontare e tutte le conoscenze di cui disponiamo sulla mente, il cervello e la cultura di studenti e docenti richiedono un tipo di educazione radicalmente diverso. Questa educazione rivolta al futuro richiede non solo padronanza delle più importanti forme disciplinari, bensì anche la capacità di usarle in modo flessibile per risolvere nuovi problemi e scoprire nuovi filoni di pensiero. L'educazione non sarà mai una scienza a tutto tondo, ma rasenta l'incoscienza la scelta di promuovere un'educazione rivolta al passato, che trascuri ciò che ormai si sa del modo in cui la mente costruisce e ricostruisce il sapere"¹⁰.

E a ciò si aggiunga anche l'incognita dell'impatto a lungo termine delle nuove tecnologie, in quanto non sappiamo realmente quali saranno le con-

7 Cfr. H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.

8 Cfr. G.O. Longo, *Il simbiote: prove di umanità futura*, Meltemi, Roma, 2003.

9 Cfr. T. Cantelmi, L. Giardina Grifo, *La mente virtuale*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2002.

10 H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999 (1997), pp. 87.

sequenze di tali cambiamenti sul lungo periodo. Dobbiamo, infatti, ancora trovare una risposta alle numerose domande riguardo all'apprendimento dei bambini in un mondo digitale e alle differenze rispetto all'apprendimento del mondo analogico. Lo scenario è complesso e le nuove tecnologie, in ogni caso, hanno già provocato l'invito ad un completo ripensamento del modello di scuola dei prossimi anni, ma appunto per questo l'insegnante, all'interno della nuova organizzazione della scuola, deve tentare di cogliere le tendenze in atto per ripensare al suo ruolo futuro.

Potremmo essere di fronte ad una *Paidea 2.0* dove l'insegnante, consapevole degli scenari assolutamente inediti che ha di fronte, stimola e asseconda la creatività dell'alunno, guidandolo con discrezione e fermezza. Per Dan Tapscott¹¹ le scuole diventeranno sempre di più luoghi, dove insegnare piuttosto che apprendere, nel senso che ci sarà un'osmosi sempre maggiore tra competenze interne ed esterne, tra saperi degli studenti e conoscenze dei docenti.

I luoghi educativi si vanno profondamente modificando, con processi di "meticciato" e di ibridazione di comportamenti individuali e collettivi. In questa "liquidità" generale bisogna scongiurare il rischio che le istituzioni educative possano essere inadeguate rispetto alle trasformazioni indotte dall'uso delle nuove tecnologie della comunicazione. Si impone perciò un investimento strutturale e mirato sulla formazione degli insegnanti ripensandone la formazione, dalla scuola dell'infanzia all'università, secondo schemi e modelli formativi che non siano ancorati ai percorsi disciplinari esistenti, ma innovativi rispetto alla realtà che abbiamo di fronte.

Ma non solo gli insegnanti, anche i genitori vanno coinvolti in questa possibile trasformazione educativa, in quanto la generazione nata con la rete spesso contamina il mondo reale e il mondo virtuale all'interno del contesto familiare. Un'analisi approfondita si sta facendo, sia sulle sperimentazioni delle classi digitali (Classe 2.0), sia sul processo di digitalizzazione della scuola e di tutti i processi di trasferimento delle conoscenze e delle competenze. Il compito della scuola dovrebbe essere quello di *educare*, ossia di "tirar fuori" le capacità personali, che ogni individuo ha, per metterle in atto, con lo scopo di provvedere alla formazione integrale della persona, in quanto tale ed in quanto cittadino. Il problema della ipotesi di un nuovo modello di scuola è complesso e, sicuramente, non è condivisibile la soluzione suggerita da Marc Prensky, il quale propone che, per colmare il divario digitale e comunicativo tra nativi ed immigranti digitali, l'unica soluzione

11 Cfr. D. Tapscott, *Net Generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, Franco Angeli, Roma, 2011.

possibile consiste nell'inventare videogiochi per tutti gli argomenti e livelli di istruzione¹².

La soluzione, come è abbastanza evidente, non può essere una *reductio ad unum* dei ruoli e delle funzioni nelle istituzioni educative, ma può e deve essere rappresentata da una scuola che ripensi le cause e gli effetti dell'effettiva distanza tra agenzie educative e soggetti in formazione a partire dalla specificità del suo ruolo di mediazione istituzionale, cognitiva e culturale. Da queste domande può e deve nascere un ripensamento dei processi educativi che, valorizzando i nuovi profili cognitivi e tecnologici e utilizzando le nuove competenze digitali sappiano integrare la cultura tradizionale "a mosaico" con una cultura di flusso della rete proponendo ai soggetti in formazione la possibilità di sviluppare un pensiero critico strumentale, plurilinguistico e multidimensionale impregnato di creatività ed innovazione e che orienti i giovani verso una nuova cittadinanza digitale.

Da un apprendistato cognitivo tradizionale che indica il ruolo dell'allievo-apprendista nell'ambito dei contesti di insegnamento-apprendimento caratterizzati dall'integrazione tra caratteri della scuola formale e caratteri dell'apprendistato tradizionale, si sta concretizzando un nuovo apprendistato cognitivo in cui le 4 strategie classiche (*modelling, coaching, scaffolding, fading*) sono affiancate da tre strategie inedite (articolazione, riflessione, esplorazione)¹³. Un nuovo modello di scuola, che tenga conto delle grandi trasformazioni della società digitale potrebbe essere definita in base a tre possibili scenari su cui lavorare.

Innanzitutto, bisogna considerare che la scuola digitale non può trasmettere soltanto le conoscenze, in quanto con gli strumenti tecnologici a disposizione lo studente è in grado di gestire ed acquisire una notevole quantità di conoscenze, indipendentemente dall'insegnamento ricevuto.

Il secondo scenario è rappresentato dal fatto che la scuola digitale deve definire modelli didattici che permettano una migliore autonomia e qualità del processo formativo dello studente.

Il terzo scenario è determinato dal fatto che la scuola digitale deve favorire i processi di inclusione educativa e sociale all'interno della classe.

Per quanto riguarda le specificità del secondo e del terzo scenario, è fondamentale analizzare la formazione degli insegnanti nella scuola digitale e l'organizzazione dell'inclusione educativa nelle sue varie forme.

12 Cfr. M. Prensky, *Don't bother me Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help!*, Paragon House, St. Paul (MN), 2006.

13 Cfr. R. Gagliardi, *Didattica e apprendimento*, Sellerio Editore, Palermo 2005.

2. Tecnologie didattiche e formazione digitale degli insegnanti

Per affrontare il dibattito delle tecnologie didattiche in maniera organica bisogna necessariamente andare oltre i luoghi comuni. Per comprendere il ruolo delle nuove tecnologie nei processi educativi bisogna necessariamente focalizzare l'attenzione sulla formazione digitale degli insegnanti che, a mio avviso, occupa un ruolo centrale in questa analisi. Come ho evidenziato, la trasformazione culturale che stiamo vivendo è caratterizzata dall'esplosione delle nuove forme di comunicazione che ci proietta direttamente nell'epoca digitale¹⁴.

Ovviamente, i processi di apprendimento hanno subito una notevole influenza dalle nuove tecnologie, generando non solo immigrati e nativi digitali ma modificando il rapporto esistente tra insegnante e soggetto-studente in apprendimento. Il processo formativo, come è stato affermato, si configura come un processo di crescita, di sviluppo, di apprendimento del soggetto-persona proteso verso un orizzonte della formazione della persona naturalmente legata alla costruzione della democrazia¹⁵. Il problema educativo, quindi, è sostanzialmente la formazione alla democrazia, in cui l'uso delle nuove tecnologie non limita la partecipazione sociale e civile ma orienta i giovani verso una nuova cittadinanza digitale.

Per questo, analizzare l'influenza delle nuove tecnologie nei processi educativi deve necessariamente confrontarsi con una nuova formazione digitale degli insegnanti.

In un *Rapporto* sull'impatto delle nuove tecnologie sull'insegnamento, la Commissione Europea¹⁶ ha rilevato un ritardo generalizzato degli Stati membri nell'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo. Secondo gli esperti, l'origine del problema non è da individuare nel timore o nella mancanza di gradimento delle tecnologie da parte degli insegnanti, ma consiste proprio nella mancanza di una formazione specifica che potrebbe permettere a loro di acquisire le *new literacies*, fondamentali per adottare correttamente in classe le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. A questo problema si associa la constatazione che l'hardware e i software disponibili a scuola spesso risultano non adeguatamente aggiornati e gestiti.

14 V. Burza, *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Anicia, Roma 2012, p. 17.

15 Cfr. G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.

16 Commissione Europea, *The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of a Foreign Language*, 2003. Disponibile online su: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf> (Consultato il 20 ottobre 2015)

In Italia, nonostante il recente avvio di alcuni interessanti progetti ministeriali come *ForTic*¹⁷ e *Cl@ssi 2.0*¹⁸, queste criticità continuano a permanere e per quanto riguarda la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti non è stata adeguatamente chiarita la competenza tecnologica, che normalmente viene relegata all'autoformazione.

Gli insegnanti devono saper cogliere la "sfida del nuovo"¹⁹ che viene dai *new media*, ma per far ciò devono essere adeguatamente formati, non solo per quanto riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie ma anche dal punto di vista metodologico. Il tema, quindi, della formazione degli insegnanti e dell'individuazione delle loro competenze è di centrale importanza nell'agenda europea. La Commissione Europea ha pubblicato un documento sulle competenze e sulle specializzazioni necessarie agli insegnanti europei²⁰, con l'obiettivo di fornire ai governi degli stati membri le linee guida da seguire per favorire la formazione di insegnanti in grado di preparare i propri studenti all'ingresso in una società sempre più caratterizzata da una economia *knowledge-driven*.

"Saper lavorare con la conoscenza, la tecnologia e l'informazione: [gli insegnanti] devono essere in grado di lavorare con diversi tipi di conoscenza. La loro formazione e il loro sviluppo professionale dovrebbero puntare a renderli in grado di accedere, analizzare, valutare, riflettere su e trasmettere le conoscenze che acquisiscono, utilizzando efficacemente le tecnologie quando necessario. Le loro capacità pedagogiche dovrebbero permettere loro di costruire e gestire ambienti di apprendimento, mantenendo la libertà intellettuale di operare delle scelte sulle modalità educative. La loro familiarità con le TIC dovrebbe renderli in grado di integrarle efficacemente nei processi di apprendimento e di insegnamento. Essi dovrebbero saper guidare e supportare gli apprendenti all'interno delle reti nelle quali le informazioni possono essere recuperate e costruite"²¹.

17 Un piano di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione promosso dal MIUR 2002-2004.

18 Un'iniziativa per il finanziamento di alcuni progetti innovativi nelle scuole secondarie di primo grado promosso dal MIUR 2009.

19 P. C. Rivoltella, P. Limone, R. Pace, *La Community degli insegnanti. Dal Clinic al Web*. In *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 163-186.

20 Commissione Europea, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Disponibile online la versione inglese su: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (Consultato il 24 novembre 2015)

21 "Work with knowledge, technology and information: they need to be able to work with a variety of types of knowledge. Their education and professional development should equip them to access, analyse, validate, reflect on and transmit knowledge, making effective use of technology

Una buona competenza tecnologica viene giudicata fondamentale, non solo perché permetterà all'insegnante di decidere se e come utilizzare efficacemente alcuni strumenti tecnologici con i propri studenti, ma anche per le ricadute positive in termini di auto-formazione.

La formazione iniziale dovrebbe, inoltre, fornire agli insegnanti un training specifico sulle TIC che ne garantisca un uso efficace in ambito pedagogico, finalizzato a facilitare l'acquisizione di conoscenze e competenze nei loro apprendenti. È fondamentale fornire agli insegnanti il *know how* necessario per farli sentire in grado di sviluppare nuove esperienze di apprendimento da proporre ai propri studenti. La competenza tecnologica degli insegnanti segnerà nel medio periodo una crescita come conseguenza del fatto che, sempre più spesso, nella formazione iniziale e continua vengono utilizzati: "ambienti integrati, in presenza e on line, in cui il futuro insegnante può sperimentare, da studente, strategie didattiche che dovrà padroneggiare da insegnante"²².

Ma, cosa impedisce realmente allo sviluppo delle TIC in ambito scolastico? Il problema è rappresentato dalla resistenza degli insegnanti dovuta al fatto che l'introduzione delle tecnologie favorisce un nuovo modello pedagogico-didattico basato su situazioni di apprendimento che non permetterebbero una migliore qualità dell'apprendimento. Il passaggio, infatti, da un modello educativo top down, in cui l'insegnante è il possessore unico di conoscenze da trasmettere, ad un modello collaborativo non solo tra studenti ma tra insegnanti e studenti, in cui l'insegnante potrebbe ritrovarsi ad apprendere competenze di tipo tecnologico dai propri studenti, sembra incontrare alcune resistenze.

Indubbiamente, la pervasiva presenza delle tecnologie della comunicazione nella vita dei bambini non può costituire una ragione sufficiente per giustificare l'introduzione obbligatoria in classe. Infatti, com'è noto, l'utilizzo di una tecnologia non garantisce di per sé l'adozione di un diverso stile di insegnamento e una LIM può essere utilizzata per proporre lezioni di tipo trasmissivo. Il problema complessivo, quindi, è quello di organizzare una formazione degli insegnanti che si basi su tre componenti fon-

where this is appropriate. Their pedagogic skills should allow them to build and manage learning environments and retain the intellectual freedom to make choices over the delivery of education. Their confidence in the use of ICT should allow them to integrate it effectively into learning and teaching. They should be able to guide and support learners in the networks in which information can be found and built". http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (Consultato il 24 novembre 2015)

22 Cfr. M. Banzato, *Presupposti pedagogici e scelte formative di qualità*, in P. E. Balboni, U. Margiotta (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e Italiano L2*, Utet Università, Torino 2008.

damentali. Innanzitutto, è fondamentale che l'insegnante approfondisca i contenuti disciplinari che devono essere aggiornati in base alle trasformazioni sociali e politiche della società globale contemporanea. È necessario, inoltre, che l'insegnante sviluppi le sue conoscenze e competenze didattico-metodologiche per costruire una *learning centred education*²³. Infine, è fondamentale che l'insegnante acquisisca specifiche competenze digitali che trasversalmente devono aiutarlo a costruire un rapporto collaborativo con gli studenti.

3. Inclusione e classe digitale per la partecipazione democratica

Il contesto scolastico rappresenta la prima palestra di vita per ogni bambino, il primo luogo dove diventa "essere sociale" e prova, piano piano, a superare l'egocentrismo. Esso è quindi spazio per la

crescita e la formazione ma anche per l'incontro e il confronto con gli altri. La scuola, ambiente dove il bambino si forma e prende forma, si adatta, o almeno ci prova, alle esigenze degli allievi del qui e ora.

La classe, complessa per la co-presenza delle singole esigenze di ciascun allievo²⁴, va gestita in modo inclusivo per rispondere al singolo senza, per questo, perdere l'attenzione sul gruppo. In una classe il clima, inteso nella sua dimensione sociale e relazionale, può condizionare il processo di apprendimento perché è legato a tutti gli attori coinvolti nel processo educativo: insegnanti, allievi, famiglia, specialisti, altri significativi e la rete. La realizzazione di un adeguato ambiente, non solo come spazio fisico ma anche come insieme di risorse materiali, umane e simboliche, influenza la qualità della prestazione scolastica dei discenti e permette agli insegnanti di valorizzare le potenzialità di ciascun allievo e di rispettarne l'unicità. Per questo, parlando di scuola digitale e di "nativi digitali" non possiamo non riflettere, in conclusione, sul rapporto complesso ma fondamentale tra tecnologia della comunicazione, didattica, e varie forme di diversità nella classe che necessitano di un discorso complessivo sull'inclusione educativa. All'interno della classe, come ambiente fisico, si collocano le tecnologie intese non solo come "materiale" per l'insegnamento e per l'apprendimento, ma come emergenti possibilità per proporre una didattica più attiva e interattiva, in grado di soddisfare le esigenze degli allievi nativi digitali.

23 Cfr. L. Berlinguer, C. Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli, 2014.

24 L. D'Alonzo, S. Maggiolini, E. Zanfroni, *Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 77-89. <http://issuu.com/pensamultimedia/docs/journalok2-2013> (Consultato il 24 novembre 2015)

Ma facendo un passo indietro, una delle caratteristiche fondamentali della ricerca pedagogica contemporanea è la riaffermazione del concetto di diversità. Ogni soggetto-persona che vive nella famiglia, nella scuola e nell'extra scuola presenta caratteristiche di unicità e irripetibilità. Il problema centrale della scuola contemporanea, quindi, è duplice: è necessario che la scuola sia la scuola di ciascuno e di tutti, nel senso che deve orientare ogni studente ad uno specifico progetto di vita²⁵ e, altro aspetto fondamentale per la fondazione di un modello di scuola democratica, la scuola deve cercare di curare ogni forma di integrazione e di inclusione educativa.²⁶

La diversità e l'inclusione educativa, dunque, rappresentano le categorie su cui la pedagogia contemporanea deve lavorare per costruire una specifica scuola democratica per il XXI secolo. Le diversità più significative sono determinate, in effetti, dalle varie culture, tradizioni e etnie che sono presenti nelle classi e che, quindi, rappresentano la sfida interculturale del domani²⁷. Ma l'altro aspetto fondamentale è le specificità determinate dai BES e dai DSA.

Con la sigla BES facciamo riferimento ai *Bisogni Educativi Speciali* e, in modo particolare, a tutti quegli alunni che presentano difficoltà che richiedono interventi individualizzati.

Il termine "speciale", soprattutto quando si parla di disabilità, potrebbe far pensare a qualcosa di diverso dal solito, che si allontana dalla così detta "normalità", e per questo motivo riconducibile a qualcuno che ha bisogno di sostegno, in quanto presenta sempre qualche aspetto deficitario²⁸. Esprimere Bisogni Educativi Speciali non significa "avere" una diagnosi medica e/o psicologica, ma essere in una situazione di difficoltà e ricorrere ad un intervento mirato, personalizzato.

Dopo la Legge 170/2010 sui DSA sono state emanate delle disposizioni che hanno cercato di declinare cosa e come far accogliere bisogni educativi speciali di un numero ancora più ampio di difficoltà in un progetto di inclusione e successo formativo²⁹. Infatti, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012³⁰ tenta di fornire una risposta alle esigenze dei bambini con bisogni

25 Cfr. F. Cambi - E. Catarsi - E. Colicchi - C. Fratini - M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma, 2004.

26 M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014, pp. 27-28.

27 Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, M. Trulli, *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Franco Angeli, Milano 2014.

28 D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2014.

29 L. Cottini, *Che cos'è l'autismo infantile*, Carocci, Roma 2013.

30 Direttiva ministeriale "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali

educativi speciali, individuandone le caratteristiche ed evidenziando i passaggi necessari a garantire loro l'inclusione scolastica e il massimo successo formativo possibile, estendendo perciò a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento.

Nella Direttiva sono individuate tre grandi aree:

- 1 - Disabilità;
- 2 - Disturbi Evolutivi Specifici;
- 3 - Svantaggi socio-economico, linguistico e culturale.

Ovviamente, nel concetto di BES sono ricompresi tutti i bisogni educativi speciali, inclusi quelli tutelati nella Legge 104/92. Tra i BES perciò rientrano anche gli studenti con disabilità.

Tra i bisogni educativi speciali con il termine Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) ci si riferisce alle difficoltà specifiche nella lettura (dislessia), nella scrittura (disgrafia e disortografia) e nel calcolo (discalculia). Non rientrano tra i casi DSA gli studenti i cui problemi di rendimento scolastico derivano da altri fattori, come deficit cognitivi, minorazioni sensoriali, ecc. La Legge 8 ottobre 2010 n. 170³¹ riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, denominati DSA.

Il diritto allo studio degli alunni con DSA è garantito mediante molteplici iniziative promosse dal MIUR e attraverso la realizzazione di percorsi individualizzati nell'ambito scolastico.

Per i DSA le tecnologie informatiche della comunicazione e dell'educazione possono essere d'aiuto, in particolare come strumenti compensativi in grado cioè di ridurre gli effetti del disturbo consentendo allo studente di conseguire, in modo diverso, risultati il più possibile analoghi a quelli dei compagni. La tecnologia, però, non serve solo per rendere più attraente la didattica, pur assolvendo anche questo compito, ma cambia il modo di fare scuola se usata per rispondere ai bisogni di ciascun allievo in ottica inclusiva. A tal fine, non è possibile pensare che basti l'inserimento "selvaggio" degli strumenti tecnologici, la loro collocazione all'interno della classe per operare il cambiamento. L'insegnante deve modificare il proprio agire, la proposta didattica, la progettazione del proprio intervento in funzione dei *devices* che decide di usare per raggiungere, nella classe, ciascun allievo, nessuno escluso³². Così facendo la tecnologia può trovare punti di connessione comuni con la pedagogia speciale, condividendo con essa il progetto e l'im-

e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" del 27 dicembre 2012.

31 Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010

32 Cfr. M. C. Carruba, *Tecnologia e disabilità. Pedagogia Speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.

pegno di individuare strade e strategie per consentire agli allievi con disabilità o disturbi di trovare spazio e opportunità per apprendere nel rispetto delle loro esigenze specifiche. Secondo alcuni esponenti della psicologia positiva, che enfatizza il ruolo fondamentale delle risorse e delle potenzialità dell'individuo, la tecnologia diventa "emotiva" in quanto capace di favorire il benessere del fruitore. Questa disciplina analizza soprattutto l'efficacia dello strumento per superare vincoli e difficoltà legate alla comunicazione *face to face*. In ambito pedagogico, prendendo spunto da questa definizione, la tecnologia può essere definita emotiva in quanto, attraverso gli strumenti scelti, garantisce la compensazione o il superamento delle difficoltà determinate dalla patologia/ disabilità. Trovare un "artefatto" in grado di limitare le difficoltà vissute a scuola dall'allievo con disabilità e/o disturbo influenza inevitabilmente il benessere emotivo dell'allievo stesso. All'interno di un ambiente ben strutturato e pronto ad accogliere le diversità, il disagio e lo svantaggio, pur non eliminando la disabilità, vengono superate o annullate del tutto. La tecnologia è uno degli strumenti che permettono all'uomo di intervenire sull'ambiente per facilitare, superare barriere, consentire la partecipazione attiva. Il contesto scolastico è quello in cui, in presenza di disturbo o disabilità, emerge maggiormente il gap e si notano le difficoltà. A maggior ragione nel contesto scolastico, quindi, la tecnologia diventa strumento per abilitare, ossia permettere al fruitore di svolgere compiti che per le sue problematiche non sarebbero accessibili (comunicare, relazionarsi, muoversi) e compensare, ossia offrire un supporto per colmare alcune difficoltà presenti rendendo il compito più "raggiungibile". Attraverso i processi abilitativi o compensativi, la tecnologia, che permette di rendere possibile non solo l'attività ma soprattutto la partecipazione, gioca un ruolo importante nel processo inclusivo.

Gli alunni con BES possono essere anche molto aiutati con le tecnologie sia nella riabilitazione che nella compensazione in quanto le tecnologie offrono la possibilità di compensare molte delle difficoltà presentati da alunni con bisogni educativi speciali e affetti da disturbi specifici dell'apprendimento. Consentono, inoltre, agli insegnanti di aiutare l'autonomia degli alunni in difficoltà.

Il computer è per sua natura veloce, memorizza grandi quantità di dati e permette di creare documenti riproducibili, rielaborabili, ben impaginati, di facile reperibilità e di facile scambio. Inoltre, si limita ad applicare delle regole in maniera veloce e corretta, non è in grado di prendere l'iniziativa né di fare cose per cui non è stato programmato.

I dislessici, ad esempio, quando devono eseguire compiti di letto-scrittura, spesso sono lenti ed hanno difficoltà ad accedere alla memoria breve, se sono disgrafici producono testi illeggibili. Raramente il materiale che producono è riproducibile o rielaborabile, infatti difficilmente rileggono quanto hanno prodotto. Anche la reperibilità dei materiali può essere compro-

messa da difficoltà nella classificazione e nell'ordinamento. La tecnologia quindi, rappresenta un'insostituibile opportunità per l'inclusione educativa di alunni che presentano BSE o DSA.

È necessario, quindi, mettere in evidenza l'importanza della costruzione di un modello di inclusione digitale, per tutti gli studenti e, in particolare, per chi presenta specificità più evidenti come gli stranieri, gli studenti che presentano BES o DSA.

Le due sfide per realizzare una inclusione digitale sono: ampliare le tecnologie della comunicazione e dell'educazione tipiche dell'inclusione e sperimentare e diffondere modalità e strategie didattiche innovative e inclusive, anche mediante l'uso delle tecnologie, in classe³³.

L'uso delle tecnologie per l'inclusione significa rivolgersi a tutta la classe; utilizzarle partendo dalle differenze presenti nel gruppo per potenziare le competenze di tutti, lavorando sugli stessi materiali a differenti livelli. Funzionano solamente se usate direttamente dagli alunni. In questo passaggio da classe digitale a classe digitale inclusiva, nello stesso ambiente convivono ausili specifici, strumenti compensativi e tecnologie inclusive, per la didattica quotidiana in aula.

Il primo passo per un uso inclusivo delle tecnologie sta proprio nel non pensare la tecnologia come un ausilio di sostegno per i bisogni legittimi di uno o più alunni, ma di vederla come un "ambiente di apprendimento", nel quale differenziare e innovare la didattica, individualizzandola rispetto ai bisogni educativi presenti nel gruppo. Le tecnologie digitali non sono uno strumento di sostegno, né uno strumento innovativo dal punto di vista tecnologico, ma sono uno strumento al servizio dell'innovazione didattica, necessaria per rispondere alla complessità e all'eterogeneità della scuola attuale.

Il vero ostacolo dell'innovazione, è la didattica trasmissiva di tipo frontale, centrata sul docente. L'uso delle tecnologie in modo inclusivo dipende esclusivamente dalla progettazione didattica. Innovare con le nuove tecnologie per una didattica inclusiva significa: riconoscere e valorizzare le differenze presenti in ciascun gruppo classe, mediante processi di individualizzazione didattica; incentivare metodologie didattiche cooperative e meta cognitive, favorire e potenziare la comunicazione all'interno e all'esterno del gruppo classe³⁴. L'utilizzo delle nuove tecnologie in aula, come ad esempio la LIM, significa anche gestire i tempi e gli spazi dell'attività didattica, recuperare parti di lavoro già svolto, dando una rappresentazione anche visiva delle fasi delle attività realizzate, creare archivi di risorse personalizzate, vocabolari iconici, linguaggi specifici, ecc. e utilizzare software didattici

33 P. C. Rivoltella, *E-Learning*, Cortina, Milano 2014, pp. 383-402.

34 Cfr. F. Zambotti, *Didattica inclusiva con la LIM*, Erickson, Trento 2010.

e non, da rielaborare e riadattare secondo le necessità del gruppo e dei singoli. Ad esempio la LIM favorisce notevolmente la comunicazione portando vantaggi concreti in 3 contesti: la comunicazione all'interno della classe, con linguaggi e ausili specifici; la comunicazione con compagni che devono rimanere assenti dall'aula per periodi medio/lunghi (ospedalizzazioni, terapie specifiche, ecc.) e la comunicazione verso l'esterno mediante tutte le risorse telematiche (wiki, blog, documenti condivisi) il cui uso è facilitato dalla LIM. Favorire, inoltre, la dimensione cooperativa e metacognitiva con la LIM significa coinvolgere in prima persona tutti gli alunni nel processo di costruzione e decostruzione dei materiali didattici utilizzati dalla LIM, coinvolgere i compagni nella costruzione dei materiali e delle strategie didattiche di adattamento, potenziare le riflessioni e i processi di autoapprendimento sfruttando la possibilità di vedere e rivedere le fasi di sviluppo del lavoro e lavorare a livelli differenziati partendo dagli stessi materiali, utilizzando strumenti facilitanti o proponendo obiettivi individualizzati.

Una scuola digitale, quindi, deve tener conto di due aspetti fondamentali per una sua realizzazione compiuta: la formazione digitale degli insegnanti e la funzione inclusiva della tecnologia per le varie forme di diversità nella classe.

In conclusione, parlare di ambienti *online* per l'apprendimento significa nel contesto scuola adattare una qualsivoglia proposta al rapporto particolare che esiste nel contesto didattico tra spazi e tempi dell'apprendimento. L'esigenza di dotare le classi e la scuola di spazi nel Web per la collaborazione, la comunicazione e la documentazione nasce perché è un collante la possibile inclusione digitale che si deve realizzare nella classe, in modo da coniugare il tradizionale agire d'aula con l'*anytime, anywhere* tipico del *Web 2.0* ed estendere l'ambiente di apprendimento ad altri tempi e spazi della scuola e della vita di studenti e docenti.

L'irruzione, poi, degli strumenti di *social network* anche negli ambiti formativi ha offerto degli strumenti online (blog, wiki, community, rss) gratuiti e facilmente accessibili che spesso, per la rapidità di impiego, in molte realtà didattiche costituiscono di fatto gli spazi nel Web in cui poter comunicare e scambiare documenti ed informazioni. Infatti, riproducendo funzioni di collaborazione, comunicazione e documentazione che un tempo erano appannaggio di piattaforme specifiche, hanno sostituito l'implementazione di ambienti proprietari o comunque appartenenti alle scuole.

Ovviamente se si parla di ambiente per l'apprendimento non si può non intendere che la scuola 2.0 deve intervenire anche sui *setting* d'aula e sull'estensione dell'apprendimento in altri spazi, della scuola. L'estensione può avvenire anche nei confronti di altri ambienti qualificanti per l'apprendimento come la biblioteca scolastica o eventuali spazi di studio individuale; la connettività e l'esistenza di ambienti *online* potrebbe far diventare tutta la scuola spazio complessivo di studio e apprendimento.

In maniera pionieristica va proposto un modello pedagogico alternativo in cui una migliore interazione nativi/immigrati digitali, una gestione efficiente ed efficace delle competenze digitali, un processo pedagogico integrato e un'attività formativa intrisa di multimedialità rappresentano un originale ed innovativo prodotto scientifico che, passando dall'*e-learning 2.0* e dal *Personal learning environment* approda inevitabilmente alla *online education*.

Il modello di scuola ipotizzato in questo lavoro, non solo obbliga la scuola 2.0 a stimolare ed indirizzare la nascita e la formazione di competenze digitali per lo sviluppo economico, sociale e democratico, ma deve soprattutto farsi carico di una vera e propria *digital policy literacy*, che prenda in considerazione non solo conoscenze legate all'uso di linguaggi e strumenti digitali, ma anche, in maniera crescente ed inclusiva, opportunità e sfide legate all'accesso e alla partecipazione attiva e consapevole in una società aperta, informata e in rete.

Bibliografia

- Banzato M., *Presupposti pedagogici e scelte formative di qualità*, in P. E. Balboni, U. Margiotta (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e Italiano L2*, Utet Università, Torino 2008.
- Berlinguer L., Guetti C., *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli 2014.
- Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma 2014.
- Burza V., *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Anicia, Roma 2012.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2004.
- Cantelmi T., Gardina Grifo L., *La mente virtuale*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2002.
- Carruba M. C., *Tecnologia e disabilità. Pedagogia Speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M., *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Cottini L., *Che cos'è l'autismo infantile*, Carocci, Roma 2013.
- D'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E., *Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 1(2), <http://issuu.com/pensamultimedia/docs/journalok2> - 2013 (Consultato il 24 novembre 2015)
- Gagliardi R., *Didattica e apprendimento*, Sellerio Editore, Palermo 2005.
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 2009.

- Gee J. P., *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Cortina, Milano 2013.
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2014.
- Longo G. O., *Il simbiote: prove di umanità futura*, Meltemi, Roma 2003.
- Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna 1995.
- Palfrey J., Gasser U., *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l'uso*, Bur Rizzoli, Milano 2009.
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", 2001, vol. 9, n. 5.
- Prensky M., *Don't bother me Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help!*, Paragon House, St. Paul (MN), 2006.
- Reale G., *Salvare la scuola nell'era digitale*, La Scuola, Brescia 2014.
- Rivoltella P. C., *La Community degli insegnanti. Dal Clinic al Web*. In *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione* di P.C. Rivoltella, P. Limone e R. Pace, Franco Angeli, Milano 2014.
- Rivoltella P.C., *E-Learning*, Cortina, Milano 2014.
- Sabatini F., Coletti V., *Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli, Milano 2004.
- Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- Tapscott D., *Net Generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, Franco Angeli, Roma 2011.
- Zambotti F., *Didattica inclusiva con la LIM*, Trento, Erickson 2010.

L'orientamento scolastico come formazione flessibile

di Luigi Salvatore Falco

Dottorando di ricerca in Formazione della persona e mercato del lavoro

1. Premessa

Il significato del termine orientamento, all'interno della comunità scientifica si è costruito sull'esperienza ed il lavoro di insegnanti, consulenti, operatori dei servizi per il lavoro, fino a pervenire ad un insieme di pratiche che, sempre più condivise, hanno dato origine ad una definizione ampia di orientamento come "insieme di azioni a sostegno di una scelta, formativa o professionale".

Ciò significa che la pedagogia deve interrogarsi su come educare alla scelta in un contesto in cui scegliere è sempre più difficile, sia perché ancora oggi in alcuni contesti fatica ad affermarsi l'importanza dell'educazione critica e della sua attitudine emancipativa, sia perché il mondo contemporaneo molto spesso riduce la possibilità di scegliere, specie con riferimento all'affermazione professionale.

Molti giovani sono costretti a ripiegare su soluzioni professionali che non sono quelle che avrebbero scelto seguendo le loro inclinazioni, oppure quelle per cui hanno studiato; perciò è necessario che la pedagogia individui strategie di reazione a questo fenomeno dilagante, nella consapevolezza che il lavoro è alla base del processo identitario e del corretto sviluppo della personalità di ciascuno.

Il rapporto tra l'educazione e la scelta professionale, infatti, è il rapporto in cui si sviluppa una parte determinante del faticoso processo di ricerca dell'identità che ogni essere umano è chiamato a compiere.

Questo non può non coinvolgere la riflessione pedagogica e didattica.

Sulla relazione tra educazione e scelta professionale è in atto un vivace dibattito culturale all'interno del quale si tenta di analizzare la questione dell'orientamento scolastico, tema centrale delle scienze educative¹.

1 Cfr. G. Spadafora, a cura di, *Verso l'emancipazione*, Carocci, Roma 2010; V. Burza, S. Chistolini, G. Sandrone, *Pedagogia generale*, La Scuola, Brescia 2015.

Con particolare riferimento alla complessità del processo formativo, le categorie che attraversano la tematica in esame sono: l'intenzionalità, la cura di sé stesso e dell'altro e gli eventi.

La finalità del processo formativo, in tal senso, è rappresentata principalmente dal trasferimento della capacità di fare scelte consapevoli.

In questa prospettiva l'intenzionalità educativa assume il valore della possibilità della persona di modificare uno sviluppo che non è mai predefinito ma che, invece, subisce continue variazioni e trasformazioni in base a quelli che sono i condizionamenti dell'ambiente e delle scelte consapevoli o inconsapevoli delle persone all'interno delle situazioni esistenziali e/o sociali nelle quali queste vivono e operano.

Secondo quest'ordine di idee si può affermare che l'orientamento deve – necessariamente – essere inquadrato all'interno di una riflessione complessiva sulle possibilità che la formazione umana può sviluppare tra intenzionalità, cura ed evento, per realizzare il suo naturale progetto esistenziale.

Per chiarire meglio la dimensione epistemologica del concetto di orientamento formativo della persona, in questa sede appare opportuno approfondire il rapporto tra la scuola, il significato dell'orientamento scolastico come processo formativo adattivo e flessibile e le specifiche applicazioni che si possono sviluppare nella didattica dell'insegnante in una possibile scuola europea del futuro.

2. La scuola dell'orientamento formativo

Il concetto di orientamento scolastico è da considerarsi quale processo costitutivo dell'identità del soggetto-persona, e cioè a dire della costruzione della sua formazione in virtù delle possibilità di completo sviluppo delle sue potenzialità cognitive, affettive e sociali, nonché della capacità autonoma di governo della propria esperienza attraverso la crescita culturale, sociale nonché interpersonale.

Proprio in virtù di quanto è stato appena esposto, l'orientamento deve – *a fortiori* – essere compreso quale processo formativo che si sviluppa tra l'intenzionalità, la cura e l'evento; tuttavia esso si sviluppa in modo complesso e problematico, poiché la soggettività della persona agisce e vive nella situazione specifica con i suoi particolari bisogni formativi.

Secondo quest'ordine di idee, il luogo ideale e naturale della cura del soggetto è senza dubbio la scuola, la quale è da considerarsi il luogo fondamentale dell'orientamento come processo formativo, proprio perché la scuola, diversamente dagli altri luoghi della formazione – siano essi la famiglia o i luoghi dove si svolgono attività extrascolastiche – è la sede d'elezione dell'orientamento, perché interiorizzando le varie e differenti dimensioni

della società, riesce a far sviluppare soggettività critiche e inclini al riconoscimento delle differenze.

La scuola è luogo di formazione giammai intesa quale acritica conformazione ai condizionamenti sociali, ma basata su valori e procedure che individuino le possibilità di costruzione delle conoscenze e delle competenze della persona e della loro realizzazione nella pratica educativa e sociale.

È proprio la fattispecie sopradescritta che rappresenta il vero problema che si verifica nell'orientamento, sia come auto-orientamento, sia come orientamento alle scelte consapevoli determinato da un'azione educativa esterna².

Sulla base di questa eloquente premessa l'auto-orientamento può, quindi, ben essere qualificato come quella cosciente e necessaria predilezione dell'individuo diretta alla predeterminazione e alla realizzazione di una morfologia del sapere rivisitata in chiave moderna, sicché l'azione di cura, unitamente all'azione di orientamento, possano determinare la realtà della persona che sviluppa il suo processo di crescita e formazione all'interno dell'organizzazione della scuola³.

Ciò posto, si può arguire facilmente che è l'intenzionalità la categoria fondamentale per poter effettuare scelte consapevoli ed assumere responsabilità⁴ per dispiegare tensioni e valori che costituiscono il fondamento ontologico e conoscitivo del soggetto.

L'intenzionalità così concepita senz'altro deve concretizzarsi principalmente nella scuola, ma deve essere altresì presente in tutte le istituzioni in cui si inverte la differenza di potenziale delle persone, che si incrocia con emergenze esterne e casuali quali la disabilità, le varie forme di disagio biopsico-sociale, di diversità e di devianza.

A questo punto v'è da affrontare più compiutamente la querelle delle strategie formative, metodologiche e didattiche, che rappresentano nel loro insieme la cura attraverso l'azione intenzionale dell'educatore per permettere alle persone di orientarsi per raggiungere gli obiettivi desiderati.

Quella dell'intenzionalità è una categoria centrale della relazione educativa. E' proprio grazie all'intenzionalità dell'educatore che si può determinare la possibilità della relazione educativa ed è, parimenti, grazie all'intenzionalità dell'educando che i processi della relazione educativa si possono

2 Cfr. E. Frauenfelder, V. Sarracino (a cura di), *L'orientamento. Questioni Pedagogiche*, Liguori, Napoli 2002.

3 V. d'Agnese, *L'auto-orientamento come modalità progettuale*, in E. Frauenfelder, V. Sarracino (a cura di), *L'orientamento. Questioni Pedagogiche*, cit., p. 69; Cfr. I. Messuri, *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata*, Franco Angeli, Milano 2009.

4 Cfr. E. Colicchi, *Dell'intenzione in educazione. Materiale per una teoria dell'agire educativo*, Lofredo, Napoli 2011.

sviluppare in una direzione anziché in un'altra⁵. Il luogo in cui tutto ciò deve trovare compiuta attuazione non può che essere la scuola.

3. L'adattamento flessibile come finalità dell'orientamento scolastico.

L'attuale concetto di società globalizzata, organizzata sulla divisione orizzontale del lavoro e caratterizzata da diversificate specializzazioni professionali, è all'origine delle complesse contraddizioni tra aspirazioni professionali personali ed esigenze sociali ed economiche del mercato del lavoro.

Accade ormai con troppa frequenza che le aspirazioni personali e le esigenze del mercato del lavoro non coincidano – ove addirittura non divergano –, divenendo fonte di significative frustrazioni personali per gli operatori del mercato del lavoro.

A fronte di quanto detto, va progressivamente affermandosi una tendenza a soddisfare le esigenze dettate dalla divisione del lavoro, oltre che a ridimensionare le 'vocazioni' che, in assenza di rilevanti condizionamenti sociali, la persona dovrebbe realizzare nelle sue dimensioni etiche, civili, politiche e sociali. Tale realtà è da considerarsi come una vera e propria aporia difficilmente superabile rispetto all'organizzazione della società del lavoro, poiché il lavoro spesso diventa una prestazione di routine rispetto ad una organizzazione sociale e politica già definita e cristallizzata a cui il soggetto-lavoratore nulla può, se non adeguarsi a scapito delle proprie aspirazioni personali.

Quanto detto dimostra che sia la società che l'economia non solo esistono prima del soggetto, ma hanno addirittura priorità valoriale rispetto ad esso. Per questo il processo orientativo appare come un processo di adattamento delle singole persone alle posizioni economiche già consolidate dall'organizzazione burocratica del lavoro e dalle regole finanziarie ed economiche della società globale, che il cittadino difficilmente può modificare.

Che gli individui siano sempre più frequentemente costretti ad adattarsi nell'esecuzione delle prestazioni lavorative è un dato evidente, pertanto, oggi più che mai, l'orientamento nella scuola deve partire da questa consapevolezza per ricercare le giuste vie per l'elaborazione di questo nuovo fenomeno, al fine di individuare le giuste strategie per fronteggiare la sfida che esso reca in sé⁶.

5 Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma 2010

6 Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

La tensione verso lo sviluppo di un orientamento formativo e professionale volto a soddisfare le esigenze dettate dall'economia, dalla divisione del lavoro e dalla necessità di migliorare e aumentare la produttività, è stata affiancata dall'elaborazione di modelli necessari alla valutazione delle capacità cognitive e degli interessi attraverso un approccio basato sulla misurazione psicometrica delle performance di ogni persona.

L'analisi delle performance personali attraverso tali modelli di valutazione si è affermata tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo negli Stati Uniti d'America e in Francia. Essa, nata al fine di assecondare le necessità del sistema produttivo industriale, si basa sulla misurazione delle prestazioni cognitive e attitudinali mediante test psico-attitudinali di orientamento. Questi ultimi, nonostante l'impiego di diverse scale di misurazione, spesso non sono stati in grado di garantire una effettiva validità scientifica, poiché la misurazione il più delle volte ha certificato solo il compimento di un processo già avvenuto, ma non ha saputo rilevare in maniera soddisfacente i condizionamenti sociali e l'influenza di questi sia sugli interessi che sulle motivazioni.

Perciò questo approccio non considera l'orientamento come un processo formativo problematico in via di evoluzione e difficile da misurare, in quanto gli interessi, le attitudini e le vocazioni sono processi dinamici e non chiaramente definibili⁷.

Per interesse⁸ si intende un atteggiamento positivo verso determinati oggetti, attività o valori, che nasce e si sviluppa sotto l'influenza delle attitudini (tendenze, vocazioni) e dell'ambiente socioculturale⁹. Le attitudini e le vocazioni sono determinate dalla struttura genetica della persona, oppure la loro evoluzione è influenzata da fattori esterni fin dalle prime fasi del suo sviluppo?¹⁰ I fattori esterni, invece, influiscono sulla formazione della cosiddetta vocazione e della scelta. All'interno della categoria dei fattori esterni si possono indicare l'ambiente familiare, inteso come l'insieme delle aspettative dei genitori sui figli, i modelli sociali, le tradizioni, le credenze che costituiscono la trama del tessuto di una società.

Merita particolare riflessione lo studio sull'intenzionalità, sui condizionamenti sociali, nonché sull'approccio psicometrico per misurare le attitudini e le vocazioni perché esso evidenzia due diverse impostazioni per affrontare il problema della scelta professionale e, più in generale, di vita: una tesa all'orientamento professionale e l'altra all'orientamento formativo.

7 Cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma 2009

8 Cfr. L. Boncori, G. Boncori, *L'orientamento. Metodi, tecniche, test*, Carocci, Roma 2002.

9 Cfr. S. Di Nuovo, G. Amenta, P. Magnano, *L'orientamento degli interesse professionali (QIP)*, Bonanno, Catania, 2009

10 Cfr. G. Amenta, *Dal disagio alla rinascita del sé*, La Scuola, Brescia 2014

L'orientamento professionale risente dell'impostazione diagnostico-attitudinale della misurazione psicometrica, l'orientamento formativo evidenzia il complesso rapporto tra l'educazione e la scelta professionale; rapporto che delinea un profilo di orientamento dinamico che pone al centro la persona caratterizzata dalla sua possibilità di autodeterminarsi in modo differenziato a seconda dei cambiamenti dell'ambiente personale, familiare, sociale, civile e politico in cui vive e lavora.

Nonostante le due diverse impostazioni, definite da differenti impianti teorico-epistemologici, tra l'orientamento professionale e l'orientamento formativo si colgono alcuni caratteri trasversali che appartengono alla medesima trama culturale.

La naturale dimostrazione di questa tesi arriva dal comune uso, in chiave meccanicistica¹¹, degli indicatori che sono utilizzati per rappresentare i fattori che determinano la scelta quali: gli interessi (vocazioni, tendenze, motivazioni che sono in relazione con l'esperienza), le competenze sociali, i valori professionali e l'immagine di Sé.

È possibile, in tal senso, rappresentare l'interesse o l'atteggiamento verso un oggetto come una pulsione che spinge la persona ad affrontare un compito con emotività positiva determinata dalla consapevolezza di riuscire nell'impresa. In caso di fallimento e di frustrazione, la motivazione e l'interesse diminuiscono, rendendo l'esperienza umana molto più limitata nella sua azione. I bisogni¹² sono direttamente connessi agli interessi e alle motivazioni. La capacità di una persona di affermare i bisogni attraverso strategie che si concretizzano con il consenso relazionale con gli altri, rappresenta il raggiungimento di una maturità socio-culturale e professionale definita competenza sociale.

E' solo tramite la capacità di saper gestire questi stati d'animo che si concretizza il progetto di vita della persona, rappresentato dalla realizzazione di bisogni, interessi e valori per mezzo dell'inevitabile adattamento dei caratteri della persona (attitudini, interessi, competenze sociali, immagine di sé) alle esigenze del sistema sociale di riferimento.

Tali riflessioni dimostrano come l'unico modo di rapportarsi alla scelta futura e ad un corretto sviluppo delle potenzialità è l'adattamento flessibile. L'analisi di questa categoria pedagogica è fondamentale, in quanto la realizzazione delle potenzialità umane è condizione vincolata al riconoscimento di questa categoria per definire una specifica competenza dell'orientamen-

11 Cfr. D. Bercheri, P. Magnano, *Inventario iconografico degli interessi professionali (3IP)*, Vita e Pensiero, Milano 2013

12 Cfr. L. Nota, S. Soresi, *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e nuove pratiche*, Giunti, Firenze 2010

to basato sull'adattamento flessibile per raggiungere un possibile equilibrio tra le gratificazioni e le frustrazioni. L'adattamento flessibile, infatti, si determina come una forma di orientamento formativo che offre la possibilità al soggetto di autodeterminare le sue scelte come un processo in continua trasformazione e autoregolazione nei confronti del suo ambiente di apprendimento e di vita.

Appare comunque abbastanza chiaro, parimenti, che al fine di voler costruire un specifico modello di adattamento flessibile, bisogna confrontarsi radicalmente con la didattica dell'insegnante che sviluppa la sua attività nell'ambito delle dimensioni didattiche e organizzative della scuola moderna per come è oggi conosciuta.

4. La didattica dell'insegnante per l'orientamento formativo. Il nodo cruciale della scuola europea.

Attualmente il vero problema dell'orientamento scolastico, sotto il profilo didattico, curricolare e organizzativo della scuola contemporanea, è da rinvenirsi nella mancanza di una relazione significativa tra le aspettative, le ambizioni professionali e di vita che matura lo studente durante il suo percorso scolastico, le sue competenze specifiche e le possibili realizzazioni nella futura attività degli studi e lavorativa.

L'ossessivo sviluppo delle competenze a carattere specifico non sempre favorisce le aspirazioni e le vocazioni del singolo; al contrario, in alcuni casi, la non completa competenza specifica, unita a forte intraprendenza, paradossalmente, potrebbe rappresentare una spinta propulsiva alla realizzazione delle aspirazioni personali,¹³ determinando utili risultati di crescita del soggetto.

Tale processo dimostra che il nodo fondamentale da chiarire, al fine di definire meglio il concetto di adattamento flessibile, è la scelta della persona, intesa come rapporto tra la razionalità progettuale della mente umana e l'evento. La scelta e l'evento sono legati all'imprevedibilità dell'accadere esterno, in questo senso il processo formativo della persona si sviluppa nella scelta adattiva e flessibile, che si manifesta attraverso i gradi di libertà umana tra la razionalità e l'evento¹⁴.

La razionalità individuale, che mira a realizzare la propria convenienza soggettiva, è costretta a relazionarsi con altre razionalità individuali

13 Cfr. per il concetto allargato di scuola democratica e inclusiva P. Gaspari, *Pedagogia speciale e "Bes"*. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva, Anicia, Roma 2014

14 Cfr. R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione e evento*, Armando, Roma 2007

che tendono a raggiungere le stesse realizzazioni di convenienza. Tale andamento comporta che le singole persone, in alcuni casi, trasformino la propria natura competitiva e antagonista in una azione umana che, da meramente individuale, si trasforma in cooperativa e aperta socialmente agli altri ed è tesa ad un armonioso sviluppo collettivo del concetto di persona.

Proprio in riferimento a quanto detto, viene introdotto il concetto di *razionalità cooperativa*¹⁵, che appare utile alla soluzione dell'impasse tra desiderio e possibilità di realizzazione del proprio progetto di vita in cui il soggetto-persona rischia di trovarsi. Inevitabilmente tale impasse chiama in causa il problema della scelta, che è decisivo per chiarire il concetto di adattamento flessibile come orientamento¹⁶.

L'adattamento flessibile deve passare attraverso la rimodulazione dell'azione dell'insegnante nella scuola, solo così si può pensare di raggiungere l'obiettivo di un migliore sviluppo del soggetto.

Per far ciò, il soggetto formante deve promuovere uno stile collegiale di insegnamento e, nello stesso tempo, deve pensare ad una didattica personalizzata e adattata alle specificità uniche e irripetibili di ogni singolo studente nella classe.

Se questo è vero, v'è da chiedersi allora come conferire all'insegnante una competenza progettuale rivolta all'orientamento formativo flessibile, oggi indispensabile per allineare la scuola italiana al contesto europeo e globale.

L'insegnante può attendere a questi nuovi compiti promuovendo negli studenti lo sviluppo di un processo mentale collegato a diversi ambiti (logico, verbale, non verbale, del problem solving, argomentativo ecc..), che, anche se acquisiti distintamente, possono essere utilizzati in connessione dinamica tra di loro ed in rapporto con altri aspetti della personalità, quali ad esempio gli stili cognitivi critici come l'emotività, l'ansia.

Per favorire questi processi si può far ricorso a diverse attività educative, tutte finalizzate ad acquisire abilità come quella di sapersi concentrare, elaborare e verificare criticamente le alternative, parcellizzare i problemi complessi, cercare analogie, essere disposti al cambiamento.

15 La razionalità individuale è costretta a relazionarsi con altre razionalità individuali che, proprio perché razionali, tendono a raggiungere le stesse massimizzazioni di utilità. L'incrocio delle diverse massimizzazioni di utilità comporta, inevitabilmente, la nascita di contraddizioni nelle finalità dei singoli individui se contemporaneamente cercano di realizzare gli stessi fini. Cfr. J. Elster, *Ulisse e le sirene. Indagini sulla razionalità e irrazionalità*, Il Mulino, Bologna 2005

16 Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010, ma, interessante al riguardo P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002

Tali attività, calibrate attraverso la strumentazione psicopedagogica – che contribuisce alla strutturazione della personalità e agli atteggiamenti stabili verso specifiche scelte dell'educando – favoriscono altresì il processo di costruzione di una scuola democratica che voglia ottenere e mantenere alti standard di qualità: la qualità della formazione, l'uguaglianza delle opportunità formative e la valorizzazione delle differenze personali¹⁷.

Queste tre istanze rappresentano la cornice teorica per determinare il ripensamento dell'azione didattica all'interno della scuola, anche con riferimento all'orientamento scolastico e formativo. In tale prospettiva una scuola democratica deve, necessariamente, ripensare il curriculum, nonché le strategie didattiche e metodologiche per ridefinire la rappresentazione di orientamento fondato su un concetto di processo formativo adattivo e flessibile, al fine di un miglioramento progressivo della struttura scolastica.

Non appaia superfluo sottolineare che l'orientamento può costruirsi come adattamento flessibile solo se vi è un profondo ripensamento del curriculum, soprattutto basato sullo sviluppo del rapporto insegnamento-apprendimento personalizzato per ogni singolo studente.

La scuola moderna deve favorire massimamente il valore della soggettività, costruendo un curriculum che possa aiutare a progettare una formazione in equilibrio tra la possibilità del singolo di realizzare le sue 'vocazioni' e le inevitabili frustrazioni e trasformazioni che gli eventi determinano nella vita umana, soprattutto al di fuori del sistema scolastico quando il soggetto deve realizzare le proprie scelte in situazioni di autonomia ed autodeterminazione.

Se il progetto della creazione della scuola europea ambisce a favorire una scuola democratica, dell'inclusione educativa, dell'equità e dell'eccellenza, non può che partire dalla valorizzazione del capitale umano, primo volano dello sviluppo economico e civile della società.

Per la realizzazione della scuola del futuro, tesa allo sviluppo spirituale, oltre che culturale ed economico, dello studente, l'insegnante deve garantire il giusto equilibrio tra le sue competenze nei contenuti, nelle scienze dell'educazione, nelle didattiche e nelle metodologie e le dimensioni scientifiche e tecnologiche dell'insegnamento.

Questo è il punto di partenza per la costruzione di un nuovo profilo dell'insegnante adatto alla fondazione di una scuola europea, aperta alle diverse culture, ma nel contempo garante del rispetto delle tradizioni culturali e politiche europee all'interno delle complesse dinamiche della società globalizzata.

17 Cfr. L. Berlinguer, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli 2014.

5. Conclusioni

L'orientamento scolastico come strumento per favorire una formazione che si snodi tra intenzionalità, cura ed evento ha richiesto una riflessione sulla dimensione epistemologica del concetto di orientamento formativo della persona. Ciò è stato fatto mettendo in relazione il modello contemporaneo di scuola, il significato dell'orientamento scolastico come processo formativo adattivo e flessibile e le specifiche applicazioni che si possono sviluppare nella didattica dell'insegnante in una possibile scuola europea del futuro.

Appare chiaro che l'orientamento formativo, concepito come adattivo e flessibile ai cambiamenti della società contemporanea, deve essere la piattaforma culturale su cui progettare un nuovo profilo di insegnante per la scuola europea del domani.

Sarà compito, allora, della scuola europea quello di garantire una formazione dei suoi futuri cittadini indissolubilmente legata alla capacità di adattarsi ai cambiamenti e alle trasformazioni epocali delle più importanti sfide culturali e politiche del nostro tempo: le migrazioni, il confronto con il fondamentalismo islamico e, soprattutto, la complessità dell'economia globale finanziaria, che solo un chiaro progetto culturale ed educativo potrà fronteggiare nel futuro immediato, al fine di dirimere le controversie esistenti ed evitarne altre in futuro.

Bibliografia

- Amenta G., *Dal disagio alla rinascita del sé*, La Scuola, Brescia 2014.
- Argentino A., *La questione dell'orientamento scolastico tra vocazione e adattamento*, in Corsi M., Spadafora G. (a cura di), *Progetto generazioni. I giovani il mondo l'educazione*, Tecnodid, Napoli 2011.
- Argentino A., *Orientamento come formazione. Per una nuova cittadinanza*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004.
- Argentino A., *Orientamento come problema della formazione*, Periferia, Cosenza 2008
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.
- Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?* Edizioni Erickson, Trento 2005
- Baldacci M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006.
- Bercheri D., Magnano P., *Inventario iconografico degli interessi professionali (3IP)*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Berligner L., *Ri-creazione. Una scuola di qualità di tutti e di ciascuno*, Liguori, Napoli 2012

- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Boncori L., Boncori G., *L'orientamento. Metodi, tecniche, test*, Carocci, Roma 2002
- Burza V., Chistolini S., Sandrone G., *Pedagogia generale*, La Scuola, Brescia 2015
- Burza V., *Formazione e società globale*, Anicia, Roma 2008.
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci 2011.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma 2010.
- Colicchi E., *Dell'intenzione in educazione. Materiale per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli 2011.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, (1916), La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Di Nuovo S. (a cura di), *Percorsi di orientamento educativo. Modelli ed esperienze nella scuola superiore*, Oasi editore, Troina 2000.
- Di Nuovo S., Amenta G., Magnano P., *L'orientamento degli interessi professionali (QIP)*, Bonanno, Catania, 2009.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Elster J., *Ulisse e le sirene. Indagine sulla razionalità e l'irrazionalità*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Fadda R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002.
- Frauenfelder E., Sarracino V. (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Liguori, Napoli 2002.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, (1983), trad. it, Feltrinelli, Milano 2000.
- Gaspari P., *Pedagogia speciale e "Bes". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma 2014.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- Maturana H. R., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1999
- Messuri I., *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Nota L., Soresi S., *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e nuove pratiche*, Giunti, Firenze 2010.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002
- Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci 2010.

Evoluzione delle politiche comunitarie per l'educazione alla cittadinanza europea

di Emilio Lastrucci

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Università della Basilicata

Le politiche comunitarie per la promozione dell'Educazione alla Cittadinanza Europea (da ora in poi ECE) hanno registrato nell'ultimo decennio uno sviluppo particolarmente intenso e significativo, occupando una posizione di sempre maggiore centralità nelle strategie complessive di sviluppo dell'integrazione europea.

Al fine di ricostruire le linee generali di sviluppo di tali politiche, è utile prendere le mosse dal volume edito in tale settore tematico, esattamente un decennio orsono, da Euridyce¹, il quale si proponeva di eseguire un bilancio sistematico e complessivo delle strategie pedagogico-didattiche e delle prassi più consolidate di ECE nel panorama comunitario. Tale pubblicazione trovava impulso anzitutto nella comunicazione emanata un anno prima, *Building a Common Future: Policy challenges and budgetary means of the enlarged Union 2007-2013*, nella quale l'ECE veniva chiaramente identificata come una priorità nelle prospettive dell'integrazione comunitaria. Tale comunicazione ha costituito, segnatamente, il documento ispiratore del programma *Citizens for Europe*, orientato nella duplice direzione di promuovere la partecipazione alla vita civile da parte di tutti i cittadini e di sviluppare in loro il senso di appartenenza alla *polity* sovranazionale unitaria. Tale programma veniva elaborato alla luce di un ampio spettro di consultazioni preliminari con gli esperti e gli organismi più rappresentativi di settori-chiave della società civile, sulla scorta dei risultati raggiunti dalle corrispondenti azioni già in atto e concludentisi nel 2006. Le linee programmatiche sottolineavano, in particolare, l'esigenza di avviare percorsi e processi di ECE in età precoce, tanto sul piano dell'acquisizione delle conoscenze fondamentali concernenti diritti e doveri ed il sistema politico quanto su quello della formazione di atteggiamenti relativi alla tolleranza, alla solidarietà e alla partecipazione. Esso era quindi volto a supportare progetti e iniziative finalizzati ad accre-

1 Cfr. *Citizenship Education at School in Europe*, Eurydice, 2005.

scere il livello di consapevolezza dell'identità europea ed una partecipazione alla vita associata inquadrata nella dimensione europea oltre e piuttosto che nazionale. L'impulso ad incrementare iniziative e programmi fu altresì impresso, in questo periodo, dalla disseminazione dei risultati conseguiti nel corso del decennio per l'educazione dei diritti umani promosso e sostenuto dall'UNESCO e conclusosi nel 2004², nonché dal programma realizzato dal Consiglio d'Europa per l'educazione alla cittadinanza democratica, il quale si era concluso poco dopo, nel 2005, proclamato anno della cittadinanza attraverso l'educazione³, ed infine dai risultati della ricerca comparativa realizzata fra il 2001 ed il 2002 dalla IEA sulla *Civic Education*⁴.

In quel periodo chi scrive, attraverso la partecipazione a progetti, commissioni di studio ed incontri internazionali, in particolare il network europeo CiCe (*Children's Identity and Citizenship in Europe*), afferente al programma Socrates-Erasmus, nonché a varie iniziative promosse dal Consiglio d'Europa, ha contribuito a definire modelli e strategie di ECE che hanno concorso ad orientare l'impianto dei programmi di sviluppo promossi dalla Commissione Europea in questo settore, presentando poi in una veste sistematica i risultati del lavoro di ricerca condotto nell'arco di un ventennio ed un innovativo modello pedagogico-didattico di ECE sostanzialmente coerente con gli sviluppi più avanzati del dibattito politico-culturale e pedagogico in questo campo e con le politiche e le prospettive strategiche promulgate della Commissione nel libro *Formare il cittadino europeo*. Tale proposta si inquadra in una prospettiva che riconosce e fa propri i progressi recenti compiuti nel processo di integrazione, nonché le difficoltà e gli ostacoli emersi e le principali nuove sfide che quest'ultimo deve affrontare, sfide via via scaturite dalle dinamiche evolutive interne al "sistema Europa" ed inserite nella più ampia cornice di quello che Immanuel Wallerstein definisce il "sistema-Mondo". In risposta a tali sfide, le strategie poste in atto dalla Commissione hanno affermato in misura crescente la necessità di inquadrare le attività educative nella *dimensione europea* e di promuovere al massimo grado lo sviluppo dell'*identità* e della *cittadinanza europee*. L'originale modello pedagogico di ECE illustrato in forma completa e sistematica nel mio libro citato (ma già sviluppato e diffuso attraverso pubblicazioni di respiro internazionale a partire dalla seconda metà degli anni Novanta) si proponeva quindi come uno snodo determinante nella prospettiva di successo di quella che considero la terza e decisiva fase dell'integrazione, successiva a quella dell'inte-

2 Cfr. http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=1920&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 06.09.2015.

3 Cfr. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C./, 07.09.2015

4 Cfr. <http://www.wam.umd.edu/~iea/>, 04.09.2015.

grazione economica e a quella dell'integrazione politica, vale a dire l'integrazione di carattere civile. La formazione di una coscienza civico-politica europea dei cittadini dell'Unione, segnatamente nelle generazioni emergenti ma non meno nella popolazione adulta, attraverso efficaci programmi di natura educativa, rappresenta infatti, ai fini dei risultati di tale "terza fase", un progetto che assume una valenza-chiave nell'ulteriore prospettiva a breve e medio termine dell'unificazione europea.

Alla luce di questo insieme di presupposti ed antefatti, la citata pubblicazione di Eurydice presentava le risultanze di una survey comparativa sulle buone pratiche di ECE nei 30 Paesi allora afferenti al network Eurydice medesimo. La definizione di educazione alla cittadinanza stipulata ai fini dell'indagine comparativa veniva chiaramente esplicitata nella premessa metodologica alla presentazione dei risultati: "*Citizenship Education will refer to school education for young people, which seeks to ensure that they become active and responsible citizens capable of contributing to the development and well-being of the society in which they live. While its aims and content may be highly diversified, three key terms are of particular interest: Citizenship education is normally meant to guide pupils towards (a) political literacy, (b) critical thinking and the development of certain attitudes and values and (c) active participation*"⁵.

Ma il principio-chiave sul quale è imperniata la survey condotta da Eurydice è costituito dal concetto di *Cittadinanza Responsabile*: "*The notion of 'responsible citizenship' raises issues concerned with awareness and knowledge of rights and duties. It is also closely related to civic values such as democracy and human rights, equality, participation, partnership, social cohesion, solidarity, tolerance of diversity and social justice*"⁶.

In estrema sintesi, esaminando le macro e le micro-politiche di ordine educativo attuate nei diversi contesti nazionali nella prospettiva di promuovere la cittadinanza responsabile, il volume segnalava, in particolare, come tale visione acquisisse un carattere di priorità soprattutto nella legislazione scolastica tedesca, cipriota e finlandese. In quest'ultimo ed in diversi altri Paesi dell'area nordica la cittadinanza responsabile viene strettamente legata allo sviluppo di una coscienza finalizzata alla difesa dell'ambiente naturale; in numerosi altri Paesi - fra cui soprattutto la Germania, l'Islanda e la Norvegia -, essa si collega con l'educazione religiosa, inquadrandosi in una visione dell'identità culturale imperniata su un'idea di civiltà strettamente connessa e ai valori e alla storia della cristianità. Si evidenziava altresì come in diversi Paesi, in particolare quelli dell'area orientale, l'idea della

5 *Citizenship Education...*, cit., p. 10.

6 *Ibidem*, p. 13.

formazione civile si ancora ad un concetto di civiltà saldamente fondato nella dimensione storica. Veniva infine posto in rilievo come nei Paesi nei quali erano in atto riforme e sviluppi del sistema dell'istruzione e della formazione (Repubblica ceca, Lettonia, Lituania, Slovacchia) l'ECE assumeva nei curricoli un carattere decisamente rilevante e consistente, oltre a costituire un principio ispiratore dell'educazione per tutto l'arco formativo.

Intorno alla metà del precedente decennio, alcuni studiosi, fra cui lo scrivente, impegnati nell'approfondimento di strategie formative e proposte di revisione dei curricoli finalizzate ad incrementare e potenziare l'ECE, hanno avviato la messa a punto di modelli incentrati sul concetto di *competenza*, che nei vari settori del curricolo si andava allora affermando nell'elaborazione pedagogico-didattica e poi nei documenti ufficiali pubblicati dalla CE in ambito educativo. Chi scrive, in particolare, aveva inaugurato un'impostazione incentrata su tale perno concettuale già nei contributi offerti a partire dagli anni Novanta, pervenendo alla messa a punto di un modello pedagogico-didattico, articolato in più dimensioni (alfabetizzazione civica, sviluppo del pensiero critico, atteggiamenti), il cuore del quale è costituito da uno più specifico modello delle *competenze pro-sociali*, intese quale corpus di competenze che fondano la *cittadinanza attiva e solidale* e pertanto rappresentano le mete educative salienti di un progetto di ECE teso a promuovere non soltanto il senso di appartenenza alla *polity* comunitaria, bensì anche e soprattutto la partecipazione fattiva alla vita delle istituzioni politiche e civili che la informano⁷.

Sulla scorta di tali proposte e risultati, nel 2006 la Commissione incaricò un gruppo di esperti di fare il punto sulla ricerca nel campo dell'ECE e di redigere una lista di indicatori specificamente relativi alle competenze civiche e alla cittadinanza, anche alla luce delle indicazioni che provenivano dal lavoro svolto dal *Centre for Research on Lifelong Learning* (CRELL). Parallelamente, nella *EU Youth Strategy 2010-2018* la promozione della cittadinanza attiva, dell'inclusione sociale e della solidarietà fra le generazioni emergenti dei Paesi dell'Unione veniva evidenziata come un'assoluta priorità.

Queste elaborazioni trovano sostanziale riscontro nell'ulteriore report di Eurydice del 2012⁸, il quale si proponeva di definire lo stato dell'arte dell'ECE

7 Cfr. *Pro-social competencies and Citizenship Education*, in A. Ross (ed.), *Citizenship Education: Europe and the World*, Londo, CiCe, 2006, pp. 175-186. Il modello è stato poi diffuso attraverso diverse altre pubblicazioni in varie lingue, nonché, nella citata monografia *Formare il cittadino europeo*.

8 *Citizenship Education in Europe*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012.

e le prospettive del suo ulteriore sviluppo alla luce delle strategie e degli obiettivi definiti per il 2020, in particolare attraverso lo *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training*⁹. L'analisi condotta prendeva le mosse essenzialmente dalla prospettiva delineata dal Parlamento Europeo e dal Consiglio attraverso l'identificazione delle otto competenze-chiave per la vita attiva dei cittadini nella società della conoscenza e pertanto per il *lifelong learning*¹⁰.

In tale cornice, il rapporto evidenziava come oramai l'ECE costituisse un elemento-cardine dei programmi scolastici di tutti i Paesi appartenenti all'Unione e come nella massima parte di questi se ne riconoscesse il carattere multidimensionale (formazione di conoscenze, competenze, atteggiamenti, valori) e multidisciplinare. Veniva posto altresì in risalto come tanto i curricula quanto le prassi più avanzate e/o diffuse di ECE nei Paesi membri fossero collegate alla promozione della partecipazione di alunni e genitori alla *governance* delle istituzioni scolastico-formative.

Ma i rilievi più interessanti e degni di riflessione e approfondimento che emergevano dalla pubblicazione in esame sono costituiti sicuramente dall'analisi riguardante gli aspetti più critici e difficoltosi dell'ECE al momento dell'indagine. Questi erano essenzialmente legati alla formazione e all'aggiornamento continuo dei docenti di ogni ordine e grado di scuola chiamati a sviluppare e porre in atto percorsi e programmi di ECE nell'ambito dell'attività curricolare ed extra-curricolare, nonché, soprattutto, alla misurazione e valutazione dei risultati conseguiti mediante attività di apprendimento-insegnamento ed esperienze educative attuate nell'ambito dell'ECE. Si evidenziava, infatti, come, una volta definiti gli obiettivi dell'ECE in termini di competenze complesse da formare attraverso itinerari articolantisi verticalmente nei curricula, la valutazione del conseguimento di questi ultimi e pertanto del successo o meno delle strategie didattico-formative attuate non possa avvalersi di strumenti, tecniche e metodi che rivelino una limitata portata, in quanto destinati alla rilevazione di conoscenze ed abilità elementari, bensì comporti l'elaborazione di strategie valutative e strumenti di ben più elevata complessità. Tale ultimo aspetto rappresenta senza dubbio, ancora al momento presente, una delle sfide più difficili, ma anche più avvincenti, per la ricerca in campo pedagogico. Su questo fronte vi è ancora, sicuramente, molto lavoro da svolgere e chi scrive si trova già da tempo impegnato in prima persona su tale fronte, ripromettendosi di fornire più specifici e mirati contributi di riflessione teorico-metodologica e di risultati di ricerche empiriche e sperimentazione di modelli e di prassi.

9 ET 2020, OJ C 119, 28.5.2009.

10 *Recommandation 2006/962/EC*, del 18.12.2006, OJ L 394, 30.12.2006.

Bibliografia

- Arthur J., Davies I., & Hahn C. (edits.), *Education for citizenship and democracy*, London,: Sage Publications, 2009.
- Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2005.
- Corradini L., Fornasa W., Poli S., *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando, 2003.
- Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe*, Brussels, Eurydice – European Unit, 2005.
- Eurydice, *Citizenship Education in Europe*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012.
- Lastrucci E., *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.
- Lastrucci E., *Current Educational Opportunities for a European Citizenship*, in A. Ross (edit.), *Europe of many cultures*, London, CiCe publications, 2003, pp. 355-360.
- Lastrucci E., *Current Educational Opportunities for a European Citizenship (extended version)*, in “Livelink”, 2003, <http://www.livelink.uk> (extended version).
- Lastrucci E., *Best practices and new approaches in Citizenship Education in Europe*, in Ross A. (edit.), *The Experience of Citizenship*, London, CiCe Publications (Proceedings of 6th Conference of CiCe, Krakow, may 2004), 2004, pp. 425-432.
- Lastrucci E., *Pro-social competencies and Citizenship Education*, in A. Ross (ed.), *Citizenship Education: Europe and the World*, London, CiCe, 2006, pp. 175-186.
- Lastrucci E., *Compétences pro-sociales et éducation à la Citoyenneté*, in “RAPPE Review”, Paris, n. 2.
- Ross A. (edit.), *Developing Identities in Europe*, London, CiCe Publications, 2000.
- Ross A. (edit.), *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe Publications, 2001.
- Ross A. (edit.), *The Experience of Citizenship*, London, CiCe Publications (Proceedings of 6th Conference of CiCe, Krakow, may 2004), 2004.
- Ross A. (edit.), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe Publications, 2000.
- Ross A., *Constructing European Identity*, in Ross A., Cunningham P. (edits.), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*, London, CiCe, 2008.
- Ross A., Cunningham P. (edits.), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*, London, CiCe, 2008.
- Ross A., Dooly M., “Young people’s intentions about their political activity. Citizenship”, *Teaching and Learning*, VI (2010), n. 1, pp. 43-60.
- Ross A., Fulop M. (edits.), *Citizenship Education in Europe*, London, CiCe publications (Routledge), 2006.

Torney-Purta J., Schwille J., Amadeo J. A., *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, IEA, 1999.

Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W., *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, IEA, 2001.

I diritti umani e l'utopia illuministica di una giustizia riparativa. La pedagogia quale punto di partenza per l'umanizzazione della realtà carceraria

di Rossella Marzullo

Ph.D., Giudice Onorario Tribunale per i minorenni di Catanzaro

1. Premessa

Per troppo tempo il carcere si è presentato sia ai detenuti sia al mondo esterno come “l'università del crimine”¹, come un luogo non solo incapace di dare attuazione al principio costituzionale della funzione rieducativa della pena, ma addirittura fonte di progressiva disumanizzazione.

Ciò impone alla pedagogia di interrogarsi e aprire una riflessione culturale sul sistema penale e sulla giustizia. Dibattere attorno a un provvedimento di clemenza, chiedere una diversa concezione della pena, denunciare il sovraffollamento nelle carceri, permettere e sostenere percorsi di umanizzazione e di recupero che abbiano al centro la dignità della persona è una strategia da sostenere e qualificare.

Solo la pedagogia, in particolare la pedagogia dei diritti umani e della cittadinanza attiva, è in grado di attuare un cambiamento culturale capace di coniugare la doverosa sensibilità verso le vittime dei reati, le legittime esigenze di sicurezza e il valore assoluto della dignità umana, da preservarsi in qualsiasi luogo ed in particolare nei luoghi della detenzione, dove lo Stato non può e non deve diventare carnefice.

Il compito che ci attende è un compito di carattere formativo, che si biforca in una duplice direzione.

La prima è quella che riguarda i progetti di riparazione della persona che vive nella realtà carceraria, perché si inveri la fondamentale funzione rieducativa della pena, fatta di decostruzioni e ricostruzioni.

1 Espressione adoperata dai detenuti del carcere di Rebibbia nel corso dell'incontro-dibattito “Il carcere: da Università del Crimine a Officina di Riparazione della Persona”, svoltosi il 13 febbraio 2016 nel teatro della casa circondariale romana.

La seconda è quella che chiama in causa le principali agenzie formative, in primis la scuola per la sua indiscussa capacità di incidere sulla cultura dominante e fornire le giuste competenze per una cultura della cittadinanza europea: il mondo esterno alla realtà intramuraria è ancora troppo incline a considerare il carcere come un luogo segregato dal resto della società.

Si tratta di manifestazioni di reiezione dell'altro che la formazione ha il difficile compito di rimuovere, perché esse generano solo disgregazione sociale e incapacità di proseguire il percorso faticoso della riabilitazione, il quale deve avere come fine ultimo il reinserimento di chi ha scontato la sua condanna e si è trasformato, attraverso la riparazione, in un uomo nuovo.

2. Le promesse illuministiche e la conquista della cultura di una giustizia riparativa

Nonostante i secoli che ci separano dall'illuminismo, la matrice culturale che l'*Aufklärung* ha lasciato ai suoi figli, siano essi riconoscenti o ingrati, è incredibilmente attuale.

Interrogarsi sull'illuminismo nei nostri giorni, troppo spesso gravidi di ombre, significa guardare alla contemporaneità con la consapevolezza di chi si chiede se l'uomo arrivato dopo *l'âge des lumières* abbia tradito in qualche misura le speranze riposte in quelle promesse di progresso.

L'illuminismo, più di altri movimenti culturali che hanno attraversato la storia dell'uomo, parla della società attuale, ha un rapporto privilegiato col presente, forse perché è con i lumi della ragione che il presente è diventato un tempo di cui discutere, da criticare e da trasformare.

Nella lezione che Michel Foucault, già malato, dedicò il 5 gennaio dell'1983² alla famosa risposta data da Kant al quesito posto nel 1784 dalla "*Berlinische Monatsschrift*": *Che cos'è l'illuminismo?*, il filosofo francese, analizzando i testi kantiani dedicati a questo tema, chiarì che Kant non intese l'illuminismo semplicemente come una corrente culturale, o come "l'aurora di qualcosa che stava per compiersi", ma piuttosto e soprattutto come il punto a partire dal quale la società ha iniziato a interrogarsi sul proprio presente.

Mentre fino al secolo dei lumi l'uomo si era rapportato al passato mediante una sorta di comparazione tra il suo tempo e quello dei Padri, secondo il Kant raccontato da Foucault l'illuminismo modifica questa relazione, aprendo ad interrogativi nuovi, sconosciuti fino a quel momento. L'uomo

2 M. Foucault, *What is Enlightenment?*, in *The Foucault Reader*, a cura di P. Rabinow, Pantheon Books, New York 1984, pp. 32-50, trad. it. in *Archivio Foucault 3. 1978-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica*, a cura di A. Pandolfi, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 217-232. L'estratto della lezione del 5 gennaio si trova nello stesso volume dell'*Archivio*, alle pagine 253-261.

inizia ad interrogarsi sulla sua attualità, sul significato della stessa e sulla sua capacità di trasformarsi attraverso la critica.

Questo l'autentico inizio della modernità. Questa l'attualità dell'illuminismo, specie quando ci si interroghi sulla compiutezza di alcuni suoi postulati fondamentali, tra i quali la relazione tra individuo e società, unita in *communitas* da un contratto sociale che non lascia fuori nessuno e che in tal modo realizza la messa al centro dei diritti umani.

Il tema è di grande attualità perché troppo spesso accade che i diritti umani siano ignorati e calpestati, perché ancora oggi intere fasce della popolazione vedono compressi beni di primaria importanza, quali la salute, l'istruzione e la dignità.

L'oltraggio del razzismo si consuma sotto i nostri occhi tutti i giorni nella sua espressa condanna verso il fenomeno migratorio, percepito come una minaccia tale da destabilizzare la coesione sociale. E la paura dell'altro arriva a tradursi nella mancata accoglienza di tutti coloro che tentano di sfuggire alla guerra o alla miseria sfidando il mare e consegnandosi ai mercanti di uomini che non si fanno scrupolo di speculare sui loro bisogni e sulla loro disperazione.

E non solo. Accade anche che i diritti umani vengano violati in carcere, quando dietro la legittimazione dello Stato si consumano violenze che la postmodernità avrebbe dovuto abiurare.

La negazione dei diritti umani si inverte ancora quando coloro che hanno scontato la pena loro comminata, non riescono a reinserirsi nella società a causa dell'indifferenza della politica – che tratta gli investimenti sul sociale come un lusso che la contemporaneità non può permettersi – e dei pregiudizi di una società rigida che produce sempre più marginalità.

Da qui deriva l'esigenza di ripensare il progetto educativo e con esso il ruolo della pedagogia nella spinta al cambiamento di rotta che oggi più che mai si fa urgente.

Il compito dell'educazione è quello di disinnescare la violenza potenziale che è implicita negli atteggiamenti difensivi dettati dalla paura e dalla diffidenza.

L'educazione ha il compito formare cittadini sempre più capaci di comprendere il senso dell'appartenenza ad una comunità che non può sistematicamente respingere la fragilità, temere la diversità al punto da far soccombere in diversi modi ogni giorno la dignità dell'essere umano migrante, detenuto, minore, o lavoratore senza diritti.

Educare ai diritti umani è un processo imprescindibile perché si possano formare le coscienze dei cittadini del mondo, attivi, consapevoli e capaci di orientarsi nella complessità della realtà contemporanea. Ma ciò non può riguardare soltanto la ridefinizione dei curricula scolastici, dovendo altresì coinvolgere le istituzioni tutte, in particolare quelle che si occupano della re-

altà penitenziaria, chiamate a preservare la dignità di chi sta pagando il suo debito verso la società, e soprattutto chiamate ad insegnare i diritti umani riconoscendoli a chi si trova ristretto e inevitabilmente in posizione di debolezza.

Questa è la pedagogia dei diritti e la pedagogia della cittadinanza: solo chi sperimenta su di sé l'esercizio dei diritti umani può imparare a riconoscerne il valore e, quindi, a rispettarli.

3. Dal secolo dei lumi al secolo senza lumi

L'imponente eredità della tradizione illuministica avrebbe imposto a chi è arrivato dopo di non dissipare le acquisizioni già sedimentate nelle coscienze dei *philosophes*, prima tra tutte quella secondo cui una giustizia retributiva e vendicativa non genera mai miglioramento sociale, ma al più produce una frattura definitiva tra i soggetti che hanno violato le regole poste alla base della civile convivenza e il resto della società.

Consapevole di ciò Ricoeur si chiedeva: "è possibile una giustizia penale che integri i tre referenti del diritto penale e apra la via ad una triplice riconciliazione, che sia anche una triplice soddisfazione: della legge, della vittima, del colpevole?"³.

Il filosofo francese non condivideva il criterio della retribuzione sottesa alla pena quale risposta vendicativa all'infrazione della legge, poiché secondo lui in tal modo la pena sarebbe stata "destinata ad un triplice esilio: in rapporto alla salute dell'anima del condannato, al torto sofferto dall'offeso, e alla restaurazione della regola"⁴.

L'unica alternativa possibile per Ricoeur è quella di una giustizia centrata sulla ricostruzione del legame sociale, e ciò si può ottenere solo riorientando i tre componenti: accusato, vittima, legge; altrimenti la frattura tra il singolo e la realtà diviene insanabile e la pena insensata.

Essa ha significato solo nell'ipotesi in cui riesca a condurre chi ha sbagliato a rielaborare quel vissuto e, rielaborandolo, a superarsi, ad andare oltre, al fine di restaurare il legame interrotto con la società. Questo il *telos* della pena.

"Le pene che oltrepassano la necessità di conservare il deposito della salute pubblica sono ingiuste di lor natura"⁵ osservava Cesare Beccaria nel

3 P. Ricoeur, *Amore e giustizia*, Morcelliana, Brescia 2000. La citazione è tratta da un testo che anticipa queste stesse tematiche, *Giustizia e amore*, in "Protestantesimo" 49, 1994, n.1, pp.13-24.

4 Ibidem.

5 C. Beccaria, *Dei delitti e delle pene*, Introduzione, in M. Maestro (a c. di), *Cesare Beccaria e le origini della riforma penale*, Feltrinelli Economica, Milano, 1977, p. 185.

1764, v'è da chiedersi come possa essersi ancora così lontani da risultati che avrebbero potuto essere raggiunti già due secoli fa. Forse la risposta risiede unicamente nella forza di costruzione e decostruzione che detta i tempi della storia, fatta di grandi balzi in avanti e inimmaginabili ritorni all'indietro.

Nella seconda metà del Settecento i focosi dibattiti dell'*Accademia dei Pugni* generavano le riflessioni sulla base delle quali Cesare Beccaria scriveva *Dei delitti e delle pene*, la sua opera più importante, quella che avrebbe gettato le basi del moderno diritto penale e nel 1933, quasi due secoli più tardi, Adolf Hitler diventava Cancelliere del Reich.

Nel gioco di ossimori del satirico *Il nipote di Rameau*⁶, come anche nel saggio *1789 I sogni e gli incubi della ragione*⁷, in cui il Goethe raccontato da Starobinski elabora la teoria secondo cui il colore non è null'altro che il risultato dato dalla polarità della luce e dell'oscurità, risiede l'essenza della storia dell'uomo, una sintesi che lega luce e tenebre in un nodo indissolubile.

Sicuramente tenebra contemporanea è il carcere, che continua a essere luogo della disegualianza, dell'abbandono, della disumanità. Continua cioè a essere quello che, secondo la Costituzione, non dovrebbe essere.

Proprio per questa ragione nel 2013 l'Italia è stata condannata dalla Corte Europea per i diritti dell'uomo a risarcire sette detenuti che avevano fatto ricorso per le condizioni disumane di reclusione. Quella sentenza è un punto di non ritorno non solo perché obbliga l'Italia a umanizzare la detenzione, ma perché i giudici di Strasburgo hanno qualificato tale decisione come "sentenza pilota", con la conseguenza che essa troverà applicazione in relazione a reclami analoghi.

La vicenda è nota. Il 27 maggio del 2013 la Corte europea dei diritti dell'uomo ha respinto il ricorso alla sentenza di condanna nei confronti dell'Italia "per trattamento inumano e degradante", emessa il precedente 8 gennaio e riguardante il ricorso presentato da sette persone detenute.⁸

Ma si può veramente pensare di umanizzare la vita di una persona costretta in carcere?

Prima di provare a dare una risposta ad un interrogativo così importante, è bene ricordare che la questione della dignità delle persone che vivono la condizione detentiva parte da lontano.

6 D. Diderot, *Le Neveu de Rameau ou La Satire seconde*, Œuvres, édition établie par L. Versini, 5 voll., Laffont, Paris 1994-1997, Vol. II, *Contes*, p. 623. Trad. it., *Il nipote di Rameau*, Milano 1998.

7 J. Starobinski, *1789 I sogni e gli incubi della ragione*, Abscondita, Milano, 2010.

8 La sentenza, nota come «sentenza Torreggiani», ha riguardato sette ricorsi depositati tra il 2009 e il 2010 da altrettanti detenuti, tre italiani, due marocchini, uno ivoriano e uno albanese, che lamentavano di aver subito un trattamento inumano e degradante. Erano stati infatti detenuti in celle triple con meno di quattro metri quadrati a testa a disposizione.

L'inviolabilità della dignità umana affermata e sancita nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea è un pensiero che affonda le sue radici nell'inumanità di Auschwitz e nella negazione della dignità che vi veniva praticata. Tutte le costituzioni occidentali hanno dentro la traccia della ferita inferta all'umanità nel corso del *secolo breve*.

Lo sfacelo dei campi di sterminio ha generato la Costituzione italiana che all'art. 27 non solo impone che la pena sia umana, ma va oltre: chiede che essa abbia una finalità. E quella finalità è la rieducazione.

E in questo continuo alternarsi di luci e ombre le leggi costruiscono, de-costruiscono e ricostruiscono.

È vero che la storia ha conosciuto esperienze di leggi mostruosamente ingiuste, come quelle razziali, peraltro non così lontane da noi. Quale dignità di "luce"⁹, o di "raggio di sole"¹⁰, si può dare a una legge dello Stato che ghettizza un uomo, ne decreta l'esclusione dal mondo, sino a legittimarne la morte per mano dell'ordine costituito?

Nessuna. Ma è pur vero che è dalla morte che si rigenera la vita e la vita dà altra vita: quale strumento ha avuto l'uomo a disposizione per far rinascere una società e un mondo devastati dalla *banalità del male*, se non la legge stessa? La ricostruzione è figlia della legge. È la *lex* che ha ufficialmente stigmatizzato il passato e, con esso, i suoi errori. La legge ricerca il diritto quale suo limite, quale straordinario e magnifico strumento di difesa della sua stessa legittimità ed oggi quel limite è segnato anche dalle pronunce dei giudici europei che ci ricordano che nessuno Stato può punire ledendo la dignità dell'uomo.

4. Prospettive per l'umanizzazione della vita in carcere: la pedagogia quale postulato della funzione rieducativa della pena

A questo punto occorre chiedersi se si possa davvero umanizzare la vita di una persona ristretta in carcere e la risposta non può che essere affermativa.

Senz'altro si può.

Ma perché ciò accada è necessaria in primis un'inversione di rotta sulla politica penitenziaria. Se le carceri sono strapiene, e il sovraffollamento già di per sé genera il trattamento inumano e degradante, è perché la politica in questi anni ha cavalcato la richiesta più o meno indotta di sicurezza at-

9 Il riferimento è ai versi dell'*Antigone* di Sofocle ed alla celebrazione del valore assoluto della legge posta alla base della *polis*, ed accolta come «raggio di sole, luce, la più bella che apparve a questa Tebe dalle sette porte», perché capace di valere universalmente. Per un approfondimento si veda G. Steiner, *Le Antigoni*, (tit. or. *Antigones*, 1984), trad. di Nicoletta Marini, Milano, Garzanti Editore, 1990, II ed. 2003.

10 Ibidem.

traverso il sempre più frequente ricorso alla carcerazione quale strumento di rassicurazione sociale, senza tener conto delle conseguenze che questo avrebbe determinato sull'impianto giudiziario e penitenziario.

A lungo andare la giustizia, nei luoghi deputati alla sua amministrazione e nei meccanismi che la governano, ha dovuto fare i conti con gli effetti di queste scelte generando così il suo esatto contrario, ovvero l'ingiustizia diffusa e, da questa, la perdita della dignità per molte persone.

In secondo luogo occorre che la pedagogia torni ad avere un ruolo centrale nella gestione delle attività dei detenuti e delle relazioni che essi instaurano con il personale specializzato, perché lo sviluppo del soggetto è legato al tipo di relazione che egli stabilisce col mondo esterno e con gli altri.

D'altronde la pedagogia fenomenologica, elaborata da Piero Bertolini nel corso della sua lunga esperienza di Direttore del carcere minorile Beccaria di Milano, insegna che attraverso relazioni umane capaci di modificare la realtà dei *ragazzi difficili*¹¹, essi possono essere orientati a riconoscere nuovi significati nel mondo che li circonda, anche quando questo mondo sia quello di un istituto penitenziario.

Ciò è possibile però solo attraverso la sospensione del giudizio, cioè la liberazione da qualsivoglia pregiudizio o interpretazione aprioristica.

Per la pedagogia fenomenologica, dunque, educare significa orientare un individuo nel complesso percorso della costruzione della sua identità, preservandolo da condizionamenti o asservimenti a culture dell'omologazione e dello schiacciamento della diversità, quale preziosa categoria dell'esistenza.

In questa prospettiva, quindi, la rieducazione, che richiede un enorme lavoro di decostruzione di modelli culturali negativi, ancor di più è connessa all'analisi attenta e sensibile verso il mondo del soggetto destinatario dell'intervento formativo, perché solo partendo da questo dato l'operatore può individuare i vuoti educativi e studiare modalità relazionali corrette e pensate per il singolo individuo da ricondurre alla vita sociale, affettiva, personale, professionale, cui ciascun essere umano ha diritto.

L'educazione e la rieducazione si fondano sul presupposto secondo cui "lo sviluppo di ogni individuo non dipende esclusivamente dalle situazioni a lui esterne, da un loro "condizionamento" che si eserciterebbe sul soggetto come una forza meccanica. Anche se quelle circostanze svolgono un ruolo indiscutibile, lo sviluppo del soggetto dipende soprattutto dalla irriducibile e irripetibile attività intenzionale della coscienza individuale"¹².

11 P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

12 Ivi, p. 57.

Il processo educativo e quello rieducativo, secondo Bertolini, devono avere la stessa matrice, anche se il secondo presenta certamente una maggiore complessità, data anche dalla dimensione temporale.

Mentre l'azione educativa è proiettata verso il futuro, perché è naturalmente pensata per condurre il soggetto in formazione verso la conquista consapevole del sé, in un percorso che gradualmente gli consente di elaborare le esperienze del passato per tradurle in uno strumento di conquista della sua identità libera ed autentica; la rieducazione procede all'inverso: non dal passato al futuro, ma dal futuro al passato.

Questo accade perché, nella gran parte dei casi, chi entra nel circuito penale ha alle spalle un passato molto difficile e l'educatore non può non tenerne conto quando progetta un percorso rieducativo per riportare il soggetto a suturare la ferita con la realtà circostante. Sicché il percorso rieducativo deve cominciare dal futuro per poi incrociarsi col passato, solo una volta completata la decostruzione dei modelli culturali devianti.

Se la finalità della pena è la rieducazione, a sua volta tesa al reinserimento sociale del soggetto ristretto in carcere, solo la pedagogia e l'applicazione delle sue principali categorie epistemologiche possono tentare di saldare la frattura tra questi e il mondo.

Chi vive l'esperienza del carcere non può comprendere la lacerazione tra il sé e la realtà, né prendere le distanze dal suo passato, se prima non avrà avuto l'opportunità di fare esperienze di segno diverso, con educatori capaci di farlo misurare concretamente con la distorsione o con l'assenza di intenzionalità che lo rende marginale, disintegrato, fluttuante in una esistenza priva di significati e di un progetto.

Solo attraverso l'immersione nel futuro, fatto di esperienze diverse e gratificanti, la persona reclusa può iniziare a percepire la negatività che ha caratterizzato il suo agire in precedenza e, naturalmente, coltivare il desiderio di modificare la sua distorta visione del mondo. "Il passaggio a nuove forme di vita quotidiana – afferma Bertolini – costituisce un evidente momento di discontinuità con il passato"¹³.

Attraverso la riorganizzazione degli spazi di vita, dei tempi e delle relazioni interpersonali, come anche del modo di vestire del soggetto, si può mettere in atto una strategia educativa dotata di elevate possibilità di successo, perché capace di presentare al detenuto questi cambiamenti nella loro dimensione simbolica: essi rappresentano il passaggio verso un nuovo rapporto tra il sé e il mondo, una cura alla lacerazione originaria.

In quest'opera di trasformazione, si compiono i primi passi verso la complicata destrutturazione dei modelli culturali introiettati da chi vive nelle

13 Ivi, p. 103.

periferie del mondo, che non sono solo i luoghi fisici del degrado, ma sono anche le solitudini cui l'atteggiamento difensivo ormai diffusamente assunto nelle società contemporanee ci condannano, condannando anche il nostro prossimo.

La dilatazione del campo dell'esperienza del soggetto è funzionale al conseguimento dell'obiettivo della pedagogia della rieducazione: la conquista di un nuovo punto di vista su di sé e sul mondo.

Tale conquista consente di fare un passaggio ulteriore: la costruzione di un ottimismo esistenziale, inteso come "quel senso di appagamento nato dal pensarsi all'origine di un progetto di investimento di senso, capace di realizzarsi a partire dai vincoli imposti dalla realtà e attraverso una pratica di negoziazione di senso con gli altri"¹⁴.

Tutto ciò non può che coniugarsi con la redazione di un progetto educativo che includa la scoperta della dimensione culturale della bellezza, nel suo molteplice modo di manifestarsi: dalla bellezza artistica a quella naturale, che spesso è esattamente il contraltare degli ambienti dai quali il detenuto proviene.

Così il continuo moltiplicarsi degli effetti decostruttivi e ricostruttivi dell'esperienza relazionale, tesa a rifondare un rapporto nuovo tra soggetto e realtà, inverte la prescrizione costituzionale contenuta nell'art. 27, aprendo una nuova luce nella perenne alternanza che accompagna la storia dell'uomo.

5. Conclusioni

"Vivere gli uni accanto agli altri, con spirito di accoglienza, richiama quel concetto di tolleranza che da Erasmo da Rotterdam, a Voltaire, a Primo Mazzolari invita a comprendere come l'unica scelta possibile per l'uomo, in qualsiasi tempo, sia quella di educarsi alla convivenza in contesti sempre più differenziati per cultura, abitudini, modi di pensare, comportamenti. Credenze e concezioni si richiamano talvolta a valori anche molto distanti e divergenti e, di conseguenza, la nostra capacità di saper trovare punti di incontro con l'altro diviene la condizione, non solo della sopravvivenza, ma della stessa crescita in quanto *persone*"¹⁵.

L'esortazione alla tolleranza è un postulato fondamentale per la realizzazione della finalità rieducativa della pena, perché essa presuppone una con-

¹⁴ Ivi, p. 123.

¹⁵ S. Chistolini, *La convivenza sceglie strade di tolleranza e libertà per l'edificazione umana*, in *Le nuove frontiere della scuola - Periodico Quadrimestrale di Cultura, Pedagogia e Didattica*, 37 Anno XII Aprile 2015, pag. 40 e ss.

cezione della persona umana secondo la quale nessuno è da ritenersi irrecuperabile¹⁶, che dunque non identifica il condannato con il suo reato, ma lo considera “una persona che ha commesso un reato”, poiché la complessità dell’umano non è mai riducibile ad una specifica vicenda, scorrendo in mille rivoli dei quali spesso non si riesce neppure a seguire lo sbocco.

Ma perché il lavoro realizzato all’interno degli istituti penitenziari non finisca con l’essere vano, è indispensabile che la pedagogia della rieducazione, della tolleranza e dei diritti umani arrivi al cuore della società. E questo compito spetta alla scuola.

“Nella scuola lo studio della Costituzione della Repubblica Italiana (1948), sul piano teorico e nelle sue implicazioni pratiche, costituisce la garanzia della conoscenza e dell’acquisizione delle competenze necessarie all’attuazione di quei principi che rappresentano la formalizzazione della coscienza nazionale ed insieme la convergenza verso obiettivi comuni e mondiali di riconoscimento della dignità della persona umana”¹⁷.

Si pensi all’art. 3 a mente del quale “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Tale norma ha un precipitato logico nell’art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani, che è stata emanata nello stesso anno in cui ha visto la luce la nostra Carta fondamentale.

Nell’art. 26 della Dichiarazione Universale dei diritti umani si legge: “1. Ogni individuo ha diritto all’istruzione. L’istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L’istruzione elementare deve essere obbligatoria. L’istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l’istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

2. L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l’amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l’opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

16 V. Onida, *Quale orizzonte culturale per il carcere?* In *Aggiornamenti Sociali* n. 2 (feb. 2014), pp. 108-123.

17 L. Corradini, *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*, prefazione di V. Onida, Erickson, Trento 2014.

3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli”.

La lettura d'insieme delle principali norme sui diritti umani converge sulla necessità di porre al centro di qualsiasi progetto pedagogico la tolleranza, che deve diventare “un abito mentale da assumere con la giusta educazione alla conoscenza e all'esercizio dei diritti umani”, tra i quali spicca per importanza il diritto all'istruzione.

Non a caso Martha Nussbaum dice che “Diventare cittadino del mondo significa spesso intraprendere un cammino solitario, una sorta di esilio, lontani dalla comodità delle verità certe, dal sentimento rassicurante di essere circondati da persone che condividono le nostre stesse convinzioni e ideali”¹⁸.

Nel nostro tempo attraversato da un fenomeno dirompente come la globalizzazione, le parole della Nussbaum dovrebbero essere alla base di ogni educazione di stampo liberale. Un percorso formativo rivolto a liberare la mente da ogni pregiudizio che impedisca di apprezzare e coltivare l'umanità.

Solo così il migrante non sarà un nemico da temere o da rinchiudere in carcere continuando a punire un'immigrazione clandestina come reato, sebbene tanti siano i dubbi sulla rilevanza penale della fattispecie.

Solo così chi entra in carcere potrà sperare di non essere vittima di una violenza “legittima”, come è successo nella deprecabile vicenda di Bolzaneto, dalla quale il nostro legislatore non ha ancora tratto la consapevolezza dell'urgenza dell'introduzione del reato di tortura nel sistema penale italiano, che punisce chi entra “illegittimamente” nel nostro paese e ritiene “legittima” la violenza inferta nelle caserme.

Solo così chi esce dal carcere avrà una speranza di reinserimento, perché il mondo fuori, tollerante, multiculturale ed inclusivo, avrà un posto anche per lui.

Bibliografia

- Beccaria C., *Dei delitti e delle pene*, in *Cesare Beccaria e le origini della riforma penale* (M. Maestro a cura di), Feltrinelli Economica, Milano, 1977.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Buffa P., *L'umanizzazione del carcere. Alcune riflessioni su una sfida organizzativa al management penitenziario*, in *Democrazia e Diritto*, 2014, Fascicolo 3.
- Chistolini S., *La convivenza sceglie strade di tolleranza e libertà per l'edificazione*

18 M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.

- umana*, in *Le nuove frontiere della scuola – Periodico Quadrimestrale di Cultura, Pedagogia e Didattica*, 37 Anno XII Aprile 2015.
- Corradini L., *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*, prefazione di V. Onida, Erickson, Trento 2014.
- Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, seconda sezione, causa Torreggiani e altri c. Italia, sentenza Strasburgo 8 gennaio 2013, (Ricorsi nn. 43517/09, 46882/09, 55400/09, 57875/09, 61535/09, 35315/10 e 37818/10).
- Diderot D., *Le Neveu de Rameau ou La Satire seconde*, *Œuvres*, édition établie par L. Versini, 5 voll., Laffont, Paris 1994-1997, Trad. it., *Il nipote di Rameau*, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli, Milano 1998.
- Foucault M., *What is Enlightenment?*, in *The Foucault Reader*, a cura di P. Rabinow, Pantheon Books, New York 1984, trad. it. in *Archivio Foucault* 3. 1978-1985.
- Gaboardi A., Gargani A., Morgante G., Presotto A., Serraino M. (a cura di), *Libertà dal carcere. Libertà nel carcere. Affermazione e tradimento della legalità nella restrizione della libertà personale. Atti del Quinto Ginnasio dei Penalisti svoltosi a Pisa il 9-10 novembre 2012*, Prefazione di G. De Francesco, Giappichelli, Torino, 2013.
- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.
- Onida V., *Quale orizzonte culturale per il carcere?* In *Aggiornamenti Sociali* n. 2 (feb. 2014).
- Pandolfi A. (a cura di), *Estetica dell'esistenza, etica, politica*, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 217-232.
- Ricoeur P., *Amore e giustizia*, Morcelliana, Brescia 2000.
- Ricoeur P., *Il diritto di punire*, Morcelliana, Brescia, 2012.
- Sofocle, *Antigone*.
- Starobinski J., *1789 I sogni e gli incubi della ragione*, Abscondita, Milano, 2010.
- Steiner G., *Le Antigoni*, (tit. or. *Antigones*, 1984), trad. di Nicoletta Marini, Milano, Garzanti Editore, 1990, II ed. 2003.

Comparative Study on Italian Forest Kindergartens & Kindergartens in China

di Huimin Peng

North China University of Water Resources and Electric Power

1. Characteristics of Italian Forest Kindergarten

1.1 Located in the wildness, and children contact with the nature intimately

Forest Kindergartens, by its name we can understand that they are far from the downtown, located on the outskirts of the wilderness, among woods. they practice the Naturalistic Educational Philosophy of Rousseau. Rousseau believed in Education we should follow the laws of nature to develop human nature. Naturalistic Education is to cultivate the children according their Physiological and Psychological Nature's Laws for the purpose of developing their Natural Instincts. Rousseau in his Education masterpiece Emile advocated that children should be kept away from the noisy urbanized places; to let him live in Simple and Natural Surroundings of Countryside in order to develop the Child's Curious Mind, by mingling with Nature.

The Forest Kindergarten in Rome is one such Kindergarten that it is located in the suburbs of Rome, in an empty spot, just surrounded by trees, a large piece of grassland which is entirely in its original ecological way, with few artificial objects. The Kindergarten has no walls, just a lovely sign hanging on a nearby tree trunk, indicating 'Baby Park'.

There are a number of facilities for children to play on the grass, and most of these facilities are made by DIY using of natural materials, only very few toys which are of Industrial produce, such as various shapes of wooden toys, ladders, hay, and the house in the tree is built of logs, swing sets are made of waste tires, the bonfire kiln is built by stones, beating music instruments are old pans hanging in a tree and even the small puddles natural. All of these comprise as children's toys. There is also a zoo with some domestic animals, like chickens, ducks and sheep, etc.

1.2. The nature itself is both the big classroom and the Teacher, where children are encouraged to discover and explore it.

Most of the time children have outdoors activities here, no matter it is hot summer or cold winter, whether it rains or snows, as long as the weather is not too extreme, nothing could stop the kids' enthusiasm being with nature. Nature is child's Teacher. The children derive Love and Curiosity about Nature, Instinctively. There are no Subjects and Textbooks in the Forest Kindergartens, no classrooms either, because the nature itself is the biggest classroom, the Best Textbook and the Greatest Teacher! Children engage in Discovery and Exploration in the vast wilderness and jungles which are their favorite activities. These activities not only develop their bones, muscles, but also improve their abilities of adaptation and immunity, but mainly developing their mental skills. The most important is the children's Curiosity and their Thirst for knowledge which could be fully developed and encouraged here. These may seem very ordinary and boring to adults, but in the world of kids they will be sheer Excitement.

In the Forest Kindergarten in Rome, some children were observing various insects with interest, some children found the leaves with of different shapes and flavors, some children picked up their favorite pebbles..... In the interior works show room, there are pine cones, pictures and designs with leaves and so on. Although it rained lightly, kids were kneeling, crawling, or sitting on the muddy grass floor. They were carrying on some interesting activities freely. Although their clothes, faces, and hands got dirty, their happiness and involvement was pure joy. Respecting the child's nature is the Core Philosophy of the Naturalistic Education. We can understand this Education theory from the Kindergarten's impressive 'Rules' which is written on a board. The most amazing 'Rules' are not what we are familiar with China bans, it read: 'In this small piece of place of the world, the following activates are not prohibited: playing balls, climbing trees, jumping on haystack, laughing loudly, cheering, playing in the water, making dirty, and walking in puddles'.

1.3. Teaches are kind and patient and the relationship between Teachers and children is equal and democratic

Teachers working with the children in the forest Kindergartens agree with this Naturalistic Educational Philosophy are full of Love and Patience towards the innocent children, they interact as though they are living in a 'Fairy Tale' world with children as they play games together. The relationship between them is very harmonious. Children interact very informally in language with the Teachers and call their given names instead of their fam-

ily name. Teachers encourage and praise on the children for their activities constantly, instead of using command tone to order children to follow what they are told. Even to deal with some of the children's improper or dangerous behavior, they are very gentle and tell them what they should do properly, rather than prohibit and reprimand them strictly. Before Teachers let the kids to do something, they will ask their opinion first. If some kids are reluctant to do it, Teachers will not get angry or force them to do. They will respect the children's wishes.

In the Forest Kindergarten in Rome, the Teachers and the kids played together on the muddy grassland, their clothes and faces were covered with stains. Children liked the Principal's magic show. They cooperated with him to blow magic air to his hands and then screamed when they saw the lighter which was in the Principal's hand before disappeared. A few of them came forward to search the body of the Principal while the Principal smiled and let them to do what they wanted. They called his name happily and asked him to perform again. A Teacher wanted some children to sit backwards. Before she pulled them back she asked the children if they would like to sit backwards so that they could have more space. One boy was reluctant and said he wanted to stand up to watch clearly; then the Teacher let him stand up as he wished. In the Forest Kindergarten in Rome, children are free to choose their favorite activities. For examples, if a child felt tired at any time or sleepy, the Teacher would take the child in the arms and allow the child to rest. If a child did not wish to hear a story in a tent, the child was free to go out and to do other activities. If kids grow up with their willingness and are given respect and educated with equality and democratic environment. It is but natural that they will also respect other humans in a humane way as they grow up to be a part of society.

1.4. Mixed-age small classes and mutual cooperation partnership

The classes in the forest Kindergartens are usually batches of about 20 mixed-age kids of 3-6 years old. Each class has 2-3 Teachers to take care of them together. We all know that in many cases, the ways of thinking and behaviors of children are quite different from that of adults. So children can learn and teach each other by their own languages and ways. The elder one will lead the younger to explore nature together. And the younger will learn new skills and knowledge from their elder ones. These abilities and knowledge are shared this way naturally, actively, creatively, and interestingly, rather than goading into the minds by Teachers.

In the Forest Kindergarten in Rome, there are three volunteer Teachers. Children were very courteous with good communication skills and were get-

ting along well with each other, which was very impressive. Children did not fight for toys or something else. They were friendly and united by playing together. Even to the strange adult visitors they were Warm and Courteous.

2. Characteristics of Chinese Kindergartens

2.1 Closed space in the city with walls, cameras and door keepers for the safety of the children

In China the safety of children is always a concern and the most important thing for the operators of the kindergartens, because if anything undue happens, such as some kids get injured or get lost, the operator of the kindergarten will be held responsible and lose a lot of credibility, even the kindergarten would be closed. So most of the kindergartens have high walls to keep kids inside the kindergartens like a prison and have door keepers to check carefully the people go in and out the kindergarten. And also there are many cameras are set inside and outside of classrooms to watch out and record evidence.

2.2 Classes are big and same aged kids stay in the same class

In China, kindergarten classes are divided according to the child's age, or in one class the kids are of the same age. This is also according to the principle that same aged children have similar physical and psychical development level. In this way the class teaching is easy to conduct with same understanding level kids.

Due to the big population of China, all classes are big with about 30 kids and even more. Each class has 2 teachers and 1 Nursery Governess usually. The 2 teachers are mainly responsible for educating the kids in turn and the Nursery Governesses take charge of the living and safety standards of the kids.

2.3 The curriculum is planned well and classroom subjects teaching play an important way in Chinese kindergartens

In china, kindergarten education has national objectives, tasks and principles. The objectives are to implement the physical, intellectual, moral, aesthetic education and other aspects of the comprehensive development of education, to promote physical and mental harmony of the children. Kindergartens have two main tasks one is to nursery and educate the children, the other help the parents to take care of the children so that they can have time to work or study. Teachers must follow the principles while teaching:

to provide respect for children's personality dignity and their legitimate rights and interests & to promote children's full development.

A Typical Case: The curriculum is well planned at beginning of each academic year. one kindergarten shows the weekly time-table as below tabulated:

Weekly plan for class of age 3

No.3 week (2015-09-21-2015-09-25)					
Priorities of the week	1. Gymnastics during the break 2. Moon-cake festival activities and cooperation with parents 3. Rules of outdoor activities training				
Timing	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Morning	Mathematics	Language	Mathematics	Music	Science
Teaching Activities	Counting	Little Moon	Visiting Friends	Grandpa Makes Mooncake For Me	Listen The Sounds
Outdoor Activities	Playing Sands	In The Corridor	Slide (Safety Education)	Playing Balls	Jumping
Safety Education	Teaching children how to slide safely				
Afternoon	Language	Art	Art	Show	Life
Teaching Activities	Little Moon	Elementary Art	Making Moon Cake	Gymnastics With Bottles	Sharing Moon Cakes
Outdoor Activities	Playing Balls	Jumping	Pyramid Game	Mongolia Tent Game	Driving Train Game
Civic Education	1. Don't sprinkle water on the floor and don't play with the cups when drinking water. 2. Keeping feet together, sitting well and no disturbing when teachers give lessons.				
Parents time	1. Ask parents to inform their kids about moon cake festival. 2. Ask parents to bring some moon cake and fruits on Friday afternoon and to share with others				

From 8 O'clock in the morning to about 5 to 6 O'clock in the evening, little kids spend all day in the kindergarten. It can be seen that even little children as young age 3 spend most of the time in the class rooms learning something or the other.

2.4 Children are asked to follow the rules and teachers

In china children are all asked to follow their parents at home and follow their teachers at school. So to be obedience is encouraged both at home and school which is the standard to judge the child is a good kid or not. From very early age at kindergarten children are taught to follow the rules and do what their teachers said so that the classes would be conducted in order and the teaching activities can be provided well.

3. Comparison and Reflections

The Forest Kindergartens in Italy are quite different from the Kindergartens in China. In Italy the kindergartens have more space and more outdoor activities with few children in one class, while in Chinese Kindergartens, especially in any major metropolis, where the land is expensive, space is limited, most of the time children stay in a very small and overcrowded classroom. The air inside is not fresh, the activities are limited. The Kindergartens are with high fences and locked doors. Seasons of winter or summer the classrooms are well equipped with air conditioners or room heaters. The children are weak to adjust themselves to the changes of the environment and fall sick easily due to lack of natural fresh air. The knowledge they learned are mostly from books and videos.

In the Kindergartens of China, there are subjects with fixed schedule on each week day. Children take courses in accordance with the times, strictly. For example there are some subjects like Chinese, mathematics, music, art and in some Kindergartens there are also subjects like English and mental arithmetic with abacus which their parents must pay more for learning these skills. It is a big problem in Kindergartens in China now that they are like primary school. To stuff a lot of knowledge in a little child's mind is a common phenomenon in China. Because of the tense competition in the society, parents are afraid of that their children would be left behind at the starting-line. Children have very little time for outdoor activities. They usually go outside of the classroom to take a subject called PE (Physical Exercise) for about half an hour in the morning and afternoon.

We know that the nature of children is to play outdoor games. To learn some knowledge like mathematics and languages are not so important at such early age. Developing children's curiosity and creativity are more important than learning some book knowledge. Learning is nature's natural instinct of all human beings from childhood, the process of learning should be fun and interesting. However, children in China after some years of 'Education', their curiosity, and creativity gradually diminish by heavy subjects and homework and when they lose their curiosity and interest of learning; it becomes difficult to inspire them again, when the basic foundation stands incorrect.

In China the equipment and toys in the Kindergarten are all industrialized and standardized according to the national safety requirements and the floors are paved. We can feel that the hardware equipment is advanced and each class is equipped with computerized teaching facility.

In China, most Teachers of Kindergarten are trained by Teachers' college formally. But traditional paternalistic behaviors are very common to see on most Kindergarten Teachers. They usually use the imperative tone to order the child to do this and that. If a child is praised by the Teacher, the most

reason is because the child is being 'Obedient'. Equality between Children and Teachers do not exist. Children are the disadvantaged side, and most of them have psychological pressure in front of their Teachers. Child's Wish and Willingness's are never fully Expressed, Respected and Supported.

In China, classes are divided according to children's age. And the class is big usually with more than 30 kids, but only 2-3 Teachers to take care of them. So it is obvious that Teachers must work with too much intensity and pressure. Therefore, the children's individual needs are neglected and discipline is not emphasized as required.

Due to some restrictions this kind of forest Kindergarten is not common in the world and very rare in China. However, this Naturalistic Education Philosophy is welcomed and accepted by more parents and Teachers and Educators. And the Forest Kindergartens are increased rapidly in recent years especially in Germany, Denmark and India. While in Italy is still in the experimental stage and they are not included in the public Education system, so there is no state funding. Most Kindergarten Teachers are volunteers without so-called Teacher's qualifications, but they follow the Naturalistic Educational Philosophy.

In addition, Parents, Teachers, Governments must accept and support the Natural Educational Philosophy and the Educational model, and be willing to send their children to such kinds of Forest Kindergartens.

However, shortage of funds will make these experimental forest Kindergartens difficult to run, to hire some formal qualified preschool Teachers, let alone to pay for the cost of Teachers' in-service training and so on. In addition, the safety and sanitation should be paid much attention when children carry on outdoors activities.

Bibliography

Bowler, Buyung-Ali, Knight. A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments [J]. *BMC Public Health*, 10(1), 456.

Children, Nature Network. Children's contact with the outdoors and nature: a focus on educators and educational settings [EB/OL].[http://www.childrenandnature.org/downloads/Education Synthesis Jan 2012 Final.pdf](http://www.childrenandnature.org/downloads/Education%20Synthesis%20Jan%202012%20Final.pdf).

Ruth A. Wilson. Nature and young children: encouraging creative play and learning in natural environment [M]. London: British library, 2008:20-23.

Rousseau. *Émile*. Li Pingou (Tran.), People's Education Press, Beijing, 2001.

Wang Li. Close to the Nature --3-6 year-old children education, *Preschool Education*, 2014,(6):61-63

Zhu Jiwen. Exploration in the field. *Early Education*, 2014(5).

Sguardo sulla deontologia delle professioni educative e formative in prospettiva pedagogico-sociale

di Andrea Porcarelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Padova

Vi è una componente etico-deontologica dell'agire educativo che si distende in una pluralità di dimensioni e può essere esplorata da più punti di vista. Negli ultimi vent'anni non sono mancate le raccomandazioni internazionali che hanno sottolineato la centralità dell'educazione e della formazione in quella che è stata definita – tra l'altro – *società della conoscenza*, ma la stessa affermazione per cui l'educazione rappresenta, in tale società, un tesoro prezioso, ha una serie di conseguenze etico-deontologiche: se l'educazione è un tesoro, *bisogna* fare in modo che tutti possano accedervi, per tutto il corso della vita. Questo è il senso del titolo del *Rapporto Delors* all'UNESCO, che viene esplicitato fin dalle prime righe, per cui “di fronte alle nuove sfide che ci riserva il futuro, l'educazione ci appare come un mezzo prezioso e indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale”¹. Al dovere di educare fa da specchio anche l'istanza di educare ad alcuni doveri, che sono condizione necessaria per imparare a vivere insieme, al fine di realizzare quegli ideali di pace, libertà e giustizia. Infatti il sopracitato *Rapporto*, ai tradizionali tre pilastri dell'educazione (imparare a conoscere, a fare, ad essere) ne aggiunge un quarto – *imparare a vivere insieme* – promuovendo la scoperta graduale degli altri (in modo da favorire una pacifica convivenza e superare incomprensioni e pregiudizi), ma anche una mentalità cooperativa centrata sul raggiungimento di obiettivi comuni, “attraverso la partecipazione allo sport o ad attività culturali, ed anche attraverso la partecipazione ad attività sociali come il rinnovamento dei quartieri, l'aiuto agli svantaggiati, l'azione umanitaria, la solidarietà intergenerazionale”².

Sulla stessa linea si pongono le recenti raccomandazioni europee³, che – tra le *competenze chiave per l'apprendimento permanente* – collocano le com-

1 J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (1996), tr. It. Armando, Roma 1997, p. 11.

2 Ivi, p. 87.

3 Ci riferiamo, in particolare, alla *Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, del 18 dicembre 2006.

petenze sociali e civiche, che intercettano in modo “trasversale” la preoccupazione di tutti gli educatori e formatori. Lo spazio semantico e problematico in cui tali competenze si collocano è ampio⁴ e si distende dall’ambito dei rapporti interpersonali e interculturali, passa attraverso la gestione dei conflitti e attinge la sfida della piena partecipazione alla vita civile. Interessante il fatto che, esplicitando le conoscenze, abilità e attitudini legate a tale competenza il testo della Raccomandazione precisa come “per un’efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro)”⁵. Vi sono dunque delle *competenze etico-deontologiche* che sono parte essenziale delle competenze chiave per l’apprendimento permanente e per una cittadinanza attiva e responsabile. La promozione di tali competenze rappresenta un compito ineludibile per educatori e formatori. Per chi esercita professioni educative e formative vi sono dunque molteplici ragioni per inserire tra le competenze professionali, di area pedagogica, anche le competenze etico-deontologiche. Una prima ragione, di natura più “contingente”, ma che riveste una certa attualità, è di tipo professionale: il difficile cammino per un migliore riconoscimento sociale delle professioni educative include elementi di natura deontologica che possono servire a dare maggior forza a quelle stesse professioni. Una seconda ragione, più profonda e sostanziale, è di tipo strettamente pedagogico e riguarda le modalità con cui consapevolezza e competenze si possono rigenerare per via educativa, solo nella misura in cui sono state profondamente interiorizzate da coloro che sono chiamati a rigenerarle.

1. Ragioni socio-culturali per una deontologia delle professioni educative

Tutte le professioni comportano un rapporto asimmetrico e fiduciario con i propri interlocutori (utenti, clienti, ecc.), fondato da un lato sulle competenze che il professionista può mettere in campo, ma dall’altro lato anche sulla presupposizione che egli ne farà “buon uso” nell’esercizio concreto della propria attività professionale. Tale condizione è evidentemente accen-

4 Così recita il testo della Raccomandazione: “Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica”.

5 Ibidem.

tuata in tutte le professioni che non solo hanno a che fare con le persone, ma in cui il rapporto interpersonale è oggetto stesso dell'attenzione professionale, sia che si tratti di un rapporto di cura della salute psicofisica (come avviene per le professioni di ambito sanitario), sia che si tratti dell'inserimento nei contesti sociali, sia che si tratti della "cura di sé" che ogni persona persegue attraverso i percorsi educativi e formativi.

Tale istanza è stata recepita da tempo da tutte le professioni che sono regolamentate attraverso la costituzione di un ordine professionale, che in genere prevede un codice deontologico, al cui rispetto sono vincolati coloro che sono iscritti all'albo professionale e dal quale possono essere eventualmente "radiati" a fronte di gravi trasgressioni del codice di comportamento. Emerge in questo caso sia il forte riconoscimento sociale di tali professioni, che sono chiamate ad "autoregolamentarsi" per gli elementi più significativi della propria professionalità, ma anche il valore strategico del codice deontologico, il cui rispetto diviene condizione del mantenimento di tale autonomia, ovvero della sua accettabilità sociale. Se una determinata categoria di professionisti cessasse di essere "credibile" nella propria capacità di autoregolarsi, rischierebbe di perdere la sua autonomia per essere sottoposta a controllo sociale con altre modalità.

Tutti sappiamo che le professioni educative non appartengono alla categoria delle professioni "forti", con un alto riconoscimento sociale (ed economico), né con ordini professionali corrispondenti alle varie categorie di professionisti (insegnanti, educatori, formatori, pedagogisti, ecc.). A ciò si aggiunge la "concorrenza" che i laureati in scienze dell'educazione e della formazione subiscono da parte di persone che hanno altri percorsi formativi (psicologi, sociologi, assistenti sociali), alcuni dei quali consentono in modo esclusivo di accedere a determinati albi professionali – come quello degli psicologi – ma consentono anche di svolgere attività professionali che di fatto si sovrappongono a quelle previste per gli educatori, formatori e pedagogisti. Il tentativo di contrastare l'eccessiva debolezza sociale delle professioni educative si sviluppa da diversi anni lungo diverse direttrici⁶. Una è quella di una sempre più solida qualificazione dei percorsi accademici, a partire dai nuovi ordinamenti dei corsi di laurea della classe 18 (ora L 19)⁷, l'altra passa attraverso la sottolineatura della natura educativa dei

6 Cfr. C. Xodo (a cura di), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005; C. Xodo, M. Bortolotto, *La professionalità educativa nel Privato Sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.

7 Cfr. il DM del 4 agosto 2000, *Determinazione delle classi di laurea universitarie*. La classe 18 è quella relativa ai corsi di scienze dell'educazione e della formazione.

servizi socio-assistenziali⁸, distinti da quelli sanitari, nel tentativo di aprire spazi specifici di riconoscimento socio-professionale per le professioni educative. Con la Legge 4/2013 (*Disposizioni in materia di professioni non organizzate*) si introducono alcuni criteri che riguardano le professioni non organizzate in ordini o collegi professionali, per cui si fa riferimento – in modo esplicito – ai principi della buona fede, della correttezza ed in qualche modo alle condizioni di possibilità di un rapporto di reciproca fiducia: “L’esercizio della professione è libero e fondato sull’autonomia, sulle competenze e sull’indipendenza di giudizio intellettuale e tecnica, nel rispetto dei principi di buona fede, dell’affidamento del pubblico e della clientela, della correttezza, dell’ampliamento e della specializzazione dell’offerta dei servizi, della responsabilità del professionista”⁹.

In tale scenario si colloca anche il ruolo delle associazioni professionali, “fondate su base volontaria (...) con il fine di valorizzare le competenze degli associati e garantire il rispetto delle regole deontologiche”¹⁰, le quali “adottano un codice di condotta ai sensi dell’art. 27-bis del codice del consumo, di cui al decreto legislativo 6 settembre 2005, n. 206, vigilano sulla condotta professionale degli associati e stabiliscono le sanzioni disciplinari da irrogare agli associati per le violazioni del medesimo codice”¹¹. La stessa legge precisa che quelle associazioni che “autorizzano i propri associati a utilizzare il riferimento all’iscrizione all’associazione quale marchio o attestato di qualità e di qualificazione professionale dei propri servizi”¹² sono tenute a rispettare obblighi ulteriori di trasparenza e correttezza, tra i quali quello di garantire la piena conoscibilità del “codice di condotta, con la previsione di sanzioni graduate in relazione alle violazioni poste in essere e l’organo preposto all’adozione dei provvedimenti disciplinari dotato della necessaria autonomia”¹³.

Il testo normativo collega strettamente il percorso di consolidamento sociale delle professioni non organizzate, anche attraverso un ruolo riconosciuto alle associazioni professionali di categoria, con gli strumenti di controllo sociale che possano favorire una “credibilità effettiva” di tali soggetti, specialmente se legittimati a rilasciare certificazioni di qualità. Di qui il ruolo strategico del codice deontologico¹⁴, come strumento di autocontrollo

8 Cfr. Legge 328/2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

9 Legge 4 del 14/01/2013, art. 1 comma 4.

10 Ivi, art. 2, comma 1.

11 Ivi, art. 2, comma 3.

12 Ivi, art. 4, comma 1.

13 Ivi, art. 5, comma 1.

14 Per una ricognizione approfondita sul ruolo giuridico, ma non solo, dei codici deontolo-

per chi decide – su base volontaria – di fruire di tali certificazioni (aderendo alle associazioni). In pratica, in un tempo in cui l'istituto degli ordini professionali viene rimesso in discussione – anche per influsso del confronto con gli altri Paesi europei – si cercano strumenti per sostituire la protezione giuridica offerta dagli ordini con meccanismi più “fluidi” di riconoscimento sociale, basati – come si è detto – sulla crescita della credibilità effettiva dei soggetti che giocano un ruolo in questa partita.

Se questo è vero per tutte le professioni non organizzate, lo sarà tanto di più per le professioni educative e formative¹⁵, come si legge nel Disegno di Legge, attualmente in discussione in Parlamento, dove si definiscono le professioni educative in senso stretto, ovvero quella dell'educatore e del pedagogo: “L'educatore e il pedagogo sono professionisti che operano nel campo dell'educazione formale e dell'educazione non formale nel rispetto delle norme del loro ordinamento, dei rispettivi profili professionali nonché dello specifico codice deontologico, utilizzando metodologie proprie della professione”¹⁶.

Nel caso delle professioni educative la situazione è più magmatica, il mondo dell'associazionismo professionale molto variegato e con diversi livelli di visibilità e rappresentatività, che ancora rendono difficoltoso il meccanismo di una eventuale certificazione di qualità dei servizi offerti. Per questo riteniamo ancora più importante nutrire le ragioni di tipo sociale che rendono opportuni i codici deontologici delle professioni educative di ragioni non solo “strategiche”, ma formalmente pedagogiche, che dipendono dalla natura stessa dell'agire educativo e dall'intrinsecità della dimensione etica all'azione educativa.

2. Ragioni pedagogiche per una deontologia delle professioni educative

Il riconoscimento di una dimensione etica intrinseca all'attività educativa e formativa è ormai patrimonio consolidato della nostra cultura occidentale, anche se è stato sottoposto ad un temporaneo oblio con l'affermarsi di modelli culturali e professionali di natura “tecnicista”, strettamente connessi ad una cultura materialista, che tende ad attribuire un'eccessiva centralità alla dimensione economica come indicatore concreto del successo professionale: il lavoro efficiente “produce ricchezza”, questo è ben vero,

gici si può vedere R. Danovi, *Codici deontologici*, EGEA, Milano 2000.

15 Cfr. Ronda L., *Alla ricerca del codice deontologico dell'educatore professionale*, in F. Chiarle Prever, M. Pidello, L. Ronda (a cura di), *La responsabilità dell'educatore professionale*, Carocci, Roma 2003.

16 DDL n. 2656, presentato il 7 ottobre 2014, art. 2.

ma bisogna chiedersi se l'unica ricchezza di cui si possa parlare sia quella strettamente economica, quantificabile in termini di denaro¹⁷. La deriva tecnicista nel mondo della scuola, per esempio, ha portato alla progressiva sostituzione dell'immagine dell'insegnante-educatore con quella del *professionista dell'istruzione* e, nell'ambito più vasto delle professioni educative, si osserva un'evoluzione analoga. Tale metamorfosi è motivata in parte da ragioni di tipo culturale, che si collegano all'evoluzione dei sistemi teorici che sorreggono le teorie della mente su cui si basano le teorie dell'insegnamento (un impianto culturale di tipo comportamentista, per esempio, mal si adatta ad un approccio educativo centrato sulla persona), in parte all'evoluzione delle condizioni concrete di esercizio della vita professionale¹⁸ (ci riferiamo per esempio alla progressiva *burocratizzazione* del lavoro degli insegnanti e degli educatori in genere), in parte ad una più generale *crisi dell'educativo*, che rende più rassicurante lo scivolamento verso una rappresentazione "istruttivista" del proprio sé professionale, anche a fronte della difficoltà di individuare – nella crisi etica contemporanea – dei fini dell'educazione che si possano incarnare in una *paideia* condivisa.

Il ritorno di una sensibilità per la dimensione etico-deontologica nel mondo educativo si può legare ad una molteplicità di fattori. Carla Xodo ne identifica perlomeno cinque¹⁹, ma soprattutto sottolinea le istanze etiche che si

17 "Il lavoro è certo un'occupazione che deve generare profitto ed essere psicologicamente soddisfacente, e far crescere autostima e capacità. Ma queste due finalità devono essere connesse ad un bene più grande degli individui e delle imprese: il lavoro non è solo un problema di competenza tecnica, di esperienza o professionalità, ma di sapienza morale" (Manzone G., *Il lavoro tra riconoscimento e mercato. Per una logica del dono*, Queriniana, Brescia 2006, pp. 48-49).

18 Ci siamo già occupati del tema in diversi scritti, riferiti soprattutto alla deontologia professionale degli insegnanti: A. Porcarelli, *Note per una biografia professionale degli insegnanti*, in: Aa. Vv. (a cura di AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FINISM, MCE, UCIIM), *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, IRRE - Emilia Romagna - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, Bologna 2004 / Tecnodid, Napoli 2005, pp. 91-102; Id., *Metodi e strategie di formazione degli insegnanti: valutazione di alcune esperienze sul campo*, in: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004, pp. 171-191; Id., *Formare il docente di scienze umane*, in: C. Xodo (a cura di), *Dimensioni della professione docente. Cultura competenza Deontologia*, Atti della V Biennale internazionale sulla didattica Universitaria (Padova, 1-3 dicembre 2004), Pensa Multimedia, Lecce 2006, Vol. I, pp. 227-239; Id. *Strategie per la formazione degli insegnanti nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile*, in: A. Porcarelli (a cura di), *Cittadini sulla strada. L'educazione alla sicurezza stradale come componente della convivenza civile*, Armando, Roma 2007, pp. 117-140; Id., *Documentare il portfolio professionale degli insegnanti*, "La scuola e l'uomo", Roma, n. 1-2, gennaio-febbraio 2003, pp. 25-27.

19 In un testo che introduce una ricerca sulla deontologia e qualificazione delle professioni educative, a cui rimandiamo per gli esiti dell'indagine, la curatrice identifica le seguenti

legano alla necessaria autonomia di intervento che caratterizza l'azione di chi svolge una professione educativa, il che comporta "abilità nel reperire e selezionare le informazioni, nel promuovere la comunicazione, nella diagnosi del problema, nella rappresentazione e previsione dell'azione possibili in una situazione improvvisamente refrattaria a soluzioni collaudate"²⁰. In altri termini potremmo dire che l'educatore opera sempre persone vive e vere, uniche ed irripetibili, della cui dignità siamo custodi, sia perché questo accade in ogni relazione umana significativa, sia perché la relazione educativa comporta un prendersi cura dell'altro in quanto altro, generando specifiche responsabilità²¹, quindi ha una sua valenza etica intrinseca, che in qualche modo richiama anche il precetto ippocratico per cui innanzitutto è essenziale evitare di nuocere (*primum non nocere*²²), quale che sia la concezio-

ragioni culturali e sociali che sembrano favorire una ripresa di interesse per la deontologia delle professioni educativo-formative: 1) oggettiva valorizzazione ed espansione degli interventi educativo-formativi (a motivo delle accelerazioni che caratterizzano la società della conoscenza), 2) accentuazione della dimensione socio-istituzionale dell'educazione (ampliamento della sfera pubblica a scapito di quella privata), 3) allargamento dello spazio educativo su committenza (che necessita di una rendicontazione, anche in merito ai principi deontologici a cui ci si ispira), 4) accelerazione dei processi autonomistici (che comportano l'assunzione di responsabilità di cui rendere conto), 5) esigenza di promuovere un'identità professionale solida e riconoscibile (per cui il codice deontologico diviene funzionale alla creazione di una sorta di albo professionale); cfr. C. Xodo, *Deontologia delle professioni educative*, in Id. (a cura di), *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2004, pp. 115-117.

20 Ivi, p. 113.

21 Sul tema della responsabilità come fonte generativa di consapevolezza etiche il riferimento va immediatamente a Jonas, in questa sede ci limitiamo a riportare un breve passo del suo testo più noto, chiedendo al lettore di saggiarlo alla luce di una sua lettura in senso educativo, cioè come se parlasse in modo esplicito del rapporto tra educatore ed educando: "Soltanto chi detiene una responsabilità può agire in modo irresponsabile. (...) La responsabilità è la cura per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando "apprensione" nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere. Ma la paura è già racchiusa potenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà a quell'essere, se io non mi prendo cura di lui? Quanto più oscura risulta la risposta, tanto più nitidamente delineata è la responsabilità" (Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, tr. it. Einaudi, Torino 2009, p. 97).

22 Questo passaggio viene sottolineato, in una prospettiva pedagogica distinta dalla nostra, ma con cui ci ritroviamo nella sensibilità in ordine all'importanza dei temi deontologici, da Tolomelli che sottolinea come "prima di intervenire il pedagogista e l'educatore deve essere ragionevolmente certo che la sua azione professionale non rechi danno all'educando e, da tale presupposto, derivano due punti fondamentali e ineludibili per la deontologia pedagogica. Il primo fa riferimento ai rischi narcisistici e di onnipotenza, che in una relazione asimmetrica e con forte connotazione emotiva come quella educativa, spesso si propongono. In questo senso, il professionista ha l'obbligo deontologico di non sostituirsi nella posizione di protagonista all'educando, ma bensì favorire quel cambia-

ne di educazione²³ a cui si faccia riferimento. Ancora più forte è il richiamo all'intrinsecità della dimensione etica nell'azione educativa se consideriamo come essa entri a far parte – come afferma con forza Gino Corallo – della stessa ragione formale dell'educazione in quanto tale: “L'educazione è quel processo intenzionale che tende a formare nell'educando degli abiti ordinati di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più possibile largo e ricco di libertà e l'uso retto e spedito di essa. (...) Resta così evidente quanto già abbiamo detto di sopra, negando che si possano chiamare, in senso proprio, “educazione” tutte le altre formazioni che non siano la formazione alla vita morale, ivi comprese la formazione intellettuale e quella fisica. Esse non son assolutamente da porsi, per sé, sul piano educativo, pur essendo materiale utile e, sotto certi aspetti ben delimitati e definiti, anche indispensabile per il lavoro educativo. Il fattore intellettuale e fisico non entrano come tali a far parte dell'educazione, ma solo in quanto siano stati assunti e rielaborati da una nuova formalità, quella morale, che sola li può far assurgere alla dignità dell'educazione”²⁴.

In quanto attività tipicamente umana l'educazione ha un'intrinseca dimensione etica, che dipende dalla sua natura in forza dell'eticità costitutiva dell'essenza dell'agire educativo, che si configura come un'*arte morale*, ovvero “una sapienza pratica in cui è incorporata una determinata arte”²⁵. L'agire educativo, pur nutrendosi degli apporti che vengono dalla razionalità teoretica e dalla razionalità tecnica, poggia sul terreno della razionalità pratica, quello dell'agire morale. La riflessione sulla formazione delle competenze etiche nelle professioni educative non risulta particolarmente diffusa, per diverse ragioni, prima fra tutte la difficoltà di tracciare – in modo socialmente condiviso – i confini della “professionalità” specifica delle professioni educative, anche in ordine alla definizione delle competenze etico-

mento che è dell'altro ma è anche di sé, (...). Il secondo punto invece richiama la necessità di accompagnare la deontologia alla riflessività pedagogica quale dispositivo utile a evitare un approccio educativo improntato al buon senso o al velleitarismo che spesso ancora oggi venano la pratica educativa” (Tolomelli A., *Lineamenti di deontologia pedagogica*, in: Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 76).

23 In altra sede abbiamo sviluppato una riflessione sul rapporto tra i fondamenti antropologici e filosofici di alcuni grandi pedagogisti del XX secolo ed i paradigmi pedagogici che essi hanno sviluppato, con particolare attenzione alla dimensione politica dell'educazione: cfr. A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

24 G. Corallo, *La pedagogia della libertà. Saggio di pedagogia generale*, SEI, Torino 1951, pp. 50-51.

25 J. Maritain, *L'educazione al bivio* (1943, 1947), tr. it., La Scuola, Brescia 1963, p. 15.

deontologiche che vi sono implicate²⁶. Tra i vari contributi al dibattito in tal senso ci sembra significativa la sintesi offerta da Elio Damiano, che così identifica le *competenze etiche* che specificamente rientrano tra le *competenze professionali* degli insegnanti: “La capacità di discernere i valori in gioco nei propri atteggiamenti e comportamenti; la capacità di giustificare, presso il pubblico interessato, le proprie decisioni relative all’adozione dei giudizi di valore, di strategie e metodologie congrue in relazione al contesto normativo, alle caratteristiche dei soggetti e degli oggetti culturali da apprendere; la capacità di discernere e collegare i problemi morali che si ponessero all’interno dell’aula e dell’istituto scolastico ai grandi temi della riflessione etica che attraversano la vita sociale nel suo insieme”²⁷.

Si tratta di competenze che si esercitano nel concreto del giudizio etico interno all’azione educativa, la quale si riferisce essenzialmente ai parametri della razionalità pratica, sia in quanto si configura come azione consapevole (e moralmente rilevante) da parte dell’educatore, sia in quanto si esercita (in modo riflesso) sulla maturazione delle competenze etiche da parte delle persone educabili. L’educatore opera sempre in condizioni di autonomia ed incertezza, perché ha a che fare con il futuro contingente di persone libere, proprio nella stagione della vita in cui vanno formando la propria libertà. Le stesse scelte professionali sono chiamate ad essere frutto di una saggezza educativa, che implica a sua volta una saggezza di tipo personale profondamente intrisa di connotati etici. In un recente saggio sull’etica delle professioni educative Daniele Loro identifica la figura del *professionista saggio*, che rappresenta un’evoluzione consapevole di quel *professionista riflessivo*²⁸, che

26 Tale difficoltà dipende in parte da fattori “esterni” al corpo professionale, come ad esempio la sproporzione tra le alte aspettative nei confronti degli educatori e la scarsa considerazione sociale (e remunerazione economica) per il loro lavoro o anche la burocratizzazione della professione (e la giuridicizzazione nella definizione di diritti e doveri); ma in parte dipende anche da fattori “interni” al corpo professionale stesso, che ancora non ha trovato la forza, per esempio, di definire codici deontologici universalmente condivisi che siano espressione effettiva della propria autonomia professionale.

27 E. Damiano, *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007, pp. 321-322. “L’azione didattica - precisa l’autore - non è separabile rispetto al modo in cui la si compie: l’etica non è un di più, bensì qualcosa che lavora dall’interno l’insegnamento e lo costituisce come azione specifica. Quando l’insegnante interviene nella creazione di un clima di classe propizio all’apprendimento, quando argomenta il rigore di un concetto o la validità di una procedura metodologica, quando partecipa alla realizzazione delle finalità della scuola (...) egli prende decisioni che rendono conto e danno senso alle azioni che compie. Il riferimento ai valori non è un elemento decorativo, ma è incorporato nell’intimo dell’intervento dell’insegnante” (Ivi, p. 323).

28 Ci riferiamo al filone di riflessione inaugurato da , che a nostro avviso rappresenta una versione limitata dell’epistemologia della prassi, molto centrata sugli aspetti tecnico-

corre il rischio di limitarsi ad una epistemologia della prassi che si misuri sull'efficacia professionale, più che sulle valenze etiche dell'agire professionale: "Dunque, affinché il professionista, anche dal punto di vista etico, possa essere considerato come chi è in grado di operare la sintesi tra particolare e generale, è necessario che egli abbia in sé la capacità di operare le modalità proprie del 'saggio' (*phronimos*), così come è descritto dall'etica classica, in particolare dall'etica aristotelica. (...) Rifacendosi ad Aristotele, Da Re spiega che il *phronimos*, ovvero l'uomo saggio, è 'colui che sa ben deliberare nella concretezza delle situazioni, è il medico saggio, l'avvocato saggio, e via dicendo, che dall'interno delle rispettive pratiche sanno interpretare al meglio il significato della propria esperienza professionale e che dispongono delle risorse necessarie per affrontare situazioni difficili e complesse'. Per Aristotele, infatti, il *phronimos* è colui che sa deliberare bene, ossia che sa scegliere, in una determinata situazione, quali siano i modi e i mezzi migliori per realizzare ciò che è buono e vantaggioso in senso globale, cioè in vista di una vita felice per la persona. Tuttavia, da una parte non si può deliberare se non si sa ciò che è bene e ciò che è male per l'uomo: qui è l'elemento universale: sapere ciò che è bene; dall'altra, però, la saggezza 'non ha come oggetto solo gli universali, ma bisogna che essa conosca anche i particolari, giacché essa concerne l'azione, e l'azione riguarda le situazioni particolari; qui è il riferimento all'elemento particolare'²⁹.

La saggezza professionale di un educatore affonda le proprie radici negli orizzonti valoriali a cui ciascuno fa riferimento. Come si è detto in altra sede³⁰ ogni paradigma pedagogico dipende da una visione dell'uomo e dell'educazione che si incarna in una visione del mondo e contiene in sé un'etica più o meno esplicita. Ogni educatore, dunque, è sempre responsabile di fronte al tribunale della propria coscienza, ma l'azione educativa non è un'azione solitaria. Essa è frutto di quello che in termini tecnici viene identificato come lavoro di équipe, ma che in termini antropologicamente più significativi potrebbe essere descritto come il frutto di una comunità educante. Se le azioni dei diversi operatori sono costruite in buona sinergia e in buona sintonia, la "credibilità" complessiva della comunità educante cresce e miglio-

operativi o – al più – sulle consapevolezza implicite di tipo euristico che possono generare soluzioni creative. Cfr. Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, (1983) tr. it. Dedalo, Bari 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), tr. it. Franco Angeli, Milano 2006.

29 D. Loro, *Formazione ed etica delle professioni. Il formatore e la sua esperienza morale*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 84-85; cfr. A. Da Re, *Vita professionale ed etica*, in S. Semplici (a cura di), *Il mercato giusto e l'etica della società civile*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 116-117.

30 A. Porcarelli, *Educazione e politica ...*, cit.

rano le condizioni di efficacia dell'azione educativa. Se invece gli educatori si comportano come "stranieri morali"³¹, incapace di sintonizzarsi tra loro sul piano valoriale, si corre il rischio di generare confusione nelle persone loro affidate, ma soprattutto viene meno la caratteristica fondamentale dell'agire educativo che – mirando a generare una libertà responsabile – richiede una testimonianza credibile in tal senso. Gino Corallo ha identificato i tratti pedagogici di quella che il buon senso comune considera una testimonianza credibile, parlando – più propriamente – di causalità formale con efficacia valorizzante, che illustra in termini molto chiari: "L'esemplare vivo rappresentato dall'educatore è la vera causa (giacché senza educatore non c'è educazione) che muove l'educando all'azione auto-educatrice, cioè all'azione con cui egli liberamente riproduce e realizza in sé la forma dell'esemplare. La forma dell'esemplarità quindi ribadisce la necessità che l'educatore sia già in atto possessore di educazione, sia "educato". Si vede pertanto come certe massime educative, che sottolineano l'efficacia insostituibile dell'"esempio" riposino su un fondamento teorico molto solido. Il quale concetto, tuttavia, va accuratamente precisato. (...) I moduli esemplari (o "idee") devono giungere all'allievo vivificati attraverso la persona del maestro per essere educativamente efficaci: questo è nel concetto stesso della causalità esemplare. Ora, siccome il compimento dell'atto educativo si ha quando l'educando ha accettato liberamente l'"esempio" presentatogli dall'educatore, cioè quando egli è giunto a amare un certo "ideale" – bisogna intendere la sostanza della causalità esemplare dell'educatore sul piano stesso della volontà, che è il piano sul quale essa deve produrre l'effetto nell'educando"³².

Di qui la necessità di creare – a partire dalle singole comunità educative – strumenti di condivisione degli elementi etici fondamentali, quali codici deontologici o carte etiche che, in questo caso, non avrebbero solo la funzione di promuovere la visibilità della professione, ma prima e soprattutto quella di creare un raccordo effettivo nelle pieghe più profonde di quella saggezza educativa di cui abbiamo parlato. Vi sono interessanti tentativi di formularne i principi generativi, come quello di Daniele Loro³³ che propone Responsabilità, Correttezza e Rispetto, oppure la rielaborazione che Elio Damiano – pensando all'etica dell'insegnamento – propone dell'etica della re-

31 L'espressione è di H. T. Engelhardt Jr. e si riferisce al dibattito bioetico contemporaneo (cfr. *The foundations of Bioethics*, Oxford University Press, USA 1996), ma in questa sede ce ne serviamo in senso traslato, per identificare la difficoltà di comunicazione che deriva dal conflitto dei paradigmi etici.

32 G. Corallo, *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1961, p. 338; cfr. A. Porcarelli, *Educazione e politica ...*, cit., p. 180.

33 Cfr., *Formazione ed etica delle professioni ...*, cit. pp. 96-108.

sponsabilità³⁴ di Hans Jonas, identificando come valori intrinseci all'azione di insegnare³⁵: la sollecitudine per gli alunni e la salvaguardia della loro dignità, la promozione del sapere e la convinzione che l'apprendimento è occasione di sviluppo personale e sociale, la responsabilità nell'uso del potere³⁶ necessario per esercitare l'azione di insegnare, la fedeltà al progetto sociale per la realizzazione del quale l'insegnante è impegnato a contribuire mediante l'insegnamento (domanda sociale di educazione³⁷). Tutto questo vale, a pari titolo, per tutti coloro che svolgono professioni educative e formative.

Probabilmente il cammino per la formazione di una coscienza etica condivisa tra coloro che svolgono professioni educative e formative è ancora lungo e non privo di ostacoli, a partire da quella già segnalata cultura di tipo utilitarista che tende a privilegiare un tecnicismo formativo oggettivamente nemico di una riflessività eticamente orientata. Se prevalesse quel tipo di logica anche i riferimenti a codici deontologici e carte etiche avrebbero un carattere puramente "strumentale" e correrebbero il rischio di ridursi a loro volta ad appelli al rispetto di norme di tipo formale che rinvierebbero più alla logica della "etichetta" (quello che oggi si chiama *politically correct*) che a quella dell'etica, con il suo legame vitale con i fondamenti di una ragione pedagogica.

Sul piano della prassi formativa si potrebbero recuperare alcuni elementi di una tradizione di lungo corso, in cui il tema della riflessività professionale – in campo educativo – può essere assimilata a quella riflessività morale che si riferisce al giudizio di coscienza. Ci siamo già occupati di questo tema in altra sede³⁸ e rimandiamo al saggio in oggetto per approfondire questo percorso, richiamando il peculiare valore euristico che possono avere alcuni costrutti concettuali che si sono sedimentati in prassi plurisecolari di accompagnamento³⁹ di giovani e adulti, a cui si sono dedicate nel corso dei

34 Cfr. E. Damiano, *L'insegnante etico ...*, cit., pp. 270-277.

35 Ivi, pp. 305-306.

36 Il tema, posto da Damiano in questi termini, evoca questioni pedagogiche molto ampie, come quella del rapporto tra "prossimità e distanza" nella relazione educativa, per cui rimandiamo ad un nostro lavoro: A. Porcarelli, *Prossimità e distanza dell'educatore*, in M. Conte, G. Grandi, G.P. Terravecchia (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*, Meudon, Portogruaro (VE) 2013, pp. 205-221.

37 La lettura, in termini pedagogici, della domanda sociale di educazione rappresenta il "cuore" della Pedagogia sociale; cfr. A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009; G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone, *Pedagogia sociale*, La scuola, Brescia 2014.

38 Cfr. A. Porcarelli, *La dimensione riflessiva nella formazione delle competenze etico-deontologiche delle professioni educative*, in A. Porcarelli (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, pp. 113-124.

39 Il tema dell'accompagnamento – anche in senso spirituale – delle persone è stato recentemente oggetto di attenzione specifica in prospettiva pedagogica: cfr. C. Biasin, *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, FrancoAngeli, Milano 2010.

secoli persone che hanno svolto di fatto professioni di tipo educativo e formativo, con un riconoscimento sociale che era legato ad altri fattori, come ad esempio il ruolo ecclesiale⁴⁰.

Oggi il riconoscimento sociale delle professioni educative è al centro di un dibattito che chiama in causa le istituzioni, pubbliche e private, che erogano servizi di tipo educativo e formativo, per non parlare di tutto il mondo degli ambienti educativi non formali, come ad esempio associazioni e movimenti di varia ispirazione ideale e religiosa. Si tratta di un campo di studi decisamente ampio, che è tradizionalmente al centro degli interessi della pedagogia sociale⁴¹, e che fisiologicamente si allarga con il modularsi della domanda sociale di educazione propria di una società complessa (specialmente in un tempo di crisi) ed il progressivo affievolirsi dei confini tra i contesti educativi formali e non formali. Puntare in modo esclusivo sulla “formalizzazione” del riconoscimento pubblico delle figure educative può risultare – oltre che una scelta pedagogicamente debole – anche strategicamente perdente. Più interessante ci sembra puntare su quello che – facendo eco alla nota espressione dell’OCSE che parla di *capitale umano* – potremmo chiamare *capitale pedagogico* e, in riferimento alla dimensione etico-deontologica, *ethos pedagogico*, che può rendere sempre più “credibile” e pubblicamente riconoscibile il lavoro educativo autentico.

40 In genere il ruolo di accompagnamento spirituale, per esempio, dei novizi di un ordine religioso viene assolto da persone che hanno un ruolo all’interno di quell’ordine ed assumono una funzione specifica (es. *maestro dei novizi*), proprio per svolgere tale ruolo di accompagnamento. Gli strumenti concettuali di tipo pedagogico, in questo caso, sono “mediati” da istanze di tipo etico, per cui si parla direttamente di *esame di coscienza*, *discernimento spirituale* e *discernimento vocazionale*, per indicare azioni di tipo riflessivo che potrebbero essere trasferite – *mutatis mutandis* – anche in altri contesti.

41 Ci riferiamo alla concezione agazziana della Pedagogia sociale, per cui essa si configura, per un verso, come “una pedagogia dell’ambiente sociale e storico-culturale, delle sue influenze e condizionamenti, delle sue problematiche, fondata in una sociologia in prospettiva di socialità educativa e pedagogica, e – per un altro verso – una pedagogia intesa a definire i compiti educativi di una società ed i modi di soddisfarvi” (A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1968, p. 55). Abbiamo approfondito il tema in vari nostri saggi già citati nel corso di questo contributo, ai quali aggiungiamo A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009.

Global Education in Europe: A Process under construction in a Changing World

di Maria Helena G. Pratas

Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) Lisbon, Portugal

1. Introduction

The degree of diversity and complexity in contemporary societies is ever growing. There is an increasing interaction of people, institutions and markets worldwide, and of their respective values, attitudes and interests. This increased interdependence is also referred to as the process of globalisation. The actions of others, living on the other side of the planet, can affect people in very direct ways. Traditional policies, programs and even educational approaches have been challenged by this complex and fast-changing reality. The speed of information and communication technologies reduced national barriers, increased interdependence between financial markets, ongoing population flows across the world. Patterns of world development have been changed by these phenomena. These have naturally impacted on needs for and in education. Globalisation poses new challenges for national education systems, training structures and the ways in which education is conceived. In contemporary societies, new knowledge, skills and attitudes, in other words, new competencies, are required to engage effectively with increased access to ICT, and the increased variety of languages, cultures, goods and economies that we come into contact with on a daily basis. As the world comes to be interconnected in ways that were unthinkable previously, the need for understanding different cultures, languages, ways of thinking and communicating, ways of life and social realities has become stronger.

Around the world, there exist many ways of defining and of practicing global education. Some definitions emphasize the qualities needed to become a global citizen, being aware of the world and taking responsibility for action, whether individual or collective. Others focus on respect for diversity, human rights, social justice and sustainability, and on valuing them. In some sense, many consider that global education encompasses those all types of education that encourage social change at local and global levels, that

educate for justice and that promote commitment to building a more equitable world. These different types of education have emerged in response to global challenges, but they vary from country to country. Another aspect of global education refers to the fact that many countries accept the need to consider global realities within education: formal, non formal and informal. Various international documents are related to the development of the concept of global education. For example, the United Nations *Universal Declaration of Human Rights* (1948); the UNESCO (1974) *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*; the UNESCO (1995) *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*, the United Nations (2000) *Millennium Declaration* and the United Nations (2005) *Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. We will consider Global Education as it is considered by the North-South Center of the Council of Europe.

2. Global Education in Europe

The experts at the Maastricht Congress 2002 elaborated the following definition of Global Education, adopted by the North South-Center of the Council of Europe (NSC): Education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all (Silva, 2010:66).

This definition emerged from policy and practice and is linked to development education, which has a longer tradition and was developed to address the need to inform the public about development cooperation issues. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship (Silva, 2010).

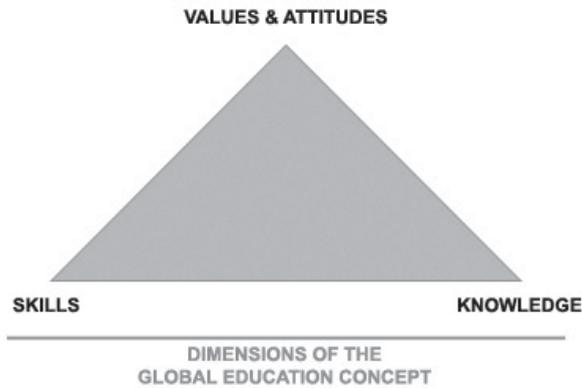
Figure 1: Global Education Dimensions (Global Education Guidelines, 2010)



Source: Adapted from Compass, p. 27

Global education has been characterised in the Global Education Guidelines by a diversity of educational approaches that promote values, shape attitudes, develop skills and enhance knowledge (Silva, 2010).

Figure 2: Dimensions of the Global Education Concept (GE Guidelines, 2010:20)



3. The North-South Centre of the Council of Europe (NSC)

The North-South Centre (NSC), officially named the “European Centre for Global Interdependence and Solidarity”, is an autonomous institution of the Council of Europe. Created in 1989, currently it has 22 member States. It is an intergovernmental organization run on the basis of a “quadrilogue”: governments, parliaments, local and regional authorities and NGOs. This system helps build bridges between players with different approaches, viewpoints and priorities, generating constructive synergies (NSC, 2012).

The North-South Centre (NSC) objective as regards global education (GE) is to develop, enhance and sustain strategies and capacity-building for global education, targeting institutions and practitioners from the formal and non-formal educational sector. Global Education is understood as an holistic education dealing with the growing interconnectedness between local and global realities. It aims at developing learning communities in which practitioners are encouraged to work cooperatively and develop skills for a participatory global citizenship (NSC, 2012).

The work of the NSC consists in policy development and advocacy, training and capacity building, raising public awareness/understanding and disseminating global education practices. In this regard the NSC, in cooperation with its partners, has delivered GE policy reference documents such as the GE charter (1997), the Maastricht GE declaration (an European strategy for improving and increasing GE in Europe to the year 2015 - 2002) and the recommendation on education for global interdependence and solidarity (2011), while offering pedagogical support through a handbook for educators to understand and implement GE (the Global Education Guidelines, 2008, re-edition 2010), an e-learning training scheme and networking global education practices through the Global Education Week and its network focal points. All these activities are facilitated through the North-South Centre Global Education website. In 2009-2011, the North-South Centre co-organized with local partners national and regional seminars on global/development education in the twelve new members States of the European Union, with the financial support of the European Commission. These seminars brought together stakeholders (government representatives, civil society) with the aim to discuss the present situation of global/development co-operation in the respective country and promote national policy recommendations and practices (NSC, 2012: 9).

There is increasing recognition in the policy making community that the global dimension of the educational process is essential to its relevance and that issues of global development, interdependence and solidarity are inherent to any curriculum for citizenship education in a global society. This recognition is gaining ground, but requires strengthening, as do mechanisms

for supporting global education. International organizations, governments and civil society all have a role to play, particularly ministries responsible for education, development, environment; development agencies and development Non-Governmental Organizations (NGOs); national curriculum development bodies, teacher support structures, teachers and educators; and various kinds of NGOs.

Given the fact that global education emerged from policy and practice, it is important to understand its implicit link to development education, which has a longer tradition and was developed to address the need to inform the public about development cooperation issues. There are institutions and even countries that consider development education to be the core of global education. This position relates to their national interests and their perception of the need for education about development assistance and humanitarian aid. Development education, focusing understanding relationships between the global 'North' and the global 'South', is not only an integral part of global education, but also of development cooperation. As a result, in many countries the agendas of global and development education are intertwined. But, development education is not the only influence that can be found. In different contexts, other traditions pre-dominate, such as education for sustainable development in the Czech Republic or humanitarian education in Poland.

So, even in Europe, Global education has different meanings: sometimes it is referred to as global development education or even considered synonymous with development education, or education for sustainable development. Although in content and definition seemingly the same, these concepts are different – they have different political and educational traditions, and they express different perceptions about where the focus of global education should be placed. Illustrative of this is also that in many countries, 'global education' only came into usage very recently – often the term in the local language is simply a translation of the English 'global education', for example in 'éducation à la citoyenneté mondiale' in French or 'Globales Lernen' in German.

In Europe, global education at the national level is usually promoted by the Ministries of Education, which are responsible for the development of education policies and eventually for curriculum reform, and the Ministries of Foreign Affairs, which are responsible for development cooperation policies, of which global education is an integral part. Increasingly, other ministries have become involved in the policy development related to global education, such as, among others, ministries of the environment or sustainable development, finance, interior affairs, culture, sports and youth. Furthermore, departments within ministries responsible for gender equality and human rights are also increasingly engaging with global education

and related issues. Other governmental agencies and civil society organizations, such as unions of teachers, methodological centres and educational institutes, development Non-Governmental Organizations (NGOs) dealing with diverse global themes, social and trade unions, teachers and trainers in formal and non-formal education, youth and community leaders, churches and interfaith organizations – in brief all those involved in education and learning – are also engaging in global education and with its issues.

At the international level, there are several inter-governmental and international nongovernmental institutions that are involved in the design and support for global education. Among them you may find: Global Education Network Europe (GENE) is the European network of Ministries, Agencies, and other national bodies, responsible for support, funding, and policy making, in the field of Global Education in Europe. GENE has worked over the past decade to support the strengthening of Global Education in Europe. This has included through regular multilateral roundtables, bi-lateral processes, policy learning and research, enhancing quality, supporting the development of quality national strategies and supporting emerging structures (NSC, 2012: 10). The European NGO Confederation for Relief and Development is called CONCORD and it represents more than 1600 NGOs all over the European Union. It includes Development education and public awareness raising (DEAR) which is an important element of its organizational strategy in order to empower Europeans to play an active role in shaping a more just and sustainable world. It also includes a Forum on Development Awareness Raising and Education (DARE) which works on capacity development for DEAR, advocacy and pan-European networking and peer learning. In 2003, it created DEEEP - Developing Europeans Engagement for the Eradication of Global Poverty -, which acts as a support structure to the working group and organizes a yearly development education summer school with participants from all over the world. Furthermore, CONCORD co-chairs the European Development Education Multi Stakeholder Process since its creation in 2006, which unites a broad range of state- and non-state actors interested in development education. Its main achievements are the European Development Education Consensus (2007) and the first European Development Education Monitoring Report “DE Watch” (2010). Other agents are Trialog and Euforic, the Social Network in International Cooperation and Development (NSC, 2012: 10).

4. Milestone Framework documents on Global Education

In 1997, the Council of Europe adopted a Global Education Charter. In 2000 the Millennium Development Goals (MDGs) were adopted to be achieved by 2015; they are a framework for the entire international community to work

together towards environmental sustainability, in particular through the integration of principles of sustainable development into country policies and measures, including into educational programmes.

In the year 2001, there is to mention the Council of the European Union Conclusion on Development Education. In 2002 the Maastricht Congress defined global education and established a European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015 by the North-South Centre of the Council of Europe (NSC, 2012: 4).

In 2005 there was a joint Statement by the Council and the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council, the European Parliament and the Commission on European Union Development Policy, called “The European Consensus”.

In 2007 a new document was published, called “Contribution of Development Education and Awareness Raising”; this document was offered as a contribution to the implementation of the European Consensus on Development, with particular reference to the declaration that “the EU will pay particular attention to development education and raising awareness among EU citizens” (NSC, 2012: 4).

In 2008 the Global Education Guidelines were developed and published. The year 2009 was the time to publish the Council of Europe White Paper on Intercultural Dialogue ‘Living together as equals in dignity’. In 2010 the Recommendation of the Council of Europe Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship and human rights education (EDC-HRE) appeared. In 2011 different documents were published: the European DEAR Study on development education with recommendations for future interventions by the European Commission; the Espoo Finland Conclusions on Global Education in Curriculum Change (GENE/FNBE) and the Recommendation CM/Rec (2011)4 of the Council of Europe Committee of Ministers to member states on education for global interdependence and solidarity (NSC, 2012: 4).

5. An Experience of Global Education: the Intercultural Dimension

Previously, I have described (Pratas, 2011) an experience of a Training Course called *Global Education: The Human Rights Dimension*, offered by the North South Centre in 2010. Now, I would like to mention a new course about the Intercultural Dimension of Global Education. This online learning course has been developed by the Network University in close collaboration with and with the support of the North-South Centre of the Council of Europe, as part of its Global Education Programme, from 15th November to 20th December 2011. While the first course looked at the complexity of de-

veloping human rights education given global-local interconnections, this course looked at the intercultural dimension of global education and the challenges it presents given different local realities. In this course we explored ways of including and interpreting global aspects of society, culture, economics and political systems in our educational work. The course was targeted at practitioners in the field of education and development, teachers, social and youth workers, as well as policy-makers, civil servants and local and regional authorities. This four-week online learning course involved at least 8 hours of learning per week, including reading course materials, online discussion and participation in interactive exercises. The course included individual assignments, interactive group exercises, a discussion forum, a glossary and a virtual library.

This online training course included registration, the learning process, tutoring, assignments, reading materials and development of specific discussion topics. Each start of a module (or week), participants received an email with information on the schedule of that week including activities and proposed assignments. The course developed for a period of around 7 weeks. The successful participants received a package containing a printed and signed certificate and a copy of NSC publication 'Global Education Guidelines' (available in English, French, Portuguese and Spanish).

At the beginning, we received a **self-assessment questionnaire on Intercultural Competences**. This self-assessment questionnaire meant to help us clarify our learning needs and support our learning process. The scale on Intercultural Competences included fifteen items: *Respect for otherness*, the capacity to respect the other and the right of the other to have different values, attitudes and beliefs; *Acknowledging the identities of others*; *Empathy*; *Multiperspectivity* or the capacity to see issues from different perspectives; *Tolerance of ambiguity*, the capacity to deal constructively with the insecurity and uncertainty and capacity for dialogue with different people; *Knowledge and awareness about the plurality of human societies*; *Democratisation of democracy*, meaning the understanding of democracy as a work in progress that requires daily attention and rethinking; *Learning to learn*; *Social analysis*; *Political literacy*; *Interpreting and relating skills*; *Communicative awareness*; *Critical literacy*; *Cognitive and behavioral flexibility* and *Action orientation*.

The Course consisted of four Modules. The first module was about the Intercultural dimension of global education. It explored the concept of global education, and its importance in contemporary society, increased our knowledge about its different dimensions and approaches, and helped us to debate the challenges and opportunities that global education offers. This module guided us through a reflection on the intercultural dimension of global education, concepts and critiques related to this dimension of global education and knowledge of organizations and movements that work with

global education from all over the world, such as: The North South Centre of the Council of Europe, the European Commission, the Global Education Network Europe, DEEEP -Developing Europeans Engagement for the Eradication of Global Poverty, Concord – the European NGO Confederation for Relief and Development and Euforic, the Social Network in International Cooperation and Development. We acknowledged that some institutions and countries consider Development Education the core of global education. We had the opportunity to become acquainted with the different terms and concepts relevant to intercultural education, intercultural learning and intercultural dialogue, as well as to reflect on the real need for intercultural global education in the realities in which we live. Furthermore, the course offered the opportunity to contextualise the debate about the historical development and usage of these terms and concepts within the international institutions. As a result we were in a position to define global education and the different aspects of its intercultural dimension, become familiar with the notions of intercultural education, intercultural learning and intercultural dialogue, as well as to contextualise these notions in the real needs of our local reality.

The second module was about “Intercultural Learning as an Educational Practice” and also included two discussion forums: we shared the main issues, a mapping exercise of our social analysis, how to apply Global and Intercultural Education in our educational practice and we formulated objectives for intercultural learning in our context. We had the opportunity to learn more about the different approaches to intercultural learning as an educational practice around the world and to identify the main issues and analyse our socio-political context as a basis for formulating specific objectives for this kind of intercultural learning in our habitat. This module offered the opportunity to get to know inspiring intercultural learning practices around the world as well as how to apply them. We developed an educational activity on which we received personalised feedback and we explored our own intercultural learning competences.

The third module was called “Intercultural Dialogue and Policy-Making”. It had also two discussion forums, examining possible levels of interventions and developing strategies for action, analysis of policy-making processes and a simulation exercise about visioning intercultural global education till 2022. We shared our main insights and learned about policy-making in education and other related fields. We had the opportunity to develop our capacity for the elaboration of strategies and developed our own individual strategic plan for the future.

Finally, the fourth module was about Intercultural Global Education and Social and Political Action and it also included two discussion forums. It was focused on the practical aspects of intercultural education, activities design and action planning in the different spheres of action in formal and infor-

mal education, advocacy and or policy development and included the final evaluation and debate on the follow up to the course.

6. Participants and methodology

The group was diverse but well balanced, especially regarding geographical background. In this Course there were 55 participants from almost all over the world...working together!

The methodology encouraged reflection, analysis and critical thinking, as well as non-hierarchical, democratic, collaborative learning environments and recognition of a variety of points of view. It promoted personal enrichment, self-esteem and respect for the individual and emphasised on skill building and practical application of learning. The overall educational approach of this course was developed on the basis of the principles of global education practice. It aimed to use our previous experiences and knowledge to explore contents and inspire new insights. Our reflection, and the exchange with other participants, was an important input for the development of our and other participants' deeper theoretical and practical understanding of the intercultural dimension of global education. The course was designed as a space to express our ideas and to develop our understanding in an autonomous as well as collaborative way. The course was built around interactive contents using both individual and collective reflections and a series of exercises to facilitate our learning process. It aimed at contributing to our understanding of the issues, and at facilitating interaction among course participants.

7. Conclusion

The actual European context of international financial crisis, with increasing national austerity measures create a negative social impact with increased xenophobic reactions and nationalistic attitudes; therefore, a new attention is required on Education, Interdependence and Solidarity in this Changing World (European Congress on Global Education, 2012).

The course I described facilitated exchange of ideas and practices of global education, pedagogical support and training, discussing synergy potentials, pedagogical support and awareness on the importance of global education for global interdependence and solidarity. Through the networking, the course material and the case studies, we gained a deeper understanding of the complexity of developing and practising global education with an intercultural dimension and it inspired us to develop meaningful educational activities leading to social and political action. In brief, we had the opportunity to learn about each other and about different views on global education and

to explore its intercultural dimension. The course developed a basic understanding of the complexities related to global education and to intercultural education in the world today and allowed us to revise our practice. Global education is something of a 'work in progress', a process under construction. Its theoretical conceptualisation is still evolving through ongoing discourse and the compilation of good practice.

References

- Council of Europe (2011) Recommendation CM/Rec (2011)4 on education for global interdependence and solidarity. Retrieved 10 November, 2012, from http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE_recommendation_2011.pdf
- Da Silva, M. (coord.) et al. (2010) *Global Education guidelines*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe. 2008
- European Commission (2010) DEAR in Europe - Recommendations for future interventions by the European Commission. Final Report of the 'Study on the experience and actions of the Main European Actors active in the field of Development Education and Awareness Raising'. Retrieved 2 December, 2012, from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/DEAR_Final_report
- European Congress on Global Education (2012) Concept Paper. Retrieved 10 August, 2012, from <http://www.gecongress2012.org/>
- GENE Global Education Network Europe (2011) Espoo, Finland Conclusions on Global Education in Curriculum Change: GENE, FNBE. Retrieved 20 November, 2012, from www.gene.eu
- Global Education Charter (1997). Retrieved 10 November, 2012, from <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEgs-app2.pdf>
- Maastricht Declaration (2002). Retrieved 10 November, 2012, from <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>
- North-South Centre Global Education Guidelines (2010). Retrieved 12 November, 2012, from http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline_presentation_en.asp
- North-South Center (2012) Second European Congress on Global Education 'Education, Interdependence and Solidarity in a Changing World'. Concept Paper. Retrieved 5 August, 2012, from http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/default_en.asp
- Pratas, M.H. (2011) Global Citizenship and Human Rights Education, in Bergami, R. et al. (ed.) (2011) *Proceedings of the X Worldwide Forum on Education and Culture Rome, dedicated to Teaching and Learning in Today's Global Classroom*, pp.5-11.
- UNESCO (1974) Recommendation concerning Education for International

- Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Retrieved 10 November, 2012, from www.unesco.org/education
- UNESCO (1995) Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy. Retrieved 10 November, 2012, from www.unesco.org/education
- United Nations (2000) Millennium Declaration. Retrieved 12 November, 2012, from www.un.org/millenniumgoals
- United Nations (2005) Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Retrieved 10 November, 2012, from www.unesco.org/education

