



POLITICHE EDUCATIVE DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

La dimensione internazionale

Guglielmo MALIZIA

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
Parte prima:	
Il quadro di riferimento	9
Capitolo 1 - <i>L'educazione per il XXI secolo</i>	11
Parte seconda:	
I singoli livelli del sistema educativo	43
Capitolo 2 - <i>Educazione di base, elementare e per la prima infanzia</i>	45
Capitolo 3 - <i>L'educazione secondaria e la formazione professionale un crocevia della vita</i>	67
Capitolo 4 - <i>Verso un'istruzione superiore di massa</i>	87
Capitolo 5 - <i>L'educazione degli adulti: un livello essenziale del sistema</i>	107
Parte terza:	
Questioni trasversali	123
Capitolo 6 - <i>Ruolo e formazione degli insegnanti: problemi e prospettive</i>	125
Capitolo 7 - <i>La scuola tra autonomia e libertà</i>	135
CONCLUSIONI GENERALI	149
INDICE	155

INTRODUZIONE

Questo libro è nato dall'*esperienza* di oltre trenta anni di insegnamento nel curriculum di Pedagogia per la Scuola e la Formazione Professionale della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana. Il corso è quello tradizionale di Legislazione e Organizzazione Scolastica, ma gli studenti sono italiani solo in una minoranza estremamente ridotta, mentre la grande maggioranza proviene da una gamma ampia di Paesi, situati in tutti i continenti: quest'ultima specificità mi ha impedito di parlare dell'Italia e mi ha imposto di fare riferimento alle dimensioni europea e internazionale della disciplina. Inoltre, molti degli allievi, quando si iscrivono da noi, possono già vantare un'esperienza più o meno lunga di insegnamento o di coordinamento e talora pure di dirigenza. Per questi motivi, mi è sembrato che il libro potesse essere proposto con utilità a una platea di formatori e di dirigenti della formazione professionale del CNOS-FAP ed anche degli operatori degli Enti di formazione professionale.

Nel titolo del libro ho usato il termine *politica* e con esso intendo indicare l'insieme degli interventi posti in essere dall'autorità pubblica a livello macrostrutturale nel sistema educativo di istruzione e di formazione in vista del raggiungimento del bene comune. In altre parole, mi occupo di quella disciplina che gli studiosi europei chiamano "amministrazione scolastica" e che all'interno delle scienze dell'educazione studia la gestione della scuola a livello di sistema (Federazione, Stato, Regione, Provincia, Distretto) allo scopo di conoscerla meglio e di renderla più efficace (Malizia, 2008).

A questo punto mi permetto di ricordare in sintesi l'*evoluzione* di tale disciplina sul piano degli approcci scientifici adottati. Fino alla metà del secolo scorso ha dominato la prospettiva *giuridica* per cui ha coinciso con la legislazione scolastica. L'approccio delle *scienze sociali* ha esercitato un forte influsso sull'evoluzione della politica e dell'amministrazione scolastica e formativa per tutto il nostro secolo, soprattutto tra la metà degli anni '50 e '70. Lo scopo era di potenziare l'insegnamento universitario e la ricerca, facendoli uscire da uno stile prevalentemente esortatorio e impressionistico; d'altra parte, gli amministratori e i politici operavano in organizzazioni, comunità, gruppi, in situazioni cioè studiate proprio dalle scienze sociali. In particolare sono le teorie organizzative a influire sulla politica e sull'amministrazione scolastica e formativa. Così le posizioni tayloristiche risultano visibili nell'enfasi sull'efficienza, i risultati, la competenza, la responsabilità soprattutto nei paesi anglosassoni, la concezione weberiana della burocrazia nella costruzione dei sistemi centralizzati delle nazioni in via di sviluppo, la teoria delle relazioni umane nella domanda diffusa di democrazia e di una "leadership" parteci-

pativa, le impostazioni sistemiche nell'affermarsi dell'autonomia e della pedagogia del progetto.

Agli inizi degli anni '70 il panorama delle scienze sociali è percorso da forti dinamiche orientate al cambiamento. Anzitutto è la società ad essere scossa da un intenso attivismo politico che trova la sua espressione paradigmatica nella contestazione giovanile. Inoltre, viene denunciato da più parti il positivismo delle scienze sociali, cioè la pretesa che gli unici criteri di verità siano la verifica empirica e la logica analitica, che la metodologia delle scienze naturali debba essere trasferita senza adattamenti alle scienze sociali, che l'obiettivo di queste ultime consista nella elaborazione di leggi, che la ricerca debba essere neutrale sul piano dei valori. Emergono nuove prospettive tra cui va ricordato il "*soggettivismo*" che rifiuta ogni scientismo per affermare la necessità di tener conto nella politica e nell'amministrazione scolastica e formativa anche dei valori e dei sentimenti. Pertanto, il campo degli studi va esteso dagli aspetti descrittivi a quelli normativi e la ricerca empirica non può limitarsi al quantitativo, ma deve affrontare temi come la volontà, le intenzioni, il linguaggio, ciò che è giusto o sbagliato nella politica e nell'amministrazione scolastica e formativa: di conseguenza la metodologia si orienta verso gli studi etnografici e qualitativi. Le carenze maggiori di tale prospettiva riguardano la concezione superata di scienze sociali che prende in considerazione il relativismo in cui rischia di cadere per la mancanza di criteri oggettivi di valutazione.

Le "*teorie critiche*", che si ispirano alla scuola di Francoforte, focalizzano l'analisi sulla falsa coscienza che viene creata nella massa della gente da sottili meccanismi sociali, istituzionalizzati nel mondo del lavoro, nell'educazione, nei mass media, nel tempo libero, in funzione degli interessi della classe dominante. Sul piano della politica e dell'amministrazione scolastica e formativa si parte dalla constatazione della funzione riproduttiva della scuola e del diverso trattamento prestato agli studenti secondo la classe sociale per affermare che i politici e gli amministratori sarebbero al servizio dei ceti dirigenti e, pertanto, non si impegnerebbero per realizzare una maggiore eguaglianza delle opportunità nell'istruzione e nella formazione. Le teorie critiche riflettono tutti i limiti delle posizioni marxiste: nell'ambito della politica e dell'amministrazione scolastica e formativa hanno espresso più critiche che proposte, appaiono estranee alla realtà scolastica e formativa e le loro ipotesi sulla funzione riproduttiva della scuola sono messe in discussione dai risultati della ricerca empirica. Altri approcci da ricordare sono: il "postmodernismo" o "poststrutturalismo" che, a motivo del suo orientamento antintellettuale e antistituzionale, si rivela particolarmente critico nei confronti della scienza e della maggior parte delle forme di organizzazione e di amministrazione; l'area degli studiosi impegnati nella promozione dei gruppi svantaggiati a causa del sesso, della razza o della nazionalità, che evidenziano la situazione di sottorappresentazione e di diseguaglianza di tali gruppi nella politica e nell'amministrazione scolastica e formativa; le interpretazioni che rifiutano lo scientismo e il positivismo, ma accettano la scienza e una molteplicità di metodi e che si ispirano al pragmatismo, alla fenomenologia e al realismo.

Gli anni '90 e gli inizi del nuovo secolo offrono un quadro di riferimento sociale molto diverso: il crollo del socialismo reale, l'avvento di regimi moderati o conservatori, la sostituzione delle antiche controversie ideologiche con nuove problematiche come l'inquinamento ambientale, il rapporto nord/sud, il nazionalismo, l'intolleranza. Anche nelle scienze sociali, mentre perdono quota le impostazioni radicali, prevalgono tendenze sia alla conciliazione tra analisi strutturale e culturale e fra prospettive macro e micro, sia a un empirismo pratico che fa comunque uso del metodo scientifico qualunque sia l'approccio teorico seguito. Anche nella politica e nell'amministrazione scolastica e formativa si affermano prospettive meno polemiche, più flessibili e anche più sofisticate e una coscienza più acuta della complessità dell'oggetto porta sia all'accettazione di una *pluralità di approcci e di metodologie* sia ad un aumento della diversificazione, della frammentazione e della specializzazione. Si placa lo scontro tra sostenitori della ricerca quantitativa e qualitativa, benché sia quest'ultima a ricevere un forte impulso. I valori assurgono al centro della scena soprattutto nel contesto dei processi decisionali e della definizione di soluzioni alternative. La politica e l'amministrazione scolastica e formativa è riconosciuta come uno strumento indispensabile per il raggiungimento di obiettivi organizzativi e sociali. Il presente volume si ispira a questo orientamento fondato su una pluralità di approcci e in particolare a quelli delle scienze sociali, del soggettivismo e delle teorie critiche; naturalmente si è cercato di evitare i limiti di ciascuna di queste prospettive.

Ritornando a questo libro, esso svolge una funzione di *introduzione generale* alla dimensione politica dei sistemi educativi di istruzione e di formazione. In particolare, esso vuole aiutare il lettore ad: acquisire una conoscenza generale dei modelli di sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione e una specifica delle politiche proprie dei diversi ordini e gradi di offerta; essere capace di valutare le politiche scolastiche e formative del proprio Paese a differenti livelli; essere capace di analizzare l'offerta di una scuola o di un centro di formazione professionale.

Gli *argomenti* toccati prevedono anzitutto la presentazione del quadro generale delle politiche educative a livello internazionale. Seguono quattro capitoli in cui vengono illustrate le strategie secondo i vari gradi e ordini di scuole: l'educazione di base, elementare e per la prima infanzia; la scuola secondaria e l'istruzione e formazione tecnico-professionale; l'istruzione superiore; l'educazione degli adulti. Completano il panorama due tematiche di carattere trasversale: il ruolo e la formazione degli insegnanti; le relazioni tra centro e periferia dei sistemi e tra offerta statale e non statale.

La mia *gratitudine* va al Presidente del CNOS-FAP, don Mario Tonini che ha deciso di pubblicare questo volume nella collana di opere per renderlo disponibile a quanti operano a vario titolo nel campo della formazione professionale. Desidero anche ringraziare tutti gli studenti di questi trent'anni che mi hanno aiutato a migliorare il presente saggio con i loro apprezzamenti, con le loro critiche e soprattutto con la loro vicinanza spirituale.

BIBLIOGRAFIA

- AUGENTI A., *Europa chiama scuola*, Roma, Sermitel, 1998.
- BENADUSI L. - P. CATALDI - A. CENSI (Edd.), *Riforme: una lettura sociologica*, in "Scuola Democratica", 20 (1997) 2/3, 5-254.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, UNESCO, 1998.
- CALLINI D., *Società post-industriale e sistemi educativi*, Milano, Angeli, 2006.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- DELGADO M. L et alii (Edd.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Vol. 1, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2000.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996.
- EVERS C.W. - G. LAKOMSKI, *Knowing educational administration: contemporary methodological controversies in educational administration research*, Oxford, Pergamon Press, 1991.
- DI AGRESTI C., *Le politiche formative dell'Unione Europea*, "Orientamenti Pedagogici", 46 (1999) 3, 441-448.
- FIALAIRE J., *L'école en Europe*, Paris, La Documentation Française, 1996.
- HUSEN T., *Education and the Global Concern*, Oxford, Pergamon Press, 1990.
- HUSEN T. - A. TUIJNMAN - W.D. HALLS, *Schooling in Modern European Society*, Oxford, Pergamon Press, 1992.
- MALIZIA G., *Amministrazione scolastica*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008, 61-64.
- MALIZIA G. (Ed.), *La riforma scolastica: le tendenze internazionali e la proposta italiana*, in "Orientamenti Pedagogici", 46 (1999) 3, 419-610.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, 15-42.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000*. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita, Parigi/Roma, Editions UNESCO/Armando, 2000.
- ROMEI P., *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- SCANZIO F. (Ed.), *La società dell'apprendimento. Istruzione e formazione nella nuova Europa*, Roma, Edizioni Associate/Editrice Internazionale, 1998.
- VERSARI S. (Ed.), *La scuola nella società civile tra stato e mercato*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002.
- WILLOWER D.J., *Administration of education as a field of study*, in T. HUSEN - T.N. POSTLETHWAITE (Edd.), *The International encyclopedia of education*, Oxford, Pergamon Press, 1994, 53-60.
- ZAJDA J. (Ed.), *Special issue: The role of the state*, in "International Review of Education", 50 (2004) 3-4, 199-418.

Parte I

IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Capitolo 1

L'educazione per il XXI secolo

Il passaggio dal secondo al terzo millennio è stato contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi (Cresson e Flynn, 1995; Malizia e Nanni, 2002). Nel nuovo modello di società, ricerca, sapere e formazione sono divenuti il *fondamento* del sistema sociale e non costituiscono più soltanto fattori di sviluppo: in altre parole, la formazione con la ricerca e il sapere rappresenta la base stessa della società post-industriale.

Se l'educazione viene ad assumere una posizione centrale nella società, è chiaro che il servizio più significativo che possiamo offrire alle nuove generazioni consiste proprio in una *formazione solida*. Questa non va intesa naturalmente in un senso riduttivo come semplice istruzione o addestramento, ma deve fornire a ognuno le capacità per vivere al meglio in una società complessa. Si tratta di aiutare i giovani ad acquisire una preparazione valoriale, culturale e professionale elevata che consenta loro di inserirsi da protagonisti in un mondo sempre più articolato e privo di punti di riferimento forti, capaci di dare alle opzioni degli individui un orizzonte di senso e di significato e di offrire una guida alla discrezionalità dell'agire umano e una prospettiva di futuro nel mondo del lavoro e delle professioni.

Questa finalità *si scontra* con l'incapacità dei sistemi scolastici di garantire effettivamente a tutti almeno una formazione di base e una prima qualifica professionale. Come si sa, si tratta di una carenza che assume valenze drammatiche nei Paesi in via di sviluppo, ma è anche seria negli stessi Paesi industrializzati (Delors et alii, 1996; Bindé, 2002; Malizia e Nanni, 2002; Blondel, Delors et alii, 1998).

Entro questo quadro si è ritenuto opportuno articolare il presente capitolo in *tre* parti principali. Il centro dell'attenzione è costituito dalla presentazione delle tendenze principali delle politiche educative dell'istruzione e della formazione nel mondo, a cui è dedicata la terza sezione. Al tempo stesso le nuove strategie di intervento risulterebbero poco comprensibili se non si cercasse di identificare le caratteristiche dell'economia, del mondo del lavoro e della cultura nella società in trasformazione: pertanto, tali dinamiche rappresentano l'oggetto della prima parte del capitolo. A sua volta, la seconda sezione evidenzia luci e ombre dei sistemi educativi.

1. CRESCITA ECONOMICA E SVILUPPO UMANO: QUALE MODELLO

Nelle nostre società *stanno cambiando* notevolmente “*gli scenari*” in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria (Malizia e Nanni, 2002). Questa è sempre

più segnata dall'internazionalizzazione della imprenditoria e dalla globalizzazione del mercato; da un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; da una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; dal pluralismo e dal multiculturalismo dei modi di vita e della cultura; dalla secolarizzazione diffusa e da nuove forme di religiosità (*new age*, *next age*, sette, esoterismo), più appaganti le aspirazioni e i bisogni soggettivi rispetto alle grandi confessioni religiose istituzionalizzate tradizionali (Melucci, 1994, Giddens, 2000). In particolare, c'è chi afferma che «La competitività dell'economia come l'occupazione, ma anche la realizzazione personale dei cittadini europei, non poggiano e non poggeranno più principalmente sulla produzione dei beni materiali. La vera ricchezza è ormai legata alla produzione e alla diffusione della conoscenza e dipende soprattutto dai risultati che otterremo in materia di ricerca, istruzione e formazione, oltre che dalla nostra capacità di promuovere l'informazione» (Per un'Europa della conoscenza, 1998, 90).

Le trasformazioni in atto comportano forti *riflessi sulla istruzione e sulla formazione* di cui, pertanto, richiedono una incisiva riforma. In questo contesto di complessità, di mutamento e di innovazione, ricco di contraddizioni e di polarizzazioni (tra globale e locale, tra universale e individuale, tra tradizionale e innovativo, tra modernità e post-modernità, tra efficacia e rispetto delle persone, tra benessere e trascendenza, tra materiale e spirituale, tra cognitivo ed emotivo, tra ideale e reale, tra perennità e moda, tra memoria e futuro...), vengono messe in discussione sia le competenze di ruolo (che permettono di assolvere compiti sociali o un lavoro produttivo) sia soprattutto le competenze umane più generali che consentono di vivere la vita in modo dignitoso e umanamente realizzato. La crescente complessità richiede specializzazione tecnica, ma anche sapere, capacità di controllo e di gestione di processi, prospettività di cogliere le linee di tendenza, creatività ed inventività imprenditoriale, capacità di innovazione e di aggiornamento continuo (Oecd, 1988). Lo stesso rapporto con la realtà e con il tempo vengono ad essere fortemente trasformati ed innovati dalla rilevante esposizione quotidiana di tutti alla televisione, ad internet e altri mezzi di comunicazione sociale: il cosiddetto "virtuale" si impone al "reale" (Levy, 1996; Levy, 1997).

1.1. I fattori strutturali

Semplificando al massimo il discorso, si può probabilmente affermare che sul piano *economico* lo scenario appare dominato da sei *dinamiche* principali: il passaggio graduale da un'economia di scala ad una della flessibilità, la progressiva terziarizzazione dei processi, l'avvento delle nuove tecnologie, la globalizzazione dei processi, l'emergere del concetto di qualità totale, la transizione da un modello meccanico di organizzazione e di gestione ad uno organico (Carnoy et alii, 1993; Giovine, 1998; Minardi, 1999; Malizia e Nanni, 2002).

L'economia della *flessibilità*, pur mantenendo gli aspetti principali di quella di scala, che però perdono la posizione centrale, dà il primato al mercato rispetto alla

produzione: la riduzione dei costi di produzione conserva la sua rilevanza, ma diviene prioritaria la capacità di risposta alla domanda del mercato nel momento, nel luogo e nel modo appropriati. L'organizzazione del lavoro si contraddistingue di conseguenza per la flessibilità delle tecnologie e delle strutture, per il primato del conseguimento dei risultati sull'esecuzione fedele di prescrizioni e per l'importanza assunta dal piccolo e dal decentramento.

In questo contesto i servizi per il mercato o per la produzione si espandono dando vita ad aziende e amministrazioni specializzate (*terziarizzazione esterna*) o a strutture specializzate entro la grande impresa (*terziarizzazione interna*). Il fenomeno è connesso con due altri trend: uno tendente alla differenziazione e un altro alla integrazione strutturale. Il dato di partenza consiste nel fatto che tra i prodotti assumono rilevanza sempre maggiore i servizi immateriali ad alta tecnologia intellettuale. Ne segue anzitutto una diversificazione tra processi di produzione materiale e quelli delle informazioni, per cui si affermano nella realtà economica nuove funzioni come la ricerca e lo sviluppo e il "marketing"; si osserva anche una netta demarcazione fra la trasformazione di materiali e di informazioni da una parte e il coordinamento, il mantenimento e l'innovazione dall'altra. Il risultato finale delle diversificazioni consiste in una specializzazione e differenziazione delle strutture. Contemporaneamente si delinea la tendenza all'integrazione e alla ricomposizione del governo e del controllo: aumenta infatti la rilevanza di figure, funzioni, strutture e culture che sono finalizzate a fare unità nella diversificazione.

Il terzo fattore è dato dall'avvento delle *nuove tecnologie dell'informazione*. Queste sono nuove perché muta l'oggetto che non è più la produzione di un pezzo o la scrittura a macchina di una lettera, ma sono operazioni di natura più intellettuale come il controllo di processo o l'innovazione. Esse creano problemi per le occupazioni tradizionali in quanto tendono ad assumerne i compiti e perché restringono le possibilità di lavoro. In una prospettiva più ampia e in *positivo* le nuove tecnologie hanno introdotto l'umanità nella fase della comunicazione universale in quanto le informazioni possono essere messe a disposizione in tempo reale in qualsiasi punto della terra e l'interattività consente di trasmettere conoscenze e di dialogare senza limiti di distanza o di tempo. Al tempo stesso, come già si è accennato sopra, non mancano le contropartite *negative*. I sistemi d'informazione si presentano ancora relativamente costosi, per cui parecchi paesi incontrano problemi seri ad accedervi e, di conseguenza, una parte ancora numerosa della popolazione mondiale risulta svantaggiata rispetto ad altri Paesi in quanto esclusa da tali sviluppi.

L'internazionalizzazione dell'imprenditoria porta alla concentrazione dei gruppi imprenditoriali e alla mondializzazione dei modi di lavorare e di consumare. Il potere economico si viene a riunire nelle mani di pochi, influenzando notevolmente la politica e la vita di popoli e nazioni e riducendo la sovranità degli stati nazionali o le specificità produttive territoriali locali (Rifkin, 1999; Malizia e Nanni, 2002). La *globalizzazione del mercato* spinge ad aprirsi a scambi internazionali, "planetarizza" le informazioni e lo scambio dei beni di consumo, provoca una

accentuata mobilità umana tra una nazione e l'altra, anzi tra un continente e l'altro, dando luogo ad un indiscriminato contatto delle persone e delle culture, ma inducendo d'altra parte fenomeni di omologazione culturale e di erosione delle specificità nazionali e locali o dei gruppi etnici particolari. Infatti il tendenziale oligopolio o monopolio delle agenzie di informazione e dei sistemi di comunicazione sociale facilmente porta allo sradicamento culturale; e a livello personale scatena prospettive ed aspettative di darwinismo sociale, ingenera la perdita dell'identità, aumenta le patologie dell'insicurezza (disincantamento valoriale, scetticismo e relativismo, stress, paura dell'altro, bisogno di certezze, affidamento a capi carismatici, fondamentalismo e razzismo, ecc.) (La Fay, 1998).

Diventa alto il rischio di un fondamentale *economicismo valoriale ed antropologico*, che esalta i valori del successo, dell'efficacia, della produttività, del possesso, dell'essere sempre "up-to-date"; e può portare ad una concezione di uomo quasi solo ridotto alla dimensione di "homo economicus". In ogni caso l'accentuazione delle capacità di concorrenza, di funzionalità, di competenza ed efficienza dovranno essere bilanciate da un rinforzo della dimensione della coscientizzazione, delle capacità di pensiero critico, del senso e delle virtù della collaborazione e della solidarietà (Mantovani e Thuruthiyil, 2000).

L'affermarsi della *qualità totale* significa che è quest'ultima, intesa come soddisfazione del cliente, e non il profitto, a occupare il primo posto nelle finalità di un'impresa. In altre parole diviene decisiva la qualità percepita dal cliente e la misura operativa è fornita dal successo commerciale. A monte dell'emergere di tale concezione vi sarebbe, al limite, la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo all'uomo, che tornerebbe a occupare di nuovo il centro della scena; ma concretamente quel che rimane in cima ai pensieri resta il "vendere". Pur tuttavia, le conseguenze sono molto rilevanti, anzitutto nei rapporti con l'esterno, in quanto diviene centrale l'impegno per identificare la domanda del cliente; e, all'interno dell'azienda, in quanto l'organizzazione del lavoro va strutturata in modo da attribuire a ogni membro la parte di responsabilità e di merito che gli compete.

Le cinque dinamiche appena ricordate sono alla radice della transizione da un modello meccanico di organizzazione e di gestione ad uno *organico*. In questo secondo caso l'organizzazione è assimilata a un organismo, qualificato da un alto grado di complessità, in cui le strutture e i ruoli si presentano come sistemi aperti che operano in base ad ambiti di autonomia, sono correlati in una rete di scambi informativi ed economici e si rapportano reciprocamente secondo le regole del gioco che essi stessi influenzano. Riguardo al contenuto del lavoro le nuove componenti sono costituite dal controllo di processo (nella fabbricazione e negli uffici), dalle comunicazioni e deliberazioni (nei processi di innovazione e coordinamento) e dalle decisioni (in tutte le fattispecie); questo non significa fare a meno delle operazioni che conservano la loro rilevanza e che pertanto vanno identificate, preparate e remunerate. Di conseguenza, la nuova identità lavorativa si fonda su un insieme di ruoli individuati non tanto dalle operazioni o dai compiti particolari, quanto dalle

funzioni svolte nel controllo, coordinamento, mantenimento e innovazione di un processo.

Questa trasformazione da un modello meccanico ad uno organico nasce dall'esigenza di sopravvivenza delle organizzazioni in ambienti complessi, turbolenti, dinamici, incerti, imprevedibili. Se la filosofia organizzativa che ispira i modelli meccanici è quella della dipendenza e dell'esecuzione, nei modelli organici si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione e di governo dell'imprevisto e delle variazioni, competenze di *problem solving*, abilità comunicative e relazionali. Emerge, come conseguenza naturale, in fase di *job description*, l'attenzione alla definizione dei risultati piuttosto che ai compiti e quindi alla qualità oltretutto all'efficienza. Il modello meccanico di organizzazione fa riferimento ai principi della scuola dell'organizzazione scientifica del lavoro, quindi enfatizza gli aspetti formali e strutturali dell'organizzazione: struttura, mansioni, sistemi di comando e controllo, procedure. Tutto è razionalmente e scientificamente predefinito attraverso una dettagliata descrizione dei sistemi di divisione e controllo del lavoro. Il passaggio da questo modello a quello organico non è solo il risultato di scelte culturali e sociali, ma anche e soprattutto una necessità. È una necessità di risposta a diverse condizioni di ambiente.

Pertanto i modelli organizzativi di tipo organico presentano elementi distintivi che riducono il peso e l'importanza della razionalità assoluta, introducendo i concetti di flessibilità e di razionalità limitata. Non vi sono organizzazioni, attività professionali, competenze "al sicuro". A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di *governare l'incertezza*, di affrontare attivamente il cambiamento. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità "trasversali", attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Questo contesto più mutevole ed incerto, se da una parte è fonte di minacce, apre dall'altra la via verso nuove opportunità.

In altre parole, si sta compiendo il passaggio da un modello industriale di economia ad uno *post-industriale*. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato *negativo*, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di *precarizzazione e di de-regolazione del lavoro*

che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e la informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Ciò spinge ad un aumento delle diseguaglianze e della forbice delle professionalità, tra una ristretta élite di “ingegneri della conoscenza” e una massa di persone destinate a lavori dequalificati. Di conseguenza i nostri sistemi sociali *non* riescono ad assicurare *a tutti un accesso equo* alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale (Consiglio dell’Unione Europea, 2001). In questo contesto tra i gruppi più vulnerabili vanno senz’altro annoverate le persone che presentano specifici problemi di apprendimento.

Ritornando ora alla questione occupazionale, si può dire in sintesi che il passaggio alla società della conoscenza *trasforma il senso e il modo di lavorare*, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano “pelle”, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro. C’è un’indubbia “intellettualizzazione” del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale (Avallone, 1995; Minardi, 1999; Malizia e Nanni, 2002; Callini, 2006). In sintesi, le più significative esigenze connesse con i mutamenti che toccano il mondo delle occupazioni sono le seguenti:

- nuove e continue competenze richieste dall’innovazione tecnologica;
- meno certezze e più sfide professionali;
- crescente complessità e necessità di specializzazione tecnica;
- sviluppo di competenze professionali e di abilità di integrazione;
- più opportunità per le persone intraprendenti;
- diversificazione delle tipologie e delle forme giuridiche di rapporto di lavoro;
- maggiore interesse per i lavori creativi, ad alta responsabilità, indipendenti;
- sviluppo di nuovi linguaggi tecnici e crescente attenzione alle competenze linguistiche;
- diffusa intellettualizzazione del lavoro;
- sviluppo di una cultura della mobilità professionale, organizzativa, geografica;
- alternanza continua di studio e lavoro;
- maggiore importanza di una cultura di base polivalente;
- cultura del “saper essere” e importanza crescente delle abilità comportamentali;
- più flessibilità rispetto a luoghi e tempi di lavoro;
- più attenzione verso la qualità della vita e opzioni professionali diversificate sulla base di preferenze e necessità personali;
- nuove forme di povertà e di emarginazione sociale, soprattutto per i soggetti a basso potenziale.

Per rispondere al meglio a queste esigenze del mondo dell’occupazione si dovrà pensare a una *nuova figura di lavoratore* che non solo possieda i necessari

requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

La recente crisi del credito, la finanza "creativa" l'attuazione di un neo-liberalissimo selvaggio hanno comportato un'*interruzione* nella crescita economica. È soprattutto il sistema finanziario che è entrato in crisi con le conseguenze della bancarotta di varie grandi, medie e piccole imprese, della crescita della disoccupazione e di una maggiore diffusione di situazioni di estrema povertà. Inoltre, i prezzi della merci tendono a salire a fronte di famiglie sempre più impoverite dalla riduzione del reddito complessivo dei loro componenti. Milioni di persone che nei Paesi in via di sviluppo erano emigrate nelle grandi città per lavoro potrebbero essere costrette a ritornare nei loro villaggi e i figli a lasciare la scuola e cercare di procurarsi un'occupazione per accrescere le magre entrate della propria famiglia. I governi si trovano nel pericolo di vedere diminuito il gettito delle tasse e di essere obbligati a ridurre le spese, incominciando come sempre proprio da quelle sociali.

1.2. Le dinamiche culturali

La cultura della società della conoscenza risulta fortemente segnata dalla rivoluzione silenziosa dei microprocessori (Pellerey et alii, 1997; Nanni e Rivoltella, 2006; Malizia e Nanni, 2002; Botta, 2003; Malizia, 2006). L'avvento delle *nuove tecnologie dell'informazione* origina spinte contrastanti: da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei mass media; dall'altra, ha svolto un ruolo importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture, ma al tempo stesso, contribuendo alla caduta di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile, ha influito in maniera notevole sulla diffusione del relativismo etico. Inoltre, la televisione via cavo, il computer, il videogame, il video polifunzionale, la multimedialità consentono al recettore di assumere una funzione non solo passiva, ma anche attiva, di personalizzare le scelte di informazione, di mettere alla prova se stesso, di divenire produttore di cultura: pertanto, la direzione della comunicazione non è più soltanto dall'alto verso il basso, dal produttore al consumatore, dal centro alla periferia. Ciò dà luogo ad una serie di antinomie nei processi e nelle richieste di conoscenza: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità; elevazione dei livelli di cultura generale e di competenze per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico.

In altre parole, si può dire che molti giovani, anche di famiglie tradizionalmente scolarizzate, portano nella scuola la *cultura del frammento* che, se ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, pone gravi problemi al sistema di istruzione e di formazione. Infatti, la cultura di quest'ultimo presenta caratteristiche opposte: tende a trasmettere una visione sistematica e organica della realtà, vorrebbe offrire ad ogni allievo gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro, intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente, trasmette il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato, forma all'impegno per il bene comune e al rispetto dei diritti umani che considera valori perenni da approfondire e da ampliare, ma non da ribaltare.

1.2.1. Nuove forme culturali tra modernità e post-modernità, tra secolarizzazione e ritorno del sacro

La fine della seconda guerra mondiale ha portato ad esaltare l'ideale di vita democratico, secondo la prospettiva *illuministica* occidentale, passata nell'opinione pubblica come "modernità": la vita privata e pubblica sono state improntate secondo i canoni della scienza e della tecnica. Tutto è stato visto e valutato alla luce della ragione, anche la vita religiosa. I prodotti industriali, realizzati su scala mondiale e venduti al mercato come beni di consumo (radio, televisione, auto, lavatrici, frigoriferi, lavastoviglie e in tempi più recenti computer e telefonini) hanno cambiato la vita quotidiana e i menage familiari in tutto il mondo. Il loro possesso è in cima ai desideri di tutti, ricchi e poveri, in occidente e in tutte le altre parti del mondo.

E tuttavia dagli anni settanta in poi queste stesse idealità hanno incominciato a mostrare tutti i loro *limiti* (Vattimo, 1985; Taylor, 1994; Malizia e Nanni, 2002). Si è avuto un significativo spostamento dal politico al personale, dall'ideologico all'antropologico e poi dagli anni ottanta all'ecologico. Sono entrate in crisi sia le ideologie dello sviluppo illimitato sia quelle del cambio politico-strutturale: dopo il fascismo e il nazismo, è finito anche il comunismo stalinista (la caduta del muro di Berlino e la fine dell'URSS ne sono due esempi illuminanti); e lo stesso capitalismo, che pure sembra il più capace di adattamento alle novità dei mutamenti storici, è ciclicamente soggetto a crisi e offre i fianchi a periodiche contestazioni e continua solo a spese di larghe fasce e luoghi di esclusione e con la riproduzione di dislivelli di sviluppo tra paesi ricchi e paesi poveri, tra il nord e il sud del pianeta (e spesso all'interno degli stessi paesi del sovrasviluppo).

Le grandi narrazioni "*metafisiche*", i grandi miti dell'Occidente – come ha scritto Lyotard – non riescono più a difendere le loro pretese di assolutezza, di unicità e egemonia veritativa (1981).

Ad un pensiero prevalentemente analitico, logico, dimostrativo si viene a contrapporre (o preferire) un pensiero più narrativo, più espositivo; alle concettualizzazioni generali si controbilanciano le molte forme dell'autobiografia, del saggio esplorativo attento alle sfumature, alle contaminazioni cognitive, ai giochi lingui-

stici, alle ibridazioni dei punti di vista. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più "ermeneutici" (cioè insieme più soggettivi, più interpretativi, più comprensivi). Si parla per questo di "*pensiero debole*" (Vattimo e Rovatti, 1983). Alle grandi ideologie, sulla scena delle idee di moda, sono succedute i molti racconti, le più disparate offerte di conoscenza e di saperi. La perdita delle totalità significative spesso diventa definitiva; frequentemente il frammento non si compone ulteriormente e scade nella frammentazione irrelata (Augé, 1993; Pera, 1994; Mari, 1995).

La secolarizzazione religiosa (cioè una vita sociale senza religione), più che come "logica conseguenza" del trionfo della scienza e dello sviluppo tecnologico, si è attuata a livello pratico (in quanto le menti e i cuori della gente si sono rivolti più che altro al consumismo, al benessere e al divertimento), ma è stata controbilanciata da un ritorno di fiamma del sacro, della magia, dei riti, di nuove forme di religiosità e da quella diffusa tendenza ad una religiosità soggettivistica e cosmica, che ha avuto la sua classica espressione nei movimenti della *New Age*, della *Next Age*, nel ricorso a "guru", a forme di pratiche tra il religioso e la cura di sé, ecc. Si è parlato di neopaganesimo e di politeismo post-cristiano, ma anche di mercato del sacro, di fiera dei misteri, di percorsi di religiosità e di mistica (Volli, 1992; Terrin, 1992; Malizia e Nanni, 2002).

Ciò non è solo qualcosa che pone problemi alle religioni ufficiali, ma dice quanto l'attenzione alla *buona qualità della vita*, al mondo delle emozioni e dell'affettività chiede di essere presa in considerazione in quanto non esaudita né dalle agenzie tradizionali di senso (chiese, partiti, politica, scienza, tecnica), né da quella che è stata detta la "speranza tecnologica". Né manca chi lamenta un grave declino nella morale, coincidente con il passaggio da una cultura della solidarietà a una dell'efficienza e della competitività esasperata: si tende, di conseguenza, a emarginare chi non produce, chi esce dal ciclo produttivo o non riesce ad entrarvi, chi non sta al passo con lo sviluppo economico (Thaiarry, 1999). Il vicinato incontra sempre maggiori difficoltà nello svolgere le sue funzioni tradizionali di aggregazione e di sostegno per cui le persone tendono a vivere nell'isolamento. Troppo preoccupata nella ricerca del benessere materiale, la famiglia appare meno capace di curare la qualità della vita e la sua disgregazione è un fenomeno in crescita. Il livello etico della popolazione soprattutto giovanile è intaccato non marginalmente anche dalla crudezza delle immagini di violenza, sesso e materialismo che i media portano nelle case.

Certamente lo *statuto del sapere e del conoscere si è trasformato*. Agli studi della mente e della logica c'è da affiancare quelli sull'intelligenza emotiva, dei bisogni, del desiderio. La coscienza della parzialità di ogni affermazione e della sua inevitabile configurazione storica e culturale va bilanciata con l'irriducibile pretesa di verità e certezza che ognuno viene ad avere quando fa un percorso conoscitivo autentico. Il problema dell'identità va "composto" con quello della molteplicità, del pluralismo, della complessità, senza per forza avere la sensazione teorica e pratica di

cadute nel relativismo, nell'incertezza e nella confusione "babelica" (a cui segue solo lo scetticismo) (Morin, 1995).

Tutto ciò non è senza riflessi sull'istruzione e sulla formazione.

1.2.2. *La multiculturalità e le dinamiche interculturali (il meticciamento etnico-culturale)*

I movimenti storici vengono a combinarsi e a scontrarsi con gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a cui si è accennato a quelli di tipo politico, culturale, turistico, dando luogo al fenomeno della *multicultura* (Malizia e Nanni, 2002; Nanni, 2000). Essa viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale (seppure non senza forme di difesa nazionalistica o localistica o confessionale).

In effetti si viene ad avere non solo la compresenza sullo stesso territorio di persone o gruppi, diversi geneticamente. C'è anche la *coabitazione delle differenze* culturali, religiose, dei modi vita. Il vortice "virtuale" della vicinanza ravvicinata e delle informazioni di eventi a subitaneo tempo reale, innescato dal sistema della comunicazione sociale e dalle nuove forme della telematica (internet, e-mail), accrescono notevolmente la portata del fenomeno. Ben presto non solo si hanno forme di "meticciamento" genetico, ma anche etnico, culturale, religioso.

A livello di cultura ciò viene ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli. E inoltre può mettere in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo. L'invito è a trovare forme di *dialogo interculturale*, senza scendere nel relativismo culturale e valoriale; anzi dando luogo a dinamiche di arricchimento e di innovazione non solo genetica ma anche appunto culturale, valoriale, religiosa.

Certamente si pone in modo nuovo la questione della "*cittadinanza*", il senso dell'appartenenza sociale, nazionale, religiosa, l'impegno di promozione umana e la partecipazione allo sviluppo mondiale (Orsi, 1998; Niemi, 1999; Birzea, 2000; Chistolini, 2006).

I diritti umani, nelle loro diversificate Dichiarazioni, pur nate sotto il segno della compromissione politica storica internazionale, possono essere visti come le "chiavi dell'intercultura", nel senso che in quanto acconsentiti da tutti, possono far da "tramite" tra ciò che accomuna e ciò che differenzia, tra ciò che unisce e ciò che divide tra persone, gruppi, popoli, nazioni, nella prospettiva di una mondialità e di una comune umanità, per quanto differenziata.

Ma oltre a una interculturalità a livello orizzontale, tra gruppi sociali etnicamente, culturalmente, religiosamente diversi, c'è da promuovere anche una *interculturalità di tipo longitudinale*, tra generazioni, al fine di bilanciare la distanza generazionale con il dialogo intergenerazionale, pensando a modelli di sviluppo sostenibile in tempi lunghi oltre l'attuale congiuntura storica (dove la generazione adulta sembra trascinare nel proprio tendenziale presentismo consumistico tutte le altre fasce generazionali della popolazione mondiale) (Garelli e Offi, 1997; Garelli, 2007; Buzzi, Cavalli e De Lillo, 2007).

1.3. Quale sviluppo umano

La seconda rivoluzione industriale, l'aumento della produttività e il progresso tecnologico hanno contribuito a una grande *espansione della ricchezza mondiale* (Rapport sur le développement humain.1995, 1995; Wilson, 2001). Nella seconda metà del XX secolo il prodotto interno lordo mondiale si è moltiplicato per otto e il reddito medio per abitante è cresciuto tre volte. Contemporaneamente si è assistito a una diffusione estremamente rapida delle Tic: mentre sono passati ben 38 anni prima che gli ascoltatori della radio raggiungessero la cifra di 50 milioni e 13 prima che la TV conseguisse tale traguardo, nel caso di internet sono bastati solo 4 anni. Sembrerebbe, pertanto, che l'obiettivo di realizzare il benessere dell'umanità attraverso la modernizzazione dell'economia sia ormai a portata di mano.

Tuttavia, questo salto di qualità nell'economia si compie in un contesto in cui *la povertà si presenta come la caratteristica più diffusa fra gli uomini*, come ha riconosciuto la Conferenza di Copenhagen sullo sviluppo sociale del 1995: infatti, l'attuale modello di sviluppo, basato unicamente sulla espansione dell'economia, sta creando nel mondo forti diseguaglianze (Sarpellon, 1995; Tikly, 2004; Watkins, 2005).

I Paesi in via di sviluppo, pur accogliendo tre quarti della popolazione globale, tuttavia partecipano solo al 16% del totale della ricchezza prodotta; inoltre le 500 persone più ricche del mondo guadagnano più dei 416 milioni dei più poveri e il 10% più ricco consegue il 54% del reddito mondiale rispetto al 50% circa (tre miliardi) che possono contare solo sul 5%; in terzo luogo oltre dieci milioni di bambini muoiono ogni anno prima dei cinque anni di vita per effetto della mancanza di medicinali e di alimenti.

Più specificamente, nel quadro della globalizzazione dei processi la rivoluzione che si è realizzata nelle tecnologie dell'informazione e le trasformazioni organizzative ad essa connessa hanno portato alla definizione di una *nuova divisione internazionale del lavoro* che è fondata più sulla capacità di elaborare nuove conoscenze e di applicarle in tempi rapidi a un ampio ventaglio di iniziative attraverso gli strumenti di comunicazione che non sulla disponibilità di materie prime, di forza lavoro a buon mercato e di beni capitali (Carnoy et alii, 1993; Lodigiani, 1999). Nella nuova gerarchia che si è creata tra le nazioni il primo posto è sempre occupato dalle maggiori potenze industriali in cui si concentra la domanda di nuovi prodotti e la capacità di crearli e di produrli; la novità consiste nel fatto che all'egemonia degli Stati Uniti si sarebbe sostituita una multipolarità che trova nel Giappone, nella Germania e, più in generale, nell'Unione Europea e nella Cina i principali punti di riferimento. Un'altra differenza rispetto al passato è data dall'affermarsi di un secondo livello di nazioni produttrici di strumenti di alta tecnologia: in particolare si tratta di Hong Kong, della Corea del sud, di Singapore e di Taiwan che hanno costruito le loro fortune di cosiddetti "Paesi di nuova industrializzazione" sulla padronanza di abilità elevate in campo tecnologico e organizzativo e sull'impegno dei governi nello sviluppo di tali capacità.

Sul polo *negativo* di tale divisione internazionale del lavoro si trova gran parte dei Paesi dell'America Latina e dell'Africa che hanno subito le conseguenze negative delle trasformazioni recenti dell'economia mondiale. I grossi prestiti contratti negli anni '70 per risolvere i problemi strutturali del loro sviluppo si sono tradotti in enormi debiti esterni che hanno impedito a nazioni come l'Argentina, il Messico, la Nigeria o il Venezuela di partecipare al balzo in avanti delle "tigri" asiatiche appena citate. A loro volta, gli altri Paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina, ancora caratterizzati da bassi redditi e da una produzione prevalentemente agricola, risultano sempre più emarginati dallo sviluppo mondiale.

Ne segue che le economie del *Terzo Mondo* si presentano distribuite in varie categorie. Un primo gruppo è costituito dai sicuri vincitori e tra questi si annoverano le potenze emergenti dell'Asia citate sopra, la Cina, l'India e il Brasile, mentre Argentina, Cile, Colombia, Messico e Venezuela lo sarebbero solo potenzialmente. Al contrario, le aree rurali marginali dei tre continenti e le periferie delle grandi concentrazioni urbane dell'Africa e dell'America Latina costituiscono il Quarto Mondo dei veri perdenti. Il futuro delle nazioni ricche di potenzialità di sviluppo probabilmente dipenderà dalla capacità di modernizzare la loro struttura economica e formativa e di collegare alla produzione le attività di studio e ricerca di cui sono provviste, anche se in misura limitata. A sua volta, il Quarto Mondo dovrebbe puntare a creare nuove istituzioni e nuove basi per l'integrazione economica e sociale, anche se è dubbio che le dottrine neo-liberali sostenute dalle agenzie internazionali siano capaci di sostenere tale sforzo.

Che lo sviluppo umano non possa essere garantito solo dalla crescita economica, non discende solo dalla natura profondamente diseguale della seconda, ma anche dai *guasti* che arreca all'ambiente e in materia di lavoro. Con i ritmi attuali di produzione essa mette a rischio la consistenza delle risorse non riproducibili, la conservazione della natura a motivo dell'inquinamento e più in generale le stesse condizioni di vita sulla terra. Inoltre, la sostituzione troppo rapida e sistematica della forza lavoro con le TIC¹ allarga a macchia d'olio la disoccupazione rendendola un fenomeno non più solo congiunturale, ma strutturale. Gli effetti non si limitano al lavoro esecutivo, ma stanno raggiungendo i livelli qualitativamente più elevati delle attività occupazionali. Si crea, inoltre, una grave diseguaglianza tra chi può contare su un lavoro – e sono sempre meno – e chi non gode di quello che sta diventando un privilegio; questo secondo gruppo sta crescendo a dismisura e ingloba numerosi giovani delle aree urbane che sono esposti a tutti i pericoli della esclusione sociale.

Per uscire da questa situazione, le Nazioni Unite hanno proposto già dal 1990 una *nuova definizione di sviluppo umano* che si estende oltre la crescita economica fino a comprendere le dimensioni etiche culturali ed ecologiche (Rapport mondial sur le développement humain 1995, 1995). Esso non può coincidere con le teorie dell'economia. Infatti, non solo non basta l'aumento del prodotto nazionale lordo,

¹ Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.

come si è già visto, ma neppure sono sufficienti lo sviluppo delle risorse umane se le persone sono considerate come semplici fattori della crescita, come mezzi cioè, né la ricerca del benessere sociale, se le relative politiche considerano gli individui come semplici destinatari passivi del processo di sviluppo; anche l'impostazione che mira a soddisfare i bisogni essenziali, essendo focalizzata solo sull'offerta di beni e servizi ai settori svantaggiati della popolazione, è riduttiva perché non si occupa dell'ampliamento delle potenzialità umane. La definizione delle Nazioni Unite abbraccia produzione e sviluppo, allargamento e utilizzazione delle possibilità umane, tende ad oltrepassare le preoccupazioni elencate sopra, esamina tutte le problematiche sociali dal punto di vista delle persone, si focalizza sull'allargamento delle opportunità di scelta e riguarda tanto i Paesi sviluppati che quelli in via di sviluppo. Naturalmente si deve trattare di sviluppo *sostenibile* che va incontro ai bisogni dell'attuale generazione senza precludere quelli delle generazioni successive: in altre parole esso deve coniugare conservazione dell'ambiente ed eliminazione della povertà, presente e futuro.

È il benessere umano che va assunto come meta dello sviluppo e i relativi indicatori devono comprendere la sanità, l'alimentazione, l'accesso all'acqua potabile, l'educazione e l'ambiente. In particolare la *formazione* dovrebbe fornire all'umanità la capacità di padroneggiare il proprio sviluppo. Da questo punto di vista è centrale l'educazione di base che deve fornire tutti gli elementi di conoscenza necessari per accedere eventualmente agli altri livelli successivi e soprattutto dare a ciascuno gli strumenti per costruire liberamente la propria vita e per partecipare all'evoluzione della società. Un altro aspetto importante è quello della preparazione al lavoro in gruppo e all'autoimprenditorialità, se si vuole puntare al coinvolgimento responsabile di tutti nello sviluppo. In conclusione, bisogna superare ogni concezione utilitaristica dell'educazione quasi che il suo ruolo sia solo quello di provvedere alle strutture produttive e alle qualificazioni di cui hanno bisogno; al contrario, la sua meta ultima rimane quella di sviluppare i talenti e le attitudini di ogni persona.

Per quanto riguarda le *strategie per combattere la povertà*, va segnalato un ribaltamento dell'ottica economicistica che fino ad anni recenti ha caratterizzato le politiche dello sviluppo dei Paesi ricchi e di quelli del Terzo Mondo (Buarque, Mohorèè Špoalar e Zhang, 2006). Al contrario è stato proposto lo sviluppo sociale come «metodologia di governo delle trasformazioni sociali volte a soddisfare la globalità dei bisogni umani e cioè, oltre a quelli materiali, anche quelli sociali e spirituali, nel rispetto delle diversità culturali» (Sarpellon, 1995, p.4). In aggiunta uno dei "comandamenti" del "decalogo dei capi di governo" elaborato a Copenhagen nel 1995 suona così: «Ci impegniamo a promuovere l'accesso universale all'istruzione qualificata [...]» (Springhetti, 1995, p.26).

Un altro orientamento recente che si sta rivelando fecondo di risultati può essere identificato nell'emergere del concetto di *capitale sociale* (Donati, 2006). Esso si è affermato all'interno delle scienze umane allo scopo di spiegare lo sviluppo e il mancato sviluppo dei sistemi sociali e la sua valenza positiva si rivela

nella duplice connotazione economica e sociale, cioè come forza di produzione (capitale) e complesso coerente di relazioni (sociale). In concreto, sta a significare la rete di relazioni di natura fiduciaria o cooperativa che un individuo o una collettività presenta nel proprio contesto di vita: l'ipotesi soggiacente è che la persona e la comunità possano trarre dalle relazioni appena richiamate risorse che consentano di promuovere il proprio sviluppo.

Le *posizioni teoriche* in proposito sono molte e diverse. Ricordo quella *relazionale* che intende il capitale sociale come caratteristica delle relazioni e non degli individui o delle strutture sociali in quanto tali. Inoltre, essa distingue vari tipi di capitale sociale: quello familiare (famiglia e parentela), comunitario (reti di amici e conoscenti), associativo e civico (fiducia nell'altro o nelle istituzioni). La loro esistenza e crescita sarebbe correlata positivamente con la riduzione della povertà e con lo sviluppo.

Risulta chiaro che il passaggio dal concetto di crescita economica a quello di sviluppo umano è ormai internazionalmente accettato. Secondo la Commissione dell'UNESCO sull'educazione per il XXI secolo, la formazione va considerata sia come un *elemento costitutivo* sia come una *finalità essenziale della nuova idea di sviluppo* (Delors et alii, 1996). Una analisi della letteratura specializzata sull'argomento conferma questa tesi anche se con qualche sfumatura (Saha e Fägerlind, 1994; Lodigiani, 1999; Efa global monitoring report, 2005). Le indicazioni che vengono dalla ricerca più recente circa l'incidenza dell'educazione sullo sviluppo economico, sociale e politico hanno fugato le perplessità che si erano create negli anni '70. Tuttavia, la relazione è tutt'altro che semplice e diretta: in altre parole non esistono automatismi per cui si possa affermare che qualsiasi investimento nel settore formativo conduca necessariamente ai risultati voluti e, pertanto, non sono da escludere casi di eccessiva fiducia nelle strategie educative o di una scelta di modalità sbagliate di intervento formativo. Al tempo stesso va dichiarato con forza che non è pensabile per un Paese realizzare una politica per lo sviluppo senza il sostegno di una popolazione adeguatamente formata, in particolare se si tiene conto dell'attuale fase di esplosione delle conoscenze e di espansione della tecnologia. Pertanto, l'educazione è il fattore principale dello sviluppo a condizione che la sua traduzione in un progetto concreto corrisponda alle esigenze proprie di ciascuna nazione.

2. LUCI E OMBRE DEL SISTEMA FORMATIVO

Una delle questioni più urgenti da affrontare nella prospettiva del XXI secolo è costituita dalla incapacità dei sistemi scolastici di *garantire effettivamente a tutti l'educazione di base*, a tempo pieno, se possibile, o almeno sotto altre forme, valorizzando a tale fine tutte le offerte formative presenti sul territorio, comprese quelle non statali. A questo proposito è sufficiente ricordare i dati sugli 880 milioni di adulti analfabeti, sugli oltre 113 milioni di bambini del gruppo di età 6-11 che non

hanno accesso all'istruzione primaria, sugli altri 150 milioni che, pur iscrivendosi, abbandonano la scuola senza avere acquisito una alfabetizzazione di base (Ostveit, 2000; Forum mondial sur l'éducation. Rapport final, 2000; Delors et alii, 1996): in proposito, va sottolineato che tutte le persone appartenenti ai gruppi citati vengono private di un diritto umano fondamentale, quello all'educazione.

Questa grave ingiustizia, che colpisce soprattutto i Paesi in via di sviluppo, dipende principalmente dalla mancanza di risorse da investire in scuole e in docenti di cui soffrono tali nazioni: è sufficiente ricordare che la maggior parte dei governi assegnano al bilancio dell'istruzione meno del 4% del loro prodotto nazionale lordo con l'Africa "Subsahariana" ferma al 2.9% e i Paesi meno sviluppati al 2% (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Atal, 2001). A monte delle difficili condizioni materiali dell'educazione si colloca certamente la povertà endemica e la diseguale distribuzione della ricchezza che affligge i Paesi in via di sviluppo e in particolare le regioni dell'Africa "Subsahariana" e dell'Asia Meridionale; tuttavia la causa fondamentale risiede nel *carattere diseguale degli scambi a livello internazionale*. Altri fattori delle difficoltà che incontrano i paesi in via di sviluppo a realizzare un'educazione di base per tutti vanno visti: negli attentati perpetrati a danno della loro identità culturale; nella diffusione di modelli valoriali ispirati alla ricerca del profitto, all'egoismo e al consumismo; nell'inefficienza dei governi; nella situazione della maggioranza delle famiglie incapaci di provvedere al soddisfacimento dei bisogni essenziali dei propri membri (cibo, salute, vita dignitosa, educazione di base); nella condizione della gioventù che sperimenta sistemi formativi carenti o selettivi, che non trova lavoro o, se lo reperisce, lo trova spesso inadeguato e che non infrequentemente è priva di prospettive di futuro per cui in gruppi consistenti si avvia per la strada del crimine.

I sistemi educativi sono molto lontani dall'aver realizzato *l'eguaglianza delle opportunità formative* fra gruppi sociali diversi. Certi settori della popolazione non hanno beneficiato in maniera equa dell'educazione, come gli strati più bassi, le minoranze etniche, gli immigrati, le *donne* (Forum mondial sur l'éducation. Rapport final, 2000; World education report.1995, 1995). Riguardo a queste ultime va ricordato che all'incirca una donna adulta su tre è analfabeta rispetto a un uomo adulto su cinque: più precisamente i due terzi degli adulti analfabeti sono donne e questo si traduce in valori assoluti in una cifra di 562,2 milioni (Rapporto mondiale sull'educazione 2000). Inoltre, il livello di scolarizzazione delle ragazze è inferiore a quello dei loro coetanei maschi, se si considera la situazione su scala mondiale: in particolare, sono femmine i due terzi degli oltre 113 milioni di ragazzi del gruppo di età 6-11 anni che non vanno a scuola. Queste sperequazioni non solo determinano una situazione di svantaggio personale che incide sulle donne per tutta la loro vita, ma anche influisce negativamente sull'evoluzione delle aree più povere dato il ruolo strategico dell'educazione delle donne nello sviluppo.

Un settore dell'educazione in cui si riscontrano limiti molto seri è quello della *qualità* (obiettivi, contenuti, metodi, organizzazione). Se nel recente passato l'inno-

vazione tecnologica era stata considerata come il motore dello sviluppo, oggi si riscontra un vasto accordo nel privilegiare l'importanza del fattore umano e nel sottolineare la rilevanza della qualità della sua formazione. Per preparare all'inserimento nella "infosocietà", la scuola dovrà formare competenze e abilità quali le capacità di: trattare con le persone, esprimersi in maniera semplice e precisa, ascoltare gli altri, identificare gli elementi essenziali e saperli riassumere, organizzarsi, risolvere problemi, pensare logicamente e criticamente, lavorare con impegno, raccogliere, selezionare e assimilare informazioni, lavorare sia da solo che in gruppo, essere motivati ad un apprendimento continuo, adattarsi a nuove situazioni.

Le percentuali *di ripetenza e di abbandono* risultano ancora molto alte, chiamando in causa tra l'altro sia i sistemi di valutazione sia la capacità della scuola di motivare gli allievi (World Education Report. 1995, 1995; Rapporto mondiale sull'educazione 2000). Nonostante l'allungamento generale della durata dell'istruzione, la situazione dei giovani socialmente svantaggiati o in situazione di insuccesso sembra sia peggiorata. Il fenomeno, se riguarda i Paesi in via di sviluppo – è sufficiente ricordare che in America Latina la percentuale dei ripetenti raggiunge ogni anno il 30% degli effettivi – non è da meno in quelli più industrializzati in cui una proporzione importante degli alunni ne risulta colpita. Per effetto della dispersione scolastica si vengono a creare due categorie di giovani, una di serie A e una di serie B, e quel che è più grave tale divisione si riflette nel mondo del lavoro per cui i non qualificati o non diplomati soffrono di un grave svantaggio nel momento dell'inserimento professionale. In particolare, va tenuto presente che permane elevato il numero di quanti lasciano l'istruzione obbligatoria senza aver acquisito un titolo di studio che faciliti il reperimento di un'occupazione. La questione pone in maniera drammatica il problema dell'attuazione del principio dell'eguaglianza delle opportunità che, finora, è stato realizzato con eccessiva focalizzazione su strategie uniformizzanti.

La formazione impartita, soprattutto nella secondaria superiore, è troppo *astratta*, in quanto la finalizzazione all'accesso all'università mantiene un'importanza eccessiva. Al contrario, risulta urgente allargare la gamma delle potenzialità da sviluppare che non dovrebbero essere solo le cognitive, ma comprendere anche: le abilità manuali, la creatività, le capacità di lavoro in gruppo, gli elementi professionali e tecnici, l'esperienza di lavoro.

Il prestigio sociale di cui gode presso gli adolescenti e le loro famiglie la *formazione generale rispetto alla tecnica e alla professionale* porta a uno squilibrio nella distribuzione interna del sistema educativo e accresce i tassi di insuccesso e di disoccupazione. Una specializzazione troppo spinta a livello di scuola secondaria superiore di formazione generale, come quella che si riscontra in alcuni Paesi, implica il rischio di preparare degli specialisti che il mercato di lavoro non accetta.

Il modello *tradizionale dell'amministrazione e dell'organizzazione scolastica* appare del tutto inadeguato rispetto alle esigenze della società attuale. Il sistema si rivela chiuso nel senso che non si cura molto dell'equilibrio delle relazioni con

l'ambiente; invece, la preoccupazione fondamentale è di tipo burocratico, di rispetto cioè degli adempimenti formali. Le scuole si presentano spesso come delle organizzazioni "disintegrate" poiché mancano di un progetto unitario di formazione. Sul piano amministrativo sono diffusi il centralismo, la rigidità e la mancanza di efficacia, di produttività e di professionalità.

La scuola sembra incapace di seguire il ritmo travolgente della *rivoluzione tecnologica*. In ogni caso questa ha messo in crisi l'occupazione tradizionale e ha creato nuovi lavori che però spesso presentano un profilo ancora incerto, per cui è difficile individuare con precisione il tipo di formazione necessaria. Inoltre, non sembra che si siano ancora elaborate strategie didattiche soddisfacenti per formare i giovani a gestire le TIC con una mentalità critica. In molti casi l'informatica e i computer sono stati introdotti nelle scuole senza aver preparato gli insegnanti e senza disporre di un numero adeguato di programmi.

Il problema Nord/Sud è la *questione più grave* che dovrà affrontare l'umanità nel prossimo futuro. È un problema che non potrà essere risolto solo sul piano politico od economico, ma che richiede un cambio di mentalità, una conversione culturale alla solidarietà mondiale anche attraverso la formazione. D'altra parte, sono ben noti i limiti dell'educazione civica nella scuola che incontra notevoli difficoltà persino nel formare i giovani ai diritti umani più elementari.

Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla *giustizia sociale*, al superamento delle diseguaglianze tradizionali. Però, la nuova solidarietà dovrà contemporaneamente coniugare *i bisogni della soggettività*, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. È centrale anche il concetto di *corresponsabilità*: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo.

Gli insegnanti sono la *chiave di volta* della realizzazione di ogni progetto per l'educazione e l'apprendimento in vista del XXI secolo. Tuttavia, il livello della loro formazione e delle loro competenze così come il loro status sono spesso insufficienti. Nell'immagine tradizionale l'insegnante è il detentore delle conoscenze e delle competenze; la sua funzione consiste nel trasmetterle a chi non le possiede e cessa nel momento in cui l'allievo ha appreso tutto ciò che sa il docente. Tale modello concepisce il sapere come qualcosa di determinato, di finito e di misurabile e l'apprendimento come l'accumulazione di pacchetti di conoscenze nell'allievo. È chiaro che nella società dell'informazione sono completamente superate sia l'idea del monopolio delle conoscenze da parte del docente sia della loro fissità.

3. L'EDUCAZIONE PER IL XXI SECOLO

L'educazione costituisce un strumento *indispensabile* per realizzare un autentico sviluppo umano, per consentire cioè all'umanità di avanzare verso le mete

della pace, della libertà e della giustizia sociale. Indubbiamente, non rappresenta una specie di panacea per tutti i problemi, ma semplicemente offre un percorso fra tanti, anche se probabilmente più efficace e valido di molti. Ma di quale educazione si tratta, o meglio quale modello viene qui sostenuto?

3.1. Progetti globali

Con una formula sintetica si può forse dire che in questo momento si contendono il campo quattro visioni diverse della politica dell'educazione (Callini, 2006; Bindé, 2002; Nanni, 2000; Malizia e Nanni, 2002; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996; Cresson e Flynn, 1995). Una prima ipotesi è costituita dalla *scuola che istruisce*, finalizzata cioè esclusivamente o quasi al perseguimento di obiettivi cognitivi. In tale modello la formazione intellettuale occupa il centro della scena e l'intelligenza viene immaginata a guisa di un calcolatore naturale che bisogna far funzionare nel modo più efficace in risposta alle sollecitazioni dell'ambiente. Inoltre, riprende credito la tesi tradizionale della separazione della scuola dalla vita, interpretata tuttavia in una maniera nuova, come strategia per consentire la simulazione scientifica delle operazioni da ripetere nel concreto. Le finalità dell'educazione non vengono identificate in una formazione globale centrata sulla cultura generale, ma nella preparazione professionale focalizzata su contenuti di natura scientifico-tecnologica. L'ipotesi può comportare degli effetti negativi sulla dimensione educativa dei processi di insegnamento/apprendimento e, di conseguenza, sul contributo della scuola alla maturazione della persona.

Un'altra formula è quella della *scuola che seleziona*, della scuola meritocratica, di un sistema formativo che è modellato sulla base di "politiche di eccellenza". È uno scenario tutto dominato dalla centralità degli esami e delle votazioni e dal primato della qualità dell'insegnamento. L'analogia fondamentale è data dall'azienda: pertanto, la finalità prioritaria consiste nel produrre, mediante la combinazione ottimale dei vari fattori, un risultato che dovrà essere valutato sul piano quantitativo e qualitativo e di cui si dovrà rendere conto ai diversi utenti/pagatori; diviene essenziale il concetto di performance, cioè di acquisizioni formative misurabili e obiettivamente registrate; la gestione delle strutture formative, personale e risorse, assume un carattere autonomo e flessibile. In sostanza, la scuola verrebbe ad essere pervasa dalla logica del merito e della concorrenza, il libero mercato entrerebbe nel mondo dell'istruzione e il sistema formativo si muoverebbe a due velocità, una per la massa e l'altra per un'élite intellettuale. In altre parole questa scuola significa il trionfo di un individualismo esasperato figlio di un capitalismo e di un neo-liberalismo radicali che non vanno molto d'accordo con un'etica della solidarietà sociale.

La terza ipotesi è costituita dal modello *tecnocratico*: si tratta di un'educazione che si basa tutta sulla telematica, sulle banche dati, sui computer. Si caratterizza per l'esplosione dei luoghi di formazione attraverso il decentramento dei processi di insegnamento/apprendimento nel proprio domicilio sulla base di reti telematiche e dell'interdipendenza di strutture diverse, collegate con una sede centrale di consu-

lenza, di risorse e di valutazione. Esso comporta una modificazione profonda delle condizioni di organizzazione interna del sistema educativo, compresa la gestione del personale, implica uno sviluppo adeguato del software didattico e soprattutto presuppone investimenti consistenti in attrezzature e nella preparazione dei formatori. In questo caso verrebbe messa a rischio la relazione educativa che non può essere solo virtuale, soprattutto nell'età giovanile.

L'impostazione *neo-umanistica e solidaristica* anzitutto mantiene la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola.

Indubbiamente, la scelta neo-umanistica e solidaristica è esposta ai rischi della retorica delle proclamazioni inefficaci e del trionfalismo di un'utopia totalmente priva di agganci con la realtà concreta. Tuttavia, appare anche come l'unica strada che permette di affrontare *in modo efficace* le sfide educative attuali. Questa sembra sostanzialmente l'impostazione anche del rapporto Delors che presenta le strategie dell'UNESCO per il XXI secolo (Delors et alii, 1996; Blondel, Delors, 1998 et alii).

3.2. L'apprendimento per tutta la vita: il modello strategico

Il documento appena citato ha confermato le *strategie fondamentali dell'educazione permanente*, già enunciate nel rapporto Faure (Faure et alii, 1972).

Il modello dominante di sviluppo dell'educazione fino a tutto il '60 si può definire come "*scuolacentrico*". Tra le caratteristiche principali vanno ricordati anzitutto il "panscolasticismo" e la "continuità iniziale". A seguito di una lenta evoluzione che, iniziata nei primi anni del '900, si era conclusa intorno alla metà del secolo, la scuola aveva raggiunto una posizione di monopolio sulla formazione, mentre le altre istituzioni educative venivano a occupare una condizione subalterna. Inoltre, la formazione era intesa come un processo unico, graduale e continuativo che si realizzava senza interruzione una sola volta nell'esistenza sulla base del presupposto che l'istruzione necessaria e sufficiente per la vita potesse essere acquisita una volta per tutte nella giovinezza.

Corollario dei due principi era la segregazione della scuola dalla società e la burocratizzazione del sistema educativo. La dicotomia tra il periodo dell'apprendi-

mento delle conoscenze e il periodo della loro applicazione, fra il momento dello studio e il momento del lavoro, aveva portato a concepire la scuola come un corpo separato rispetto al contesto socio-culturale. In aggiunta il sistema formativo, essendo privato di ogni rapporto reale con le componenti extrascolastiche, era divenuto una mega-organizzazione ingovernabile. Inoltre, l'educazione veniva concepita come un processo fondamentalmente impositivo, conservatore e integrativo che mirava ad adattare i giovani al sistema sociale così come era.

Alla fine degli anni '60 il modello "scuolacentrico" ha incominciato a essere messo in discussione in modo radicale. Esso sembrava ostacolare lo sviluppo integrale della persona umana poiché istituzionalizzava la discontinuità del ciclo vitale, separando nettamente il momento formativo dal momento produttivo e la giovinezza dall'età adulta e dalla vecchiaia. D'altra parte, non è sempre vero che la capacità di apprendimento raggiunga il suo optimum nella giovinezza, mentre è dimostrato che l'acquisizione di determinate cognizioni si rivela più facile da adulti in connessione con l'esperienza di lavoro. In una società in cui il ritmo del progresso scientifico e tecnologico è accelerato, la frequenza iniziale per quanto prolungata della scuola non è sufficiente una volta per tutte a preparare per l'intero arco della vita. Inoltre, nella logica della continuità iniziale chi abbandona precocemente la scuola incontra gravi difficoltà a rientrare nel sistema educativo ed è condannato ad un ruolo di secondo piano nella società; in altri termini il modello "scuolacentrico" non riesce a contribuire alla democratizzazione dell'educazione in maniera soddisfacente in quanto non riduce, se non alquanto parzialmente, le diseguaglianze nelle opportunità formative tra alunni di gruppi sociali diversi. Un altro limite consisteva nel fatto che esso estende eccessivamente una fase ambigua della vita umana, lo status adolescenziale, caratterizzato da un divario tra maturità biologica e legale, da una parte, e l'esclusione dai poteri reali e dalle responsabilità della vita adulta, dall'altra, divario che è fonte non ultima delle frustrazioni e delle contestazioni dei giovani.

Nel 1972 l'UNESCO lanciava la strategia dell'*educazione permanente* come idea madre delle politiche educative del futuro. Il nuovo scenario può essere sintetizzato in quattro assunti principali. Anzitutto, lo sviluppo integrale della persona umana e in particolare la realizzazione dell'utopia fondamentale dell'educazione permanente, l'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita, richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi (policentricità formativa). Il sistema formativo deve prevedere la possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi – in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di lavoro (alternanza, ricorrenza). In terzo luogo, l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente

le iniziative formative (“*cit  educative*” o societ  educante). Infine, l’educazione dovr  costituire un diritto di tutte le persone e di tutti i popoli, presentare un carattere propositivo, offrire strumenti per l’elaborazione di un progetto personale di vita e stimolare l’educando a porsi in maniera critica e innovativa rispetto ai messaggi trasmessi e ai valori circolanti nella societ  (educazione liberatrice).

Ricordo che alla met  degli anni ’90 la commissione UNESCO sull’educazione nel XXI secolo ha confermato sostanzialmente il modello appena descritto con alcune correzioni significative (Delors et alii, 1996; Bind , 2002; Blondel e Delors, 1998; Bind , 2002; Caporale, 2008). Richiamo le due principali: la prima riguarda il nome del modello che   passato da educazione permanente ad *apprendimento per tutta la vita*: e con ci  si   voluto cos  sottolineare ancora di pi  la centralit  dell’alunno e del suo apprendere perch  non basta disporre di docenti brillanti se poi i nostri ragazzi non imparano; con la seconda si intende evidenziare che il processo di insegnamento/apprendimento non solo deve essere coesteso in senso temporale alla durata della vita (“*lifelong*”), ma anche trasversalmente (“*lifewide*”) e comprendere non solo la scuola (l’educazione formale), ma anche ogni attivit  formativa sistematica organizzata fuori della scuola (l’educazione non-formale) e gli apprendimenti che avvengono occasionalmente nell’esperienza quotidiana (l’educazione informale).

L’educazione permanente segna un notevole progresso rispetto al modello “scuolacentrico”. Riduce la separazione tra il momento formativo e produttivo attraverso l’alternanza studio-lavoro e aumenta la mobilit  sociale assicurando la possibilit  di rientro nel sistema educativo. In terzo luogo, allenta la rigidit  del rapporto formazione-occupazione poich  favorisce una maggiore adattabilit  della forza lavoro ai cambiamenti del mercato; pu  anche contribuire a ridurre la disoccupazione in quanto a turno una parte considerevole dei lavoratori si troverebbe impegnata nella formazione al di fuori del mondo del lavoro. Inoltre, l’educazione permanente diminuisce i pericoli di sclerosi delle istituzioni formative e il rischio dell’indottrinamento attraverso la partecipazione della comunit  locale alla gestione dell’educazione.

Tuttavia l’educazione permanente non   una panacea, n  gli effetti positivi elencati sopra si realizzano automaticamente. Nonostante l’alternanza, i momenti formativi possono rimanere giustapposti alle altre attivit  dell’individuo senza integrarsi veramente nel flusso del ciclo vitale. Esiste il rischio non remoto che nella partecipazione alle iniziative di educazione permanente riemergano le disegualianze tra i ceti sociali, tra i sessi e tra i vari settori occupazionali. L’educazione permanente, inoltre, pu  essere intesa quasi esclusivamente come preparazione professionale ricorrente o come riciclaggio della forza lavoro, funzionale al ritmo accelerato del progresso scientifico e tecnologico. I corsi di formazione per disoccupati possono ridursi a puro parcheggio poich  di fatto non   prevedibile uno sbocco lavorativo e la preparazione non fornisce reali competenze. Anche la democratizzazione delle istituzioni educative non   assicurata semplicemente dalla pre-

visione di organismi collegiali di gestione, ma richiede la partecipazione reale di tutte le componenti interessate.

L'educazione permanente può certamente costituire una strategia di continua messa in discussione delle strutture sociali, di *coscientizzazione*, di educazione al cambio, di mobilità di gruppo. Al tempo stesso rimane possibile una sua utilizzazione in modo distorto come strumento per realizzare dei semplici ritocchi marginali che non mettono in discussione le ingiustizie di fondo della nostra società, come semplice adattamento allo sviluppo tecnologico, come riqualificazione della forza lavoro e come mobilità individuale. Pertanto il verificarsi della prima alternativa esige l'impegno di tutte le forze sinceramente democratiche e decisamente innovatrici di ogni paese.

3.3. I pilastri dell'educazione permanente

A giudizio del rapporto Delors, l'educazione permanente si fonda su quattro *pilastri*: insegnare a vivere insieme, a conoscere, a fare e ad essere (Delors et alii, 1996; Caporale, 2008). Anzitutto si tratta di insegnare a comprendere *gli altri*, la loro storia, le loro tradizioni e la loro spiritualità. E a partire da questa base comune si dovrà promuovere uno spirito nuovo che, proprio in relazione alla crescente interdipendenza che si sperimenta nelle nostre società, spinga alla realizzazione di progetti comuni o, almeno, a una gestione efficace e pacifica dei conflitti.

La società *cognitiva* richiede che la scuola offra a ciascuno gli strumenti per raccogliere le informazioni, selezionarle, ordinarle, gestirle e utilizzarle. È anche necessario fornire una cultura generale sufficientemente ampia e la possibilità di dominare in profondità un certo numero di aree di conoscenza. Inoltre, la cultura generale deve costituire la base dell'educazione permanente.

Insegnare a fare significa trasmettere delle competenze che rendano capaci di affrontare e risolvere varie problematiche, molte delle quali imprevedibili, e che favoriscano il lavoro in gruppo. Tali competenze dovranno essere apprese offrendo la possibilità di un'esperienza diretta in situazioni protette attraverso le varie forme dell'alternanza.

Infine, *apprendere ad essere*. Si tratta di formare la persona a una più piena capacità di giudizio e di autonomia e di rafforzare la responsabilità personale nella realizzazione del destino collettivo dell'umanità.

3.4. Le strategie macrostrutturali

Passando più in particolare alle *strategie*, è opportuno distinguere fra piano macrostrutturale e micro strutturale (Callini, 2006; Bindé, 2002; Nanni, 2000; Malizia e Nanni, 2002; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996; Cresson e Flynn, 1995). Essendo il problema Nord/Sud la questione più grave che l'umanità dovrà affrontare nel futuro prossimo, gli interventi sul piano *mondiale* diventano la priorità delle priorità. In altre parole, non è possibile pensare di risolvere i problemi

educativi sul piano locale se non si risolvono al tempo stesso i problemi a livello mondiale, se non si riesce ad esempio a ridurre in misura importante le disegualianze di opportunità formative tra i Paesi del Nord e del Sud.

Alcune delle strategie della mondializzazione non sono direttamente educative come per esempio la realizzazione di un governo mondiale efficace e la creazione di un nuovo ordine economico internazionale; in questo caso, il sistema educativo può contribuire sia formando a queste due prospettive sia cercando di elaborare proposte valide. Una strategia direttamente educativa consiste nel realizzare un cambio di mentalità, una *conversione culturale alla solidarietà mondiale*. A riguardo di questa strategia si possono avanzare tre suggerimenti: la solidarietà non dovrà essere realizzata a senso unico, cioè dal Nord al Sud, ma nelle due direzioni perché il dono è reciproco; la regola è l'intercultura poiché uno sviluppo soltanto endogeno non è sufficiente per affrontare le sfide della società complessa; l'educazione religiosa non può essere esclusa dalla scuola pubblica in quanto essa può esercitare un ruolo importante nella formazione alla solidarietà.

In questo ambito la Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo ha avanzato specifiche *raccomandazioni* (Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Bindé, 2002). Si richiede dai governi: interventi politici decisi a sostegno dell'educazione delle donne; la destinazione al finanziamento della formazione di almeno un quarto dell'aiuto allo sviluppo; la diffusione dello "scambio tra debito esterno ed educazione" in modo da limitare le conseguenze sfavorevoli sugli investimenti nell'istruzione delle politiche economiche restrittive; la diffusione delle TIC anche nei Paesi in via di sviluppo per ovviare al pericolo di ulteriori disegualianze; valorizzazione del potenziale delle organizzazioni non governative.

Un altro gruppo di politiche rientrano nel cosiddetto *sistema integrato*: questo significa il coordinamento tra le diverse strutture educative che consenta di valorizzare i rapporti di complementarità esistenti e di favorire transizioni complesse, in vista della realizzazione di sinergie generali e della creazione di una vera coerenza formativa. La "*cit   educative*" del Rapporto Faure (cio   che l'educazione    una responsabilit   della societ   intera, comunit   e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative) o la tesi del rapporto Delors che l'educazione riguarda tutti i cittadini, resi ormai attori da consumatori passivi che erano prima, non si possono attuare partendo solo dallo spontaneismo della societ   civile, ma richiedono anche un intervento del centro che dovr   dare l'impulso, offrire una guida e valutare l'attivit   della periferia (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996). Non    pensabile che il mercato possa, lasciato a se stesso, correggere i propri limiti o che basti una specie di autoregolazione;   , invece, necessario che l'autorit   politica si assuma tutta la responsabilit   che le compete.

Lo Stato non    pi   in grado da solo di affrontare i problemi educativi, ma la sua azione dovr   essere completata dall'intervento del "privato sociale" e del mercato, cio   bisogna ipotizzare una *dinamica sociale a tre dimensioni* (Toso, 2003; Malizia e Nanni, 2002). Il "privato sociale" comprende le iniziative che, pur pro-

mosse da privati, sono finalizzate a scopi pubblici: pertanto, esse dovrebbero essere sostenute dal denaro di tutti, sebbene non completamente, perché conservano sempre un carattere e una responsabilità privata; in particolare questo principio vale per le scuole cattoliche. In terzo luogo, si dovrebbe fare ricorso al mercato libero per utilizzare anche le sue grandi risorse a condizione che siano garantite la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità.

Da questo punto di vista bisognerebbe che venisse generalizzato il riconoscimento reale e pieno della *libertà di educazione* (Dalla Torre, 1999; Malizia, 2008; Versari, 2002). Questa può contare almeno su tre giustificazioni molto significative: il diritto di ogni persona ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e il correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori; il modello dell'educazione permanente la cui attuazione è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali; l'emergere nelle dinamiche sociali fra Stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale" che, creato dall'iniziativa dei privati e orientato a perseguire finalità di interesse generale, sta ottenendo un sostegno sempre più consistente dallo stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

Richiamo da ultimo sette strategie macrostrutturali enunciate dal *Rapporto Faure* già agli inizi degli anni 70 (Faure et alii, 1972).

- a. *L'educando al centro del sistema formativo*. «La scuola dell'avvenire deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione» (Ibidem, 161²). A ogni uomo va assicurato il diritto a educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa.
- b. *Autoformazione*. «L'etica nuova dell'educazione tende a fare dell'individuo il padrone e l'autore del proprio progresso culturale» (Ibidem, 209). L'obiettivo non è tanto di insegnare una somma di nozioni quanto di fornire un metodo per apprendere da soli.
- c. *Personalizzazione* dell'insegnamento. Il processo formativo va organizzato in modo che ciascun alunno possa procedere nell'apprendimento secondo il ritmo che gli è più congeniale.
- d. *Discriminazione positiva*. Il sistema formativo, oltre a garantire l'accesso a tutti, deve anche assicurare l'eguaglianza di risultati tra gruppi sociali diversi al termine del processo educativo. Inoltre, l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità.

² Faccio osservare una volta per tutte che i testi in italiano di opere scritte in altre lingue sono stati tradotti dall'autore del presente volume.

- e. *Differenziazione delle strutture formative*. La politica dell'educazione deve essere orientata a moltiplicare le istituzioni e i mezzi educativi, ad assicurare l'accesso più largo alle risorse formative, a diversificare le offerte educative nel modo più esteso possibile.
- f. *Deformalizzazione delle istituzioni*. A parità di risultati dovrebbe essere riconosciuta in linea generale l'eguaglianza di tutti i percorsi formativi, sia formali che informali, sia istituzionalizzati che non.
- g. *Mobilità degli studenti*. A livello sia strutturale che di curriculum si dovrà favorire il passaggio degli educandi tanto orizzontalmente che verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto, da un istituto all'altro, da un tipo di educazione all'altro, o dalla vita attiva allo studio e viceversa.

3.5. Le strategie microstrutturali

Venendo alle strategie *microstrutturali* (Callini, 2006; Bindé, 2002; Nanni, 2000; Malizia e Nanni, 2002; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996; Cresson e Flynn, 1995), è opportuno richiamare alcuni principi di natura *trasversale* per poi passare a quelli propri dei singoli ordini e gradi di scuola.

3.5.1. Trasversali

Anzitutto va ricordata la *scuola della comunità*: ciascuna comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza della gestione del sistema educativo e della costruzione del tessuto educativo locale. Per realizzare questo scopo, ciascuna scuola dovrà essere dotata di *autonomia* ed elaborare il suo *progetto educativo*. Infatti, essi permettono la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi.

L'*autonomia* consente alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della *libertà* dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani. In aggiunta, è in grado di aprire le strutture formative alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

Il cuore dell'autonomia è costituito dal riconoscimento della *competenza progettuale*: ogni scuola dovrà essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo in cui si rispecchi la sua identità e la sua fisionomia. A questo proposito

vanno attribuiti ad ogni unità scolastica poteri adeguati di autonomia didattica, formativa, organizzativa e finanziaria.

Tutto questo presuppone a monte la *riorganizzazione dell'amministrazione scolastica*: è necessario infatti rimettere in discussione le modalità del suo funzionamento in quanto non è più accettabile, né si rivela efficiente che per esempio le riforme siano decise dai ministeri senza una vera consultazione dei diversi attori e senza una valutazione dei risultati. Bisognerà pertanto procedere a un ampio decentramento dei sistemi formativi che si fondi sul trasferimento di responsabilità alle istanze regionali e locali, sull'autonomia degli istituti e sulla partecipazione effettiva degli attori locali. Il principio fondamentale sarà che la decisione è locale, mentre l'impulso, il coordinamento, il controllo e la determinazione degli standard nazionali sono centralizzati. All'autorità politica centrale incombe il compito di definire chiaramente le proposte, di suscitare il dibattito e, dopo una vasta concertazione, prendere le opportune decisioni. Certamente il decentramento non va confuso con una privatizzazione selvaggia; nemmeno si può pensare ad una pura abolizione del centro, né basta un semplice deconcentramento della struttura centralizzata dello Stato. Il decentramento e in particolare l'autonomia deve invece assicurare l'esercizio della *responsabilità educativa* da parte dell'istanza regionale, locale e, soprattutto, del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro.

In un mondo in cui la qualità della vita ha assunto un'importanza centrale e la scienza e la tecnologia viaggiano verso la qualità sofisticata, non è pensabile che le istituzioni formative possano continuare a limitare la loro attenzione alle sole problematiche di ordine quantitativo, pena la progressiva emarginazione dalle dinamiche sociali. L'obiettivo della *qualità totale* delle strutture educative comprende differenti strategie: diminuire la dispersione scolastica; integrare i nuovi contenuti, esigiti dall'evoluzione sociale nei programmi scolastici; allargare il ventaglio delle capacità da formare in modo da includere, accanto alle cognitive, anche le abilità manuali, la creatività, le capacità di lavorare in gruppo, gli aspetti professionali e tecnici e l'esperienza di lavoro; sviluppare relazioni soddisfacenti fra le componenti della comunità educativa; realizzare il decentramento amministrativo e una maggiore autonomia degli istituti; riorganizzare la formazione al lavoro secondo i principi della polivalenza, della partecipazione delle imprese e dell'alternanza.

L'emergenza spettacolare della *società dell'informazione*, frutto della rivoluzione tecnologica, sta creando forme nuove di socializzazione e nuove definizioni dell'identità individuale e collettiva per cui esige risposte specifiche da parte dei sistemi formativi. Pertanto, bisognerà procedere a una loro generalizzazione nella scuola. Poiché l'istruzione obbligatoria pone le basi di un processo di educazione permanente, il suo rinnovamento non può non tener conto dell'innovazione tecnologica e dei cambi culturali e sociali che ne conseguono: in particolare i giovani vanno educati all'uso delle TIC in modo da diventare attori dello sviluppo economico, sociale e politico. Il computer può facilitare l'apprendimento individuale con effetti molto importanti sia sull'insegnante che sull'alunno: il compito di presentare il sa-

pere verrà assunto dallo strumento, mentre il docente potrà dedicarsi maggiormente a sviluppare una pedagogia di sostegno e una pedagogia differenziata; dalla parte dell'allievo tutto questo significa la possibilità di apprendere al proprio ritmo, di trovare nel computer una pazienza e una perseveranza che l'insegnante, occupato con tanti alunni, potrebbe non possedere e di recuperare il gusto di apprendere.

Un'altra motivazione consiste nella necessità di introdurre i giovani alla *cultura dell'informatica*, se non si vuole aumentare la distanza tra la scuola e la vita. In aggiunta, l'attività informatica può contribuire a potenziare varie capacità che l'educazione cerca da sempre di sviluppare: memoria associativa, osservazione, confronto, classificazione, semplificazione, astrazione, ragionamento logico. Né bisogna dimenticare l'impatto della telematica che farà della nostra società la società dell'informazione; e il cittadino dovrà essere preparato a conoscere le modalità attraverso cui l'informazione nasce, viene scelta ed è trattata.

L'introduzione delle TIC nella scuola presenta potenzialità particolari anche per *l'educazione speciale*. L'elaboratore può favorire la comunicazione; inoltre, le TIC possono accrescere le capacità degli studenti con bisogni speciali in campi come la motivazione, la cognitività, la motricità, la socialità, l'emozione e la percezione. In terzo luogo, la cultura informatica non può essere ignorata dai bambini handicappati pena l'aumento del loro svantaggio nella società.

In ogni caso, più che prevedere una nuova materia è questione di assicurare una *nuova dimensione* ai processi di insegnamento/apprendimento attraverso l'apporto di tutto il curriculum scolastico. Gli obiettivi di quella che viene chiamata "media education" potrebbero essere i seguenti: ridurre lo scarto tra chi produce i media e chi li usa, in modo da fornire la capacità di decostruire i testi, promuovere l'autonomia critica degli studenti attraverso la ricerca, aiutarli a individuare i valori e le visioni del mondo a cui si ispirano.

Come si è già osservato sopra, nella società dell'informazione la trasmissione delle conoscenze da parte del docente perde di priorità a motivo dell'apporto molto significativo che può essere offerto dalle TIC, mentre l'insegnante è chiamato sempre di più a svolgere un ruolo di *mediazione* tra l'educando e le informazioni per aiutare quest'ultimo a integrarle in un quadro sistematico di conoscenze. La sua funzione consiste più nel formare la personalità degli allievi e nell'aprire l'accesso al mondo reale che non nel trasmettere nozioni programmate, più nel fare da guida alle fonti che non nell'essere lui stesso fonte o trasmettitore di conoscenze. Nelle immagini molto efficaci del Rapporto Delors "l'insegnante deve stabilire una relazione nuova con l'educando, passare dal ruolo di "solista" a quello di "accompagnatore", divenendo ormai non più tanto colui che dispensa le conoscenze quanto colui che aiuta i suoi allievi a trovare, a organizzare e a gestire il sapere, guidando gli spiriti piuttosto che modellandoli, ma conservando una grande fermezza quanto ai valori fondamentali che devono guidare tutta la vita" (Delors et alii, 1996, p. 160).

L'azione formativa dell'insegnante dovrebbe spaziare dalla progettazione, alla programmazione, alla docenza, allo svolgimento di compiti tutoriali nei confronti

di singoli studenti o di gruppi, alla valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, alla messa in opera e all'adeguamento di programmi e metodi, all'inserimento in attività di ricerca-azione. Egli è chiamato a intervenire sempre più in profondità e ampiezza nei settori parascolastici, extrascolastici e dell'orientamento, e sta assumendo il ruolo di agente dello sviluppo e del cambio della comunità locale. Nell'esercizio dell'attività educativa deve essere disponibile a rapporti più partecipativi e collaborativi con gli altri docenti, con gli allievi, con i genitori e con gli altri membri della comunità. In definitiva, il profilo del docente si sta trasformando in un sistema *complesso* di finalità, obiettivi, ruoli, compiti e contenuti, che richiede una nuova articolazione di funzioni e di figure professionali.

Come risposta al nuovo ruolo si raccomandano questi interventi: miglioramento della selezione allargando la base del reclutamento; elevazione dei livelli della *formazione* iniziale, stabilendo dei legami più stretti tra le università e gli istituti di formazione degli insegnanti; generalizzazione della formazione in servizio; miglioramento dello status giuridico, sociale ed economico. In particolare nella loro preparazione si dovrà realizzare un corretto equilibrio tra le competenze disciplinari e le pedagogiche e bisognerà trasmettere una visione della pedagogia che stimoli la problematizzazione, l'interazione e l'esame di ipotesi differenti e che sviluppi le qualità di natura etica, intellettuale ed affettiva. In aggiunta, si richiede di formare gli insegnanti a lavorare in gruppo, a saper dialogare con le altre componenti e la comunità, a padroneggiare le TIC. Una preparazione di qualità esige che i futuri insegnanti siano messi a contatto con professori esperti e anche con ricercatori data l'importanza della ricerca per il rafforzamento qualitativo della docenza, per cui la formazione degli insegnanti dovrebbe comprendere pure una introduzione alle metodologie della ricerca. Il potenziamento della formazione in servizio può contribuire significativamente ad elevare le competenze e le motivazioni.

L'efficacia di una scuola dipende tra l'altro, se non primariamente, dall'azione del *dirigente* e questo tanto più perché l'autonomia del singolo istituto esige un'organizzazione più imprenditoriale della formazione. Da tale punto di vista si deve pensare a un buon amministratore, competente e aperto, capace di organizzare il lavoro di gruppo. Pertanto, la direzione delle scuole va affidata sempre di più a professionisti qualificati che possiedono una preparazione specifica, soprattutto in materia di gestione.

3.5.2. Per livelli

Dopo aver elencato sinteticamente le strategie microstrutturali che informano tutto il sistema, è necessario prendere in considerazione i suoi differenti livelli nel quadro naturalmente dell'educazione permanente. *L'educazione di base* dovrà soddisfare i bisogni formativi fondamentali: questi riguardano "sia gli strumenti essenziali di apprendimento (lettura, scrittura, espressione orale, calcolo, risoluzione dei problemi) sia i contenuti educativi fondamentali (conoscenza, attitudine, valori, atteggiamenti) di cui l'essere umano ha bisogno per sopravvivere, per sviluppare

le sue facoltà, per vivere e lavorare con dignità, per partecipare pienamente allo sviluppo, per migliorare la qualità della sua esistenza, per prender decisioni illuminate e per continuare ad apprendere” (Delors et alii, 1996, p. 20). In particolare l’educazione di base va finalizzata a sviluppare il piacere di apprendere e la gioia di conoscere e, dunque, il desiderio di continuare la propria formazione lungo tutta la vita. Tale educazione deve iniziare prima dell’obbligo secondo formule diverse, in cui però vanno coinvolte le famiglie e le comunità locali. La priorità rimane quella di estendere l’educazione di base al miliardo e 200 milioni circa tra adulti, bambini e ragazzi che ne sono attualmente esclusi.

Quanto *all’istruzione secondaria*, la proposta dalla Commissione Delors indica principalmente un rimedio, la più ampia *diversificazione* dei percorsi formativi (Delors et alii, 1996). La ragione di tale strategia va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell’esclusione dai sistemi scolastici di molti adolescenti. A livello secondario dovranno essere previsti non solo gli indirizzi tradizionali che privilegiano l’astrazione e la concettualizzazione, ma anche quelli che intrecciano attraverso formule di alternanza la formazione con l’attività professionale. Inoltre, si raccomanda di creare delle passerelle tra i vari percorsi in modo che sia possibile modificare in itinere le scelte compiute. La possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita in attuazione dei principi dell’educazione permanente può togliere ogni definitività alle scelte prese nell’adolescenza sotto l’eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggerle.

A questo punto va introdotto il tema *dell’orientamento* che, però, non deve essere considerato come un processo limitato a un livello scolastico, anche se la scuola secondaria è un momento forte dell’applicazione di tale intervento, ma che riguarda tutte le fasi del percorso formativo di una persona. In questi ultimi anni si è passati progressivamente dalla considerazione dell’orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell’individuo, a una concezione in cui l’orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come *attivo protagonista* delle sue scelte. Più in particolare, si può affermare che l’orientamento si presenta come un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, soprattutto in relazione all’attività professionale.

La stessa strategia della diversificazione vale anche per *l’istruzione superiore* per cui accanto all’università dovrebbero svilupparsi altre istituzioni di istruzione superiore e il post-secondario. L’esplosione degli iscritti che si sta verificando nei Paesi sviluppati non deve essere risolta con l’introduzione di una selezione ancor più stringente, in quanto coloro che hanno ottenuto un diploma riconosciuto della scuola secondaria non possono essere esclusi dal passaggio al livello superiore; invece, si dovrà affrontare il problema dal lato della secondaria attraverso una dif-

ferenziazione dei canali che consenta di ridurre l'afflusso verso l'università. Questa svolgerà il suo ruolo nella coltivazione della scienza e della ricerca teorica e applicata, nella formazione degli insegnanti, nella preparazione a un livello elevato di professionalità attraverso un mix di saperi e di competenze, nell'educazione permanente, nella cooperazione internazionale.

Di fronte alle sfide elencate sopra diventa una necessità per tutti i paesi, ma soprattutto per quelli in via di sviluppo, l'impegno ad aumentare le *risorse* pubbliche consacrate all'educazione: da questo punto di vista la porzione del prodotto nazionale lordo destinata a tale fine non dovrebbe scendere al di sotto del 6% (Priorities and Strategies for Education, 1995; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Bindé, 2002). La ragione principale per questa raccomandazione va ricercata nel fatto che l'educazione non può essere classificata soltanto come una spesa sociale, ma rappresenta un investimento economico e politico di lungo termine. Certamente accanto al denaro pubblico va ipotizzato l'impegno del privato e del privato sociale secondo formule che potranno variare da Paese a Paese. In proposito è interessante la proposta di riconoscere a ciascuno nel quadro dell'educazione permanente un credito di tempo che dia diritto a un certo numero di anni di istruzione, gestito da un'istituzione specifica, spendibile secondo i tempi e i modi che ognuno sceglie autonomamente e suscettibile di essere accresciuto mediante versamenti fatti dall'interessato.

BIBLIOGRAFIA

- ATAL Y., *Education in the Changing Context: New Social Functions*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 7-19.
- AUGÉ M., *Non-luoghi. Introduzione ad una antropologia della sur-modernità*, Milano, Elenthena, 1983.
- AVALLONE F., *La metamorfosi del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- BINDÉ J., *What education for the twenty-first century?*, in "Prospects", 32 (2002) 4, 391-404.
- BIRZEA C., *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*, DGIV/EDU/CIT (2000) 21, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC), 2000.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, UNESCO, 1998.
- BOTTA P. (Ed.), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- BUARQUE C. - V.A. MOHORÈË SPOALAR - T. ZHANG, *Education and Poverty Reduction*, in "International Review of Education", 52 (2006) 3-4, 219-370.
- BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO (Edd.), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- BYRON I. - J. ONA, *Introduction to the open file: Gender equality and education for all?*, in "Prospects", 34 (2004) 1, 29-36.
- CALLINI D., *Società post-industriale e sistemi educativi*, Milano, Angeli, 2006.
- CAPORALE V., *Nuove prospettive dell'educazione permanente*, Bari, Cacucci, 2008.
- CARNOY M. et alii, *Reflections on the New World Economy in the Information Age*, University Park Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1993.
- CHISTOLINI S. (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola Europea*, Roma, Armando, 2006.
- COLCLOUGH C., *Achieving gender equality in education: what does it take?*, in "Prospects", 34 (2004) 1, 4-10.

- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione*. Relazione del 14/02/01, in "Docete", 56 (2001) 9, 439-452.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- Curriculum change and competency-based approaches: a worldwide perspective*, in "Prospects", 37 (2007) 2, 149-266.
- DALLA TORRE G., *Il dibattito sulla parità: gli aspetti giuridico-politici*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola cattolica in Italia. Primo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999, 85-100.
- DELORS J. et alii, *L'éducation*. Un trésor est caché dedans, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996.
- DONATI P. (Ed.), *Sociologia. Un'introduzione allo studio della società*, Padova, CEDAM, 2006.
- DUPRIEZ V. - X. DUMAY, *Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?*, in "Comparative Education", 42 (2006) 2, 243-260.
- Efa global monitoring report*, Paris, UNESCO, 2005.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, UNESCO/Harrap, 1972.
- GARELLI F., *La condizione giovanile*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *In ascolto degli studenti. Scuola Cattolica in Italia. Nono rapporto*, Brescia, La Scuola, 208, 17-31.
- GARELLI F. - M. OFFI, *Giovani. Una vecchia storia*, Torino, SEI, 1997.
- GIDDENS A., *Il mondo che cambia*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- GIOVINE M. (Ed.), *Il lavoro in Italia: profili, percorsi, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 1998.
- LA FAY G., *Capire la globalizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- LEVY P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- LEVY P., *Il virtuale*, Milano, Cortina, 1997.
- LODIGIANI R., *La formazione come risorsa*, in "Studi di Sociologia", 37 (1999) 3, 345-364.
- LOPEZ RUPÉREZ F., *Globalization and education*, in "Prospects", 33 (2003) 4, 249-261.
- LYOTARD J.-F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- MALIZIA G., *Comunicazione, educazione ed e-learning nell'UE*, in "Orientamenti Pedagogici", 53 (2006) 1, 179-190.
- MALIZIA G., *Quale cultura della parità per la X VI legislatura?*, in G. MALIZIA - S. CICALTELLI (Edd.), *Dieci anni di ricerche (1998-2008). Scuola Cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008, 31-50.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, 15-42.
- MALIZIA G. et alii, *La riforma scolastica: le tendenze internazionali e la proposta italiana*, in "Orientamenti Pedagogici", 46 (1999), 419-610.
- MANTOVANI M. - S. THURUTHIYIL (Edd.), *Quale globalizzazione? L'“uomo planetario” alle soglie della mondialità*, Roma, LAS, 2000.
- MARGIOTTA U. (Ed.), *Pensare in rete*, Bologna, CLUEB, 1997.
- MARI G., *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del post-moderno*, Brescia, La Scuola, 1995.
- MELUCCI A., *Passaggio d'epoca*, Milano, Feltrinelli, 1994.
- MINARDI E. (Ed.), *Dove va il lavoro in Italia*, Faenza, Homeless Book, 1999.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- NANNI C., *Le domande e le politiche educative nell'Europa degli anni '90*, in *Pastorale salesiana nell'Europa degli anni '90*, Roma, Dicastero della Pastorale Giovanile - SDB e Centro Internazionale PG - FMA, 1990, 15-46.
- NANNI C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS, 1998.
- NANNI C., *I nuovi saperi*, in "Orientamenti Pedagogici", 46 (1999) 3, 585-593.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in "Salesianum", 62 (2000), 667-682.
- NANNI C. - P.C. RIVOLTELLA (Edd.), *La comunicazione formativa. Contributi per la riflessione pedagogica*, in "Orientamenti Pedagogici", 53 (2006) 1, 5-236.
- NIEMI H., *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*, Tampere, University Press, 1999.
- OECD, *Human capital investment. An international comparison*, Paris, Centre of Educational Research and innovation, 1988.

- ORSI M., *Educare ad una cittadinanza responsabile*, Bologna, EMI, 1998.
- OSTTVEIT S., *Ten Years after Jomtien*, in "Prospects", 30 (2000) 1, 97-104.
- PELLERREY M. et alii, *Mente e cuore. Per un progetto educativo dei giovani tra istituzioni, mass media e nuove forme culturali, religiose e di relazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 45 (1997) 5, 943-1115.
- Priorities and Strategies for Education*, Washington, World Bank, 1995.
- PERA M. (Ed.), *Il mondo incerto*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- Per un'Europa della conoscenza*. Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni, in "Professionalità", 18 (1998) 46, 89-92.
- RACHMAN A., *Developing a sustainable educational policy for a better quality of mankind*, in "Prospects", 34 (2004) 4, 367-374.
- Rapport sur le développement humain 1995*, Paris, Economica, 1995.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000*. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita, Parigi/Roma, Editions UNESCO/Armando, 2000.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Milano, Mondadori, 1999.
- RIZVI F., *Debating globalization and education after September 11*, in "Comparative Education" 40 (2004) 2, 157-171.
- SAHA L.J. - I. FÄGERLIND, *Education and Development*, in HUSEN T. - T.N. POSTLETHWAITE (Edd.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 2 ed., 1994, 1648-1655.
- SARPELLON G., *Dopo Copenhagen: povertà e giustizia*, in "Rivista del Volontariato", 4 (1995), 1-7.
- SPRINGHETTI P. (Ed.), *Frammenti di un vertice*, in "Rivista del Volontariato", 4 (1995) 4, 21-26.
- TAYLOR C., *Il disagio della modernità*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- THAIARRY S., *Youth Perspective of the New Millennium: Challenges Beyond 2000*, in *Secondary Education and Youth at the Crossroads: Report of the Fourth UNESCO-ACEID International Conference*, Bangkok, Thailand, 10-13 November 1998, Bangkok, UNESCO PROAP, 1999, 13-21.
- TERRIN A.N., *New Age. La religiosità del postmoderno*, Bologna, EMI, 1992.
- TIKLY L., *Education and the new imperialism*, in "Comparative Education" 40 (2004) 2, 174-198.
- TOSO M., *Welfare society. La riforma del welfare: l'apporto dei pontefici*, Roma, LAS, 2003.
- VATTIMO G., *La fine della modernità*, Milano, Garzanti, 1985.
- VATTIMO G. - P.A. ROVATTI (Ed.), *Il pensiero debole*, Milano, Feltrinelli, 1983.
- VERSARI S. (Ed.), *La scuola nella società civile tra stato e mercato*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002.
- VOLLI U., *Per il politeismo*, Milano, Feltrinelli, 1992.
- WATKINS K., *Informe sobre desarrollo humano 2005*. La cooperación internacional ante una encrucijada: Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual, en PNUD (01-2004) 1-5, (03.09.08).
- WILSON D., *Reform of TVET for the Changing World of Work*, in "Prospects", 31, (2001) 1, 21-37.
- WILSON D., *Human rights: promoting gender equality in and through education*, in "Prospects", 34 (2004) 1, 11-27.
- World Education Report*. 1995, Paris, UNESCO, 1995.
- ZANI A.V., *Formare l'uomo europeo: sfide educative e politiche culturali*, Roma, Città Nuova, 2005.

Parte II

I SINGOLI LIVELLI DEL SISTEMA EDUCATIVO

Capitolo 2

Educazione di base, elementare e per la prima infanzia

Nella seconda metà del XX secolo i concetti di istruzione elementare e fondamentale, presenti nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), sono stati gradualmente sostituiti da quello di educazione di base (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998). Un altro aspetto importante dell'*evoluzione* che ha avuto luogo in questo ambito è consistito nello spostamento dell'attenzione dall'insegnamento (da ciò che la società dovrebbe offrire) all'apprendimento (a ciò che i membri della società domandano). Più in particolare, i cinquanta anni appena trascorsi possono essere articolati in tre fasi: dalla fine della decade '40 agli inizi di quella '60 l'impegno a livello internazionale si è concentrato sull'eliminazione dell'analfabetismo³ e sull'espansione dell'istruzione elementare; dalla metà degli anni '60 all'inizio degli '80 l'accento è stato messo sull'alfabetizzazione funzionale e di nuovo sull'espansione dell'istruzione elementare; dalla decade '80 fino al 2000 le preoccupazioni si sono spostate sulle esigenze di apprendimento e sull'educazione di base.

1. L'EDUCAZIONE ELEMENTARE

Agli inizi degli anni '50 nella maggior parte dei Paesi l'educazione elementare stava ad indicare il primo livello, gratuito e obbligatorio, dell'educazione formale, mentre nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo *era intesa* non tanto come un livello del sistema formale, quanto come un'educazione che assicura a tutti i bambini una buona base per affrontare la vita (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Blanc, 1985). La distinzione tra istruzione elementare ed educazione di base trova qui la sua prima giustificazione.

1.1. Le sfide dell'inizio

Nei primi anni '50 le stime statistiche dell'UNESCO mettono in evidenza che solo il 50% circa dei ragazzi (5-14 anni) era iscritto a una scuola primaria o secondaria e che nella metà dei Paesi appena un quarto di questo gruppo di età frequentava una scuola primaria o secondaria (Rapporto mondiale sull'educazione 2000). Quasi subito dopo, già nel 1955, inizia l'*espansione* delle elementari per effetto

³ Cfr. il cap. 5 per ulteriori approfondimenti.

di due fattori: nelle nazioni in cui l'istruzione obbligatoria era consolidata, cioè in quelle sviluppate, si riscontra una forte spinta ad allungarne la durata; nei Paesi in cui mancava l'istruzione obbligatoria o era prevista solo in linea di principio, si afferma la tendenza ad estenderne l'accesso o ad assicurarne il completamento.

Il problema comunque non è solo quantitativo, ma anche qualitativo: il *modello* esistente di educazione elementare risulta *inadeguato*. Anzitutto, esso è tale nelle aree rurali perché era stato pensato per le zone urbane. A loro volta i libri di testo appaiono del tutto insoddisfacenti perché nella maggior parte dei casi sono trasferiti dai Paesi colonizzatori a quelli in via di sviluppo senza alcun adattamento.

1.2. L'allargamento dell'accesso e il potenziamento della qualità (anni '50-'70)

I nuovi Stati indipendenti sono più disposti a dare priorità all'educazione che non quelli colonizzatori per cui si registra una *espansione* straordinaria nelle regioni *meno sviluppate* (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000). Le iscrizioni si quadruplicano quasi in Africa, mentre si triplicano in Asia/Oceania e in America Latina/Caribi.

Quanto all'attuazione della obbligatorietà e della gratuità, i governi adottano un approccio *pragmatico*. Le conferenze regionali dell'UNESCO, pur raccomandando un'*obbligatorietà* di 6/7 anni, consentono che gli Stati possano cominciare con una durata più breve. A sua volta, la *gratuità* significa soltanto l'assenza di tasse di frequenza e spesso la fornitura gratuita dei libri di testo; inoltre, nelle regioni meno sviluppate le comunità locali partecipano alla costruzione e al mantenimento delle scuole e questo comporta la richiesta di contributi ai genitori.

Aumentano anche le esigenze riguardo al processo di insegnamento-apprendimento. L'educazione elementare deve offrire qualcosa in più delle abilità a leggere, a scrivere e a fare di conto. Inoltre, all'inizio degli anni '60 l'istruzione primaria e la secondaria incominciano ad essere intese come fasi di un processo continuo da rendere disponibile a tutti. In terzo luogo, crescono le pressioni da parte dei gruppi sociali, soprattutto di quelli marginali, per un eguale trattamento e la non-discriminazione nell'educazione elementare. Da ultimo, la crescente consapevolezza della valenza economica dell'istruzione anche come investimento fa emergere la necessità di una sua pianificazione nazionale da integrare nella pianificazione economica.

1.3. La dimensione non formale

Anche l'espansione degli anni '50-'70 incontra *problemi* notevoli:

- la mancanza di insegnanti qualificati, di libri di testo e di altri materiali didattici;
- la tentazione di curare solo gli aspetti formali (fornire solo le sedi scolastiche) senza preoccuparsi di accrescere i livelli di apprendimento degli alunni;
- la disoccupazione dei licenziati della scuola elementare che cercano lavori impiegatizi senza riuscire a trovarli;

- l’espansione lineare (quantitativa) del costoso e inefficace sistema scolastico esistente che era stato pensato per delle *élites* e non per la massa (Rapporto mondiale sull’educazione 2000, 2000).

Un dato nuovo degli anni ’70 è rappresentato dall’affermarsi dell’idea della *società che apprende* sotto la spinta del Rapporto Faure (1972). In altre parole, l’educazione non si identifica più con l’insegnamento ma con qualsiasi intervento, anche non formale, che possa soddisfare le esigenze di apprendimento delle persone. Più in particolare, essa comprende:

- l’educazione *formale*: il sistema scolastico gerarchicamente strutturato e cronologicamente distribuito;
- l’educazione *non formale*: ogni attività educativa organizzata al di fuori del sistema formale;
- l’educazione *informale*: il processo attraverso il quale ogni individuo apprende dall’esperienza quotidiana.

1.4. Verso le esigenze basilari di apprendimento

Nel 1973 una ricerca internazionale dell’ICED (International Council for Educational Development) sull’educazione non formale propone il concetto di “*un minimo di apprendimento indispensabile*” (Rapporto mondiale sull’educazione 2000, 2000). In concreto esso dà un contenuto pratico al diritto all’educazione dei bambini perché traduce tale diritto nell’idea di un bagaglio minimo di atteggiamenti, abilità e conoscenze di cui ogni giovane ha bisogno per vivere una vita adulta e soddisfacente. Al tempo stesso, non sono mancate critiche perché l’idea di un minimo sembra porre dei limiti al diritto all’educazione.

Negli anni ’70 e ’80 si afferma l’espressione meno restrittiva di “*esigenze basilari di apprendimento*”, perché sta a significare una base e non un minimo. Essa viene adottata definitivamente dalla *Conferenza mondiale sull’educazione per tutti* (1990) insieme al concetto di educazione di base. A questo punto l’evoluzione si biforca tra educazione elementare ed educazione di base: tra le due si riscontra distinzione (la prima è solo formale e si conclude con cinque o sei anni di frequenza, mentre la seconda comprende non solo l’educazione formale, ma anche quella informale e non-formale e raggiunge il suo obiettivo solo quando riesce a formare nei ragazzi una buona base per affrontare la vita), ma anche unità perché l’educazione elementare è parte dell’educazione di base.

1.5. L’evoluzione recente dell’educazione elementare

Nel periodo 1970-00 *continua l’impegno* per lo sviluppo dell’educazione primaria:

- nella maggior parte delle regioni meno sviluppate crescono le percentuali delle iscrizioni e si stabilizza (o si riduce) il numero dei bambini non iscritti;

- l'unica eccezione è l'Africa "Subshariana" dove negli anni '80 le percentuali delle iscrizioni rimangono stabili o calano e aumenta il numero dei bambini non iscritti;
- inoltre, l'obiettivo di realizzare l'educazione primaria universale negli anni '80 in Africa (fissato nel progetto di Adis Abeba) e in Asia meridionale (stabilito nel progetto di Karachi) non viene raggiunto (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000).

La conferenza mondiale sull'educazione per tutti (Jomtien, 1990)⁴ rilancia l'obiettivo dell'educazione primaria universale per l'anno 2000 e, in questa maniera, contribuisce a bloccare la diminuzione delle percentuali di iscrizioni in Africa. Comunque, le sue proiezioni non prevedono mutamenti notevoli del numero di bambini non iscritti in Africa, mentre essi dovrebbero diminuire nell'Asia Meridionale.

In questo contesto, gli orientamenti generali circa le strategie dell'educazione primaria si possono sintetizzare nelle seguenti linee di azione:

- adozione di curricoli e metodi meno teorici e più rilevanti rispetto al contesto ambientale e, per quanto riguarda i Paesi in via di sviluppo, meno dipendenti dall'impostazione seguita dai sistemi scolastici delle società più industrializzate;
- realizzazione di un sistema di valutazione permanente dell'allievo;
- introduzione e potenziamento dell'orientamento scolastico e professionale;
- rafforzamento della formazione iniziale e in servizio dei docenti;
- promozione della cooperazione con i genitori;
- garanzia della continuità tra l'educazione prescolastica, l'istruzione primaria e la secondaria.

Per quanto riguarda i programmi, va precisato che lo sviluppo curricolare degli ultimi anni è passato attraverso due fasi.

La prima fase è caratterizzata dall'aggiunta di nuove materie ai programmi esistenti e, più in particolare, dalle seguenti tendenze:

- introduzione dell'educazione ambientale;
- anticipazione dell'insegnamento delle scienze naturali;
- potenziamento dello studio della matematica, delle scienze fisiche, della tecnologia e della pratica di laboratorio;
- riconoscimento di un posto centrale nei programmi di matematica alla formazione alla capacità di ragionamento e alla trasmissione delle nozioni fondamentali di logica;
- rafforzamento dell'educazione sanitaria e sessuale;
- introduzione dell'educazione ai consumi;
- anticipazione dell'insegnamento della seconda lingua;

⁴ Cfr. la sezione 1.2.

- inserimento nei curricoli di molti Paesi dell'educazione alla comprensione internazionale.

La *seconda fase* è contraddistinta dalla *revisione globale dei curricoli*. Si cerca di conciliare due esigenze: da una parte ridimensionare i programmi che erano divenuti troppo pesanti ed enciclopedici e che non permettevano approfondimenti; dall'altra identificare i contenuti essenziali. In pratica sono stati adottati i seguenti *orientamenti*.

- 1) La scolarità obbligatoria viene allungata e si sposta una parte dei contenuti *al 1° ciclo della secondaria*.
- 2) Per quanto riguarda i *contenuti essenziali*, non è questione di offrire tutte le competenze necessarie e sufficienti per l'intero arco della vita, quanto piuttosto di fornire gli atteggiamenti e le abilità di base *fondanti* che consentiranno alla persona di apprendere senza difficoltà in ogni nuova situazione. Più in particolare si tratta: di saperi, quali la conoscenza dei fenomeni essenziali della vita e della società e delle loro interconnessioni, e non di cognizioni puntuali e fattuali; di determinati saper fare, cioè di abilità pratiche nel senso di strategie cognitive e della risoluzione dei problemi e di tecniche della comunicazione, del lavoro di gruppo e dell'apprendimento; di un saper essere consistente in atteggiamenti rispondenti alle esigenze dell'ambiente, della società, dello Stato e della tecnologia.
- 3) Le *materie essenziali* da mantenersi nei programmi della scuola elementare sono in ordine di priorità le seguenti:
 - la lingua materna o la lingua principale di comunicazione;
 - la matematica, le scienze fisiche e naturali, con elementi di tecnologia;
 - le scienze umane (storia, geografia, educazione civica, elementi di economia, educazione ai diritti umani e alla comprensione internazionale, educazione morale);
 - l'educazione artistica e la pratica di laboratorio;
 - l'educazione fisica e l'espressione corporale;
 - l'anticipazione dello studio di una seconda lingua.

Le tendenze in tema di *metodi di insegnamento* prevedono anzitutto il ricorso alle tecnologie educative, antiche e nuove (radio, registratore, montaggi audiovisivi, TV, computer), e sollecitano a realizzare un equilibrio fecondo tra le TIC e l'insegnamento tradizionale. Inoltre, è necessario avviare gli alunni ad uno studio indipendente e personale, l'interdisciplinarietà va potenziata, e bisogna adottare un metodo induttivo come anche procedere alla personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento. In terzo luogo i metodi di valutazione vanno profondamente rinnovati nel senso che: le verifiche del profitto devono assumere un carattere più continuativo, basarsi sul confronto tra gli obiettivi propri di ciascuno studente e il suo apprendimento, utilizzare i risultati non solo per giudicare il profitto

dell'allievo, ma soprattutto per aiutarlo a superare le eventuali carenze e a delineare i percorsi individuali e relazionarsi con l'orientamento scolastico e professionale.

2. L'EDUCAZIONE DI BASE: JOMTIEN E DAKAR

Per rendere più facile la comprensione di questa importante evoluzione recente nel campo dell'educazione elementare presenterà i due eventi separatamente.

2.1. La Conferenza mondiale sull'educazione per tutti (Jomtien, 1990)

Globalmente si caratterizza per i seguenti aspetti (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000). Il punto di partenza è la constatazione di un rallentamento delle iscrizioni alla scuola, soprattutto elementare, durante gli anni '80 in parecchie aree del mondo. In positivo, le conclusioni dell'incontro affermano l'importanza centrale di assicurare a tutti un'educazione di base e sottolineano che l'educazione non può consistere semplicemente nella frequenza di una scuola, ma deve portare a un apprendimento reale ed efficace. Sul piano concreto la conferenza ha approvato una "Dichiarazione Mondiale sull'educazione per tutti" e un "Quadro di azione" sulla cui base a ogni governo è stato richiesto di definire un programma fattibile di interventi.

Secondo la *Dichiarazione Mondiale sull'educazione per tutti* ogni persona ha diritto di ricevere una formazione che risponda alle sue *esigenze basilari di apprendimento*. Queste comprendono:

- «gli strumenti essenziali di apprendimento (lettura, scrittura, espressione orale, calcolo, risoluzione dei problemi);
- i contenuti educativi fondamentali (conoscenze, attitudini, valori e atteggiamenti);
- di cui la persona ha bisogno per:
 - sopravvivere;
 - sviluppare tutte le sue facoltà;
 - vivere e lavorare con dignità;
 - partecipare pienamente allo sviluppo;
 - migliorare la qualità della sua esistenza;
 - prendere delle decisioni sagge;
 - continuare ad apprendere» (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990, 47).

Di conseguenza, l'educazione di base conferisce a tutti la *capacità* e la conseguente responsabilità di:

- «rispettare e far fruttificare il patrimonio culturale, linguistico e spirituale comune;
- promuovere l'educazione degli altri;

- difendere la causa della giustizia sociale;
- proteggere l'ambiente;
- mostrarsi tolleranti verso i sistemi sociali, politici o religiosi differenti dai propri;
- vigilare sulla salvaguardia dei diritti dell'uomo;
- operare per la pace e la solidarietà internazionale» (Ibidem).

Per rispondere alle esigenze basilari di apprendimento di tutti, si richiede un *approccio strategico più ampio* che vada al di là dei sistemi classici di formazione per valorizzare il meglio della pratica attuale. Pertanto, esso dovrà comprendere i seguenti orientamenti generali:

- universalizzare l'accesso all'educazione di base e promuovere l'equità;
- mettere l'accento sulla riuscita dell'apprendimento più che sulla frequenza formale di una scuola;
- allargare i mezzi e il campo dell'educazione di base, comprendendo quelli non formali e quelli informali;
- migliorare il contesto dell'apprendimento (curricoli, metodologie, personale, organizzazione, attrezzature, edifici);
- rinforzare i "partenariati", cioè le forme di collaborazione (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990).

Tutti i bambini, gli adolescenti e gli adulti devono poter *accedere* alla educazione di base. Più in particolare ciò significa:

- «offrire la possibilità di raggiungere un livello soddisfacente di istruzione e di conservarlo nel tempo;
- garantire la priorità nell'accesso alle donne;
- impegnarsi attivamente per eliminare le disparità educative di cui soffrono alcuni gruppi sociali;
- assicurare un'attenzione speciale alle esigenze di apprendimento degli handicappati» (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990, 47).

A sua volta, il *Quadro di azione* invita i Paesi a fissare i loro *obiettivi* per gli anni '90, tenendo conto delle seguenti indicazioni:

- «espansione dei servizi di protezione e sviluppo per la prima infanzia;
- universalizzazione dell'accesso e del completamento dell'educazione primaria entro il 2000;
- miglioramento dei risultati dell'apprendimento, fissando degli indicatori precisi;
- riduzione del tasso di analfabetismo degli adulti, suggerendo di portarlo alla metà di quello degli anni '90;
- espansione dei servizi dell'educazione di base e della formazione di altre competenze essenziali, destinati ai giovani e agli adulti;

- crescita nell’acquisizione da parte di individui e famiglie delle conoscenze, competenze e valori necessari per una vita migliore e per uno sviluppo sostenibile» (Conférence mondiale sur l’éducation pour tous, 1990, 47).

Inoltre, a livello centrale viene istituito presso l’UNESCO il *Forum dell’Educazione per Tutti* con il compito di monitorare il progresso dei Paesi, di promuovere l’educazione per tutti e di sviluppare la cooperazione fra tutte le parti interessate.

2.2. Il Forum Mondiale sull’Educazione (Dakar, 2000)

L’incontro, che ha costituito l’evento terminale del decennio dell’“Educazione per tutti”, ha avuto come *meta fondamentale* quella di offrire un contributo decisivo ai fini di realizzare il diritto di tutti all’educazione (Forum mondial sur l’éducation, 2000; Ostveits, 2000; Goldstein, 2004; Abadzi, 2004; Mundy, 2006). Esso ha potuto contare su dati validi e sulla collaborazione efficace delle istanze interessate e ciò ha permesso di avanzare una serie di conclusioni rilevanti per il futuro dell’educazione di base. In proposito va subito osservato che nel complesso le indicazioni del Forum non permettono facili ottimismo sulle prospettive; questo tuttavia non dovrebbe portare al pessimismo, alla passività o alla inazione, ma piuttosto costituire una sollecitazione a rinnovare gli impegni presi ed ad agire in maniera urgente e più efficace. Sul piano concreto il Forum ha approvato un “Quadro di Azione” sulla cui base è stato richiesto a ogni governo di continuare i suoi sforzi per realizzare l’educazione di base per tutti secondo un programma fattibile di interventi.

Una tematica centrale del Forum è consistita nel *bilancio del decennio 1990-2000*. Globalmente, se da una parte non si possono negare i progressi compiuti, resta comunque ancora molto (troppo) da fare. Nessuno degli obiettivi stabiliti nel 1990 è stato integralmente realizzato, soprattutto quello della universalizzazione dell’educazione primaria nel 2000. Tuttavia, molti Paesi hanno preso provvedimenti seri per realizzare Jomtien.

Sul lato positivo, va riconosciuto che in parecchie nazioni in via di sviluppo il *livello di istruzione è notevolmente cresciuto*, mentre continua a diminuire la proporzione di adulti analfabeti. Più in particolare:

- aumenta il numero dei bambini scolarizzati che è passato da 599 milioni nel 1990 a 681 nel 1998, con una crescita di 10 milioni all’anno, il doppio cioè dell’aumento annuale del periodo 1980-90. Le regioni dell’Asia Orientale e del Pacifico e quelle dell’America Latina/Caraibi hanno quasi raggiunto il traguardo della universalizzazione della primaria; a loro volta la Cina e l’India hanno fatto passi da giganti;
- è cresciuta anche l’educazione della prima infanzia con un aumento del tasso di scolarizzazione del 5% nel decennio;
- al tempo stesso è diminuito il numero di bambini non scolarizzati, che calano da 127 milioni a 113 tra il 1990 e il 1998, anche se in alcuni paesi dell’Africa

“Subsahariana” la crescita demografica impedisce una diminuzione significativa di tale numero;

- è cresciuto il numero degli adulti alfabeti da 2,7 a 3,3 miliardi;
- si sono ridotte alcune disparità come quelle tra i sessi, i gruppi etnici, e la posizione geografica;
- l’esplosione delle TIC ha messo a disposizione di milioni di persone opportunità enormi di apprendimento.

Anche se i progressi sono innegabili, tuttavia le *carenze* continuano ad essere eccessive e gravi.

- I bambini non scolarizzati ammontano a più di 110 milioni.
- Gli adulti analfabeti toccano gli 880 milioni e da 10 anni i due terzi sono donne.
- La distribuzione dell’educazione prescolastica nel mondo è molto diseguale.
- Nonostante i miglioramenti, permangono disparità quantitative elevate a svantaggio delle donne (due terzi degli analfabeti e dei bambini non scolarizzati di età 6-11 anni).

Inoltre, si osservano gravi diseguaglianze nella qualità della educazione che riguardano:

- le comunità povere, rurali o isolate, le minoranze etniche e le popolazioni indigene;
 - l’Asia Meridionale e l’Africa “Subsahariana” dove meno di 3 bambini su 4 raggiungono il quinto anno della primaria;
 - le nazioni meno sviluppate dove molti lasciano dopo il 1° o il 2° anno;
 - un tasso elevato di alunni della primaria nei Caraibi e della secondaria nei paesi sviluppati che abbandona la scuole e presenta un basso livello di apprendimento.
- 250 milioni di bambini lavora in condizioni pericolose e insalubri.
 - Uno scarto enorme si riscontra tra quanti hanno accesso alle TIC e quanti non lo hanno.

Il *Quadro di Azione* approvato a Dakar costituisce un impegno collettivo coordinato dei governi ad agire per realizzare le finalità e gli obiettivi dell’educazione per tutti. In primo luogo, esso fornisce una definizione delle strategie da attivare a livello nazionale, regionale e internazionale per conseguire tali mete. Inoltre, precisa gli *obiettivi* da raggiungere nelle prime decadi del terzo millennio.

- 1) Sviluppare e migliorare *l’educazione per la prima infanzia* con particolare attenzione ai bambini più svantaggiati. In proposito vengono suggerite due strategie specifiche: sensibilizzare le parti interessate all’importanza dell’educazione prescolastica con una molteplicità di azioni, soprattutto intersettoriali, in particolare promuovendo l’alfabetizzazione funzionale dei genitori; includere nei programmi le bambine alla pari con i maschi e gli handicappati.

- 2) Assicurare entro il 2015 l'universalizzazione di un'educazione primaria obbligatoria e gratuita di qualità e la possibilità di frequentarla sino al termine a tutti i bambini, e in particolare alle bambine, ai bambini in difficoltà e a quelli delle minoranze etniche. Per raggiungere questo obiettivo il Quadro di Azione di Dakar propone una serie di interventi: raccomandare ai governi di garantire effettivamente la gratuità; diminuire le distanze tra le abitazioni e le scuole; realizzare una pianificazione decentrata; coinvolgere le comunità nell'organizzazione delle scuole; cancellare il debito estero dei Paesi per liberare risorse per l'educazione primaria; promuovere la domanda di scolarizzazione da parte delle famiglie; realizzare l'integrazione degli handicappati nella scuola ordinaria.
- 3) Rispondere ai *bisogni educativi* di tutti i giovani e di tutti gli adulti, garantendo un accesso equo a programmi capaci di assicurare l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per la vita quotidiana.
- 4) *Ridurre della metà entro il 2015 i tassi di analfabetismo degli adulti*, in particolare delle donne, e assicurare a tutti gli adulti un accesso equo ai programmi di educazione di base e permanente.
- 5) Eliminare entro il 2005 le *diseguaglianze tra i sessi* nell'educazione primaria e secondaria e realizzare entro il 2015 l'eguaglianza anche sul piano qualitativo. A questo proposito vengono suggerite le seguenti strategie specifiche: creare dei contesti educativi che favoriscano l'educazione delle ragazze; combattere nell'opinione pubblica e, in particolare, tra i genitori gli stereotipi che inducono a privare le ragazze di un'educazione di base; allargare il concetto di qualità dell'educazione in modo da includere quelli di educazione "favorevole alle ragazze" e di educazione attenta all'eguaglianza tra i sessi; rendere le scuole ambienti sicuri per le alunne; promuovere l'accesso delle donne ai corsi di scienze e di tecnologia, alla formazione professionale e agli studi superiori.
- 6) Migliorare sotto tutti gli aspetti la *qualità* dell'educazione, cercando anzi di puntare all'eccellenza in modo da ottenere per tutti risultati di apprendimento riconosciuti e quantificabili (in particolare riguardo alla lettura, alla scrittura, al calcolo e alle competenze indispensabili nella vita quotidiana). A tale fine il Quadro di Azione di Dakar raccomanda una serie di interventi quali: focalizzare l'insegnamento sulla risoluzione dei problemi; utilizzare forme di apprendimento più interattive e basate sul metodo della ricerca, facendo ricorso alle TIC; formare all'apprendimento per tutta la vita; rinforzare l'educazione alla pace, alla tolleranza e al rispetto dei diritti dell'uomo; diffondere una cultura della valutazione.

Per raggiungere gli obiettivi elencati sopra, viene suggerito un certo numero di *strategie generali* oltre a quelle specifiche, illustrate sopra.

- 1) Suscitare, a livello nazionale e internazionale, un forte impegno politico in favore dell'educazione per tutti, definire piani d'azione nazionali e aumentare sensibilmente gli investimenti nell'educazione di base.

- 2) Promuovere politiche di educazione per tutti nel quadro di un'azione settoriale durevole e ben integrata che al tempo stesso sia articolata strettamente con le strategie di eliminazione della povertà e dello sviluppo.
- 3) Creare dei sistemi di gestione e di governo dell'educazione che siano capaci di reagire alle provocazioni interne ed esterne e che siano anche partecipativi e valutabili.
- 4) Garantire un coinvolgimento attivo della società civile nella formulazione, messa in opera e verifica delle strategie di sviluppo dell'educazione.
- 5) Rispondere ai bisogni dei sistemi educativi che si trovano in difficoltà a motivo di conflitti, di catastrofi naturali e di situazioni di instabilità e condurre i programmi educativi secondo metodi tali da promuovere la pace, la comprensione mutua e la tolleranza e da prevenire la violenza e i conflitti.
- 6) Realizzare con urgenza interventi educativi per lottare contro la pandemia dell'aids.
- 7) Creare un ambiente educativo sano, sicuro, inclusivo e dotato di risorse adeguate che favorisca l'eccellenza dell'apprendimento e conduca a livelli di acquisizione chiaramente definiti per tutti.
- 8) Migliorare la condizione, le motivazioni e la professionalità degli insegnanti.
- 9) Mettere le TIC al servizio della realizzazione degli obiettivi dell'educazione per tutti.
- 10) Assicurare un monitoraggio sistematico dei progressi compiuti nella realizzazione degli obiettivi e delle strategie dell'educazione per tutti.
- 11) Rinforzare i meccanismi esistenti per far avanzare più rapidamente l'educazione per tutti.

3. L'EDUCAZIONE PER LA PRIMA INFANZIA

Anche in questo caso, dopo aver descritto nelle linee generali la situazione attuale, si passerà a esaminare i singoli aspetti di questo livello del sistema educativo di istruzione e di formazione.

3.1. Il quadro generale

La *definizione* di educazione per la prima infanzia ha subito nel tempo un ampliamento importante (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996; Katz e Mohanty, 1985; Mialaret, 1976). La durata si è estesa fino a comprendere la fascia di età da 0 anni fino alle elementari, mentre prima abbracciava solo il gruppo 4-6 anni; i contenuti non sono limitati agli aspetti cognitivi, ma riguardano lo sviluppo globale della personalità, comprensivo delle componenti biologiche, igieniche, nutrizionali, motorie, affettive e verbali; inoltre, essa ormai costituisce un livello a sé stante del sistema formativo e non va più considerata come una semplice preparazione alla scuola primaria.

L'educazione per la prima infanzia non è menzionata nella dichiarazione universale dei diritti dell'uomo né nelle relative convenzioni in quanto è stata sempre considerata un ambito che coinvolge primariamente la famiglia. Al tempo stesso va sottolineato che fin dalla conferenza di Jomtien (1990) l'*educazione di base* è stata interpretata nel senso di includere l'educazione per la prima infanzia. Questa è rivolta a soddisfare le esigenze basilari di apprendimento dei bambini più piccoli prima che raggiungano l'età richiesta per la frequenza della scuola primaria.

La rilevante *crescita quantitativa* che si è verificata a livello internazionale degli ultimi decenni è stata il frutto di dinamiche sociali più che di un impegno a realizzare il diritto all'educazione. Le iscrizioni sono notevolmente *aumentate* in molte nazioni: per esempio nei Paesi sviluppati si sono quasi raddoppiate tra il 1970 e il 1997, passando dal 40 al 70% del gruppo di età corrispondente. Tuttavia, i tassi di scolarizzazione rimangono bassi nelle regioni meno sviluppate, particolarmente nell'Africa "Subsahariana", nell'Asia Meridionale e negli Stati Arabi; inoltre, essi variano notevolmente all'interno delle singole aree. In conclusione, l'educazione per la prima infanzia è *ancora poco sviluppata* nella maggior parte dei Paesi del mondo e, anche dove quasi tutti i bambini vi sono iscritti, sono possibili ulteriori progressi.

Il riconoscimento dell'*importanza della prima infanzia* per lo sviluppo successivo del bambino non è un fatto recente, ma risale già al rapporto Faure (1972) e il rapporto Delors (1996) ha confermato pienamente tale orientamento che cioè l'educazione per la prima infanzia è il presupposto essenziale di ogni politica educativa e costituisce uno degli obiettivi prioritari per i sistemi formativi all'inizio del secolo XXI.

In proposito le *ragioni* sono *molteplici*. L'esplosione demografica nella fascia d'età interessata ha dato impulso agli interventi per la cura e la protezione dei bambini. La questione però non è solo quantitativa, ma soprattutto qualitativa: l'infanzia è decisiva per lo sviluppo integrale della persona in quanto è la fase della vita in cui la persona è più plasmabile e le differenze tra gli individui sono minori; inoltre, la frequenza dell'educazione per la prima infanzia rende i bambini meglio disposti verso la scuola per cui tra l'altro sono meno esposti al pericolo di abbandonarla prematuramente e aiuta a superare con più facilità gli ostacoli socio-economici e culturali derivanti da un'origine familiare svantaggiata. Né bisogna dimenticare che la presenza di offerte numerose ed efficaci a questo livello del sistema educativo facilita la partecipazione delle donne alla vita sociale e politica.

3.2. Lo statuto giuridico e il finanziamento

Quanto allo *statuto giuridico*, si riscontra una grande varietà di situazioni. In ogni caso, si possono distinguere quattro categorie di istituzioni.

- Nazionali: sono collocate su tutto il territorio nazionale e dipendono da un ministero;
- Locali: rientrano nell'amministrazione regionale, provinciale o comunale;

- Private: sono istituite da singoli o gruppi e in particolare da organizzazioni e da istituzioni religiose;
- Miste: la gestione è privata, ma sono finanziate con denaro pubblico e pertanto sono sottoposte a controllo pubblico (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Delors et alii, 1996; Katz e Mohanty, 1985; Mialaret, 1976).

Fra i due estremi del *finanziamento* totalmente pubblico o totalmente privato, la grande maggioranza delle situazioni si colloca un continuum di formule miste. Di solito l'educazione per la prima infanzia dispone di minore risorse rispetto agli altri livelli del sistema formativo.

3.3. I bambini

Alla fine della Sessione speciale dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite del maggio 2002 gli Stati membri dell'*Onu* si sono dati un programma dal titolo "Un mondo a misura di bambino" (Unicef, 2007). Nel documento conclusivo sono stati fissati gli obiettivi da raggiungere entro il 2010 negli ambiti fondamentali del benessere e dello sviluppo infantile. Il monitoraggio annuale del cammino compiuto viene assicurato dall'Unicef e nel prosieguo cercherò di richiamare i dati più significativi dell'ultimo rapporto per offrire una panoramica della condizione attuale dei bambini nel mondo.⁵

La finalità di promuovere *una vita sana* segna nel 2006 il raggiungimento di una meta molto rilevante: per la prima volta la quota dei bambini che muoiono prima dei cinque anni si è portata al di sotto della cifra di dieci milioni. Il rapporto considera questo risultato una pietra miliare e senz'altro possiamo concordare con tale giudizio, anche se la soglia di 9,7 milioni di bambini che non superano i cinque anni di vita appare ancora molto elevata, uno scandalo quasi. Progressi sono stati osservati anche in vari interventi chiave per la sopravvivenza infantile e ciò potrebbe comportare nei prossimi anni un miglioramento nei tassi di mortalità. Al contrario, la mortalità materna non registra un analogo diminuzione; comunque, in positivo va segnalato che è cresciuta la copertura dell'assistenza prenatale e di quella qualificata al parto. Un aumento significativo si osserva anche a proposito del numero delle persone che hanno avuto accesso a fonti migliorate di acqua potabile che però rimangono limitate a 1,2 miliardi.

Quanto all'obiettivo di fornire un'*istruzione di qualità*, l'ultimo monitoraggio dell'Unicef pone in risalto la realizzazione di miglioramenti rilevanti (2007). Un primo segnale è offerto dalle disparità di genere che tra il 1999 e il 2005 tendono a scomparire. Inoltre, molti Paesi si stanno approssimando al traguardo dell'istruzione primaria universale; tuttavia, fanno eccezione alcune regioni del mondo tra

⁵ Benché il programma riguardi anche la fascia di età della scuola primaria, tuttavia esso tratta prevalentemente dei bambini del periodo prescolare. In ogni caso i dati del progetto vanno tenuti in considerazione in tutto il capitolo come lo scenario di fondo che contestualizza i nostri destinatari.

cui l’Africa “Subsahariana”, l’Asia meridionale, il Medio Oriente e il Nord Africa. Va anche segnalato che i Paesi ormai prossimi alla realizzazione della universalizzazione dell’istruzione primaria trovano generalmente grandi difficoltà nel coinvolgere l’ultimo 10% dei bambini che ancora non frequentano la scuola. Un’altra *criticità* su cui richiamare l’attenzione è la presenza consistente (1 su 6) nella primaria di ragazzi in età di scuola secondaria perché sono andati a scuola in ritardo o sono ripetenti; il dato costituisce un serio problema nel senso che questi alunni tolgono posti a bambini in età della primaria che pertanto non la possono frequentare; inoltre, esso pone chiaramente in evidenza le carenze dei sistemi educativi che provocano una così alta percentuale di percorsi irregolari.

Un altro progresso da segnalare in questo ambito si riferisce al *calo* tra il 2002 e il 2006 del numero dei bambini in età scolare che non frequentano la scuola: si è infatti scesi da 115 a 93 milioni (Unicef, 2007). Comunque, il dato è solo relativamente positivo in quanto la cifra di 93 milioni continua a rimanere troppo elevata. Se poi si passa a considerare le singole regioni del mondo si scopre che l’Africa “Subsahariana” si distingue per il triste primato di ben 41 milioni di bambini nella situazione denunciata e che l’Asia meridionale è seconda con la cifra di 31,5 milioni. Ad aggravare il panorama si aggiunge l’andamento secondo il quale la probabilità di frequentare la scuola primaria risulta più bassa tra i bambini provenienti dalle famiglie più povere (65% contro l’88% dei figli di famiglie appartenenti al 20% più ricco del Paese).

Accenno soltanto agli ultimi due obiettivi del programma “Un mondo a misura di bambino” non perché non siano importanti, ma perché appaiono meno centrali al discorso che sto portando avanti in questo capitolo che è focalizzato prevalentemente sulla dimensione educativa (Unicef, 2007). Nella *lotta contro l’HIV* (virus dell’immunodeficienza umana) e *l’AIDS*, si registrano progressi quanto alla corretta informazione del mondo dei minori, benché non in misura soddisfacente; lo stesso andamento si riscontra riguardo ai livelli di diffusione dei servizi di prevenzione della trasmissione da madre a figlio e dell’assistenza pediatrica. La finalità di proteggere da abusi, sfruttamento e violenza vede ancora 51 milioni di bambini nati nel 2006 che non sono stati registrati alla nascita, anche se miglioramenti significativi sono stati realizzati in vari Paesi come la Cambogia, il Gambia e il Vietnam. Inoltre, ben 158 milioni di bambini tra i 5 e i 14 anni sono oggetto di sfruttamento nel lavoro minorile. Fortunatamente la pratica sia della mutilazione genitale femminile sia dei matrimoni precoci registra un calo costante benché ancora piuttosto lento.

Dopo aver richiamato i progressi compiuti nella condizione dei bambini, progressi che sono relativi, in quanto le criticità rimangono elevate anche dove si è registrato un miglioramento, e che risultano spesso lenti e insoddisfacenti, concentrerò l’attenzione, sempre in maniera sintetica, sulle *sfide dell’emarginazione e dello sfruttamento giovanile nel mondo* (Chávez Villanueva, 2002). La lista è lunga: si può cominciare dai ragazzi di strada che cioè hanno scelto la strada come dimora abituale, tanto era disastrosa la loro condizione familiare e che, condannati

alla povertà materiale, affettiva e sociale in una situazione senza presente né futuro, sono destinati ad alimentare il crimine, la tossicodipendenza e il narcotraffico; il loro numero è veramente enorme, quasi 100 milioni nel mondo. In secondo luogo vanno ricordati i circa 300 mila ragazzi soldato che vengono utilizzati senza alcun addestramento militare in attività di guerra particolarmente pericolose come ad esempio fare da cavie per bonificare i campi minati. I ragazzi violati sono quelli oggetto di sfruttamento sessuale e ogni anno circa un milione è inserito in questo turpe mercato. Va anche richiamato il problema dei ragazzi lavoratori, impiegati come operai in condizioni inumane, talora di vera e propria schiavitù, e i ragazzi “nessuno” che, non essendo registrati in nessuna anagrafe, sono senza nome, genitori, casa, patria. I ragazzi carcerati che solo negli Stati Uniti raggiungono la cifra di 100 mila, sia che si risiedano in riformatori per minorenni, sia che si trovino in un carcere comune, quasi mai escono migliori dalla situazione di detenzione.

E la lista *continua* con 4 milioni tra donne e ragazzi coinvolti nel traffico di organi e di 6 milioni di bambini mutilati per ragioni varie. La cifra dei bambini che vivono al di sotto della soglia della povertà è enorme in quanto tocca i 600 milioni a cui si aggiungono i 160 di denutriti e i 6 che ogni anno muoiono di fame. I ragazzi che, per sfuggire alla polizia o a bande più forti di giovani, vivono nelle fogne sarebbero ben 12 milioni nel mondo. Prima si è parlato della lotta contro l’HIV e l’Aids e qui si può dire che il numero dei ragazzi colpiti da queste malattie ammonterebbe nel mondo a 11 milioni; inoltre, con essi vanno contati tutti gli altri ragazzi che sono stati raggiunti da malattie pericolose. A loro volta i bambini profughi e/o rifugiati ammontano a 50 milioni e anche il numero degli orfani è altissimo, se si pensa che quelli causati dall’Aids sono solo in Africa 13 milioni.

Passando a trattare di problemi più strettamente scolastici, gli studi recenti sullo sviluppo del bambino hanno consentito una *migliore conoscenza dei suoi processi di apprendimento* e richiedono di conseguenza un rinnovamento profondo dell’educazione della prima infanzia e di base per integrare all’interno i risultati principali dell’investigazione pedagogica (Malizia, 1989; Mialaret, 1976; Katz e Mohanty, 1985; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Rapporto mondiale sull’educazione 2000, 2000). In proposito va ricordato che fino a tutti gli anni ’60 il mondo della ricerca educativa e della psicologia evolutiva era diviso tra la corrente tradizionalista e quella progressista: la prima esaltava il ruolo centrale dell’insegnante nei processi di apprendimento degli alunni, mentre la seconda sottolineava l’attività dell’allievo e la concepiva come un processo naturale e universale che seguiva un ordine stabilito che l’educazione poteva solo riconoscere, ma non modificare.

A partire dagli anni ’70 alla contrapposizione si è sostituita una serie di convergenze. L’affermarsi dell’approccio *interazionista* ha creato un consenso sull’assunto secondo il quale i modi con cui il bambino interagisce con il contesto sociale incidono non solo sul suo sviluppo psico-affettivo, ma anche su quello cognitivo: di conseguenza quest’ultimo viene concepito principalmente come un processo di comunicazione. Inoltre, in seguito alla diffusione delle posizioni neo-behavioriste e

meta-cognitiviste si ritiene comunemente che lo sviluppo delle proprie competenze dipenda non solo dall'allargamento delle conoscenze e da una loro strutturazione più valida, ma anche dall'apprendimento di strategie meta-cognitive e dalla capacità di utilizzarle in modo efficace. In sostanza, gli approcci più recenti, oltre a consentire il superamento delle divergenze del passato, hanno evidenziato la rilevanza dei processi di interazione e di comunicazione e, quindi, la fecondità di uno studio più approfondito dei fattori psico-emozionali e sociali specifici dell'ambiente classe e dalle varie forme di collaborazione tra la scuola e la famiglia. In altre parole l'apprendimento va considerato soprattutto come il risultato delle interazioni sociali e relazionali che si verificano nella classe e non solo dello stile di insegnamento del docente o dell'attività dell'allievo.

Nel quadro dei nuovi orientamenti della ricerca educativa vanno tenuti particolarmente presenti i risultati degli studi circa l'influsso dello *sviluppo psico-affettivo* sui processi cognitivi. Così, la consapevolezza della propria incapacità eserciterebbe un impatto negativo sulla motivazione. In secondo luogo, la percezione di sé come soggetto poco dotato tenderebbe ad abbassare il livello delle proprie prestazioni e più in generale diminuirebbe le possibilità di successo. Inoltre, il senso di essere poco efficace può sviluppare atteggiamenti di difesa che possono arrivare fino a scatenare reazioni fobiche. In aggiunta, la tendenza generale della persona a trovare un legame di causalità tra l'insuccesso e il senso di incapacità e di impotenza potrebbe ingenerare sentimenti di angoscia.

La ricerca ha riscontrato una dipendenza molto forte dei processi cognitivi del bambino dal *contesto* in cui vive. Questi impara solo gradualmente a trascendere la propria situazione ed esperienza per accogliere le posizioni degli altri o per integrare nuove informazioni nel suo quadro concettuale. Pertanto, una delle funzioni principali dell'educazione di base e degli insegnanti consiste nell'aiutare il bambino ad elevarsi a forme di pensiero indipendente, fornendo le necessarie condizioni quali forme di tutorato e il lavoro di gruppo.

La riuscita scolastica sarebbe condizionata non solo dall'acquisizione dei necessari contenuti (saperi e abilità), ma anche dal possesso di strategie (attitudini o *stili di apprendimento*) e dalla capacità di impiegarle rapidamente e di aggiornarle. Gli stili di apprendimento comprenderebbero i meccanismi di anticipazione e di pianificazione e la capacità di autovalutarsi, di utilizzare le informazioni e di servirsi delle verifiche fornite dall'ambiente. Essi vengono acquisiti per trasmissione da parte dei mediatori culturali quali i genitori, gli insegnanti e gli amici. Se la famiglia non è in grado di svolgere tale mediazione, il bambino è destinato a incontrare a scuola problemi di apprendimento, perché manca degli strumenti per decodificare le regole di comportamento tipiche dell'ambiente scuola.

Mentre nel passato si riteneva che l'apprendimento dei bambini dipendesse soprattutto dall'azione del contesto esterno, ora si pensa che il fattore più importante consista nel *desiderio personale di imparare*. Lo sviluppo della capacità di affrontare i conflitti cognitivi originati dall'ambiente naturale e sociale e di elaborare

nuove soluzioni è condizionato dalla partecipazione ad esperienze positive nelle relazioni con le persone significative del proprio contesto. In particolare sembra decisivo un atteggiamento esigente a cui si aggiunge la fiducia nella possibilità del bambino di riuscire.

3.4. Finalità dell'educazione per la prima infanzia

Si possono articolare in *3 aree principali* (Mialaret, 1976; Katz e Mohanty, 1985; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996). Incomincio con l'area *socio-educativa* che comprende sostanzialmente le seguenti finalità:

- 1) la *custodia dei bambini*. Si tratta di quelli che non possono essere seguiti dai genitori e che lasciati da soli sarebbero esposti a pericoli gravi sia fisici sia morali. È la finalità che storicamente ha determinato l'istituzione delle prime scuole materne e che ancora adesso in certi Paesi rappresenta la finalità principale;
- 2) lo *sviluppo della socialità*. La famiglia non è in grado da sola di assicurare un ambiente adeguato allo sviluppo del bambino almeno dopo il compimento del terzo anno di età e lo sviluppo del bambino richiede l'incontro con l'adulto al di fuori del gruppo familiare e la conoscenza dei coetanei. L'educazione per la prima infanzia dovrebbe creare l'ambiente favorevole per l'allargamento dell'orizzonte sociale del bambino;
- 3) lo *sviluppo del linguaggio*. Questo costituisce uno strumento essenziale per la riuscita scolastica e sociale dell'individuo. Come si sa, la diversità di origine sociale porta a una differente padronanza del linguaggio scolastico; per evitare che le disuguaglianze nella condizione familiare si traducano in una disparità di opportunità formative, l'educazione per la prima infanzia dovrebbe aiutare i bambini dei gruppi svantaggiati a colmare lo scarto che li separa sul piano linguistico dai coetanei di origine sociale più elevata e ciò avrebbe maggiori probabilità di successo perché l'intervento educativo avverrebbe quando il divario è minore;
- 4) la *formazione sociale alle tappe successive della scolarità*. Il successo nel prosieguo degli studi dipende anche dalle abitudini sociali dell'alunno, cioè dalla sua capacità di adattarsi rapidamente alle caratteristiche dei diversi livelli scolastici;
- 5) la *preparazione ad affrontare il mondo artificiale della tecnica*. Questo come anche l'ambiente esterno sempre più virtuale nel quale viviamo richiedono lo sviluppo dei meccanismi necessari per superare i possibili rischi.

A sua volta l'area *psico-educativa* abbraccia grosso modo le seguenti mete:

- 1) lo sviluppo di tutti i *canali di comunicazione* del bambino con il mondo esterno. Quando si viene al mondo, ognuno è dotato di un ampio ventaglio di grandi potenzialità che vanno aiutate a maturare gradualmente;

- 2) più in particolare, lo sviluppo dei *canali di ricezione* dei messaggi dal mondo esterno. Bisogna potenziare tutti gli *organi sensoriali* in modo da aiutare il bambino con opportuni esercizi (non certamente con lezioni) a cogliere tutti i significati (non solo cognitivi, ma anche emotivi) dei messaggi che riceve dall'ambiente;
- 3) lo sviluppo dei *canali di espressione* di se stesso verso il mondo esterno in modo che il bambino possa manifestarsi in maniera comprensibile agli altri. In particolare si deve:
 - offrire al bambino la possibilità di comunicare *mediante il corpo* in modo tuttavia da conciliare due esigenze: assicurare la rispondenza tra i gesti e i contenuti ed evitare lo spontaneismo assoluto. Questo orientamento si basa sul principio pedagogico che l'azione è la condizione indispensabile, anche se non sufficiente, dello sviluppo del pensiero;
 - esercitare il bambino nell'*espressione grafica* in quanto questo contribuisce in maniera rilevante alla sua crescita sul piano emotivo, cognitivo e della motricità;
 - formare nel bambino le *capacità di espressione sonora*. Non si tratta semplicemente di insegnare qualche canto, ma di iniziare l'allievo a servirsi di tutta la gamma dei messaggi sonori;
 - favorire l'acquisizione da parte del bambino di capacità di *utilizzare il linguaggio* con facilità e correttezza;
 - far emergere nel bambino lo *spirito di iniziativa, di ricerca e di scoperta*. La scuola non è più in grado di fornire in precedenza tutte le risposte ai problemi della vita adulta, dati i ritmi rapidi di cambiamento che caratterizzano la nostra società. Di conseguenza, la persona va avviata presto sulla via dell'autonomia.

La terza area riguarda la *rieducazione, la compensazione e la correzione* e l'educazione per la prima infanzia ha una *importanza fondamentale* per la realizzazione di tali obiettivi. Infatti, più presto viene individuato un difetto nello sviluppo della persona e più facile e rapida può essere la correzione. Inoltre, la scuola dell'infanzia è caratterizzata dalla prevalenza di attività spontanee e libere e quindi costituisce un luogo privilegiato per l'osservazione del bambino e per la scoperta di eventuali handicap. Pertanto, nei suoi confronti sono più facili e più rapide l'osservazione e la correzione.

Se si vuole provvedere a tutti gli aspetti dello sviluppo del bambino elencati sopra, sarà necessario che i relativi obiettivi siano seriamente perseguiti da tutti gli operatori dell'educazione della prima infanzia che pertanto dovranno ricevere una formazione adeguata in tale ambito. Ciò richiede tra l'altro che tutti gli adulti che si occupano dei bambini lavorino *in équipe*. In particolare, l'educatrice non è in grado da sola di risolvere tutti i problemi della loro crescita, ma ha bisogno della collaborazione degli specialisti e soprattutto dei genitori che devono trasformarsi,

anche con l'aiuto dell'istituzione prescolastica, da educatori spontanei e non sempre coerenti in operatori preparati e aperti alla cooperazione. Naturalmente, l'educatrice conserva il ruolo di coordinamento dell'équipe che segue l'educazione dei bambini.

3.5. Metodi e sussidi

Per quanto riguarda i *metodi*, si riscontrano *notevoli diversità* fra i Paesi. In ogni caso, di solito non esiste un metodo ufficiale (Mialaret, 1976; Katz e Mohanty, 1985; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996). Sono frequenti invece il riferimento a qualche grande educatore e il ricorso a una plurimetodologia. Tutto ciò ha il vantaggio di consentire lo sviluppo di una certa creatività senza cadere nell'anarchia; al tempo stesso esiste il pericolo che i vari metodi vengano giustapposti senza cercare una sintesi.

Altri *principi comuni* possono essere ricercati nei seguenti orientamenti:

- 1) *conoscere ciascun bambino in maniera obiettiva* in modo da adattare la propria azione educativa ad ogni situazione particolare. L'educatrice deve liberarsi della sua mentalità di persona adulta e cercare invece di conoscere la realtà biologica e psicologica del bambino, l'ambiente in cui vive e le tappe della sua evoluzione. Ne segue che il suo compito consiste nell'osservare attentamente lo sviluppo del bambino e nell'agire con flessibilità;
- 2) *rispettare i suoi processi psicologici*. L'attività di pensiero dei bambini non è deduttiva né induttiva, ma in un certo senso anarchica e disordinata per cui non si possono imporre loro modi di pensiero e di azione propri dell'età adulta. Inoltre, per sviluppare il proprio pensiero, essi ricorrono ad oggetti concreti che danno solidità al ragionamento: devono cioè toccare, vedere, avvicinare, dividere, paragonare... Pertanto, bisogna aiutare il bambino a scoprire il mondo che lo circonda, incominciando dagli oggetti a lui più familiari. Certamente non si devono impartire lezioni, ma bisogna sfruttare ogni opportunità per far esercitare al bambino il ragionamento, il linguaggio, la percezione, l'osservazione, il senso estetico. Assolutamente è necessario evitare la competitività e dovrà essere rispettato il ritmo di sviluppo di ogni bambino;
- 3) *utilizzare metodi attivi* che stimolino la partecipazione diretta dei bambini alla propria educazione. L'educatrice è chiamata a creare le opportunità di apprendimento e ad aiutare i bambini ad avvalersene senza pretendere di sostituirsi all'educando;
- 4) *preparare alla vita*. Lo scopo non è di trasmettere un complesso di conoscenze sistematiche e organizzate, ma di accostare il bambino al mondo circostante in modo da poter svolgere l'attività di scoperta e di apprendimento;
- 5) *accrescere l'autonomia* affinché il bambino possa ricercare da sé la soluzione ai problemi della vita quotidiana;
- 6) *sviluppare la socialità* in modo che i bambini diventino capaci di integrarsi in gruppi sociali sempre più ampi.

Per quanto riguarda i *materiali didattici*, più che la quantità importa la *qualità* e la corrispondenza all'età e alle attività dei bambini. La funzione è duplice: favorire lo svolgimento del gioco e offrire un sostegno all'educazione in quanto servono al bambino per affinare le sue percezioni e accrescere la conoscenza del mondo. Il materiale dovrebbe presentare tra l'altro le seguenti caratteristiche:

- *solidità*: se è troppo fragile, può divenire pericoloso ed è certamente costoso perché va sostituito frequentemente;
- *buon gusto*: infatti, non va trascurata la formazione estetica dei bambini;
- *polivalenza*, nel senso che si deve prestare a numerose utilizzazioni;
- *proporzione*, cioè in linea con lo sviluppo fisico del bambino;
- *rispondenza ai bisogni*, di movimento, di creazione, di ricerca, di costruzione, di espressione, di distruzione...;
- *utilità*, in vista dell'esercizio di alcune funzioni psicologiche fondamentali.

Una tipologia di materiali distingue tra: quello fabbricato da imprese apposite e acquistato sul mercato che però non necessariamente risponde ai bisogni dei bambini e alle attività degli educatori; quello naturale, raccolto dai campi e approntato dagli allievi, dalle educatrici e dai genitori che spesso possiede un notevole valore educativo perché appartiene al mondo abituale del bambino; quello preparato dagli educatori, dai genitori e dai bambini che presenta un potenziale affettivo importante per la partecipazione dei diretti interessati al suo approntamento.

3.6. Modelli di orientamenti curricolari

Tra i *tipi* più importanti ricordo anzitutto quello *accademico o scolastico* (Katz e Mohanty, 1985; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996). È focalizzato sull'apprendimento di abilità capaci di assicurare il successo nella scuola; e pertanto è destinato soprattutto al recupero degli svantaggiati. Il curriculum cosiddetto *cognitivo* è incentrato sull'insegnamento delle tecniche della scoperta, sull'esperienza diretta di diversi materiali durante il gioco e sulla creazione di un ambiente ricco di stimoli provenienti soprattutto dall'interazione verbale. Esiste anche un modello *parentale* che è rivolto a rafforzare l'efficacia degli interventi dei genitori e consiste nel prepararli a interagire con la scuola e a stimolare i figli. Il curriculum *tradizionale* è focalizzato sulla promozione dello sviluppo sociale, della creatività, dell'espressione affettiva, delle abilità cognitive e fisiche di base. Da ultimo il progetto "*Head Start*" che, lanciato nel 1965, ha raggiunto negli USA 8.000.000 di bambini dei ceti bassi. Le sue caratteristiche si possono identificare nei seguenti tratti: applicazione su tutto il territorio nazionale; finalizzazione allo sviluppo globale dei bambini; uso di una impostazione tradizionale nei metodi e nella concezione del bambino. La *valutazione* del progetto ha oscillato tra alti e bassi: nel primo triennio il giudizio è stato positivo; nel quinquennio successivo sono state avanzate molte perplessità sulla sua efficacia; alla fine degli anni '70 sono stati riscontrati effetti positivi.

Quanto all'efficacia dei modelli curricolari, bisogna distinguere. Se si tratta di efficacia immediata, nessun modello pare migliore dell'altro; al tempo stesso va sottolineato che tutti sono positivi rispetto alla "non frequenza" di nessun tipo di curricolo. Inoltre, i bambini che hanno frequentato un curricolo di tipo scolastico ottengono punteggi migliori nei test.

Se si tratta di efficacia di *lungo termine*, gli effetti positivi prodotti dal modello scolastico nel breve termine tendono a scomparire nel lungo perché le competenze che si conseguono precocemente sono state ottenute sacrificando l'obiettivo di formare nei bambini le opportune disposizioni di base (interesse, costanza, curiosità...) e con il passare degli anni la mancanza di questi atteggiamenti fondamentali può far venire meno la molla necessaria per l'innescare, lo sviluppo e l'utilizzazione delle competenze acquisite. Al contrario, sul lungo termine il modello cognitivo manifesta un'efficacia maggiore di quello scolastico o tradizionale. Di conseguenza, si suggerisce di elaborare degli orientamenti curricolari che siano finalizzati contemporaneamente a fornire le competenze e a formare gli atteggiamenti per cui bisognerebbe inserire nei curricoli di tipo scolastico attività dirette a sviluppare l'autonomia personale e l'interazione sociale.

In *conclusione* si può dire che quando si tratta di programmi ben studiati e adeguatamente realizzati, l'impatto è positivo. Inoltre, per i bambini svantaggiati la frequenza dell'educazione per la prima infanzia (rispetto all'ipotesi di non partecipare a nessuna attività di questo tipo) è sempre positiva qualunque sia il programma e la realizzazione.

3.7. Continuità con la scuola dell'obbligo

Lo sviluppo del bambino è caratterizzato da stasi, arretramenti, ritmi diversi di progresso secondo le componenti della personalità e tale discontinuità può ingenerare grossi ostacoli all'apprendimento (Mialaret, 1976; Katz e Mohanty, 1985; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996). La situazione è destinata a peggiorare se anche la formazione presenta aspetti di disomogeneità. Le principali formule adottate per rispondere a tali esigenze possono essere sintetizzate in tre *strategie*. La prima consiste nell'estendere all'educazione primaria i metodi più validi dell'educazione per la prima infanzia; la seconda prevede l'integrazione istituzionale tra i due livelli, ma non tutti gli studiosi sono d'accordo sull'opportunità di un percorso unitario che, partendo dall'educazione per l'infanzia, si estenda a tutta l'istruzione dell'obbligo; la terza strategia consiste nella formazione comune degli insegnanti dell'educazione primaria e della prima infanzia in modo da evitare divari troppo forti nella didattica.

3.8. Relazioni con i genitori

I rapporti tra la famiglia e la scuola devono essere guidati dal principio della *collaborazione* e della *corresponsabilità* (Mialaret, 1976; Katz e Mohanty, 1985;

Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996). Infatti, non va dimenticato che l'educazione del bambino è dovere primario dei genitori; inoltre, il coinvolgimento delle famiglie nella scuola contribuisce alla riuscita degli allievi come provano parecchie ricerche; in terzo luogo, la cooperazione serve ad evitare la separazione tra scuola e vita e la burocratizzazione del sistema formativo.

Tuttavia, quando si passa al concreto della vita della scuola, la realtà *non sembra corrispondere* adeguatamente alle affermazioni di principio. Infatti, spesso tutto si limita a incontri, consultazioni, aggiornamenti in comune con gli insegnanti senza un vero coinvolgimento dei genitori nella gestione delle scuole.

BIBLIOGRAFIA

- ABADZI H., *Education for all or just the smartest poor?*, in "Prospects", 34 (2004) 3, 271-289.
- BLANC E., *La enseñanza primaria*, in "Cuaderno de información OIE", (1985) 1, 1-13.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, UNESCO, 1998.
- BRASLAVSKY C., *Basic Education in the Twenty-First Century and the Challenges for Secondary Education*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 3-6.
- BYRON I. - J. ONA, *Introduction to the open file: Gender equality and education for all?*, in "Prospects", 34 (2004), 1, 29-36.
- COMBONI SALINA S. - J.M. JUÁREZ NÚÑEZ, *Education, Culture and Indigenous Rights: the Case of Educational Reform in Bolivia*, in "Prospects", 30 (2000) 1, 105-124.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza*. Formare "salesianamente" il cittadino, Genova, 23 aprile 2007.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. 5-9 mars 1990. *Rapport final*, Jomtien, Thaïlande, Paris, UNESCO, 1990.
- DARDOUR M., *The Literacy Campaign in Rural Morocco: Drawing some Lessons*, in "Prospects", 30 (2000) 1, 125-141.
- DELORS J. et alii, *L'éducation*. Un trésor est caché dedans, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996.
- Forum mondial sur l'éducation*. Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000. *Rapport final*, Paris, UNESCO, 2000.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, UNESCO/Harrap, 1972.
- GOLDSTEIN H., *Education for all: the globalization of learning targets*, in "Comparative Education", 40 (2004) 1, 7-14.
- KATZ L.G. - T.C. MOHANTY, *Early Childhood Education*, in T. HUSEN - T.N. POSTLETHWAITE (Edd.), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 3, Oxford, Pergamon Press, 1985, 1477-1487.
- MALIZIA G., *L'innovazione della scuola primaria in Europa*, in "Orientamenti Pedagogici", 36 (1989) 6, 1173-1187.
- MIALARET G., *L'éducation préscolaire dans le monde*, Paris, UNESCO, 1976.
- MUNDY K., *Education for all and the new development compact*, in "Review of Education", 52 (2006), 23-48.
- OSTTVEIT S., *Ten Years after Jomtien*, in "Prospects", 30 (2000) 1, 97-104.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000*,. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita, Parigi/Roma, Editions UNESCO/Armando, 2000.
- SARRAMONA LÓPEZ J., *Nationalism, education and basic competences*, in "Prospects", 33 (2003) 4, 467-479.
- UNICEF, *Progressi per l'infanzia*. Un mondo a misura di bambino. Rapporto statistico. Numero 6, Roma, 2007.

Capitolo 3

L'educazione secondaria e la formazione professionale: un crocevia della vita

Come si sa l'educazione secondaria *non è menzionata* nell'art. 26 della "Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo" (1948) (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000). La ragione va ricercata nel fatto che, secondo la visione prevalente negli anni '50 delle esigenze educative della società, la scuola elementare era considerata un'educazione completa che doveva essere fornita alla grande maggioranza dei ragazzi, quelli cioè che andavano subito a lavorare, mentre solo una minoranza scelta avrebbe proseguito nell'istruzione secondaria e superiore. Pertanto non si pensava a una universalizzazione dell'educazione secondaria, mentre esisteva un accordo generale che tale universalizzazione venisse realizzata nella scuola elementare.

Al contrario secondo la concezione *attuale*, l'educazione elementare (o di base) è la prima fase di un processo che si estende a tutta la vita per cui l'esigenza di democratizzare l'accesso va oltre l'educazione elementare. In ogni caso, la prima menzione dell'educazione secondaria in un trattato internazionale si trova nella Convenzione contro la Discriminazione nell'educazione (1960) che dichiara l'impegno degli Stati firmatari a renderla disponibile e accessibile a tutti.

Tradizionalmente il suo ambito viene *definito* da un certo numero di aspetti distintivi di cui il primo e più evidente è che l'educazione secondaria fa seguito all'educazione primaria (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Blanc, 1986). Inoltre, generalmente essa ha inizio a 11/12 anni e dura dai 6 e agli 8 anni ed è articolata in due cicli: il primo comprende 3/4 anni, è a tempo pieno e spesso fa parte dell'istruzione obbligatoria, mentre il secondo si estende per 2/4 anni e si presenta sotto varie formule:

- *istruzione generale lunga a tempo pieno*, con le sue articolazioni tradizionali di tipo pre-universitario (letteraria, scientifica, economica e artistica);
- *istruzione generale breve a tempo pieno*, di natura pre-professionale, finalizzata alla preparazione ai corsi di grado terziario non universitario (sociali, commerciali, tecnici e artistici, per paramedici);
- *istruzione/formazione professionale a tempo pieno*, che consente l'inserimento diretto nel mondo del lavoro;
- *istruzione/formazione professionale nella forma dell'apprendistato*, che comprende la frequenza di una scuola/centro di formazione professionale da 1 a 3 giorni alla settimana mentre negli altri giorni gli allievi svolgono un lavoro pratico presso un datore di lavoro nel mestiere scelto.

La strutturazione interna del capitolo distingue il momento evolutivo da quello prospettico della scuola secondaria, considerata nel suo complesso, comprensiva cioè di tutte le articolazioni appena illustrate. Inoltre, si è ritenuto opportuno di approfondire nella terza sezione il discorso sull'Istruzione e la Formazione Tecnico-Professionale (IFTP).

1. L'EVOLUZIONE NELLA SECONDA METÀ DEL XX SECOLO: UNO SGUARDO D'INSIEME

Come nel capitolo precedente, cercherò di offrire un panorama sintetico degli elementi che caratterizzano l'evoluzione della scuola secondaria dalla seconda guerra mondiale alla conclusione del secondo millennio (Malizia e Nanni, 2002; MacLean, 2001; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Blondel, Delors, 1998 et alii; Delors et alii, 1996; Blanc, 1986).

1.1. L'evoluzione quantitativa: un'espansione enorme ma diseguale

Il totale delle iscrizioni si è *raddoppiato* per ogni decennio successivo agli anni '50. Inoltre, la crescita è avvenuta secondo *tipologie* diverse:

- la formula della secondaria comprensiva (un'unica scuola articolata in indirizzi che sostituisce tipi differenti e separati di secondaria) in Nord-America, in Asia, negli Stati Arabi, nell'Africa "Subsahariana" e nell'URSS;
- il modello della secondaria differenziata (una pluralità di tipi diversi di secondaria) in Europa e in America Latina.

Per effetto dell'espansione ricordata sopra, *l'universalizzazione* dell'educazione secondaria si può dire sostanzialmente *realizzata* nei paesi *industrializzati* e in quelli *europei* della *transizione* (ex-comunisti). Più in particolare:

- nelle nazioni citate la scuola secondaria è frequentata dalla *grande maggioranza dei giovani* (fino a 17/18 anni) ed è stata realizzata anche la gratuità per tutti;
- tra gli 11 e i 12 anni tutti gli alunni della primaria passano nel *1° ciclo* della secondaria e vi permangono almeno fino ai 15/16. Successivamente una gran parte prosegue gli studi nelle varie articolazioni del *2° ciclo*;
- si riscontra disponibilità di *locali* e di attrezzature in quantità e qualità sufficienti;
- il numero di *docenti* è adeguato e talora anche superiore alle necessità, la loro formazione iniziale appare di livello accettabile e l'offerta di formazione in servizio risulta soddisfacente anche se questa spesso non costituisce un sistema organico;
- i problemi principali riguardano invece i seguenti aspetti: nel *1° ciclo* si tratta di assicurare primariamente l'insegnamento di una metodologia per imparare ad apprendere e la formazione alla mentalità dell'alternanza studio-lavoro; nel

2° ciclo la difficoltà più grave consiste in quel 20% circa di giovani che non ottengono il titolo dell'istruzione dell'obbligo né frequentano la formazione professionale.

L'universalizzazione della secondaria è in corso di *svolgimento* nelle *altre regioni*, mentre nell'Africa "Subsahariana" il numero dei giovani esclusi dalla secondaria è in crescita. Se si passa ai dettagli:

- nel Paesi in via di sviluppo il *dilemma fondamentale* sul piano quantitativo è se generalizzare l'educazione secondaria o potenziare la qualità dell'offerta, investendo sulla qualità le poche risorse disponibili, o cercare un compromesso tra le due strategie;
- in relativamente pochi casi il 1° ciclo è frequentato dalla coorte 11/12-15/16 anni al completo;
- il 2° ciclo è riservato spesso a una minoranza privilegiata;
- si osserva una grave insufficienza di *edifici* e di attrezzature;
- il numero dei *docenti* è inadeguato, il rapporto tra insegnanti e studenti è eccessivamente alto e la formazione iniziale degli insegnanti è troppo breve;
- i tassi di *dispersione* (ripetenze, abbandoni...) sono elevati;
- la formazione dei *diplomati* che si iscrivono all'istruzione superiore o entrano nel mondo del lavoro risulta carente.

1.2. L'evoluzione qualitativa: i trend degli anni '90

Le *finalità* si possono distinguere in *generali* e *specifiche*. Le prime consistono nello *sviluppo ulteriore della personalità dei giovani* in modo che possano contribuire alla crescita propria e della società a un livello intermedio in qualità di membri di una famiglia, di cittadini e di produttori. In altre parole si tratta di approfondire la formazione ricevuta nell'educazione primaria ai fini della continuazione degli studi o della transizione al lavoro e della partecipazione alle attività sociali.

A loro volta, le *finalità specifiche* principali vengono identificate nelle seguenti:

- sviluppare *capacità e atteggiamenti* quali:
 - lo spirito critico e la capacità di giudizio;
 - le abilità di comunicazione orale e scritta;
 - l'attitudine al ragionamento logico e alla sintesi;
 - la creatività;
 - la perseveranza;
 - la volontà di giungere a risultati validi e concreti;
 - la tolleranza e il rispetto degli altri e della loro cultura;
 - la responsabilità verso la famiglia e le altre comunità di appartenenza;
- padroneggiare i ritmi accelerati dell'*innovazione* sociale, in particolare del progresso scientifico e tecnologico;
- ridurre gradualmente tutte le *diseguaglianze* soprattutto quelle relative al sesso.

In tutti i Paesi si riscontra un divario più o meno grande tra i fini dichiarati ufficialmente e la situazione reale dell'educazione secondaria.

Passando al piano delle *strutture*, è opportuno distinguere tra situazioni e problematiche differenti.

Anzitutto, per realizzare *l'eguaglianza delle opportunità* tra studenti di gruppi sociali diversi, i Paesi ricorrono a tre tipi di strategie: in alcuni prevale il modello comprensivo per cui il 1° ciclo della secondaria è completamente unitario e il 2° prevede solo un minimo di differenze, ma questa soluzione non sembra troppo attenta alla molteplicità dei bisogni formativi dei nostri giovani; in altri predomina il modello differenziato per cui la diversificazione nei vari tipi di scuole inizia già nel 1° ciclo della secondaria in una età, quindi, che a molti sembra troppo precoce per una decisione di tale importanza; in altre nazioni si è adottato un modello di compromesso per cui il 1° ciclo della secondaria è sostanzialmente unitario (con qualche diversità solo all'interno delle classi), mentre il 2° è differenziato in indirizzi e/o tipi di scuole e questa soluzione sembra la più adeguata ad assicurare un corretto equilibrio fra tutte le istanze in gioco.

Venendo alla seconda problematica strutturale quella cioè che riguarda le modalità del *raccordo della secondaria con la primaria*, si può prevedere un primo anno della secondaria senza differenziazioni o uno diversificato che distribuisce in via provvisoria gli alunni della primaria in sezioni (filiera) diverse secondo i risultati degli studi elementari. In proposito va evidenziato che la prima soluzione è senz'altro più diffusa, proprio per evitare opzioni premature.

In terzo luogo, se sul piano strutturale si vuole *raccordare la secondaria con l'istruzione superiore e il lavoro*, si deve anzitutto tenere presente i tipi di sbocchi a cui prepara il 2° ciclo della secondaria. Essi sono: l'università mediante l'istruzione generale lunga; i cicli brevi dell'istruzione superiore per mezzo dell'istruzione generale breve; il lavoro mediante l'istruzione professionale a tempo pieno o l'apprendistato. Per questa area tematica la struttura principale di raccordo è costituita senz'altro dall'orientamento.

L'ultimo problema di natura strutturale riguarda le modalità mediante le quali *assicurare nella secondaria una seconda opportunità* (rientro, recupero, alternanza). In proposito, gli orientamenti principali risultano essere i seguenti: la seconda opportunità è prevista per i soggetti che o non hanno completato la secondaria, o mancano di formazione professionale, o hanno abbandonato gli studi, e desiderano ritornare nella formazione; i corsi possono essere serali, diurni, a distanza; le modalità comprendono la corrispondenza, la radio, la TV, il computer...; gli scopi consistono nel rafforzare le conoscenze di base e/o nel fornire una formazione professionale adeguata.

Anche per quanto riguarda il *curricolo* e i *programmi*, la *situazione* negli anni '90 si presenta diversificata. Nel 1° ciclo, la formula *prevalente* è rappresentata da un tronco comune di materie obbligatorie a cui si aggiungono discipline opzionali e facoltative. Le *obbligatorie* comprendono:

- generalmente in tutti o quasi i Paesi: (fin dall’inizio) la lingua materna (o di comunicazione), matematica, storia, educazione civica, geografia, scienze naturali; (in momenti successivi) fisica e chimica, educazione artistica, educazione fisica, lavori pratici;
- in alcune nazioni: l’educazione ai mass media, l’educazione ambientale, l’educazione sessuale, l’informazione professionale, l’utilizzazione del computer.

A loro volta le *opzionali* abbracciano di solito: una seconda o una terza lingua; la scelta tra due livelli della matematica e delle scienze; la tecnologia; l’informatica.

Inoltre, nei non molti *Paesi in cui è prevista un’articolazione in tipi o sezioni diverse*, le materie, pur essendo le stesse per tutte le filiere, presentano uno sviluppo contenutistico differenziato a secondo di ciascun tipo di secondaria.

Nel 2° *ciclo* della secondaria, la norma è la diversificazione. Nelle scuole secondarie di istruzione *generale lunga* sono insegnate le stesse discipline del 1° ciclo a un livello approfondito a cui si aggiungono materie attinenti l’indirizzo scelto. In proposito va sottolineato che nell’impostazione della secondaria lunga si riscontrano due orientamenti contrapposti:

- uno consiste nella *concentrazione* degli studi su un numero limitato di discipline coerenti con l’ammissione a una facoltà universitaria (il modello *inglese*);
- il secondo prevede lo studio di una *decina* di discipline da parte di tutti gli studenti, anche se si possono scegliere livelli diversi di approfondimento, per cui i diplomati possono accedere a una gamma vasta di facoltà universitarie (modello seguito nell’Europa continentale).

Nelle secondarie di istruzione *generale breve* viene offerta una formazione meno teorica e più pre-professionale.

L’istruzione/formazione *professionale* si caratterizza per la riduzione dei contenuti di cultura generale e per il potenziamento della preparazione professionale specifica.

I *problemi* possono essere sintetizzati come segue:

- nel 1° *ciclo* si riscontrano sia un sovraccarico di contenuti sia una minore attenzione alla lettura e alla composizione;
- nel 2° *ciclo* bisogna distinguere tra i vari tipi/indirizzi di secondaria:
 - l’istruzione generale *lunga* è esposta al pericolo del sovraccarico di contenuti o della specializzazione precoce;
 - i limiti dell’istruzione generale *breve* riguardano la carenza di applicazioni pratiche;
 - nell’istruzione/formazione *professionale a tempo pieno* il problema principale consiste in una preparazione tecnologica arretrata;
 - nell’*apprendistato* si notano un’attenzione insufficiente alla preparazione teorica e uno spazio inadeguato attribuito alla formazione a scuola o nei centri.

Esiste pure un limite *comune ai due cicli*. Esso può essere identificato nella modernizzazione dei contenuti tradizionali che è avvenuta troppo rapidamente e che pertanto ha implicato: perdita di sicurezza e di identità tra gli insegnanti; rendimento insoddisfacente degli allievi; perplessità tra i genitori.

Anche le *strategie* per affrontare i problemi indicati sopra vanno diversificate secondo le varie articolazioni della secondaria:

- nel 1° ciclo si tratterà di: concentrare i programmi sull'essenziale; integrare i nuovi contenuti con quelli tradizionali; allargare lo spazio dell'interdisciplinarietà;
- nel 2° ciclo si richiedono interventi differenziati secondo l'indirizzo/tipo di secondaria:
 - nell'istruzione generale *lunga* bisognerà evitare sia l'enciclopedismo, prevedendo nelle discipline un livello normale e uno di approfondimento, sia la specializzazione precoce, allargando la formazione degli allievi oltre le discipline su cui verte l'esame di ammissione all'università;
 - nell'istruzione generale *breve* si dovranno potenziare le applicazioni concrete;
 - nell'istruzione/formazione *professionale*, bisognerà estenderne la durata per rafforzare la formazione generale e lo studio della tecnologia moderna e si dovrà realizzare la polivalenza, fornire cioè una formazione professionale di base ampia che durante la vita lavorativa permetta di passare facilmente da un mestiere all'altro.

Un'altra dimensione importante dell'evoluzione qualitativa della secondaria riguarda le *tendenze sul piano didattico*. Nell'insieme il progresso circa i *metodi di insegnamento* è stato piuttosto *modesto* per varie ragioni: il numero elevato di allievi per classe riscontrabile in molti Paesi; la preparazione inadeguata degli insegnanti a gestire le innovazioni; l'organizzazione rigida degli orari; il carattere notevolmente tradizionale degli esami. Tuttavia, in alcune nazioni non sono mancate *innovazioni significative* quali:

- la priorità attribuita all'apprendimento dell'allievo rispetto ai programmi;
- la formazione a uno studio autonomo;
- l'introduzione delle attività di laboratorio per facilitare lo studio delle scienze;
- l'inclusione dello studio della tecnologia nella istruzione generale lunga;
- la promozione dell'interdisciplinarietà nel 1° ciclo, mentre permangono notevoli difficoltà nel 2° in cui la specializzazione dei docenti è più spinta ed è tradizionale l'abitudine a insegnare a comportamenti stagni;
- l'utilizzazione del computer;
- la tendenza ad usare un tipo di valutazione continua e formativa.

L'organizzazione dell'*orientamento scolastico e professionale* tende a *strutturarsi in tre livelli*: nazionale, regionale e locale. In genere vengono offerti altrettanti

tipi di servizi: orientamento scolastico (nel 1° ciclo); universitario (nel 2° ciclo di istruzione generale); professionale (alla fine del 1° ciclo e del 2°). Gli orientatori sono più spesso gli stessi insegnanti che vengono preparati a tale compito e che lo svolgono a tempo parziale; talora, soprattutto quando si tratta di situazioni patologiche, sono utilizzati dei professionisti (gli psicologi) a tempo pieno che hanno seguito corsi appropriati all'università.

Un'ultima considerazione riguarda le *attrezzature* e i *sussidi*. Nei Paesi sviluppati vengono costruiti nuovi edifici con attrezzature più moderne e si riscontra anche un miglioramento dei manuali sul piano didattico, contenutistico e grafico. Al contrario, questo è un ambito in cui le nazioni in via di sviluppo si trovano in difficoltà gravi.

2. LE PROSPETTIVE: I PROBLEMI E LE PROPOSTE

Per ragioni di maggiore chiarezza ho ritenuto opportuno anche in questo caso articolare la trattazione che segue in varie sottosezioni (Malizia e Nanni, 2002; MacLean, 2001; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Secondary education and Youth at the Crossroads, 1999; Blondel, Delors et alii, 1998; Delors et alii, 1996).

2.1. L'educazione secondaria: il segmento più debole del sistema o il crocevia della vita?

“Molte delle speranze e delle critiche suscitate dai sistemi formali sembrano concentrarsi sull'educazione secondaria. [...] essa viene accusata di essere non egualitaria e non sufficientemente aperta al mondo esterno e, in linea generale, di non riuscire a preparare gli adolescenti non solo per l'educazione superiore, ma neanche per il mondo del lavoro. Si sostiene, inoltre, che le materie insegnate sono non pertinenti e che non si presta sufficiente attenzione all'acquisizione di attitudini e valori” (Delors et alii, 1996, p. 117). Inoltre, attualmente i Paesi sono impegnati soprattutto da una parte nell'universalizzazione dell'educazione primaria e dall'altra nell'espansione dell'istruzione superiore e nel miglioramento della sua qualità per cui lo spazio di attenzione riservato all'educazione secondaria appare molto ridotto. In questo senso la secondaria sembra essere il segmento *più debole* del sistema educativo.

Al tempo stesso, tale livello scolastico viene ritenuto il *crocevia* della vita. L'educazione secondaria “viene spesso considerata come la via di accesso al progresso sociale ed economico. [...] Oggi viene comunemente ammesso che per una crescita economica è necessario che un'alta percentuale della popolazione abbia ricevuto l'educazione secondaria” (Delors et alii, 1996, p. 117). Pertanto, è necessario e urgente riconsiderare “sia i contenuti che l'organizzazione dell'educazione secondaria” (Ibidem).

2.2. Educazione di base o educazione secondaria?

Dopo Jomtien e Dakar, molti considerano l'educazione secondaria come *parte* dell'educazione di base. Questa posizione è accettabile se vuol dire un rafforzamento della continuità fra i due livelli e un'ulteriore sollecitazione verso l'universalizzazione dell'educazione secondaria; invece, non è condivisibile se significa scomparsa dell'educazione secondaria assorbita dalla primaria.

Se un inserimento adeguato nella vita richiede di *imparare a vivere insieme, a conoscere, a fare e ad essere*, l'apprendimento di queste competenze esige una formazione più lunga e di qualità più elevata della primaria. Più in particolare, l'universalizzazione della primaria non è sufficiente per assicurare una migliore qualità della vita, un apprendimento coestensivo a tutta l'esistenza in un mondo sempre più complesso, un lavoro soddisfacente, la conservazione del posto anche nei periodi di crisi, la partecipazione ai benefici della globalizzazione. Va inoltre sottolineato che nella situazione attuale i Paesi sono chiamati a perseguire contemporaneamente l'universalizzazione dell'educazione primaria e di quella secondaria e l'accessibilità per tutti a un'istruzione superiore di qualità sulla base del merito.

2.3. Allargamento dell'accesso e realizzazione dell'eguaglianza di opportunità educative

Man mano che i Paesi conseguono la meta dell'universalizzazione della primaria, *cresce la pressione* sulla secondaria affinché ne venga potenziato l'accesso. Infatti, attualmente l'educazione secondaria è il livello del sistema formale che si espande più rapidamente, anche se l'incremento è distribuito in misura molto diseguale e sono soprattutto i paesi dell'Africa "Subsahariana" ad essere particolarmente svantaggiati.

Va richiamata qui anche l'*accusa*, menzionata sopra nella sezione 2.1, di «essere non egualitaria e non sufficientemente aperta al mondo esterno» (Delors et alii, 1996, p. 117). Proprio per questo cresce nei Paesi la preoccupazione di garantire a tutti gli strati della popolazione l'accesso a un'educazione secondaria di qualità, indipendentemente dal sesso, dal retroterra socio-economico, dalla razza, dall'etnia, dalle caratteristiche culturali e dalla posizione geografica.

Per risolvere il problema, le *strategie* principali, oltre a quella delle crescita e della distribuzione in modo egualitario degli investimenti nelle risorse umane e finanziarie e nelle attrezzature, possono essere identificate nelle proposte del rapporto Delors, già sintetizzate nel cap. 1: le ripresento qui per ribadire la validità. Esse indicano principalmente un rimedio, la più ampia *diversificazione* dei percorsi formativi. La ragione di tale strategia va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi scolastici di molti adolescenti. A livello secondario dovranno essere previsti non solo gli indirizzi tradizionali che privilegiano l'astrazione e la concettualizzazione, ma anche quelli che intrecciano attraverso formule di alternanza la formazione con

l'attività professionale. Inoltre, si raccomanda di creare delle passerelle tra i vari percorsi in modo che sia possibile modificare in itinere le scelte compiute. La possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita in attuazione dei principi dell'educazione permanente può togliere ogni definitività alle scelte prese nell'adolescenza sotto l'eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggerle.

2.4. Riduzione della dispersione (abbandoni e ripetenze)

In molti Paesi si riscontra accanto alla espansione dell'accesso alla secondaria il doloroso fenomeno dell'*aumento degli abbandoni e delle ripetenze*. Un caso emblematico è quello dell'America Latina dove il tasso delle ripetenze ammonta quasi a un terzo degli iscritti.

Le *strategie* che vengono proposte riguardano: la riforma della preparazione degli insegnanti; l'assistenza finanziaria agli studenti; esperimenti innovativi nel lavoro di gruppo; l'insegnamento in team; il ricorso alle TIC.

2.5. Promozione della qualità

Tutti sono d'accordo che l'allargamento dell'accesso non deve avvenire a spese della qualità dell'offerta. Infatti, ci si rende sempre più conto che *accesso e qualità* sono strettamente connessi poiché se l'accesso viene allargato senza garantire la qualità, si rischia il mantenimento o la crescita della dispersione che, a sua volta, mette in pericolo l'espansione quantitativa, riducendo i tassi di scolarizzazione e sottraendo risorse.

La promozione della qualità richiede in particolare di:

- introdurre un sistema efficace di *monitoraggio* e di *valutazione* degli apprendimenti allo scopo di misurare il successo dei processi di insegnamento-apprendimento e di fornire informazioni per una loro migliore messa a punto;
- assicurare la qualità delle prestazioni degli insegnanti, introducendo anche un adeguato sistema di incentivi.

2.6. Sviluppo della professionalità degli insegnanti

Si tratta anzitutto di delineare un *nuovo profilo professionale*. Il punto di riferimento è il passaggio da una scuola secondaria centrata sull'insegnamento, in particolare di nozioni, ad una centrata sull'apprendimento, in specie delle abilità di pensare autonomamente. Pertanto, il nuovo profilo professionale degli insegnanti dovrebbe comprendere la padronanza delle seguenti abilità, competenze, capacità, atteggiamenti:

- i docenti devono sviluppare flessibilità e adattabilità;
- si richiede che possiedano capacità di pensare creativamente, autonomamente e costruttivamente, una formazione scientifica e tecnologica di base e competenze comunicative di livello elevato;

- dagli insegnanti si esige anche la capacità di stabilire relazioni umane positive, di stringere rapporti interpersonali, di lavorare in maniera armonica con gli altri dentro e fuori le istituzioni;
- essi dovranno padroneggiare le competenze necessarie per formare gli alunni alle virtù morali e civiche e in particolare alla tolleranza, al rispetto reciproco, alla convivenza e alla solidarietà (Secondary education and Youth at the Crossroads, 1999).

In molti Paesi una difficoltà seria consiste nel riuscire a convincere giovani dotati a intraprendere *la carriera dell'insegnamento nella scuola secondaria* dato che per le loro competenze queste persone sono anche molto richiesti dalle industrie di punta che possono offrire stipendi e prospettive più soddisfacenti. Pertanto, i sistemi di istruzione e di formazione devono impegnarsi maggiormente a offrire incentivi adeguati per attrarre i giovani più capaci alla professione docente a livello secondario.

2.7. Potenziamiento della rilevanza e della efficacia del curriculum

Sul piano *generale*, il curriculum va *arricchito* in modo da tener conto delle esigenze della globalizzazione, del pluralismo culturale, delle conquiste della scienza. Inoltre, deve essere ripensato non solo in vista di assicurare l'accesso all'istruzione superiore, ma anche e soprattutto in vista di garantire una transizione soddisfacente al mondo del lavoro.

Scendendo più nel *particolare*, il curriculum va riconsiderato in modo da consentire l'acquisizione di una serie di abilità, competenze, capacità, atteggiamenti che sono richieste per l'inserimento nella società della conoscenza.

Per quanto riguarda l'area dell'*imparare a conoscere*, si tratta di formare i giovani:

- all'apprendimento autonomo, dotandoli di strumenti adeguati come abilità di pensiero, conoscenze scientifiche di base, competenze per l'accesso alle TIC;
- alla consapevolezza del loro potenziale, alla scoperta e all'apprezzamento delle sfide, ma anche delle soddisfazioni insite nell'apprendimento, alla concentrazione e alla riflessione;
- al radicamento nella eredità culturale e nella sapienza proprie del loro contesto e all'acquisizione della coscienza dei valori comuni.

A sua volta l'area dell'*imparare a fare* richiede di preparare gli studenti:

- alle abilità intellettuali e di apprendimento di carattere generale;
- all'impegno ad apprendere per tutta la vita;
- alle abitudini positive di lavoro, allo spirito di iniziativa, alla disponibilità ad assumersi le proprie responsabilità e al senso del servizio;
- alla scelta informata della professione;
- alle abilità tecniche, manageriali e imprenditoriali;

- alla capacità di lavorare con gli altri.

Quanto all'area dell'*imparare a vivere insieme*, i giovani andranno educati a:

- scoprire e a comprendere gli altri;
- lavorare con gli altri, condividendo con loro progetti e traguardi;
- usare mezzi pacifici per risolvere i conflitti;
- esercitare i diritti e i doveri civici nelle forme democratiche;
- proteggere se stessi e gli altri contro la violenza e lo sfruttamento;
- divenire membri responsabili della società globale (Secondary education and Youth at the Crossroads, 1999).

L'ultimo ambito dell'*imparare a essere* richiede «la completa realizzazione dell'uomo in tutta la ricchezza della sua personalità, nelle complessità delle sue forme di espressione e nei suoi vari impegni: come individuo, membro di una famiglia e di una comunità, cittadino e produttore, inventore di tecniche e sognatore creativo» (Delors et alii, 1996, 88). A tale riguardo, l'educazione non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: spirito e corpo, intelligenza, sensibilità, senso estetico, responsabilità personale e valori spirituali.

2.8. Ricorso alle metodologie didattiche più efficaci

Esiste un accordo generale sull'opportunità di utilizzare una *gamma ampia di modalità* per insegnare nell'educazione secondaria.

In particolare, per raggiungere quei gruppi che ne beneficiano solo marginalmente (strati sociali subalterni, ragazzi di strada, quanti vivono in zone rurali remote...) si pensa di poter ricorrere a tipi di *offerta non-formale* (attività educative organizzate al di fuori del sistema formale di istruzione e di formazione). Tuttavia, mentre questo tipo di offerta è sufficientemente sviluppato in vari Paesi nell'educazione di base o nell'istruzione superiore, è ancora agli inizi nell'educazione secondaria. A tale livello esso consiste nel fornire una ulteriore opportunità a quanti sono rimasti totalmente o parzialmente fuori dell'educazione secondaria formale. Possibili forme di organizzazione non-formale che si potrebbero utilizzare con successo in questo ambito consistono: nell'insegnamento a distanza; nello studio personale; nell'istruzione individualizzata; nell'apprendimento di gruppo; nell'offerta di formazione nelle imprese.

Un'altra modalità le cui potenzialità vengono accuratamente esplorate all'interno del sistema sia formale sia non-formale consiste nel ricorso alle *Tic*. L'obiettivo è quello di allargare l'accesso e di potenziare la qualità della formazione offerta.

2.9. Il potenziamento delle risorse finanziarie

L'allargamento dell'accesso all'educazione secondaria e il suo potenziamento sul piano dell'efficienza richiedono di poter contare su *risorse finanziarie adeguate*

che dovrebbero essere più consistenti di quelle utilizzate per l'educazione di base, soprattutto nel caso dell'istruzione tecnica e della formazione professionale.

Le strategie che vengono utilizzate per *ampliare la disponibilità* delle risorse consistono: nel ricorso agli interventi dei privati; nella promozione della collaborazione con le imprese; nel potenziamento dell'efficienza interna dell'educazione secondaria.

3. L'ISTRUZIONE TECNICA E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE (IFTP)

L'IFTP, considerata come parte integrante del sistema di educazione permanente, è chiamata a svolgere un *ruolo fondamentale* nell'affrontare le sfide del XXI secolo perché può offrire un contributo prezioso alla realizzazione di un nuovo modello di sviluppo centrato sulla persona umana (L'enseignement et la formation techniques et professionnelles: une vision pour le XXIe siècle, 1999; Second International Congress on Technical and Vocational Education, 1999; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Power, 1999; Malizia, 2000 e 2005; Wilson, 2001; Malizia e Nanni, 2002).

3.1. Le tendenze a livello macrostrutturale

Una prima strategia macrostrutturale consiste *nell'apprendimento per tutto l'arco della vita* che dovrebbe permettere alla persona di acquisire costantemente durante l'intera esistenza conoscenze, valori, atteggiamenti, competenze e qualificazioni. Per poterne divenire parte integrante, *il sistema dell'IFTP deve assumere le seguenti caratteristiche.*

- L'IFTP va intesa come un'offerta sistematica di esperienze di *sviluppo personale* comprensive di aspetti culturali e sociali e non solo economici.
- I sistemi di IFTP devono essere *centrati sull'educando* e, pertanto, si devono caratterizzare per l'apertura e la flessibilità e per la capacità di fornire non solo conoscenze e competenze corrispondenti a lavori specifici, ma anche di preparare all'inserimento nella vita e nell'ambiente di lavoro.
- L'IFTP va fondata su una *cultura dell'apprendimento*, condivisa tra le persone, le imprese, i diversi settori dell'economia e lo Stato e capace di rendere gli individui autonomi, attrezzati cioè a prendere progressivamente in mano la gestione della propria formazione, mentre le strutture pubbliche e private dovrebbero organizzare tutte quelle iniziative che consentono l'accesso all'educazione permanente.
- Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, l'IFTP deve dotarsi di *interfacce* con tutti gli altri livelli dell'istruzione e della formazione al fine di assicurare la mobilità orizzontale e verticale senza problemi. In particolare, le si richiede di fornire un'educazione iniziale solida per apprendere ad apprendere.

- L’IFTP deve formare nei giovani un atteggiamento positivo *verso l’innovazione* e dare le conoscenze e le competenze necessarie per assumere un ruolo attivo nel cambiamento.
- Un compito importante è anche quello di assicurare una *transizione senza problemi tra il sistema educativo e quello produttivo*, contribuendo in particolare alla realizzazione di forme efficaci di collaborazione tra le scuole e le imprese in quanto fondate su una comunità di valori, di programmi, di risorse e di risultati.
- Un altro ruolo rilevante dell’IFTP è quello di *recuperare il settore informale dell’economia* per l’apprendimento lungo tutta la vita da cui rimane invece normalmente escluso.

L’*alternanza* costituisce senz’altro un’altra strategia macrostrutturale di natura fondamentale per l’IFTP. Come si è visto nel cap. 1, essa consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell’educazione in diversi tempi – in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di lavoro. Si contrappone alla strategia della continuità iniziale che ha caratterizzato lo sviluppo dei sistemi di istruzione fino agli anni ’60: in questo caso la formazione veniva intesa come un processo unico, graduale, continuativo che si realizzava senza interruzione una sola volta nella esistenza, sulla base del presupposto che l’istruzione necessaria e sufficiente per la vita potesse essere acquisita una volta per tutte nella giovinezza.

Indubbiamente l’alternanza segna un notevole *progresso* rispetto alla continuità iniziale. Richiamo in sintesi le ragioni di questa affermazione. Anzitutto, essa riduce la separazione tra il momento formativo e produttivo, favorendo lo sviluppo integrale della persona umana che non può fondarsi su un’articolazione di studio e lavoro in compartimenti stagni. Inoltre, aumenta la mobilità sociale in quanto assicura la possibilità di rientro nel sistema educativo. In terzo luogo allenta la rigidità del rapporto formazione-occupazione perché favorisce una maggiore adattabilità della forza lavoro ai cambiamenti del mercato e può anche contribuire a ridurre la disoccupazione poiché a turno una parte considerevole dei lavoratori si troverebbe impegnata nella formazione al di fuori del mondo del lavoro.

In terzo luogo va ricordato il *sistema formativo integrato*. Anche qui riprendo in sintesi alcuni principi esposti più ampiamente nel cap. 1. A seguito di una lenta evoluzione che, iniziata nei primi anni del ’900, si era conclusa intorno alla metà del secolo, la scuola aveva raggiunto nel secondo dopoguerra una posizione di monopolio sull’educazione, mentre le altre istituzioni educative venivano ad occupare una condizione subalterna. Ma lo “scuolacentrismo” degli anni ’50 e ’60 è stato sostituito a partire dalla decade ’70 dal “*policentrismo*”: l’educazione di ogni persona, di tutta la persona, per l’intero arco della vita – la finalità ultima dell’educazione permanente – è un compito talmente ampio che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa – la scuola – o ad una sola istituzione – lo Stato. Lo sviluppo integrale dell’uomo richiede il coinvolgimento lungo l’intero arco della

vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative (famiglia, mass media, imprese, associazioni, chiese...) in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro.

Alle ragioni enunciate sopra va aggiunto che la società odierna si caratterizza per la *complessità* sempre più spinta di strutture, procedure, contenuti. Tale complessità comporta il venire meno di ogni pretesa monopolistica di qualsiasi istituzione. In altre parole, non è possibile soddisfare l'attuale molteplicità di bisogni con risposte uniformi o strutture unitarie, ma l'offerta va diversificata il più possibile attraverso un intervento a rete.

Società complessa e policentrismo formativo non significano però l'introduzione selvaggia del libero mercato in educazione. La proposta di *un self-service educativo* non pare praticabile a livello di scuola: come infatti gli alunni potranno orientarsi nel labirinto di scelte molteplici e successive che è richiesto dalla pluralità dei bisogni? Oppure avverrà che solo i giovani che provengono da famiglie appartenenti a un certo ambiente culturale saranno capaci di avvalersi delle opportunità formative? La società complessa è una società a-centrica: in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bisognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un *sistema formativo integrato*.

Ovviamente si dovrà però trattare di una *corretta integrazione*. Questa vuol dire anzitutto *divisione chiara di ruoli* senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui. In secondo luogo l'integrazione comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La cooperazione dovrà avvenire su un piano di *pari dignità* e nel rispetto della reciproca autonomia, senza confinare alcuna agenzia formativa in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata. Naturalmente, la collaborazione non può significare semplice convivenza, ma deve portare alla progettazione e attuazione di *percorsi formativi comuni* mediante forme di reale cooperazione su un piede di parità.

Altre regole fondamentali del sistema formativo integrato vanno ricercate nei principi che già il rapporto *Faure* proponeva della differenziazione, della mobilità e della deformalizzazione (Faure et alii, 1972; cfr. sopra cap. 1). Anzitutto, si dovranno moltiplicare le istituzioni e i mezzi educativi, assicurare l'accesso più largo alle risorse formative e differenziare le offerte educative nel modo più esteso possibile. Inoltre, bisognerà facilitare il passaggio degli allievi sia orizzontalmente sia verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto o centro, da un istituto o centro all'altro, da un tipo di educazione all'altro, o dalla vita attiva allo studio e

viceversa. Infine, si dovrà riconoscere l'eguaglianza di tutti i percorsi formativi a parità di risultati.

Realizzare un sistema formativo integrato implica anche il riconoscimento e la valorizzazione del ruolo formativo delle *imprese*. Si tratta di superare diffidenze e sospetti che si sono accumulati negli anni '70/80, quando certi gruppi di pedagogisti e di insegnanti accusavano gli industriali di voler asservire la scuola agli interessi del capitale e una porzione consistente di imprenditori e di dirigenti di aziende rifiutava l'output del sistema formativo e riconosceva alla scuola il solo merito di tenere lontane dal mercato di lavoro masse di giovani, anche se in parcheggio. Da qualche anno si è registrato un graduale avvicinamento tra i sistemi di istruzione e di formazione e il mondo imprenditoriale: nei primi è sempre più sentita l'esigenza di offrire una preparazione che faciliti l'inserimento occupazionale, mentre nel secondo cresce la convinzione della centralità dell'istruzione e della formazione per lo sviluppo delle imprese. In particolare la formazione viene considerata come un investimento strategico, mirato a rendere competitive le risorse umane di fronte alle sfide che emergono dall'introduzione delle nuove tecnologie della comunicazione e dalla globalizzazione. Da questo punto di vista, il problema principale consiste nel trasformare le aziende in vere agenzie di formazione: infatti, non una qualsiasi esperienza di lavoro nell'impresa possiede valenza educativa.

Inoltre, è indubbio che attualmente nessuno pensa più a un rapporto positivo, diretto e automatico fra istruzione e crescita economica o tra formazione e reperimento di un lavoro prestigioso. Tuttavia si ritiene comunemente che il *sistema educativo di istruzione e di formazione rimane una struttura necessaria* per la preparazione della persona, in quanto ne fornisce la base minima, e in questa funzione non può essere sostituita da altre agenzie con le quali, però, deve cercare collaborazione e integrazione.

In conclusione quali allora le *finalità* dell'IFTP? In proposito, bisogna distinguere le società dove domina il lavoro stipendiato da quelle in cui è prevalente quello indipendente o informale. Nelle prime (quelle *svilupate*) la sostituzione della macchina al lavoro umano ha reso quest'ultimo più immateriale ed ha accentuato la natura cognitiva dei compiti dei lavoratori. Inoltre, recentemente la parcellizzazione delle funzioni sta cedendo il posto sul piano organizzativo ai gruppi di progetto, all'intercambiabilità delle mansioni e alla loro personalizzazione; a sua volta, lo sviluppo dei servizi porta in primo piano le relazioni interpersonali. Sono trend che non soltanto determinano una *elevazione delle esigenze* in materia di IFTP, ma che anche portano in primo piano la nozione di *competenza* che combina contemporaneamente la qualificazione lavorativa con il comportamento sociale, l'attitudine al lavoro in gruppo, la facoltà di iniziativa e il gusto del rischio. Pertanto, l'IFTP dovrà fornire sempre di più competenze di qualità come quelle di comunicare, di stabilire relazioni stabili ed efficaci tra le persone, di gestire e di risolvere i conflitti.

Passando ai Paesi in cui la grande maggioranza partecipa a un'*economia di sussistenza*, è chiaro che le *competenze* da insegnare sono più sovente di tipo *tradi-*

zionale. Tuttavia, in questi casi non va dimenticato l'obiettivo di preparare per la partecipazione allo sviluppo; sono inoltre egualmente importanti la capacità imprenditoriale e l'acquisizione di una cultura scientifica senza la quale tali nazioni non potranno accedere alla tecnologia moderna.

3.2. Le tendenze a livello microstrutturale

I tipi di ETP possono essere distribuiti in *tre grandi categorie*: le scuole, i centri di formazione professionale e la formazione sul lavoro. Va subito precisato che nessuna delle tre si può considerare superiore dell'altra per cui tutte vanno utilizzate, realizzando tra di loro sinergie in condizione di parità e nel rispetto degli ambiti di competenza di ognuna.

Quanto alle *scuole*, va osservato che nei Paesi in via di sviluppo dove l'istruzione primaria può essere terminale per molti alunni, si riscontra spesso nelle elementari una notevole varietà di tematiche pratiche e di attività manuali. A livello di istruzione secondaria si osservano tre formule: nella scuola secondaria di cultura generale si può trovare un ventaglio di corsi professionali tra i quali scegliere; le scuole comprensive tendono ad offrire indirizzi ampi pre-professionali; è diffusa anche la tradizione di tipi di scuole tecniche e professionali separate da quelle di cultura generale.

I *centri di formazione professionale* si situano dopo il 1° ciclo. In questo caso la distinzione principale riguarda i programmi che possono essere regolari o speciali: i primi hanno un carattere stabile, mentre i secondi sono offerte congiunturali, soprattutto in vista del sostegno alla transizione al mondo del lavoro. Tale classificazione ha un significato diverso nei Paesi in via di sviluppo, dove i programmi regolari, che sono molto pochi, risultano prevalentemente orientati al settore formale dell'economia; al contrario quelli speciali consistono in iniziative limitate, svolte spesso da organizzazioni non governative e mirate ad aiutare i giovani a inserirsi nei mercati informali del lavoro o in piccole imprese.

La *formazione sul lavoro* ha ripreso importanza durante gli anni '80 per il concorso di vari fattori: il riconoscimento del ruolo centrale degli imprenditori e delle aziende in sistemi di formazione professionale come quello tedesco o giapponese che vengono considerati esemplari; il dinamismo delle agenzie nazionali della formazione professionale nell'America Latina; la tendenza a valorizzare le forze del mercato anche nei servizi sociali; il rafforzamento del ruolo del settore privato nel Terzo Mondo sotto l'influsso della Banca Mondiale. L'effetto non è stato solo quello di riportare l'interesse su questo tipo di strategia, ma ha stimolato anche la ricerca di formule per raccordare più strettamente l'IFTP con gli imprenditori privati. La ricerca in questo settore ha messo in risalto che il successo della formazione sul lavoro non dipende tanto dal contatto diretto con il mondo produttivo quanto dalle abilità pedagogiche dei tutor, dalla combinazione con la frequenza a tempo parziale di strutture formative distinte dall'impresa, dall'impegno degli imprenditori e delle loro organizzazioni nello sviluppo di tali formule.

Per quanto riguarda i *destinatari*, va anzitutto precisato che storicamente l'IFTP è associata alla formazione dei giovani sia delle classi socio-economiche svantaggiate sia delle nazioni colonizzate. Indubbiamente agli inizi degli anni 2000 la situazione è cambiata, anche se rimangono sempre le stigma delle origini. Attualmente l'IFTP viene riconosciuta in linea di principio come una delle strategie *principali* per consentire a tutti i membri della comunità di affrontare le sfide della società della globalizzazione e delle TIC e di trovare in essa una collocazione adeguata come membri produttivi della società.

Proprio per superare quelle che ho appena chiamato le stigma delle origini, una delle strategie fondamentali consiste nell'*accrescere di fatto lo statuto e il prestigio* dell'IFTP. In proposito si raccomandano le seguenti misure:

- migliorare la condizione degli insegnanti/formatori, elevando le loro conoscenze, competenze e qualificazioni e dotandoli delle risorse necessarie;
- persuadere tutte le parti interessate delle potenzialità dell'IFTP con interventi convincenti;
- diffondere le buone pratiche dell'IFTP;
- garantire all'istruzione e formazione professionale una considerazione equivalente a quella dell'insegnamento della cultura generale.

I sistemi formativi che *non* presentano una *rigida differenziazione* tra indirizzi generali, tecnici e professionali tendono a offrire una formazione professionale a tutti gli allievi in quanto tale preparazione di base sarebbe parte dell'educazione generale. Nei Paesi in via di sviluppo si insiste anche sul fatto che servirebbe a formare i giovani all'autoimprenditorialità.

Altri Paesi prevedono indirizzi o tipi di scuole *separati*. In questo caso si potrebbe pensare a una gerarchia degli allievi secondo le abilità per cui i più capaci sono accolti nelle istituzioni di cultura generale e poi via via nelle tecniche e nelle professionali e gli allievi delle ultime si trovano spesso nell'impossibilità di accedere direttamente alle offerte di livello terziario. Di fatto *non c'è nessuna ragione evidente* per tale esclusione come risulta dalla tradizione per esempio dei Paesi latino-americani ed europei dove non mancano scuole tecniche e professionali e centri che sono considerati veri luoghi di eccellenza. Inoltre, le trasformazioni in atto nel mondo della produzione stanno mettendo in crisi la gerarchia tra lavoro specializzato e semispecializzato e la domanda del mercato va verso una figura di lavoratore flessibile, dotato di competenze tecniche, scientifiche e dell'informazione. Ne segue un *avvicinamento* tra i diversi tipi di IFTP e le scuole di cultura generale. A questo proposito è necessario creare delle relazioni più efficaci tra i vari settori dell'educazione secondaria per offrire agli allievi dei percorsi più continui; inoltre, la gestione dei corsi dovrà essere più flessibile per facilitare i passaggi all'interno del sistema di istruzione di formazione e tra questo e quello produttivo.

Nella *formazione professionale* continuano ad essere previsti programmi per gli *svantaggiati*. Va precisato che le relative scuole/centri non si limitano a tali of-

ferite; inoltre, è bene sottolineare che questi corsi consentono a giovani meno motivati o meno capaci linguisticamente di acquisire una base culturale minima attraverso la frequenza di discipline o attività pratiche. Il modello in esame è soprattutto diffuso in America Latina ed è gestito da agenzie nazionali di formazione o dalle organizzazioni non governative.

In proposito è opportuno anche precisare che la *formazione professionale* non viene più concepita nella gran parte dei Paesi, particolarmente in quelli europei, come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro, o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere (Malizia, 2005; Malizia e Nanni, 2002; Malizia et alii, 1999).

Venendo poi alle problematiche del *curricolo, delle metodologie e delle valutazioni*, va anzitutto evidenziato che le caratteristiche della società della conoscenza richiedono che gli allievi dell'IFTP siano preparati ad affrontare un *mercato del lavoro* radicalmente nuovo in cui l'obsolescenza delle conoscenze e delle competenze è molto rapida e il lavoro dipendente tende ad essere ridimensionato. Ciò richiede un riorientamento dei programmi e una mobilitazione adeguata delle TIC.

In proposito, la tendenza principale riguarda l'introduzione di una formazione basata sulle *competenze*. Questo approccio comprende, oltre naturalmente alla focalizzazione sulle competenze piuttosto che sui semplici contenuti, la modularizzazione dei programmi, l'autoformazione, i crediti e i debiti formativi, la previsione di opportunità per un accesso e un'uscita flessibili dai vari programmi, la formazione a distanza. Un altro trend consiste nel *raggruppamento* delle specializzazioni della formazione professionale per evitare una preparazione angustamente terminale. Inoltre nei Paesi in via di sviluppo sono cresciuti i programmi che formano all'*autoimprenditorialità*, tenuto conto della mancanza di posti nel lavoro dipendente.

Nei processi di insegnamento-apprendimento dell'IFTP dovrebbe essere possibile utilizzare sia le *tecnologie* semplici sia quelle moderne sia le TIC, senza rinunciare alle relazioni dirette tra insegnante e allievo tipiche della didattica tradizionale. Tra l'altro il ricorso alle TIC dovrebbe aumentare le opportunità di accesso all'IFTP e contribuire allo sviluppo di una cultura dell'apprendimento per tutta la vita.

L'ampliamento delle possibilità di inserirsi nella IFTP non dovrebbe avvenire a scapito della qualità. Da questo punto di vista si impone una revisione delle norme di qualificazione, dei processi di certificazione e dei metodi di *valutazione*.

In questo ambito è necessario richiamare quanto detto nel capitolo 1 in generale *sull'orientamento professionale*. In un contesto sociale e lavorativo in continuo cambiamento l'orientamento assume un ruolo cruciale e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di IFTP. Esso dovrà rispondere al tempo stesso ai bisogni delle imprese, degli individui e delle famiglie e tener conto delle esigenze di ciascun allievo così come della sua situazione e del luogo dove si trova. La scelta di un programma di IFTP andrà fondata su una valutazione seria delle attese, capacità, attitudini, atteggiamenti e personalità dell'allievo nel quadro di un processo educativo continuo e dovrà preparare alla possibilità di cambiamenti frequenti di carriera durante la vita lavorativa. Inoltre, sarà una funzione propria di ogni scuola/centro come anche di altre strutture accessibili all'insieme della popolazione.

Scendendo sul piano *amministrativo*, recentemente è emerso l'orientamento alla privatizzazione e allo sviluppo del ricorso al mercato, ma finora non vi sono prove sufficienti per dire che questo trend porti a una formazione più efficace. Va, invece, ricordato l'esempio del sistema duale tedesco che fa entrare in gioco gli Stati federati, gli imprenditori e i sindacati, in altre parole *pubblico, privato e privato sociale* e, indubbiamente, tale modello è generalmente considerato molto valido.

In questo quadro di una *dinamica sociale a tre dimensioni* (cfr. cap. 1) il ruolo dello Stato consiste nel guidare e dirigere l'evoluzione dell'IFTP, nel facilitare, coordinare e assicurare la realizzazione di un'offerta di qualità e nel garantire l'accesso a tutti. L'elaborazione e la realizzazione delle politiche per l'IFTP va affidata a un partenariato tra lo Stato, i datori di lavoro, i sindacati, le professioni, gli allievi e le famiglie, la società civile. È opportuno anche prevedere una sana competizione tra le varie offerte di IFTP all'interno di standard di qualità validi su tutto il territorio nazionale. In questo quadro si raccomanda di riconoscere e incoraggiare il contributo delle organizzazioni non governative.

L'autorità pubblica dovrà assicurare uno scambio di esperienze fra tutte le parti interessate tra l'altro meditante la creazione di banche dati. Adeguato spazio dovrà essere assicurato alla *cooperazione internazionale*, in particolare tra il Nord e il Sud del mondo.

Quanto poi alle *risorse finanziarie*, lo Stato e il settore privato devono riconoscere che l'IFTP non è un peso, ma un *investimento* che procura dei benefici importanti come il benessere dei lavoratori, l'accrescimento della produttività e della competitività internazionale. In quanto possibile, il finanziamento dell'IFTP dovrà essere distribuito tra lo Stato, le imprese, le comunità, le famiglie e l'allievo. Il problema dei costi elevati di molti programmi dell'IFTP va risolto facendo ricorso all'apprendimento sul luogo di lavoro. La formazione permanente nel campo dell'IFTP potrà essere opportunamente assicurata attraverso la diversificazione dei finanziamenti, degli Enti che offrono l'IFTP e dei meccanismi di prestazione dei servizi.

BIBLIOGRAFIA

- DE AZVEDO M.J., *Continuities and Discontinuities in Secondary Education in Western Europe*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 87-102.
- BINDÉ J., *What education for the twenty-first century?*, in "Prospects", 32 (2002) 4, 391-404.
- BLANC E., *L'enseignement secondaire dans le monde*, in "Dossier d'information BIE", (1986) 7, 1-29.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, UNESCO, 1998.
- BRASLAVSKY C., *Basic Education in the Twenty-First Century and the Challenges for Secondary Education*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 3-6.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996.
- L'enseignement et la formation TECHNIQUES et professionnels: une vision pour le XXI^e siècle. Recommandations au Directeur général de l'UNESCO*, Paris, UNESCO, 1999.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, UNESCO/Harrap, 1972.
- FILMUS D., *Secondary Education in Latin America and the Labour Market Crisis*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 47-60.
- HUGHES P., *Issues for the Asia-Pacific Region*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 103-114.
- KING J., *Technical and Vocational Education and Training*, in HUSEN T. - T.N. POSTLETHWAITE (Edd.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 2 ed., 1994, 6245-6251.
- LEWIN K. - F. CAILLODS, *Financing the Development of Secondary Education in Developing Countries*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 61-72.
- LIPSMEIER A. - H. SCROEDER, *Vocational Training. History of*, HUSEN T. - T.N. POSTLETHWAITE (Edd.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 2 ed., 1994, 6678-6684.
- MACLEAN R., *Overview: Secondary Education at the Crossroads*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 39-46.
- MALIZIA G., *La formación profesional y las transformaciones socio-culturales. Problemas y perspectivas en la Unión Europea*, in "Educación y Futuro", (2000) 3, 25-36.
- MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht. Il bilancio di un quinquennio*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005) 2, 208-224.
- MALIZIA G., *Comunicazione, educazione ed e-learning nell'UE*, in "Orientamenti Pedagogici", 53 (2006) 1, 179-190.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, 15-42.
- MALIZIA G. et alii, *La riforma scolastica: le tendenze internazionali e la proposta italiana*, in "Orientamenti Pedagogici", 46 (1999) 3, 419-610.
- MOTIVANS A., *New Societies and Economies: Changing Demands for Secondary Education in Central and Eastern Europe*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 73-86.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in "Salesianum", 62 (2000), 667-682.
- POWER C.N., *Technical and Vocational Education for the Twenty-First Century*, in "Prospects", 29 (1999) 1, 29-36.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita*, Parigi/Roma, Editions UNESCO/Armando, 2000.
- Second International Congress on Technical and Vocational Education*. Reference Documents, Seoul, Republic of Korea, 26-30 April 1999, Paris, UNESCO, 1999.
- Secondary Education and Youth at the Crossroads: Report of the Fourth UNESCO-ACEID International Conference*, Bangkok, Thailand, 10-13 November 1998, Bangkok, UNESCO PROAP, 1999.
- VAN LOOY L. - G. MALIZIA (Edd.), *Formazione professionale salesiana. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997.
- WILSON D., *Reform of TVET for the Changing World of Work*, in "Prospects", 31 (2001) 1, 21-37.

Capitolo 4

Verso un'istruzione superiore di massa

L'articolazione di questo capitolo presenta una *novità* rispetto ai precedenti della seconda parte del volume. Due sezioni seguono lo schema solito: infatti, nella prima si è cercato di delineare l'evoluzione dell'istruzione superiore a livello internazionale e nella seconda vengono illustrate le prospettive, positive e problematiche, che l'attendono. L'ultima parte è dedicata a illustrare il cosiddetto "Processo di Bologna", cioè il percorso che sta seguendo la riforma dell'istruzione superiore in Europa con il coinvolgimento di tutti Paesi del Vecchio Continente, perché in questo momento costituisce l'esempio più significativo di innovazione nel mondo.

1. L'EVOLUZIONE NELLA SECONDA METÀ DEL XX SECOLO: UNO SGUARDO D'INSIEME

Anche in questo capitolo ho preferito seguire una impostazione schematica sperando che possa favorire la comprensione di quanto verrà presentato nel prosieguo (Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur..., 1998; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Malizia e Nanni, 2004).

1.1. Le caratteristiche principali del periodo

Possono essere sintetizzate nelle seguenti tendenze:

- la transizione dall'università per l'élite all'università per la *massa*;
- *l'enorme espansione* in tutto il mondo, anche se in maniera diseguale;
- il passaggio dalla finalizzazione primaria allo studio e alla ricerca disinteressata, alla finalizzazione prioritaria alla *soluzione dei problemi* più gravi della società;
- l'introduzione di *innovazioni qualitative* particolarmente rilevanti;
- la *riduzione* significativa delle risorse pubbliche destinate all'istruzione superiore che ha comportato rilevanti adattamenti sul piano organizzativo e strutturale;
- la costante *messa in discussione* della sua efficacia e efficienza.

1.2. Il modello UNESCO: Rapporti Faure e Delors

Posto il principio della centralità dello studente e tenuto conto della differenziazione ampia e crescente dei bisogni formativi delle persone, dei gruppi e della

società, una delle principali strategie che viene raccomandata consiste proprio nella *diversificazione* più larga di strutture e di contenuti: introduzione di cicli di studio brevi; creazione di istituzioni di piccole dimensioni per finalità ed esigenze locali; fondazione di istituzioni per la formazione di tecnici di livello intermedi (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996). Pertanto, l'accesso va aperto non solo agli studenti tradizionali delle università (giovani particolarmente dotati) ma anche a una clientela più vasta come diplomati maturi, quadri e lavoratori desiderosi di perfezionarsi o di aggiornarsi.

L'ammissione dovrebbe dipendere dalle capacità e motivazioni dei singoli più che dai titoli ufficiali. In questo senso, coloro che hanno ottenuto un diploma di scuola secondaria riconosciuto non possono essere esclusi dal passaggio al livello superiore; invece, si dovrà affrontare il problema dal lato della scuola secondaria attraverso una differenziazione dei canali che consenta di ridurre l'afflusso verso l'Università.

Il ruolo dell'Università va identificato nella coltivazione della scienza e della ricerca teorica e applicata, nella formazione degli insegnanti, nella preparazione a un livello elevato di professionalità attraverso un mix di saperi e di competenze, nella formazione permanente, nella cooperazione internazionale.

1.3. «Egualmente accessibile a tutti sulla base del merito»

È l'espressione che si trova nell'art. 26 della *Dichiarazione Universale* dei Diritti dell'Uomo: "l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito".

1.3.1. Accessibile a tutti sulla base del merito

L'esplosione della domanda di istruzione superiore nei cinquanta anni trascorsi, per effetto tra l'altro della universalizzazione dell'educazione elementare e dell'espansione enorme dell'educazione secondaria, si è scontrata con la difficoltà di tutti i Paesi ad ampliare in maniera corrispondente l'offerta, anche perché all'aumento dei laureati non sempre ha corrisposto un'analoga crescita dei posti di lavoro per cui si verifica il doloroso fenomeno della disoccupazione intellettuale.

In molti Paesi (soprattutto socialisti) la soluzione del problema è stata ricercata nell'adozione del "numerus clausus". Tale strategia consiste anzitutto nel determinare sulla base della pianificazione economica (domanda del mercato di lavoro) il numero dei posti disponibili nell'istruzione superiore secondo le varie specializzazioni.

Inoltre, per l'iscrizione si richiede, oltre al titolo della secondaria superiore, anche il superamento di un esame di entrata alla facoltà scelta. E alla fine vengono ammessi solo coloro che per il punteggio complessivo (dell'esame finale della secondaria superiore, dell'esame di entrata e di altre valutazioni) rientrano nel numero di posti fissato per quella facoltà.

Le ragioni che vengono addotte a favore possono essere sintetizzate come segue.

- Il *numerus clausus* permette una *pianificazione soddisfacente* dei posti di lavoro e del numero degli allievi. Alcuni, però, dubitano che tale numero possa essere fissato in maniera così rigida dato il ritmo accelerato del cambiamento proprio dell'economia post-industriale.
- *Evita la disoccupazione* e la carenza di forza lavoro qualificata. Anche rispetto a questa ragione vi sono perplessità date le difficoltà di seguire in tempi reali le trasformazioni del mercato del lavoro.
- La selezione consente *la scelta dei più meritevoli*. Alcuni obiettano che è vero fino a un certo punto perché la selezione identifica una parte dei meritevoli, ma non tutti, in particolare quei giovani che, pur dotati, non hanno ottenuto il successo scolastico che meritavano solo a causa dell'origine socio-culturale ed economica svantaggiata.
- La selezione che avviene durante il *percorso universitario* comporta costi sociali maggiori che se è effettuata nel momento iniziale.
- Riduce il pericolo della contestazione: questo è vero riguardo agli ammessi che normalmente ottengono il titolo per il quale si sono iscritti, ma non per gli esclusi e i loro genitori che cercano di far sentire le loro ragioni, anche attraverso la mobilitazione politica.

Un numero più ridotto di Paesi ha optato per la *liberalizzazione dell'accesso*. In questo caso per l'iscrizione all'educazione superiore è sufficiente il possesso di un titolo di fine degli studi secondari superiori.

I *motivi* che vengono presentati a sostegno di questa strategia possono essere identificati nelle seguenti giustificazioni.

- La liberalizzazione dell'accesso *riduce le disuguaglianze*. Alcuni fanno osservare che questo è vero per le disuguaglianze nell'accesso in quanto tutti vengono ammessi, ma non è vero per le disuguaglianze in uscita a meno che non si prevedano adeguate misure di sostegno per gli studenti in difficoltà durante il percorso dell'educazione superiore.
- I *più meritevoli* (quelli che passano la selezione) sono *i più favoriti dalla sorte*, nel senso che il loro successo dipende dall'origine socio-culturale ed economica più avvantaggiata; in altre parole non hanno nessun merito per la riuscita negli studi. Questo può essere vero, ma ciò non toglie nulla alla loro competenza e la società si aspetta che coloro che escono dall'istruzione superiore siano professionalmente ben preparati.
- La selezione professionale è *compito del mondo del lavoro* e non dell'educazione superiore.

Negli ultimi anni molti Paesi si stanno orientando verso *soluzioni intermedie*. In linea generale l'accesso è libero (cioè basato solo sul titolo di fine degli studi

secondari superiori), ma è prevista una selezione o per l'iscrizione ad alcune istituzioni particolarmente prestigiose come nella Francia, negli Stati Uniti e nel Regno Unito, o ad alcune facoltà superaffollate come per esempio medicina in Italia.

1.3.2. *Eguale accessibile a tutti sulla base del merito*

Introducendo il concetto di *merito*, il principio fornisce una protezione contro la discriminazione nell'accesso per motivi di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o di altro genere, origine nazionale o sociale, beni, nascita, o status diversi. In questa maniera ha favorito l'iscrizione di studenti appartenenti a gruppi sociali sino ad allora sottorappresentati o esclusi.

Fino a 50 anni fa la frequenza dell'istruzione superiore veniva considerata come un privilegio a cui i giovani delle famiglie ordinarie non potevano aspirare. La Dichiarazione Universale lo ha riconosciuto come un diritto, anche se solo ai meritevoli, per cui a questi può essere negato unicamente a causa della carenza di risorse nei rispettivi Paesi. In tale senso, il principio dell'art. 26 ha costituito una spinta decisiva alla *democratizzazione* dell'istruzione superiore.

Durante il cinquantennio trascorso la *difficoltà* maggiore ad applicare il principio dell'eguaglianza è venuta dal fatto che l'ammissione all'istruzione superiore non riguarda un momento singolo, ma un percorso di più anni. Pertanto, non basta intervenire nelle procedure di ammissione, ma è necessario prevedere provvedimenti adeguati per tutto l'iter formativo.

Negli anni '60 si pensava all'introduzione della *gratuità* anche nell'istruzione superiore. Successivamente questa opinione è stata abbandonata a motivo della grande espansione delle iscrizioni e attualmente si punta, invece, ai prestiti e al rimborso delle spese.

1.4. Lo sviluppo quantitativo

La crescita è stata ovunque *spettacolare*, ma al tempo stesso si è *allargato* ancora di più lo *scarto* tra i Paesi sviluppati e quelli in via di sviluppo (in particolare quelli meno avanzati).

- Al tempo della Dichiarazione Universale un quarto dei Paesi mancava di istituzioni di istruzione superiore, una metà avevano solo un migliaio di studenti universitari e solo nove Paesi potevano contare su più di 100.000 iscritti. Al termine degli anni '90 non c'è Stato senza almeno un'istituzione di istruzione superiore, 68 possono vantare oltre 100.000 studenti universitari e in 21 gli iscritti hanno superato 1.000.000.
- Tra il 1960 e il 1995 gli studenti dell'istruzione superiore si sono *sestuplicati* a livello mondiale, passando da 13 a 82 milioni, anche se la distribuzione resta molto *diseguale* all'interno dello stesso Paese, tra Paesi e tra regioni.
- Tra il 1980 e il 1995 il *tasso di scolarizzazione* è *cresciuto* nei Paesi sviluppati dal 37.2% al 59.6%. Nei Paesi in via di sviluppo l'aumento non è certamente mancato, ma l'incremento è notevolmente minore e i tassi rimangono molto

distanti da quelli del Nord del mondo: in particolare, nelle regioni meno sviluppate si è riscontrata una crescita dal 5.1% all'8.8%, negli Stati Arabi dal 9.2% al 12.5% e nell'America Latina e nei Caraibi dal 13.8% al 17.3%; inoltre, molte delle zone in via di sviluppo registrano un tasso inferiore al 10% come per esempio l'Africa "Subsahariana" e le nazioni meno sviluppate dell'Asia Orientale e dell'Oceania e dell'Asia Meridionale.

La crescita imponente che si è verificata nei Paesi industrializzati ha portato non solo effetti positivi, ma anche un problema serio tra gli esclusi dall'espansione. Dato che ormai in tali nazioni oltre la metà del gruppo di età corrispondente è iscritto a tempo pieno a qualche forma di istruzione superiore, si è formato, all'interno del gruppo di coloro che non partecipano al sistema di istruzione formale, una specie di *sottoproletariato di giovani* in lavori precari, e privi delle competenze necessarie per godere dei benefici dell'economia post-industriale.

In genere, l'espansione degli studenti dell'istruzione superiore è avvenuta *principalmente nelle università*. Al tempo stesso va osservato che attualmente in alcuni Paesi industrializzati e in vari dell'Africa "Subsahariana" la metà degli iscritti all'istruzione superiore frequenta corsi di istruzione superiore non universitari.

Un'altra tendenza a livello mondiale consiste nel dato per cui, indipendentemente dalla maggiore o minore varietà di offerte, *due terzi* degli studenti dell'istruzione superiore frequentano gli studi *umanistici* (pedagogia, lettere, scienze sociali e giurisprudenza) e *un terzo* quelli *scientifici* (scienze naturali, ingegneria, medicina e agraria). Quindi, non si può affermare che nelle regioni meno sviluppate prevalgano i corsi umanistici perché meno costosi e che quelli scientifici non siano adeguatamente sviluppati per mancanza di investimenti. Il problema non è di distribuzione interna tra tipi di offerta, ma di carenza globale dell'offerta che nel suo complesso è inadeguata. Le ragioni della ripartizione tra due terzi e un terzo non sono molto evidenti, ma probabilmente essa dipende dalla convergenza della domanda del mercato del lavoro – per effetto della globalizzazione – su una tale distribuzione delle competenze necessarie per lo sviluppo produttivo.

1.5. L'istruzione superiore corta o breve

Sul piano strutturale costituisce una delle innovazioni più importanti introdotte nell'istruzione superiore durante la seconda metà del XX secolo. In concreto, essa può essere *definita* anzitutto dal fatto che non è parte dell'università o ne è parte limitatamente al primo ciclo; inoltre, è più professionalizzante dell'università; ha una durata più breve (generalmente due anni) e conferisce diplomi di minor prestigio (in particolare non rilascia il dottorato); da ultimo, lo spazio della ricerca è molto limitato. Tutto ciò corrisponde alle sue *finalità* principali che consistono nel liberare l'università dalla pressione di studenti non interessati all'alta cultura e nell'assicurare una preparazione professionale medio-alta a un numero crescente di giovani.

I *tipi* più significativi mi sembrano gli “*Junior colleges*” negli USA e gli “*Instituts Universitaires de Technologie*” in Francia o le “*Fachhochschulen*” in Germania. I primi hanno un collegamento diretto con le università di cui costituiscono grosso modo il primo biennio; essendo nati in risposta ai bisogni locali, si caratterizzano per la loro grande flessibilità e per la gamma varia di corsi, in particolare professionalizzanti; consentono inoltre un orientamento ulteriore. A loro volta, i secondi rientrano nella tradizione europea di organizzare in appositi istituti una formazione tecnica più avanzata di quella fornita nella secondaria. A mio parere, la stessa logica si riscontra anche nell’innovazione introdotta dal Processo di Bologna di articolare gli studi secondo due cicli fondamentali che però sono interni all’università: ma su questo ritornerò più ampiamente nella terza sezione di questo capitolo.

Se si vuole tentare un *bilancio* dell’istruzione superiore corta o breve, si può dire in primo luogo che per la natura professionalizzante il suo successo dipende ancor più che non nel caso dell’università dalla capacità di assicurare prospettive favorevoli di lavoro sulla base in particolare del credito che riesce a guadagnare presso gli imprenditori, e tale garanzia non deve riguardare solo il primo impiego, ma anche la carriera successiva. Nei rapporti con le università spesso queste istituzioni soffrono di un certo complesso di inferiorità a causa del prestigio minore. In ogni caso al fine di stabilire una relazione feconda con l’università, da una parte esse non devono cercare di copiarla perché verrebbe meno la loro ragion d’essere, e dall’altra devono evitare di diventare un ghetto (cioè va assicurata agli studenti, che ne hanno la capacità o lo desiderano, di accedere all’università).

1.6. L’orientamento

Tra i *problemi* principali a cui l’orientamento è stato chiamato a far fronte nell’istruzione superiore va ricordato lo squilibrio tra i vari indirizzi in relazione alla domanda del mercato del lavoro, per cui troppi studenti si iscrivono a facoltà dei cui laureati lo sviluppo economico del Paese non ha bisogno. Un’altra difficoltà seria consiste nell’aumento degli insuccessi, in particolare degli abbandoni, dovuti a scelte sbagliate delle facoltà o alla mancanza di adeguato supporto orientativo durante gli studi. In aggiunta, va ricordata la disoccupazione intellettuale nella misura in cui dipende da mancanza di informazioni sul mercato del lavoro al momento delle iscrizioni.

Per avviare a *soluzione* tali problematiche, anzitutto va assicurato che le modalità del suo svolgimento non siano le stesse della secondaria, ma che si dovrà lasciare più iniziativa agli studenti, data la loro maggiore maturità. Inoltre, l’orientamento nell’istruzione superiore dovrebbe fornire informazioni ampie e precise sulle carriere lavorative e sulle prospettive del mercato di lavoro e garantire contatti frequenti con il mondo produttivo anche attraverso stages. Più in generale nell’organizzazione dei curricula vanno evitate le specializzazioni premature. A questo scopo le strategie più comuni consistono:

- nell’introduzione dell’istruzione post-secondaria tra la scuola secondaria e l’istruzione superiore ai fini di assicurare la specializzazione a livelli professio-

nali intermedi perché questa non viene più garantita dalla secondaria che si limita alla professionalità di base:

- nell’inserimento di un primo ciclo nell’istruzione superiore durante il quale sono possibili riaggiustamenti delle scelte;
- nell’adozione del principio dell’interdisciplinarietà che permette di evitare una specializzazione eccessiva almeno nei primi anni.

1.7. Curricoli e metodologie

Il potenziamento dei *programmi* si è mosso prevalentemente secondo tre linee principali di tendenza. Sono stati notevolmente accentuati gli aspetti professionali e la formazione di competenze pratiche; si sono introdotti nuovi programmi e istituzioni soprattutto per gli adulti per cui l’università si presenta come un’isola circondata da un arcipelago di strutture le più diverse; si è proceduto al miglioramento della qualità. Il deterioramento di quest’ultima è lamentato quasi ovunque e le ragioni andrebbero ricercate soprattutto: nell’iscrizione di studenti privi del tradizionale background socio-culturale tipico delle famiglie di classe sociale medio-alta; nell’immissione nell’insegnamento di docenti preparati troppo in fretta; nel mantenimento di corsi e metodi elaborati per un’élite. Non sembra però che la soluzione dello *scadimento della qualità* possa essere ricercata principalmente nel rafforzamento della *selezione* perché questa non migliora di per sé la qualità, inoltre, ignora le disparità socio-culturali ed economiche di opportunità tra studenti appartenenti a classi sociali diverse e soprattutto che l’università di massa ha fatto esplodere carenze preesistenti nei programmi e nei metodi. Al contrario le strategie per la risoluzione di questo nodo dovrebbero essere trovate in altre direzioni quali: la previsione di standards differenziati secondo le specializzazioni; l’allargamento nella diversificazione dell’offerta; il miglioramento della formazione iniziale e continua dei docenti; il potenziamento della ricerca sui processi di apprendimento degli adulti.

Per quanto riguarda le *metodologie*, prima del maggio francese del ’68 i contatti tra docenti e studenti mancavano del tutto o quasi: successivamente si è affermato ovunque l’orientamento verso il lavoro di gruppo e la valutazione continua. In proposito, però, sono emersi anche dei problemi: infatti, risulta difficile l’applicazione dei nuovi orientamenti agli studenti a tempo parziale; riguardo, poi, agli studenti a tempo pieno non bisogna eccedere nel volerli guidare e controllare.

1.8. Amministrazione e organizzazione

Incomincio dai rapporti tra istruzione superiore e *amministrazione pubblica* dove si riscontra un *aumento dei poteri dell’autorità pubblica* e la tendenza alla centralizzazione del controllo perché il finanziamento dell’istruzione superiore è quasi del tutto pubblico.

Una prima conseguenza di questa nuova situazione si può trovare nella domanda da parte dei governi di una *pianificazione globale* dell’istruzione superiore

per un'esigenza di razionalizzazione dell'offerta. Questa richiesta si scontra però con due difficoltà: la settorializzazione del mondo universitario che rende molto problematica una pianificazione; la necessità di tutelare l'autonomia universitaria che potrebbe subire una restrizione indebita da una programmazione troppo dettagliata.

Si colloca nella medesima logica la domanda di una maggiore *responsabilizzazione* dell'istruzione superiore. Per responsabilizzazione si intende il rendere ragione delle proprie attività e la richiesta nasce dalla crescita esponenziale delle spese. Il problema maggiore va identificato nel pericolo di un conflitto con la prerogativa tradizionale dell'autonomia universitaria. La soluzione potrebbe probabilmente essere trovata in un'interpretazione più equilibrata del concetto di autonomia da parte delle università (non significa fare quello che si vuole) e nella ricerca da parte dell'amministrazione pubblica di un consenso ampio prima di prendere una decisione.

Circa la *gestione interna* dell'istruzione superiore si notano due orientamenti principali. Anzitutto va ricordata la tendenza alla *democratizzazione* che ha portato al coinvolgimento più ampio di persone e interessi. Riguardo in particolare alla partecipazione degli studenti, essa è stata un'istanza fondamentale della contestazione del '68 che ha condotto alla previsione di una rappresentanza studentesca negli organi di governo dell'istruzione superiore di tutti i Paesi. Tale introduzione ha costituito una tappa importante della democratizzazione dell'università, anche se la partecipazione degli studenti alle elezioni è di solito modesta; essa ha anche permesso un recupero degli studenti al sistema sociale. In negativo va osservato che ha contribuito alla complessificazione dell'istruzione superiore.

Un'altra tendenza consiste nella situazione di *limitata governabilità* delle università. Le ragioni di questo andamento vanno ricercate: nel carattere relativamente poco determinato dei fini dell'università; nella forte autonomia delle unità amministrative interne; nel fatto che le autorità amministrative maggiori (rettori, decani, direttori di istituto) sono frequentemente degli amministratori a tempo parziale; nello scarso controllo da parte del mercato.

Le *strategie* per affrontare il problema sono state principalmente di due tipi. Si è tentato di razionalizzare l'esistente, ma con scarso risultato data la situazione di "anarchia organizzata" che caratterizza l'università. Inoltre, si è cercato di adottare un approccio pragmatico, consistente nell'evitare gli errori troppo gravi e irreparabili e nell'estendere i margini dell'area degli interventi possibili.

2. LE PROSPETTIVE: PROBLEMI E PROPOSTE

Incomincio con il richiamare la nuova situazione che si è creata nei nostri Paesi a cavallo dei due millenni, quella cioè dell'avvento della società della conoscenza (Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur..., 1998; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Malizia e Nanni, 2004).

2.1. Il nuovo contesto: difficoltà e potenzialità

2.1.1. La mondializzazione

Al di là delle differenze, anche profonde e crescenti, di situazioni all'interno di ciascuna nazione, tra Paesi e tra gruppi regionali, si riscontra contemporaneamente nel mondo una *comunanza di problemi a livello internazionale* in continuo aumento. La mondializzazione non dipende solo dalla globalizzazione dell'economia, ma è dovuta pure all'internazionalizzazione degli scambi culturali e alla circolazione sempre più rapida e ampia delle idee. Ciò pone agli Stati un complesso di questioni che non possono essere affrontate solo a livello nazionale. La stessa conclusione vale anche per l'istruzione superiore che non può essere più pensata unicamente a partire dalle situazioni di ciascun Paese.

2.1.2. La democratizzazione

La democratizzazione della società, in particolare il riconoscimento di una eguaglianza completa tra i cittadini, e il potenziamento dello Stato di diritto sono esigenze fortemente sentite e largamente *condivise*, che trovano tutti i Paesi impegnati nella loro realizzazione, anche se con slancio e forme diverse. Sono istanze che si pongono egualmente anche all'istruzione superiore che, d'altra parte, come tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione, è al tempo stesso chiamata a preservare e a far progredire la democrazia.

2.1.3. Lo sviluppo delle scienze e delle tecnologie

È una *sfida* per l'istruzione superiore dato il ruolo primario che questa svolge in tale crescita attraverso l'offerta di una formazione di livello elevato e l'apporto che fornisce alla promozione della ricerca soprattutto di base. Un contributo prezioso può venire dall'istruzione superiore anche riguardo ai problemi di ordine etico che pongono le ricerche scientifiche e le loro applicazioni. Di fronte al pericolo che la diffusione delle TIC possa accrescere le disparità fra i Paesi industrializzati e quelli in via di sviluppo, il mondo accademico internazionale dovrebbe moltiplicare gli sforzi per contrastare l'aumento delle disuguaglianze.

2.1.4. La degradazione dell'ambiente

L'istruzione superiore *non può* certamente *ignorare* i problemi che l'inquinamento pone al futuro ecologico della terra. Pertanto, si dovrebbe impegnare a risolverli con particolare riferimento alle difficoltà create dalla crescita demografica e dall'urbanizzazione.

2.1.5. L'esclusione sociale

L'avvento dell'*economia post-industriale*, se ha accresciuto enormemente la ricchezza del pianeta, è stato anche accompagnato dall'esclusione sociale di strati sempre più numerosi della popolazione, compresi i laureati che si trovano confron-

tati non infrequentemente con il problema della disoccupazione. Per risolvere il problema dell'emarginazione è senza dubbio necessario preparare più adeguatamente i giovani all'inserimento nel mondo del lavoro, ma non basta: si dovrà diffondere una mentalità di condivisione. Questo significa: "un impegno deciso a promuovere e rispettare i diritti umani fondamentali; la volontà politica di puntare sullo sviluppo umano; un senso profondo di solidarietà; la mobilitazione di tutti i partner istituzionali e finanziari, pubblici e privati" (Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur..., 1998, 15).

L'istruzione superiore può dare un contributo decisivo, sviluppando nuove competenze di adattamento all'evoluzione economica e di esercizio attivo alla cittadinanza democratica.

2.1.6. *La fuga dei cervelli*

Per molti Paesi in via di sviluppo rappresenta un problema *grave* perché rischia di privarli delle poche risorse umane di livello superiore di cui possono disporre. Questo non significa che essi debbano rinunciare alla mobilità dei loro studenti e docenti che è un arricchimento intellettuale. Al tempo stesso, le nazioni interessate dovranno prendere adeguate misure per facilitare il ritorno delle risorse umane e il loro coinvolgimento nello sviluppo nazionale.

2.1.7. *I conflitti armati*

Questi spesso costituiscono il segnale della *difficoltà dei giovani a orientarsi* in una società in cui i punti di riferimento tradizionali sono in crisi. L'istruzione superiore può svolgere una funzione importante nella costruzione di una cultura della pace, fondato sul rispetto dei diritti umani.

2.2. **Le proposte**

Preciso subito che seguirò le indicazioni contenute nell'ultima conferenza mondiale sull'insegnamento superiore, organizzata dall'UNESCO al termine dello scorso millennio, perché mi sembrano le più convincenti e anche quelle applicabili al ventaglio più ampio di Paesi (Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur..., 1998).

2.2.1. *La missione dell'istruzione superiore*

La conferenza citata ha confermato la *missione* tradizionale dell'istruzione superiore, arricchendola di nuovi elementi in risposta alle sfide degli inizi del XXI secolo. Essa si può sintetizzare nelle seguenti *finalità*:

- «educare diplomati altamente qualificati e cittadini responsabili capaci di integrarsi in tutti i settori dell'attività umana, offrendo delle qualificazioni appropriate, comprensive di una formazione professionale, che associno conoscenze e competenze di alto livello [...];

- offrire uno **spazio aperto per la formazione superiore e l'apprendimento per tutta la vita**, fornendo agli educandi una gamma ottimale di scelte e un dispositivo flessibile di punti di accesso e di uscita dal sistema così come possibilità di sviluppo individuale e di mobilità sociale, al fine di **educare cittadini che partecipano attivamente alla società**, aperti sul mondo, nella prospettiva del rafforzamento delle capacità endogene, della promozione dei diritti dell'uomo, dello sviluppo sostenibile, della democrazia e della pace nella giustizia;
- **promuovere, creare e diffondere le conoscenze per la ricerca** [...];
- aiutare a **comprendere, interpretare, preservare, rinforzare, promuovere e diffondere le culture nazionali e regionali, internazionali e storiche** in un contesto di pluralismo culturale e di diversità culturale;
- aiutare a preservare e promuovere i **valori sociali** [...];
- contribuire allo sviluppo e al miglioramento dell'educazione a tutti i livelli, soprattutto alla formazione degli insegnanti (Ibidem, 23-24).

Le *novità* possono essere viste nell'inserimento dell'istruzione superiore nell'educazione permanente, nel suo coinvolgimento nell'educazione alla cittadinanza democratica e ai valori sociali e nel servizio alle culture locali, nazionali e internazionali.

2.2.2. *Il ruolo etico, l'autonomia e la responsabilità*

Le indicazioni che vengono date nel testo citato sopra riguardano le istituzioni di istruzione superiore, il loro personale e gli studenti e consistono negli orientamenti che anche questa volta citiamo quasi alla lettera:

- *rispetto* pieno dei principi della morale e delle esigenze del rigore scientifico e intellettuale in tutta le attività;
- possibilità di intervenire nelle problematiche etiche, culturali e sociali in piena indipendenza e con spirito di responsabilità;
- riconoscimento all'istruzione superiore della funzione di previsione, di anticipazione e di prevenzione e suo potenziamento;
- difesa e diffusione attiva dei valori universalmente accettati;
- godimento senza limitazioni delle libertà accademiche e dell'autonomia;
- contributo alla definizione delle questioni che mettono a rischio il benessere delle nazioni e impegno per la loro soluzione.

2.2.3. *Accesso nell'equità*

L'iscrizione deve dipendere solo dal *merito* di chi fa domanda. Inoltre, potrà essere avanzata *a ogni età* e si dovrà tenere conto delle competenze acquisite anche al di fuori del sistema formale di educazione.

In questo quadro si richiede un potenziamento e, se necessario, un riorientamento dei collegamenti con gli altri ordini e gradi di scuola, in particolare con quella secondaria. Da questo punto di vista il principio fondamentale è che l'istru-

zione superiore è *parte integrante di un sistema continuo* che comincia con l'educazione della prima infanzia e la scuola primaria e che prosegue per tutta la vita. Pertanto essa dovrà lavorare in rete con i genitori, le scuole, gli allievi, il mondo produttivo e le comunità locali.

Una strategia fondamentale per realizzare l'eguaglianza delle opportunità consiste nella *diversificazione* dei modi e dei criteri per l'iscrizione, dei tipi di strutture e dell'offerta di educazione e di formazione. In ogni caso dovrà essere facilitato l'accesso dei membri dei *gruppi marginali* come le popolazioni autoctone, le minoranze culturali e linguistiche, i gruppi svantaggiati, i popoli che subiscono un'occupazione e gli handicappati.

Nonostante i passi avanti consistenti compiuti negli ultimi anni, *l'accesso pieno delle donne* all'istruzione superiore continua a incontrare notevoli ostacoli a livello socio-economico, culturale e politico. Per combattere i pregiudizi legati al sesso la Conferenza Mondiale dell'UNESCO più volte citata suggerisce misure come: esaminare i problemi relativi a questa disparità in tutte le materie; potenziare il coinvolgimento delle donne nei livelli e nelle discipline, nelle quali non sono rappresentate, in maniera soddisfacente; rafforzare la loro partecipazione alla presa di decisioni; intervenire sugli impedimenti di natura politica e sociale da cui dipende la condizione di diseguaglianza in cui si trovano le donne nell'istruzione superiore.

2.2.4. *Potenziamento della ricerca e della formazione alla ricerca*

Una prima raccomandazione consiste nella proposta di promuovere l'innovazione, l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà dei programmi. Inoltre, dovrà essere ricercato un equilibrio corretto tra indagini di natura *fondamentale* e quelle di carattere *applicato*; in ogni caso la ricerca va incoraggiata in tutte le discipline.

È anche essenziale che a tutte le persone che operano in questo ambito venga garantita un'adeguata *formazione*. Ciò tuttavia non basta se al medesimo tempo non sono assicurati i mezzi finanziari, il personale e il sostegno necessari.

2.2.5. *La pertinenza*

Questa consiste nella *corrispondenza* tra le aspettative della società e l'offerta dell'istruzione superiore.

Ciò richiede anzitutto di fornire una formazione vasta di carattere generale e una mirata su una carriera, ma anche questa di natura ampia e interdisciplinare. Inoltre, l'istruzione superiore dovrà potenziare il suo ruolo di *servizio alla società*, rinforzando gli interventi rivolti a eliminare la povertà, l'intolleranza, la violenza, l'analfabetismo, la fame, la degradazione dell'ambiente e la malattia. In terzo luogo, ci si aspetta che essa fornisca un apporto efficace alla promozione del sistema educativo di istruzione e di formazione nel suo complesso. Da ultimo, dovrà contribuire efficacemente all'avvento di una nuova società, formata da persone che possiedono un livello elevato di istruzione, che si dimostrano integrate nella loro personalità, che operano spinte dall'amore per l'umanità e guidate dalla sapienza.

2.2.6. *Potenziamento della cooperazione con il mondo del lavoro*

È esigito dal *modello di produzione* che caratterizza l'economia post-industriale, un modello che si fonda sulla conoscenza, sulla sua applicazione e sul trattamento dell'informazione.

Il potenziamento significa anzitutto *coinvolgimento* dei rappresentanti del mondo del lavoro negli organismi decisionali delle istituzioni di istruzione superiore, utilizzazione delle opportunità di apprendimento/insegnamento offerte dal sistema produttivo, scambio di personale tra imprese e istruzione superiore e adeguamento dei programmi alle esigenze del mondo del lavoro.

In quanto sede permanente di formazione, perfezionamento e aggiornamento professionali, l'istruzione superiore dovrà analizzare in modo sistematico lo sviluppo dei comparti scientifici, tecnologici, economici e del lavoro ed inoltre procederà a *predisporre e valutare* insieme al mondo produttivo le iniziative di apprendimento/insegnamento che realizzano l'alternanza formazione e lavoro.

Una particolare attenzione dovrà essere dedicata dall'istruzione superiore a formare i propri studenti all'*auto-imprenditorialità* e allo spirito di iniziativa.

2.2.7. *Un approccio innovativo al curriculum: il pensiero critico e la creatività*

Il nuovo modello dovrà essere *centrato sullo studente*. La finalità è quella di preparare cittadini informati e motivati, provvisti di spirito critico e resi capaci di esaminare i problemi, di trovare delle soluzioni alle questioni sociali, di applicarle nel concreto e di assumersi la responsabilità sociale corrispondente.

Tutto ciò richiede una *revisione dei programmi e dei metodi di insegnamento*. In particolare si dovrà andare oltre la semplice conoscenza delle materie e facilitare l'acquisizione di abilità, competenze e attitudini per la comunicazione, l'analisi creativa e critica, la riflessione indipendente e il lavoro di gruppo. Ovviamente i curricula e le singole discipline dovranno tenere conto delle diversità tra i sessi e dell'ambiente specifico di ogni Paese. La formazione ai diritti umani va presa in adeguata considerazione nei programmi di tutte le discipline, come una dimensione trasversale a cui contribuire.

Le prove d'esame non potranno basarsi solo sulla memoria, ma dovranno valutare le attitudini alla *comprensione*, al *lavoro pratico* e alla *creatività*.

2.2.8. *Personale e studenti come attori primi dell'istruzione superiore*

Una prima priorità in tale ambito consiste nell'adozione di strategie adeguate per la *preparazione del personale*. Questo dovrà essere messo in grado di insegnare agli studenti come apprendere e come assumere iniziative e non limitarsi semplicemente ad essere delle fonti di conoscenza, ma divenire guida valida alle informazioni. Bisognerà adottare con urgenza misure per il potenziamento delle loro competenze pedagogiche e didattiche e di ricerca e si dovrà accordare maggiore importanza all'esperienza internazionale. La condizione professionale e finanziaria dovrà essere tale da assicurare l'eccellenza della ricerca e della docenza.

Le autorità nazionali e istituzionali dovranno porre gli *studenti al centro* del loro impegno. Pertanto li riconosceranno come collaboratori essenziali e agenti responsabili della riforma dell'istruzione superiore, facendoli partecipare alla risoluzione dei problemi, alla valutazione, al rinnovamento delle strategie educative e didattiche ed educative e dei curricula, all'elaborazione delle politiche e alla conduzione delle istituzioni; ciò significa anche garantire loro il diritto di organizzarsi e un'adeguata rappresentanza. Inoltre, sarà necessario un potenziamento dei servizi di orientamento in collaborazione con le organizzazioni degli studenti allo scopo di favorire la transizione dalla secondaria all'istruzione superiore a qualsiasi età, di venire incontro ai bisogni dei gruppi più diversi di studenti e di prendere in adeguata considerazione le esigenze di quanti abbandonano l'istruzione superiore e vi ritornano successivamente.

2.2.9. Valutazione della qualità

Il concetto di qualità nell'istruzione superiore si caratterizza per la sua natura *multidimensionale* in quanto riguarda tutte le sue attività. Tra l'altro esso abbraccia la prospettiva internazionale e di conseguenza la mobilità del personale e degli studenti sia all'interno del Paese che all'esterno. Un altro aspetto importante consiste nelle conoscenze e nelle competenze del personale docente per cui si dovrà assicurare il perfezionamento nei vari compiti.

Come modalità di tale verifica, si suggerisce di ricorrere sia *all'autovalutazione* sia a un esame *esterno* di esperti indipendenti. I relativi criteri dovranno tenere conto della specificità dei contesti istituzionali, nazionali e regionali.

2.2.10. Problemi e potenziale delle TIC

L'istruzione superiore dovrà essere la prima ad avvalersi dei benefici delle *TIC* in uno spirito di apertura, di equità e di cooperazione internazionale. Per stabilire i necessari collegamenti si suggerisce anzitutto di costituire delle reti, procedere a trasferimenti di tecnologia, preparare sussidi, mettere in comune esperienze. Un'altra misura da prendere consiste nel creare nuovi ambienti di apprendimento (dal ricorso alla formazione a distanza fino alla costituzione di istituzioni virtuali). In aggiunta, bisognerà impegnarsi a rimediare alle gravi *disparità* che esistono nell'accesso alle TIC tra Paesi e all'interno dei Paesi e si dovrà cercare di adattare le TIC ai bisogni locali e nazionali. Un'ultima proposta riguarda la raccomandazione di garantire che siano le istituzioni di istruzione superiore a servirsi delle TIC e non viceversa.

2.2.11. La gestione e il finanziamento

Il principio fondamentale è quello della *condivisione delle responsabilità* con tutte le istanze interessate, sia all'interno che all'esterno degli istituti.

All'interno le responsabilità ricadono sull'insieme delle componenti, formatori e ricercatori, studenti, personale amministrativo e più in generale su tutti coloro che svolgono funzioni di gestione e di consulenza.

All'esterno si impone la molteplicità dei partner, comunità territoriali entro un sistema decentralizzato di autonomie, istituti di ricerca scientifica indipendenti dall'università e imprese. Dopo anni in cui istruzione superiore e mondo produttivo si sono ignorati, recentemente le loro relazioni hanno ricevuto un notevole impulso: è importante tuttavia che l'università non assuma un atteggiamento economicistico, di funzionalizzazione prioritaria alle esigenze del mercato del lavoro.

Un altro caposaldo della gestione è costituito dall'*autonomia* delle istituzioni di istruzione superiore. Ciò significa che l'esercizio delle libertà accademiche deve essere garantito e che andranno assicurati flessibilità e decentramento: da parte delle autorità bisogna che sia realizzata una politica che incoraggi e sostenga e non una politica che limiti. Al tempo stesso, l'autonomia andrà accompagnata dall'obbligo di rendere conto delle proprie attività in modo chiaro e trasparente al governo, al parlamento, agli studenti, ai genitori e alla società civile.

Un'istruzione superiore di qualità richiede un *governo* delle istituzioni che metta insieme la visione del futuro con la padronanza di buone competenze per la gestione. Pertanto la direzione costituisce un ruolo di importanza centrale e il suo esercizio può essere migliorato dal dialogo con tutte le parti interessate, in particolare con i docenti e gli studenti.

Il *finanziamento* non può basarsi solo sulle risorse *pubbliche*, ma richiede il ricorso egualmente a quelle *private e del privato sociale*. Indubbiamente il ruolo dello *Stato* rimane essenziale, ma non è la sola fonte e talora neppure la principale: in ogni caso dovrà impegnarsi per assicurare che l'istruzione superiore sia adeguatamente finanziata. Al tempo stesso, si dovrà puntare alla *diversificazione più ampia delle fonti di finanziamento*, includendo anche i privati. Da questo punto di vista bisognerà stimolare lo spirito di *imprenditorialità* delle istituzioni di istruzione superiore, cercando comunque di garantire a tutti gli studenti un accesso equo a tutte le strutture.

2.2.12. La cooperazione internazionale

Esiste un consenso generale sull'attribuzione all'università – tra i suoi *compiti primari* – quello della cooperazione internazionale. Un problema fondamentale è di assicurare alle istituzioni di istruzione superiore dei Paesi in via di sviluppo adeguata mobilità accademica senza che ciò si traduca in una fuga di cervelli. Un ruolo centrale in questo ambito spetta all'UNESCO, alle altre organizzazioni intergovernative e alle organizzazioni non governative di carattere internazionale.

3. LA RIFORMA UNIVERSITARIA IN EUROPA

La forza di cambiamento che ha maggiormente influito sulla riforma in corso va identificata molto probabilmente nella *domanda* individuale e sociale (Associazione TreeLLLe, 2003; Malizia e Nanni, 2004). Lo sviluppo dei sistemi di istru-

zione e di formazione dei Paesi europei, come quelli degli altri continenti, è sempre più determinato dalle esigenze dei molti portatori di interesse, mentre cala l'incidenza del modello di crescita guidato dall'offerta che nel passato aveva dominato le dinamiche delle istituzioni educative. Se nel XXI secolo sarà la conoscenza a condizionare il successo degli individui, delle organizzazioni e delle nazioni, giovani e adulti cercheranno di accedere a un'istruzione sempre più elevata che risponda ai loro bisogni personali e professionali e la società richiederà cittadini e lavoratori dotati di un livello alto di competenze; in altre parole il centro dell'attenzione deve diventare lo studente, non però da solo, ma entro un contesto con le sue esigenze a cui bisogna rispondere anche per il bene del primo. Ne consegue pure che l'offerta di formazione universitaria dovrà caratterizzarsi per una differenziazione e per una flessibilità particolarmente spinte, se si intende accogliere al tempo stesso le domande molto diversificate del corpo studentesco e le istanze altrettanto variegata del sistema sociale e di quello produttivo.

In questo quadro assume una collocazione prioritaria l'obiettivo di assicurare a tutti l'*eguaglianza* di opportunità nell'accesso alle università. Nonostante gli sforzi compiuti, sia nel passato sia recentemente, i giovani delle categorie socio-economiche più basse dispongono solo di possibilità ridotte nel passaggio dalla scuola all'università. Comunque, in tutti gli Stati dell'Europa si riscontra l'impegno a facilitare l'accesso all'istruzione superiore dei giovani capaci provenienti da famiglie che storicamente ne sono state escluse.

Tradizionalmente le *missioni* fondamentali dell'università sono stata identificate nella ricerca e nell'insegnamento. Recentemente si sta affermando un'altra e consiste nella funzione che tale istituzione può svolgere a servizio del territorio come risorsa per la comunità. Inoltre, l'università dovrà prevedere percorsi per l'apprendimento lungo l'arco della vita capaci di rispondere alle esigenze di giovani e adulti.

L'introduzione della *nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione* e in particolare la diffusione enorme della rete costituiscono un processo epocale che interessa profondamente anche l'università: mutano le forme e i modi anche organizzativi della elaborazione e della trasmissione delle conoscenze, emergono nuove opportunità per la ricerca e la didattica e si moltiplicano i luoghi di produzione dei saperi al di fuori delle università. Inoltre, riceve un ulteriore forte impulso il processo di *internazionalizzazione* dell'istruzione superiore e della ricerca con effetti contrastanti nel senso che favorisce da una parte la cooperazione tra le università, ma nello stesso tempo accresce la competitività.

L'avvento dell'università di massa ha posto con particolare forza e urgenza il problema della *qualità* e della *adeguatezza dei curricula universitari*. Un indicatore che mette in evidenza la delicatezza della questione è offerto dai tassi di abbandono che rimangono elevati in tutti i Paesi. Anche per offrire un contributo alla soluzione di questi problemi sono stati introdotti in molte nazioni del continente sistemi di *valutazione esterna e di autovalutazione di ateneo*. Questi rispondono

anche all'esigenza di un governo del sistema e delle singole istituzioni più mirato ed efficace e ad una forte domanda di maggiore trasparenza. Da tale punto di vista, se è vero che alle università vanno riconosciuti spazi di significativa autonomia, è anche vero che non ci può essere autonomia senza responsabilità, né responsabilità senza valutazione.

Tradizionalmente l'università si è evoluta in Europa entro i confini di ciascuno Stato nazionale e le conseguenze sono state soprattutto due: una differenziazione particolarmente spinta che ha rappresentato il maggior ostacolo alla leggibilità, alla trasparenza e alla mobilità; una cooperazione ridotta ai rapporti personali e a un numero limitato di accordi bilaterali. A partire dalla metà degli anni '80 l'Unione Europea ha lanciato vari programmi di successo mirati a potenziare la *collaborazione internazionale* e, tra l'altro, si è potuta realizzare una mobilità di oltre 100.000 studenti all'anno. Si è anche di fatto affermato un vero e proprio *mercato del lavoro europeo* che richiede dai sistemi di istruzione e formazione, in particolare superiore, e una preparazione adeguata di giovani e adulti.

I fattori socio-culturali ed economici che abbiamo elencato sopra, essendo comuni a tutti i Paesi dell'Europa, hanno imposto ai governi l'esigenza di procedere a riforme convergenti dell'università. In questo senso la *Dichiarazione di Bologna del 1999* recepisce domande e tendenze fondamentali con cui le nazioni del continente sono chiamate a confrontarsi congiuntamente nel loro stesso interesse (The Bologna Declaration..., 2000). La meta finale è di creare uno spazio europeo dell'istruzione superiore allo scopo di rafforzare l'incidenza formativa dei sistemi nazionali e di accrescere le opportunità di lavoro e la mobilità dei cittadini. Inoltre, il processo di convergenza si caratterizza per i seguenti obiettivi specifici:

- 1) adozione di un sistema di diplomi facilmente leggibili e comparabili;
- 2) adozione di un sistema essenzialmente basato su due cicli;
- 3) introduzione di un sistema di unità capitalizzabili (crediti);
- 4) promozione della mobilità;
- 5) promozione della cooperazione europea in materia di valutazione della qualità;
- 6) promozione di una dimensione europea dell'istruzione superiore.

La data entro la quale tale programma di azione (e non mera dichiarazione politica) andrà realizzato è stata fissata nel 2010.

Nel *proseguo* dell'attuazione della dichiarazione di Bologna, il *Comunicato di Praga* ha aggiunto tre aree di azione:

- 1) acquisizione del sapere lungo tutta la vita;
- 2) istituti di istruzione superiore e studenti;
- 3) promozione dell'attrattività dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (Towards the European higher education area, 2001).

Il *comunicato di Berlino* ha aggiunto un decimo ambito di interventi:

- 4) studi di dottorato e sinergia entro lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca.

Infine, la dimensione sociale dell'istruzione superiore deve essere concepita come una linea direttiva globale e trasversale (Realising the European higher education area, 2003; Comité Directeur de l'Enseignement supérieur et la Recherche, 2004).

Il "processo di Bologna" costituisce l'evento principale di questi ultimi anni per l'università in Europa e rappresenta un evento irreversibile per cui si richiede un impegno forte a favore dell'autonomia in modo da evitare che le dinamiche della convergenza comportino il rischio di una omogeneizzazione culturale. Certamente non possono non essere apprezzati vari dei *principi* che sottendono la dichiarazione come la centralità del soggetto che apprende, l'enfasi sulla qualità, la cooperazione tra i Paesi, la promozione della mobilità di docenti e studenti e della trasparenza e la comparabilità dei titoli.

Al tempo stesso qualche preoccupazione va espressa per la *eccessiva funzionalità al sistema produttivo* e al mercato del lavoro: la preparazione offerta nell'istruzione superiore deve riguardare l'inserimento in tutti i mondi vitali della società, deve contribuire allo sviluppo pieno della personalità del soggetto, e quindi non si può dimenticare la formazione morale, spirituale e religiosa della persona. Pertanto, va vista con favore la scelta della Conferenza di Berlino del 2003 di correggere l'equilibrio tra le dimensioni competitiva e sociale a favore di quest'ultima: infatti, si aveva l'impressione che i bisogni del mercato fossero troppo enfatizzati a svantaggio della soluzione dei problemi sociali come l'instaurazione di una maggiore eguaglianza (Zgaga, 2003).

Accrescere la competitività e la capacità di attrazione delle università europee sono obiettivi importanti se però non vengono visti con una *mentalità chiusa ai soli interessi dell'Europa*. Nel ricevere studenti che appartengono ad altri continenti le nostre università dovranno prepararli per il rientro nei loro Paesi di origine e non per trattenerli egoisticamente qui in Europa in vista dello sviluppo dei nostri sistemi produttivi; inoltre, esse devono rimanere aperte a tutte le culture ed evitare forme di colonizzazione culturale. La competitività ha senso se si mette al servizio di una maggiore efficienza e ultimamente della solidarietà, ma non come fine in se stesso.

La Dichiarazione di Bologna prevede come primo passo verso l'armonizzazione dei diversi sistemi universitari l'articolazione degli studi secondo *due cicli* fondamentali di cui il primo di almeno tre anni e con una particolare attenzione all'occupabilità e l'altro che dovrebbe valere tra i 90 e 120 crediti ECTS ed essere di tipo accademico o professionale o una combinazione dei due. Una delle ragioni che ha portato a questa innovazione si riferisce all'eccessiva mortalità studentesca per cui solo una minoranza giunge a conseguire un titolo universitario a causa di un percorso di studi troppo impegnativo. In proposito va però segnalato il pericolo di una esaltazione un po' ingenua della pratica professionale in quanto potrebbe implicare il venire meno di un legame preciso alle sue basi teorico-scientifiche e alle istanze critico-ermeneutiche. Le difficoltà che si incontrano nella configurazione soprattutto del percorso di laurea, in quanto si cerca un equilibrio non facile tra ap-

porti provenienti da ambiti disciplinari di natura ermeneutica, scientifica e tecnico-pratica, forse potrebbero essere superate se si riuscisse a realizzare nei corsi un vero dialogo interiore di natura interdisciplinare orientato all'azione.

Un punto debole del processo è costituito dalla *mancaza di una regia più decisa* che stabilisca poche regole chiare, anche se non normative particolareggiate. Qui entra la natura intergovernativa del progetto per cui i Paesi che non prendono provvedimenti o li prendono negativi per il processo nel suo complesso non possono essere richiamati facilmente al rispetto delle regole convenute. Su questa stessa linea la partecipazione di un numero sempre maggiore di attori potrebbe implicare come conseguenza che si perdono di vista gli obiettivi fondamentali del processo.

BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIAZIONE TREEELLE, *Università italiana, università europea*. Dati, proposte e questioni aperte, Quaderno n. 3 (2003), 8-182.
- Autonomy, Social Responsibility and Academic Freedom*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- BERGAN S. (Ed.), *Recognition Issues in the Bologna Process*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, UNESCO, 1998.
- Bologna process: other background documents*, Strasbourg, Steering Committee for Higher Education and Research/Council of Europe, 2003.
- COMITE DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE (CDESR), *L'espace européen de l'enseignement supérieur: de Berlin à Bergen*. Document de synthèse du Secrétariat, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 21-22 septembre 2004.
- Conclusions and recommendations of Bologna seminars*, Strasbourg, Steering Committee for Higher Education and Research/Council of Europe, 2003.
- Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur au XXI^e siècle. Vision et actions. Volume I. Rapport final*, UNESCO, Paris, 5-9 octobre 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- Contributing to National and Regional Development*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- DELORS J. et alii, *L'éducation*. Un trésor est caché dedans, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*, Paris/London, UNESCO/Harrap, 1972.
- From Traditional to Virtual: the New Information Technologies*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- Higher Education and Research: Challenges and Opportunities*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.

- Higher education and social cohesion*, in "Prospects", 37 (2007) 3, 287-303.
- Higher Education for a New Society: A Student Vision*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- Higher Education Staff Development: A Continuing Mission*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- MALIZIA G. (Ed.), *Pedagogia e didattica universitaria dopo la riforma*, in "Orientamenti Pedagogici", 51 (2004) 5, 749-956.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Una riforma in cammino. Quali prospettive per le scienze dell'educazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 51 (2004) 5, 925-948.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in "Salesianum", 62 (2000), 667-682.
- Preparing for a Sustainable future: Higher Education and Sustainable Development*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- Promoting a Culture of Peace*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- Rapporto mondiale sull'educazione 2000*. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita, Parigi/Roma, Editions UNESCO/Armando, 2000.
- Realising the European higher education area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education [Berlin Communiqué], Berlin, 2003.
- RODRIGUES DIAS M.A., *Higher Education: Vision and Action for the Coming Century*, in "Prospects", 28 (1998) 3, 367-375.
- The Bologna Declaration on the European space for higher education*, sl, Confederation of the EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE), 29 February 2000.
- The Bologna process: from Berlin to 2005*, Strasbourg, Steering Committee for Higher Education and Research/Council of Europe, 2003.
- The Contributions of Higher Education to the Education System as a Whole*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- The Requirements of the World of Work*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- Towards an Agenda 21 for Higher Education*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- Towards the European higher education area*. Communiqué of the meeting of the European Ministers in charge of higher education [Prague Communiqué], Prague, 2001.
- Women and Higher Education: Issues and Perspectives*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- World Statistical Outlook on Higher Education: 1980-1995*. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998, Paris, UNESCO, 1998.
- ZGAGA P., *Bologna process: Berlin communiqué; Report to the ministers of education on the signatory countries*, Strasbourg, Steering Committee for Higher Education and Research/Council of Europe, 2003.

Capitolo 5

L'educazione degli adulti: un livello essenziale del sistema

Dopo il cambiamento nell'articolazione dei temi che ho introdotto nell'istruzione superiore, riprendo la struttura che ho seguito prevalentemente in questa seconda parte del volume. Pertanto, i contenuti del capitolo saranno distribuiti in *due sezioni*: la prima cercherà di illustrare le fasi principali dello sviluppo dell'educazione degli adulti nel cinquantennio appena trascorso, mentre la seconda si concentrerà sulle sfide e le prospettive attuali.

1. L'EVOLUZIONE NELLA SECONDA METÀ DEL XX SECOLO: UNO SGUARDO D'INSIEME

Anzitutto, mi sembra opportuno richiamare in sintesi le *conferenze* dell'UNESCO che dopo la seconda guerra mondiale hanno contribuito in maniera decisiva alla maturazione dell'educazione degli adulti, consentendole di acquisire la fisionomia attuale (Thomas, 1977; Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996).

Incomincio con la conferenza di *Elsinore* del 1949. La partecipazione è limitata a solo 25 Stati che erano in maggioranza dell'Occidente, mentre solo 10 rientravano tra i Paesi in via di sviluppo e mancava totalmente la rappresentanza del mondo comunista perché ancora guardava con sospetto alle attività dell'UNESCO. Il tema principale è stato l'elaborazione di una *cultura popolare* che permettesse alla più gran parte dei cittadini di partecipare in qualche modo ai benefici del grande patrimonio di acquisizioni del passato e che contribuisse a mettere fine alla contrapposizione tradizionale fra la cultura di massa e quella di élite, creando un nucleo di valori comuni. Al contrario si è trattato solo marginalmente delle problematiche dell'analfabetismo e della formazione professionale perché non rappresentavano questioni particolarmente rilevanti per le nazioni ricche, mentre lo erano per quelle in via di sviluppo. Nella conferenza viene sottolineata l'importanza degli organismi non governativi, in particolare delle associazioni volontarie, anche se non è ignorato del tutto l'apporto dello Stato e degli Enti locali.

Nella conferenza di *Montreal* del 1960, il numero degli Stati partecipanti sale a 51. L'incontro è focalizzata sulla tematica dell'educazione degli adulti in un *mondo in trasformazione* di cui vengono sottolineati gli aspetti più cospicui: il conseguimento dell'indipendenza politica da parte di numerosi Paesi del terzo mondo, i progressi enormi della scienza e della tecnologia, la diffusione della televisione. Molto importanti sono le novità contenute nelle conclusioni della conferenza:

- l'educazione degli adulti non costituisce un elemento contingente del sistema educativo che può esserci, ma che può anche mancare e che può essere più o meno sviluppato, ma ne rappresenta un *livello essenziale*;
- viene privilegiata l'azione degli organismi *pubblici* sui privati data la complessità dei problemi da affrontare;
- la priorità delle priorità è data all'*eliminazione dell'analfabetismo*;
- è auspicata una partecipazione più attiva della *scuola e dell'università* all'educazione degli adulti mediante una più ampia messa a disposizione degli insegnanti, dei locali e delle attrezzature;
- si sottolinea la necessità di elaborare uno *statuto per gli educatori* dell'educazione degli adulti;
- si raccomanda il potenziamento dell'*assistenza* ai Paesi in via di sviluppo.

La conferenza di *Tokio* del 1972 a cui partecipano tutti gli Stati dell'UNESCO (87) consolida definitivamente il profilo dell'educazione degli adulti quale emerge dall'evoluzione accennata e quale era stata abbozzato per la prima volta a Montreal.

1.1. Le caratteristiche specifiche dell'educazione degli adulti

Rispetto ad altri livelli del sistema educativo l'identità dell'educazione degli adulti può essere sostanzialmente riassunta da quattro *tratti distintivi* (Thomas, 1977; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996; Bhola, 1997; Blondel, Delors et alii, 1998; Adult learning..., 1999).

- a. La *fascia di età*, che fa da referente, è pressoché *illimitata*. Il termine ultimo coincide con la fine della vita. L'inizio dell'educazione degli adulti nei Paesi sviluppati viene identificato con la conclusione della scolarità obbligatoria; nelle nazioni in via di sviluppo la questione diventa più complessa perché un adolescente o un bambino non scolarizzato si trova nella medesima condizione di un adulto analfabeta. Convenzionalmente il problema è stato risolto attribuendo lo status di adulto a ogni analfabeta che abbia compiuto 15 anni.
- b. Un'altra caratteristica è la *manca di obbligatorietà* dell'educazione degli adulti, mentre viene attribuito un ruolo centrale alla libera scelta della persona. L'attuale società della conoscenza è in grado di offrire le più diverse opportunità ad ogni adulto che desideri istruirsi.
- c. In terzo luogo, l'educazione degli adulti presenta una *estrema varietà di forme strutturate*: le campagne di alfabetizzazione, il riciclaggio nell'industria, i corsi serali o per corrispondenza, la formazione a distanza, le università senza mura... In proposito, va tuttavia osservato che l'autoapprendimento degli adulti richiede una forte volontà di perseveranza per cui si rende opportuna l'organizzazione di strutture di sostegno che, però, potranno essere le più diverse.

- d. Nel tempo si è assistito a una graduale trasformazione in un *servizio pubblico*, tenuto conto che l'impegno delle organizzazioni private non era più sufficiente in relazione al numero notevole di utenti. In ogni caso, si tratta di un servizio pubblico del *tutto speciale* perché ampio spazio viene riconosciuto all'iniziativa dei privati.

1.2. Le finalità dell'educazione degli adulti

Nei Paesi in via di sviluppo essa ha funzionato per una buona parte degli adulti da *sostituto dell'educazione primaria* (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996; Bhola, 1997).

In questo ambito è opportuno aprire il discorso sull'analfabetismo e sulle iniziative che sono state messe in atto per sradicarlo (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000). Negli anni '50-'60 la *lotta contro l'analfabetismo* diviene una *priorità* internazionale e nazionale. Infatti, per effetto della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo è assunta dall'Onu e dall'UNESCO come un impegno primario; inoltre, i Paesi che conquistano l'indipendenza la considerano come una meta urgente e di particolare rilevanza per le politiche formative nazionali.

Per effetto dell'interessamento delle organizzazioni internazionali negli anni '50 viene avviato in modo scientifico lo *studio* dell'analfabetismo nel mondo sul piano *quantitativo*. Le prime statistiche sono state pubblicate nel 1957 ad iniziativa dell'UNESCO.

- Nella *metà dei paesi del mondo* il 50% o più della popolazione era analfabeta.
- La grande maggioranza di questi paesi si trovava in *Africa* e in *Asia*.
- Dalla raccolta delle informazioni emergeva un dato molto preoccupante che cioè il *tasso* di analfabetismo *diminuiva*, ma la *popolazione analfabeta cresceva*. Questo stava a significare che la crescita anche imponente dell'offerta educativa aumentava con un ritmo inferiore a quello della popolazione, mentre per sradicare il triste fenomeno avrebbe dovuto crescere con uno superiore. Le previsioni mettevano in risalto che solo negli anni '80 il numero degli analfabeti avrebbe raggiunto il suo punto più alto.

Dai dati sono state tratte due conclusioni sulle *politiche* da adottare. Da una parte si raccomanda di intensificare gli sforzi nazionali per bloccare l'aumento degli adulti analfabeti, mentre dall'altra si suggerisce di sviluppare l'educazione elementare.

Riguardo alla prima delle proposte citate sopra, cioè rispetto alle strategie per la lotta diretta all'analfabetismo, esistevano due posizioni. La strategia più antica consisteva nel metodo della *campagna nazionale*. Questo era basato sull'esperienza dell'Urss anteriore alla seconda guerra mondiale, dove aveva portato a buoni risultati sul piano quantitativo: in pratica tutto il Paese si fermava per realizzare a tappeto interventi massicci che rendessero alfabeti gli analfabeti. Tuttavia sembrava difficilmente trasferibile in tutte le nazioni per le forti differenze tra i contesti sociali e

anche per le diversità ideologiche. Inoltre, a parere degli esperti consentiva solo un'acquisizione superficiale delle abilità di leggere e scrivere

L'altra strategia consisteva nell'adozione del metodo dell'*alfabetizzazione funzionale*. Questo si fonda sul presupposto che le persone imparano a leggere e a scrivere quando il saper leggere e scrivere corrisponde alle loro *esigenze di apprendimento*. Pertanto si devono concentrare gli sforzi nei settori della società (associazioni, gruppi, movimenti, realtà produttive, amministrazioni...) dove la motivazione per imparare a leggere e a scrivere è più forte e dove esistono le possibilità di utilizzare concretamente il livello di alfabetizzazione conseguito per elevare la propria condizione di vita e per accelerare lo sviluppo della propria struttura di riferimento e della società. Inoltre, i programmi di alfabetizzazione dovevano essere integrati con quelli per lo sviluppo socio-economico e dovevano essere accompagnati dall'offerta di una formazione professionale adatta al compito da svolgere.

Sulla base di queste considerazioni, negli anni '60 viene lanciato dalle organizzazioni internazionali (ONU e UNESCO) il *programma mondiale sperimentale per l'alfabetizzazione* (Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000). Le caratteristiche principali sono due: è centrato sul metodo dell'alfabetizzazione funzionale, specialmente della funzionalità a finalità lavorative; è sperimentale, cioè mirato a verificare l'efficacia dell'alfabetizzazione funzionale stessa. Si sperava che il programma potesse fornire utili indicazioni sulla relazione tra alfabetizzazione e sviluppo sociale ed economico.

Nel complesso il programma ha messo in evidenza *risultati* validi, ma anche *carenze*. Tra gli aspetti positivi va annoverata la partecipazione di un quarto di milione di adulti e il coinvolgimento diretto di 11 Paesi, a cui si devono aggiungere altri che hanno adottato metodi simili. Inoltre è stato prodotto un gran numero di materiali educativi originali e si è riusciti ad ampliare le capacità di un gran numero di popolazioni povere. Sul lato negativo, va osservato che non si sono realizzate le speranze di arrivare a un modello da applicare su scala mondiale, né si sono potuti dimostrare i vantaggi sociali ed economici del progetto. Nonostante ciò, il consenso sul concetto di alfabetizzazione funzionale rimane ampio purché tale strategia non venga intesa in senso restrittivo, cioè limitata al lavoro

Gli *sviluppi successivi* evidenziano il carattere determinante dell'apporto di *Freire* secondo il quale l'alfabetizzazione va accompagnata dalla coscientizzazione, cioè dalla presa di coscienza della situazione sociale e della possibilità di cambiarla: pertanto, essa ha sempre una dimensione politica e ha un ambito di applicazione più ampio del lavoro. Di conseguenza, l'alfabetizzazione funzionale viene gradualmente a significare un concetto più globale, cioè quello di esigenze basilari di apprendimento, e l'alfabetizzazione può trovare giustificazione sia in se stessa sia come condizione necessarie per soddisfare molte altre esigenze di apprendimento. A metà degli anni '80 viene riconosciuto il diritto ad imparare degli adulti analfabeti e di quanti privi di educazione formale.

I *dati* recenti sull'*analfabetismo* mettono in risalto una serie di *progressi* importanti.

- Negli anni '70-'90 si è registrata una *riduzione continua* dei tassi di analfabetismo in particolare nei Paesi meno sviluppati.
- *Solo in una ventina Paesi* tali percentuali rimangono oltre il 50% della popolazione adulta, mentre nel 1950 era la metà delle nazioni che si trovava in questa situazione.
- Negli ultimi trenta anni l'*aumento del numero di adulti alfabetizzati* risulta *maggiore* di quello degli analfabeti.
- Nella maggioranza dei Paesi del mondo i tassi sono *inferiori al 10%*.
- Un numero crescente di adulti ha potuto frequentare un qualche tipo di educazione formale ed è riuscito ad apprendere *semplici abilità* a leggere e a scrivere.

Al tempo stesso non possono essere dimenticati i *problemi* che permangono gravi e numerosi.

- L'analfabetismo costituisce la *condizione di moltissimi adulti* nelle regioni meno sviluppate e il loro numero sta aumentando anche se con ritmi più lenti che nel passato.
- L'analfabetismo tende a concentrarsi tra le *donne*, nell'*Asia Meridionale* e nell'*Africa* "Subsahariana".
- Nel mondo si va diffondendo l'*analfabetismo funzionale* e in questo caso il fenomeno si riscontra nei Paesi sviluppati: infatti, negli Stati dell'OCSE, l'organizzazione che raccoglie le nazioni più industrializzate del mondo, il tasso di analfabetismo funzionale si situa al 20%. In questa situazione si vengono a trovare quegli adulti alfabetizzati che a scuola hanno acquisito solo abilità rudimentali a leggere e a scrivere o che hanno frequentato un'educazione elementare di scarsa qualità o che hanno abbandonato la scuola prima di completare le elementari.

Soprattutto dall'ultimo dato sull'alfabetismo funzionale consegue che l'attuazione del *diritto all'educazione per gli adulti* non è tanto questione di alfabetizzazione, quanto di accesso alle opportunità di soddisfare le loro esigenze basilari di apprendimento.

Un'altra finalità dell'educazione degli adulti consiste nel *completamento* dell'istruzione primaria e della formazione professionale per quanti hanno ricevuto una formazione molto limitata in gioventù (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996). Il numero degli alunni che abbandonano la scuola ogni anno senza terminare il corso normale degli studi è molto alto nella quasi totalità dei Paesi in via di sviluppo. Si tratta di solito di alunni di origine contadina che, sebbene non siano più analfabeti, tuttavia non possiedono alcuna competenza spendibile sul mercato del lavoro e, quindi, sono a rischio di emarginazione. Per loro l'educazione degli adulti costituisce l'unica possibilità di ripresa della formazione.

Un altro compito che viene svolto dalla educazione degli adulti consiste nel *prolungamento* di un'educazione sufficientemente adeguata (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996). Tale supplemento di istruzione dovrebbe fornire le competenze per affrontare i problemi nuovi posti dall'ambiente. Si tratta della funzione iniziale dell'educazione degli adulti e risponde a tre esigenze: allargamento della propria cultura, promozione professionale e riconversione professionale. Tale finalità presenta particolare rilevanza nei Paesi altamente industrializzati, mentre assolve a ruoli marginali nelle nazioni in via di sviluppo.

Un'ulteriore meta si può identificare nel *perfezionamento* di una formazione elevata: in questo caso l'educazione degli adulti corrisponde al bisogno di aggiornamento e di riqualificazione delle conoscenze e delle competenze (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996). Si tratta di una funzione che è richiesta dal ritmo accelerato di sviluppo della tecnologia e della scienza e risponde ad esigenze più sentite nei Paesi sviluppati.

Infine va sottolineato che l'educazione degli adulti assolve anche e soprattutto a una funzione di *sviluppo globale* (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996). In altre parole, essa non può essere ridotta semplicemente a formazione professionale continua, ma mira alla maturazione piena della persona, considerata nella totalità dei suoi interessi: lavoro, tempo libero, famiglia, vita culturale, sociale e politica.

1.3. Organizzazione e amministrazione

Un'esigenza molto sentita è quella dell'integrazione, cioè di un *coordinamento tra iniziative pubbliche e private*, che tuttavia non porti a una centralizzazione dell'amministrazione e non soffochi il dinamismo delle organizzazioni non governative (Thomas, 1977; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996; Bhola, 1997; Blondel, Delors et alii, 1998).

Da una parte, la libertà di educazione, la diversità e il pluralismo non possono essere difesi fino al punto da giustificare lo spreco, la contraddittorietà delle offerte, l'impotenza a fare per effetto dei veti incrociati. È necessario pertanto un *coordinamento* che può essere affidato a un ministero (nei Paesi che seguono l'impostazione centralistica) o a un consiglio nazionale (negli Stati che per tradizione riconoscono ampio spazio alle autonomie locali). In ogni caso la definizione degli indirizzi generali della politica formativa spetterà sempre allo Stato; al tempo stesso bisognerà che quest'ultimo provveda a delegare alle amministrazioni locali una larga parte delle sue competenze.

Dall'altra parte, si dovrà garantire il rispetto *del ruolo dell'iniziativa privata*. In particolare non bisogna dimenticare che nell'educazione degli adulti le organizzazioni del volontariato vantano una lunga esperienza.

Un'altra esigenza egualmente sentita riguarda l'integrazione su un piede di *parità* dell'educazione degli adulti nel sistema nazionale di educazione. In altre parole deve cessare la condizione di marginalità in cui in molti Paesi si trova l'educazione degli adulti rispetto alla scuola e all'università.

L'integrazione, però, *non* può significare una *scolasticizzazione*: l'educazione degli adulti non vuole perdere la sua identità, non vuole rinunciare a quella pedagogia più diversificata ed attiva che la caratterizza dalle origini. Pertanto, l'integrazione non si può realizzare a livello di sistema scolastico. Al tempo stesso non si può pensare a una *estensione* incondizionata delle modalità *dell'educazione degli adulti* alla scuola che non tenga conto delle differenze tra il mondo degli adulti e dei giovani. L'integrazione va realizzata a livello di *educazione permanente*, cioè all'interno di un progetto globale di riorganizzazione del sistema educativo che si basi su un processo continuo e policentrico in cui la scuola costituisce la prima tappa e l'educazione degli adulti la continuazione e il perfezionamento.

A questo punto è bene fare cenno ai *rapporti tra educazione degli adulti ed educazione permanente*. L'interesse internazionale per quest'ultima emerge negli anni '60 proprio dal dibattito sull'educazione degli adulti. Sulla linea di quanto anticipato sopra, tale discussione aveva messo in evidenza due problemi: la mancanza di un concetto unificatore dei vari approcci e delle diverse forme di educazione degli adulti che potesse fornire agli educatori che lavoravano in circostanze e tradizioni nazionali differenti dei punti di riferimento comuni; l'assenza di principi che regolassero i rapporti con il sistema scolastico.

In relazioni a tali questioni, la Conferenza Generale dell'UNESCO del 1962 compì un vero e proprio *balzo in avanti*, affermando che l'educazione degli adulti è parte integrante del sistema di istruzione e che a tutti va riconosciuta l'opportunità di proseguire l'educazione per l'intera esistenza. Sul piano internazionale questa affermazione ha costituito il nucleo originario su cui si è sviluppata l'idea dell'educazione permanente.

Il *culmine* di questa evoluzione si tocca con i lavori della Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione, promossa dall'UNESCO (1971) che portarono alla pubblicazione del *rapporto Faure* (Faure et alii, 1972). Ricordiamo i principi di tale documento che riguardano da vicino il nostro tema.

- Nella società dell'apprendimento nella quale viviamo, ognuno deve essere posto in grado di continuare ad formarsi *per tutta la vita*.
- Ne consegue uno spostamento di accento *dall'insegnamento all'apprendimento*.
- L'educazione permanente non si identifica con la scuola, ma costituisce il *principio organizzatore* del sistema educativo di istruzione e di formazione.
- In conclusione educazione e apprendimento permanente sono concetti complementari di cui il primo è il pre-requisito per la realizzazione del secondo.

Nell'evoluzione successiva tra il '70 e il '90 viene affermata a livello internazionale la *necessità di riconoscere un diritto all'apprendimento per tutta la vita come diritto fondamentale*, distinto dal diritto all'educazione. Nonostante ciò, gli Stati non si sentono obbligati ad assicurarne la gratuità per cui il diritto all'educazione permanente pare limitarsi all'opportunità per ogni cittadino di partecipare a

sue spese all'offerta di formazione permanente, mentre il supporto dei fondi pubblici dipende dalla situazione economica propria di ciascun Paese.

1.4. Metodi e tecniche

Si tratta di un ambito dell'educazione degli adulti che *non è molto sviluppato*, ma in cui urge promuovere la ricerca e lo scambio di informazioni (Thomas, 1977; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996; Bholá, 1997; Blondel, Delors et alii, 1998).

Il principio fondamentale del rapporto tra educatore ed educando consiste nella partecipazione attiva del secondo fino ad arrivare a una vera educazione reciproca. Ciò non significa la scomparsa o la marginalizzazione del ruolo dell'educatore: questi, invece, conserva la sua importanza, anche se trasformato. Infatti, l'educatore diviene un organizzatore, un animatore, un intermediario, un progettista di formazione. In altre parole, la formazione deve essere fondamentalmente "*autodiretta*"; ovviamente, tale principio non esclude la creazione di centri di studio e la presenza dell'educatore-animatore.

Quanto all'uso delle *TIC*, esso presenta problemi non facili da risolvere, ma anche prospettive notevolmente feconde. Per esempio sono state rilevate carenze nell'organizzazione di alcuni programmi televisivi di educazione degli adulti: investimenti troppo onerosi, scarso adattamento dei programmi importati alla realtà locale, aggressività dei mezzi pubblicitari. Viene anche denunciata una mistica delle *TIC* in vari Paesi, una credenza quasi magica nelle loro potenzialità. La preferenza sembra andare per un approccio "multimedia". TV e radio non possono essere adoperate da sole perché tendono a generare passività e a trasmettere i loro messaggi in forma autoritaria e direttiva. Pertanto, bisogna unire alle trasmissioni radio e televisive corsi per corrispondenza, contatti personali con l'educatore e periodi residenziali in modo da mantenere vive le motivazioni degli educandi e stimolare la loro partecipazione attiva.

1.5. Il personale

Anzitutto, è opportuno *distinguere* gli educatori degli adulti in senso stretto, quelli cioè il cui compito principale è l'educazione degli adulti, dai collaboratori occasionali, come medici, bibliotecari, musicisti.... (Thomas, 1977; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996; Bholá, 1997; Blondel, Delors et alii, 1998).

Un orientamento condiviso è quello di assicurare al personale stabile dell'educazione degli adulti un trattamento (statuto giuridico, reclutamento, formazione, stipendi, prospettive di carriera) almeno *pari al personale della scuola secondaria*. In questo caso il problema nasce dalla difficoltà di conciliare due esigenze egualmente importanti: da una parte, quella di attirare operatori dedicati e competenti, garantendo retribuzioni adeguate e sicurezza sul lavoro; dall'altra quella di conser-

vare all'educazione degli adulti flessibilità, creatività, adattabilità, capacità di rinnovamento, tutte caratteristiche il cui sviluppo può essere ostacolato dalla presenza di un corpo professionale tendente inevitabilmente alla sclerotizzazione. Bisognerà pertanto assicurare stipendi soddisfacenti e condizioni di lavoro adeguate senza trasformare gli educatori dell'educazione degli adulti in funzionari.

Da ultimo si suggerisce di prevedere *due categorie* fondamentali di operatori: gli animatori con la funzione di dirigere i gruppi e gli istruttori con compiti di trasmettere conoscenze e competenze specifiche.

2. LE PROSPETTIVE: PROBLEMI E PROPOSTE

Anche in questo caso procederò schematicamente, per punti, tenendo conto dei documenti delle organizzazioni internazionali e degli apporti che vengono dagli studiosi dell'educazione degli adulti (Adult learning..., 1999; Education des adultes..., 1997; Rapporto mondiale sull'educazione 2000, 2000; Bindé, 2002; Delors et alii, 1996; Bhola, 1997; Blondel, Delors et alii, 1998; Singh, 1999).

2.1. Educazione degli adulti e democrazia

Anzitutto, vanno ricordate le principali *sfide* che il XXI secolo pone alla democrazia: ridurre la povertà, rafforzare i processi democratici, promuovere i diritti umani, sviluppare una cultura della pace, diffondere la cittadinanza attiva, potenziare il ruolo della società civile, assicurare l'eguaglianza in particolare tra i sessi, facilitare l'emancipazione delle donne, riconoscere la diversità culturale, incoraggiare una nuova collaborazione tra lo Stato e la società civile.

Il *contributo* dell'educazione degli adulti ad affrontare i problemi elencati consiste nell'attivazione di strategie quali:

- sviluppare la partecipazione comunitaria;
- sensibilizzare ai pregiudizi e alla discriminazione presenti nella società civile;
- favorire il riconoscimento delle organizzazioni non governative, e anche la loro partecipazione e responsabilizzazione;
- promuovere la cultura della pace, il dialogo interculturale e i diritti dell'uomo.

2.2. Migliorare le condizioni e la qualità dell'educazione degli adulti

Negli ultimi anni si riscontra un incremento della domanda di educazione degli adulti che, però è accompagnato dalla crescita delle *disparità*. Pertanto, si deve intervenire urgentemente per rimediare a tale situazione.

In questo caso le innovazioni da apportare all'educazione degli adulti riguardano aspetti come:

- capacitarli gli adulti a esprimere le loro *esigenze di apprendimento* e a porre le condizioni perché vengano concretamente soddisfatte, facilitando l'espressione

- dei propri bisogni nella cultura e nella lingua di ciascuno e organizzando servizi di informazione e di orientamento;
- garantire l'*accesso* all'educazione:
 - adottando una legislazione adeguata per riconoscere il diritto di tutti gli adulti ad apprendere,
 - eliminando le barriere tra educazione formale e non-formale,
 - curando che i giovani adulti possano continuare la loro formazione oltre la scolarità iniziale,
 - facilitando la partecipazione degli adulti all'educazione formale, sul luogo di lavoro e nella comunità,
 - e, comunque, elaborando tutte le strategie necessarie per estendere l'educazione degli adulti a quanti ne sono privi, con particolare riferimento alle zone rurali e isolate;
 - elevare la *qualità* dell'educazione degli adulti, assicurando la sua pertinenza mediante la partecipazione degli utenti alla elaborazione dei programmi ed elaborando metodi nuovi di insegnamento/apprendimento attraverso il ricorso a tecnologie interattive e a procedimenti interattivi;
 - aprire agli adulti gli *istituti di istruzione* primaria, secondaria e superiore, adattando i programmi e le condizioni di apprendimento per rispondere ai loro bisogni e prevedendo forme di riconoscimento delle esperienze già effettuate;
 - migliorare le *condizioni di lavoro* e le prospettive di carriera del personale;
 - promuovere *ricerche e studi* che siano collegati alle politiche pubbliche e orientati all'azione;
 - riconoscere il *ruolo nuovo dello Stato* in collaborazione con tutte le istanze della società civile.⁶ Infatti, il nuovo Stato si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria: in altre parole, la sua funzione va pensata come garante promotore. Per quanto riguarda l'educazione degli adulti, si deve aggiungere che quest'ultima non è competenza esclusiva del ministero dell'educazione, ma tutti i ministeri si devono impegnare nella sua promozione e la cooperazione interministeriale diventa indispensabile. Una novità più importante consiste nell'emergenza del partenariato più ampio a favore dell'educazione degli adulti all'interno della società civile.

2.3. Garantire il diritto universale all'alfabetizzazione e all'educazione di base

Il *problema* è molto serio e riguarda quel miliardo quasi di persone che non hanno ricevuto un'educazione elementare e anche quei milioni di adulti che nei Paesi sviluppati l'hanno ricevuta, ma non padroneggiano più le relative competenze.

⁶ Cfr. capp. 1 e 7.

Le *strategie* per affrontare con qualche speranza di successo una situazione così grave comprendono una serie di misure che vengono sinteticamente illustrate qui di seguito:

- assicurare la rispondenza dell'offerta di alfabetizzazione alle esigenze di *promozione sociale, culturale ed economica* degli adulti, mettendo in evidenza lo stretto legame con i diritti della persona umana, con l'esercizio di una cittadinanza partecipativa, con l'eguaglianza e l'identità culturale, sostituendo alla concezione ristretta di alfabetizzazione quella di una educazione che intende venire incontro ai bisogni sociali, economici e politici degli adulti e che permetta l'espressione di una nuova forma di cittadinanza, integrando l'alfabetizzazione e altre forme di educazione in tutti i progetti di sviluppo;
- elevare la *qualità* dei programmi di alfabetizzazione:
 - stabilendo dei legami stretti con la *ricerca* scientifica e con le culture *tradizionali* e minoritarie,
 - migliorando il processo di apprendimento mediante il ricorso a strategie *focalizzate sull'adulto* (sensibilità alla diversità di linguaggi e di culture, partecipazione degli utenti alla elaborazione del materiale didattico, scambio intergenerazionale di conoscenze, utilizzazione delle lingue locali, dei saperi autoctoni e delle tecnologie appropriate),
 - rafforzando l'*efficacia* dei programmi mediante il potenziamento delle connessioni con altri ambiti come la sanità, la giustizia e l'ambiente, mediante il potenziamento della ricerca fondamentale e applicata e della valutazione, attraverso il ricorso a tecnologie appropriate, per mezzo della raccolta e della diffusione delle migliori pratiche,
 - migliorando la *formazione del personale* attraverso un'attenzione accresciuta al successo personale, alle condizioni di lavoro e alla situazione professionale degli educatori, mediante il sostegno continuo al perfezionamento individuale, attraverso il potenziamento della comunicazione all'interno della comunità degli educatori e mediante una intensificazione dell'attenzione alla formazione delle donne che costituiscono la maggioranza delle educatrici,
 - predisponendo un programma *internazionale* in vista della elaborazione di strumenti adeguati di seguito e di valutazione,
 - assicurando che le *tecnologie* tradizionali e moderne siano messe al servizio dell'alfabetizzazione nei Paesi in via di sviluppo e sviluppati,
 - impiegando – anche in seguito a una più efficace sensibilizzazione dell'opinione pubblica al problema dell'alfabetizzazione – *risorse* umane e finanziarie sufficienti grazie a un forte impegno delle organizzazioni intergovernative, degli organismi di aiuto bilaterali, delle autorità pubbliche e delle forze sociali.

2.4. L'educazione degli adulti e la parità uomo donna

La questione è grave e riguarda le donne che, per la mancanza o la insufficienza di educazione, non hanno accesso alla conoscenza e alla informazione e

rimangono *escluse* da ogni presa di decisione nella famiglia, nella comunità e nella società e sono solo parzialmente padrone del loro corpo e del loro destino. L'eguaglianza di opportunità educative è pertanto indispensabile per consentire alle donne di partecipare pienamente alla vita sociale e dare il loro contributo prezioso alla risoluzione dei problemi che affliggono l'umanità

L'educazione degli adulti è chiamata a promuovere l'autonomia delle donne e l'eguaglianza tra i sessi, facendo ricorso a *interventi* come:

- eliminare le *disparità nell'accesso* – di cui soffrono le donne – a una educazione di qualità;
- assicurare che tutte le persone, uomini e donne, conseguano la formazione di cui hanno bisogno per soddisfare le loro *esigenze fondamentali* ed esercitare i loro diritti;
- *sensibilizzare* ragazzi e ragazze, uomini e donne al problema della disparità tra i sessi e convincerli della necessità di cambiare questa situazione;
- garantire che le politiche e le pratiche educative rispettino il principio di una *rappresentanza paritaria tra i sessi*;
- eliminare gli ostacoli che impediscono alle adolescenti *incinte* e alle *giovani madri* di accedere all'educazione formale e non formale;
- promuovere una *pedagogia partecipativa* che tenga conto delle specificità secondo il sesso e che valorizzi l'esperienza quotidiana e l'apporto sul piano affettivo;
- educare le donne e gli uomini in modo da facilitare la *condivisione* delle loro molteplici responsabilità e compiti.

2.5. L'educazione degli adulti a confronto con le trasformazioni del mondo del lavoro

Molteplici aspetti delle trasformazioni del mondo del lavoro presentano un grande *impatto sull'educazione degli adulti*. Ne ricordiamo i principali: la mondializzazione delle Tic, la precarietà del lavoro e la crescita della disoccupazione, la garanzia nei Paesi in via di sviluppo della sicurezza dei mezzi di sussistenza per tutti, il potenziamento della produzione e della distribuzione nell'industria, nell'agricoltura e nei servizi.

Le *strategie* di risposta possono essere identificate in un complesso di modalità di intervento di cui si offre una esemplificazione sintetica:

- promuovere il *diritto all'educazione degli adulti in ambito professionale*, assicurando che la formazione professionale degli adulti:
 - fornisca competenze e attitudini specifiche che consentano *l'inserimento* e la *mobilità* professionale,
 - rafforzi la capacità della persona di *adattarsi* a tipi differenti di lavoro,
 - assicuri il riconoscimento nei percorsi formali delle conoscenze e delle attitudini *acquisite informalmente*,

- educare a saper analizzare e valutare in modo *critico-costruttivo* il sistema produttivo e il suo funzionamento;
- garantire a *gruppi con esigenze diversificate* l'accesso alla formazione professionale degli adulti:
 - incoraggiando i datori di lavoro a sostenere e a organizzare corsi di *alfabetizzazione sul luogo del lavoro*,
 - venendo incontro alle esigenze dei lavoratori indipendenti e dei lavoratori del *settore informale dell'economia*,
 - favorendo l'accesso delle *donne* e degli *emigranti* alla preparazione a lavori e in settori non tradizionali,
 - assicurando che i programmi di formazione professionale degli adulti tengano conto della *parità* uomo donna, dell'età e delle differenze culturali,
 - facendo in modo che tali programmi trattino della *sicurezza sul lavoro*, della tutela della salute dei lavoratori, della protezione contro le ingiustizie, della difesa dell'ambiente,
 - arricchendo *l'ambiente di apprendimento* sul luogo di lavoro;
- *diversificare il contenuto* della formazione professionale degli adulti:
 - inserendovi la trattazione di problematiche riguardanti *l'agricoltura*, la gestione delle risorse naturali e la sicurezza alimentare,
 - affrontando le questioni relative ai *diritti dei cittadini*, alla creazione di organizzazioni e alla salute procreativa,
 - incoraggiando lo spirito di impresa.

2.6. L'educazione degli adulti e le questioni ambientali, sanitarie e demografiche

Si tratta di problematiche che rientrano tutte all'interno del principio dello *sviluppo sostenibile*. Tutelare l'ambiente dall'inquinamento, prevenendo l'erosione del suolo e gestendo con prudenza le risorse naturali, significa influire direttamente sulla salute, l'alimentazione e il benessere di una popolazione, tutti fattori che incidono a loro volta sulla crescita demografica e sulla disponibilità di cibo.

L'educazione degli adulti si impegna a contribuire alla risoluzione dei problemi elencati, ponendo in essere interventi quali:

- promozione sia della capacità della società civile a *rispondere ai problemi dell'ambiente e dello sviluppo* sia della partecipazione alla loro risoluzione, fornendo le abilità per dialogare con le autorità, integrando nei programmi di educazione degli adulti le conoscenze tradizionali sui rapporti con la natura, rispettando l'autorità e le competenze delle minoranze, includendo le tematiche dell'ambiente e dello sviluppo in ogni iniziativa di educazione degli adulti;
- incoraggiamento all'educazione degli adulti in materia di *popolazione*;
- garanzia dell'offerta di programmi che tengano conto delle particolarità culturali e delle specificità dei sessi.

2.7. L'educazione degli adulti, la cultura, i media e le Tic

Il *problema* consiste in questo caso nel garantire che tutti i gruppi sociali possano accedere il più largamente possibile ai mezzi di comunicazione in modo da mettere in comune le loro culture, evitando di svolgere un ruolo solo passivo di chi riceve unicamente messaggi altrui.

L'apporto dell'educazione degli adulti può consistere anzitutto nello stabilire una *sinergia più efficace* con le TIC e nel contribuire a potenziare la *funzione educativa* dei media, utilizzando i media per portare l'educazione degli adulti ai gruppi esclusi, assicurando l'eguaglianza di accesso ai sistemi di apprendimento fondati sulle Tic, estendendo l'offerta di educazione ai media. Altre due strategie possono essere identificate sia nella promozione di un uso equilibrato della *proprietà intellettuale*, favorendo la diffusione dei sussidi per l'apprendimento e al tempo stesso proteggendo i diritti degli autori, sia nel potenziare le *biblioteche* e le istituzioni culturali.

2.8. L'educazione degli adulti per tutti: i diritti e le aspirazione dei vari gruppi

Nonostante lo sviluppo dell'educazione degli adulti soprattutto in anni recenti, vari gruppi continuano ad esserne *esclusi* in diversi Paesi: in particolare, si tratta degli anziani, degli immigrati, degli zingari, dei nomadi, dei rifugiati, delle persone handicappate e dei detenuti.

Per cercare di *includere* anche questi settori della popolazione si mirerà sia a creare un ambiente educativo favorevole a tutte le forme di apprendimento per le persone anziane, sia a garantire agli immigrati, alle popolazione spostate dal proprio habitat tradizionale, ai rifugiati e agli handicappati l'esercizio del diritto all'educazione degli adulti. Tutto ciò richiede di fornire agli immigrati e ai rifugiati ampie opportunità di formazione che favoriscano la loro integrazione e preparino le popolazioni che li accolgono a un atteggiamento di rispetto e di solidarietà, di assicurare agli zingari e ai nomadi la possibilità di riprendere gli studi, di curare che gli handicappati abbiano accesso liberamente ai programmi di educazione degli adulti secondo il principio dell'integrazione, di riconoscere il diritto di apprendere di tutti i detenuti.

2.9. I risvolti economici dell'educazione degli adulti

Gli aspetti economici da prendere in considerazione riguardano: una storia di finanziamenti insufficienti, il riconoscimento crescente dei vantaggi di lungo termine dell'investimento nell'educazione degli adulti, la diversificazione dei modi di finanziamento, il numero dei finanziatori, il ruolo delle organizzazioni multilaterali, l'incidenza dei programmi di adattamento strutturale e l'inserimento dell'educazione degli adulti nei circuiti commerciali. Per quanto riguarda i *costi*, essi dovranno essere valutati in rapporto ai benefici che sono molti, importanti e diversificati: contributi all'autosufficienza e all'autonomia degli adulti, all'esercizio dei di-

ritti fondamentali, alla crescita della produttività e della efficacia del lavoro; ricadute positive sulle nuove generazioni che possono essere meglio formate e conseguire una maggiore prosperità.

Il miglioramento del *finanziamento* dell'educazione degli adulti richiede che gli Stati si impegnino a investire almeno il 6% del prodotto nazionale lordo all'educazione, come proposto dal rapporto Delors, e a destinarne una parte adeguata all'educazione degli adulti. Un'altra strategia consiste nel prevedere che ciascun settore dell'amministrazione statale o locale, oltre l'istruzione, contempra nel proprio bilancio interventi per l'educazione degli adulti, che ogni programma di sviluppo nei settori dell'agricoltura, della sanità e dell'ambiente comprenda azioni a favore dell'educazione degli adulti, che ciascuna impresa consideri le spese per l'educazione degli adulti un investimento e si impegni ad attivare iniziative in questo ambito e che tutta la società civile si preoccupi di favorire in ogni modo e con creatività la promozione della educazione degli adulti. In aggiunta, una parte equa delle risorse va destinata all'educazione delle donne, si deve valorizzare la possibilità di trasformare il debito estero in programmi di sviluppo umano e bisognerà tentare di realizzare il diritto all'apprendimento permanente proposto dal rapporto Delors.⁷

BIBLIOGRAFIA

- Adult Learning and the Challenges of the 21st Century. Fifth International Conference on Adult Education. Hambourg*, UNESCO-UIE, 1999.
- BHOLA H.S., *Adult Education: Policy Projections in the Delors Report*, in "Prospects", 27 (1997) 2, 207-221.
- BINDÉ J., *What education for the twenty-first century?*, in "Prospects", 32 (2002) 4, 391-404.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, UNESCO, 1998.
- CALLINI D., *Società post-industriale e sistemi educativi*, Milano, Angeli, 2006.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996.
- Education des adultes. La déclaration de Hambourg. L'Agenda des adultes*. Paris, UNESCO, 1997.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, UNESCO/Harrap, 1972.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita*, Parigi/Roma, Editions UNESCO/Armando, 2000.
- SINGH M. (Ed.), *Adult Learning and the Future of Work*, Paris, UNESCO-UIE, 1999.
- THOMAS J., *I grandi problemi dell'educazione nel mondo*, Roma, Armando, 1977.

⁷ Cfr. cap. 1 sezione 3.5.2.

Parte III

QUESTIONI TRASVERSALI

Capitolo 6

Ruolo e formazione degli insegnanti: problemi e prospettive

Ho già accennato sopra⁸ al cambiamento più importante che si è prodotto riguardo al compito fondamentale dell'insegnante che da fonte delle conoscenze si è trasformato prioritariamente in guida alle fonti. In questo capitolo tale passaggio verrà approfondito all'interno delle due articolazioni solite, la prima dedicata a illustrare gli sviluppi che si sono verificati nei cinquanta anni appena trascorsi e la seconda mirata a presentare le sfide dell'attualità e i relativi tentativi di risposta.

1. L'EVOLUZIONE NELLA SECONDA METÀ DEL XX SECOLO: UNO SGUARDO D'INSIEME

Per la distribuzione interna degli argomenti riprendo le due tematiche che ho indicato nel titolo: il ruolo e la formazione.

1.1. Il ruolo degli insegnanti

L'innovazione principale che si registra in proposito nel corso degli ultimi decenni del secolo appena trascorso è rappresentata dall'evoluzione *dal monopolio alla mediazione* (Goble e Porter, 1977; Faure et alii, 1972; Avalos, 1991; Cresson e Flynn, 1995; Delors et alii, 1996; Rapporto mondiale sull'educazione, 2000; 2000).

Secondo la concezione *tradizionale* l'insegnante detiene il monopolio delle conoscenze, le trasmette a chi non le ha e cessa dalla sua funzione quando l'allievo ha appreso tutto ciò che sa l'insegnante. Ciò presuppone a monte che le conoscenze abbiano una natura fissa, finita e quantitativamente misurabile, cioè che l'apprendimento consista nel deposito e nell'accumulazione di saperi, e che tra docente e allievo si riscontra un dislivello di conoscenze che viene colmato dal travaso di nozioni dal primo al secondo; una volta compiuto tale trasferimento, l'educando o si inserisce nella vita pratica o passa ad un altro insegnante che ne sa più del primo.

Inoltre, la condizione dell'insegnante si basa sul fatto di possedere maggiori cognizioni di altri, in specie dei propri allievi. Questo significa che ogni docente esige uno *status* superiore a quello del collega del livello precedente e che il suo status aumenta con l'elevarsi dell'età dello studente. Da ultimo, il titolo di studio

⁸ Cfr. sopra cap. 1.

viene inteso come una misura della lunghezza della formazione e della capacità di riprodurre dei modelli piuttosto che come indice delle conoscenze e delle competenze acquisite.

Alla fine degli anni '60 il modello del *monopolio* è entrato *in crisi* soprattutto per l'effetto di due fattori. In primo luogo, va ricordata l'espansione enorme delle conoscenze, per cui nessuno può vantare il monopolio dei saperi in un determinato settore di studio. Il secondo fattore consiste nell'esplosione delle aspettative di eguaglianza che rende sempre meno accettabile l'esistenza di una gerarchia rigida di status tra le diverse categorie di insegnanti.

La *prima risposta* alla crisi è consistita in un tentativo di *modernizzare* il modello del monopolio attraverso delle correzioni che però non ne hanno cambiato la sostanza. In altre parole, per gli insegnanti si sono aggiunti ulteriori compiti (per esempio la trasmissione di nuove conoscenze) invece di attribuire loro un nuovo ruolo e sono stati introdotti altri pacchetti di conoscenze da trasmettere, soprattutto utili a consentire agli allievi di affrontare con successo le esigenze del mercato del lavoro, che però sono state concepite nei vecchi termini di immutabilità e di finitezza. Chiaramente tale risposta è del tutto insufficiente a superare i problemi posti dall'emergenza dei fattori citati sopra.

La soluzione è venuta dal riconoscimento agli insegnanti di un nuovo ruolo, quello della *mediazione*. In altre parole, l'insegnante si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni frammentarie, prive di ordine e tra loro spesso contrastanti che tendono a sommergerlo, per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze. Il compito di trasmettere le conoscenze perde la priorità, anche se non cessa di conservare la sua rilevanza; al contrario, diviene essenziale il compito di formare nell'educando la capacità di individuare, verificare e assimilare le conoscenze e le competenze che gli consentiranno di formulare e realizzare gli obiettivi delle sue azioni sulla base di una valutazione realistica della situazione in cui vive e nel rispetto degli interessi collettivi e dei diritti altrui. Ne consegue che il docente non è più tanto o principalmente la fonte delle informazioni, ma il suo ruolo consiste anzitutto nel guidare alle fonti delle conoscenze e nel predisporre le occasioni di apprendimento.

Il cambiamento sostanziale nel ruolo del docente appena descritto ha comportato necessariamente una nuova definizione delle sue *competenze pedagogiche*.

Anzitutto vanno citate quelle *diagnostiche*, cioè le abilità di valutare le esigenze formative dell'educando. Più in particolare si tratta di individuare le capacità dell'educando, di paragonarle con i traguardi da raggiungere, di prevedere le reazioni dello studente e di definire gli ostacoli che egli può incontrare.

In secondo luogo viene la competenza nel *dare risposte* corrispondenti ai bisogni. Ciò implica anzitutto la scelta dei mezzi più adeguati di comunicazione delle conoscenze e delle competenze. Tutto questo richiede a monte la conoscenza delle discipline, la padronanza delle metodologie in vista dell'apprendimento e la consapevolezza della situazione psicologica e sociale dell'educando. Al tempo stesso

non va sottovalutata la risposta ai bisogni di ordine e di disciplina degli allievi per evitare che una eccessiva condiscendenza dell'insegnante porti al rifiuto del docente da parte dell'alunno.

Importanza centrale hanno anche le competenze di *valutazione*. In sintonia con il ruolo pubblico affidato alla scuola, la valutazione deve certificare il progresso dell'educando e del cambiamento che si è prodotto in lui. Si tratterà inoltre di portare l'educando all'autovalutazione che è la sola che può incidere sostanzialmente sui comportamenti degli educandi. Si richiede inoltre la padronanza di alcune tecniche *docimologiche* specializzate.

Altrettanto significative sono le capacità di *relazioni interpersonali*. In particolare, si tratta di saper usare sensibilità e tatto con gli allievi non solo nelle comunicazioni verbali, ma soprattutto in quelle non verbali. Inoltre, bisogna mostrare comprensione, rispetto e collaborazione con i genitori, gli altri insegnanti e il personale non docente.

Al docente si richiede in aggiunta di possedere le competenze necessarie per *sviluppare il curricolo*. Egli deve essere in grado di organizzarlo in una sequenza logica di unità contenutistiche, in funzione dei meccanismi psicologici di apprendimento dell'educando e in modo da comprendere anche l'esperienza extrascolastica.

All'insegnante si domanda anche di dimostrare *responsabilità sociale*. Questa a sua volta comprende vari aspetti: la capacità di identificare gli effetti negativi dell'ambiente e di rimediare agli influssi sfavorevoli; la capacità di predisporre contesti favorevoli allo sviluppo dell'educando; una presa di posizione attiva sui problemi filosofici, politici e morali, evitando ogni forma di neutralità, senza però imporre le proprie convinzioni.

1.2. La formazione degli insegnanti

In questo ambito è opportuno distinguere tra formazione iniziale e formazione in servizio.

1.2.1. La formazione iniziale

Le modalità principali possono essere sintetizzate in *tre strategie*.

La prima consiste nel non prevedere *nessuna formazione specifica* per cui nei Paesi in via di sviluppo si va a insegnare dopo la scuola secondaria o la primaria e in quelli sviluppati (ma è più storia che realtà) dopo il 1° ciclo dell'istruzione superiore. Certamente, non è una modalità appropriata di formazione e può essere accettata solo come un ripiego in situazioni di mancanza di docenti a fronte di una domanda molto consistente di istruzione per evitare che tanti giovani rimangano senza l'educazione a cui aspirano legittimamente.

La seconda strategia è data dalla frequenza della preparazione specifica all'insegnamento dopo la formazione culturale generale e/o in un determinato settore scientifico (*formazione consecutiva*). Si situa dopo la scuola secondaria o dopo il 1° ciclo dell'istruzione superiore e consiste in almeno un anno che comprende inse-

gnamenti come la teoria generale dell'educazione, la didattica, le scienze sociali (psicologia e sociologia dell'educazione...).

La terza modalità è costituita dalla frequenza *contemporanea e intrecciata* della preparazione specifica all'insegnamento e della formazione culturale generale e/o in un determinato settore scientifico (*formazione parallela*). Tale tipo di offerta si situa di solito a livello post-scolastico.

A questo punto va precisato che la formazione consecutiva e la parallela sono ambedue strategie *valide*.

Esaminiamo ora i *programmi di formazione specifica* sia che assumano la modalità parallela, sia che si presentano in quella consecutiva. Si tratta di tre possibili strategie.

La *formazione orientata* consiste in un programma coerente finalizzato fin dall'inizio esclusivamente alla formazione pedagogica. I vantaggi sono diversi: facilita una progettazione coerente dell'offerta formativa, consente la predisposizione di un curriculum armonico e permette la costituzione di vere comunità educative. Non mancano, tuttavia, i problemi: essa offre possibilità più ridotte di scelta agli studenti, può mancare di stimoli e di varietà e dipende dalla domanda di insegnanti che si riscontra in ogni Paese.

Al contrario la *formazione aperta* prevede per chi la frequenta una *molteplicità di sbocchi professionali*. In questo caso gli elementi positivi possono essere identificati nei seguenti aspetti: tale modalità di organizzare i programmi di formazione specifica permette agli studenti una maggiore flessibilità nelle scelte, consente una decisione più matura perché questa è ritardata rispetto al momento dell'inizio e assicura risorse migliori e maggiori opportunità di ricerca, essendo inserita in un contesto universitario e svolgendosi in un primo momento insieme a discipline di maggiore prestigio. I limiti possono essere visti nella mancanza di specificità dei programmi e nella difficoltà a conferire al curriculum una fisionomia professionale unitaria.

Una terza strategia consiste nella formazione *basata sulla scuola* che è acquisita principalmente durante l'insegnamento. Le ragioni di questa modalità vanno ricercate nel bisogno urgente che i Paesi in via di sviluppo hanno di docenti. Dal punto di vista organizzativo si prevede che dopo la scuola secondaria superiore (o meno) il futuro insegnante svolga un breve periodo di formazione universitaria. Successivamente viene assegnato a una scuola dove lo studente continua la formazione personale e la preparazione professionale.

Tra i *vantaggi* si può ricordare che: viene valorizzata l'esperienza di insegnamento; lo studente si trova già nella situazione per la quale viene formato; questo tipo di programma stimola l'interesse e si caratterizza per un più grande realismo; inoltre, favorisce l'allargamento dell'accesso all'istruzione, soprattutto di base. Il *problema* più grave consiste nel pericolo di un insuccesso del docente che viene immesso all'insegnamento senza la dovuta preparazione, per cui si rischia di danneggiare gravemente gli allievi. In ogni caso, questa modalità è ammissibile solo come transitoria.

In conclusione, riguardo all'organizzazione dei programmi di formazione specifica non esiste una strategia totalmente buona o cattiva, ma la validità dipende dal *contesto* in cui ci si trova ad operare.

Nelle sue realizzazioni più adeguate la formazione iniziale si articola solitamente in *cicli*. Il *primo* offre una formazione generale ed una eventuale preparazione di base nelle scienze dell'educazione. Di solito si situa a livello di istruzione superiore, ha un minimo di durata che è un anno e di norma conduce a un primo di diploma.

Il *secondo* ciclo può essere organizzato in forma parallela o consecutiva e generalmente si articola in due parti. La *prima* è dedicata allo studio centrato sulle competenze professionali, si svolge a livello di istruzione superiore nella forma del dipartimento e richiede una esperienza di insegnamento (diretta o simulata). La *seconda* parte consiste nell'iniziazione pratica guidata e viene realizzata in una scuola sotto la guida di un consigliere pedagogico (per cui cfr. n. 1.2.2). C'è anche bisogno di un aiuto esterno alla scuola (circoli pedagogici di cui nel n. 1.2.2; istituzione di istruzione superiore presso la quale si sono studiate le scienze dell'educazione). La durata è di almeno 1 anno. La valutazione per l'assunzione definitiva dovrebbe essere affidata a un collegio di esaminatori formato da un ispettore, dal direttore della scuola, dal consigliere pedagogico, da un professore universitario e da un insegnante della scuola.

1.2.2. La formazione in servizio

Richiamo anzitutto le *tendenze generali* più significative. In primo luogo va segnalato l'orientamento a utilizzare prevalentemente le strutture e l'organizzazione delle istituzioni incaricate della formazione iniziale. Ciò consente tra l'altro di valutare i programmi della formazione iniziale e di renderli più concreti dato il feedback che può venire da quelli che sono coinvolti direttamente nella pratica della docenza. Nei Paesi sviluppati la finalità principale consiste nell'aggiornare e modernizzare un personale invecchiato e conservatore. Al contrario nelle nazioni in via di sviluppo si mira in via prioritaria a completare la formazione iniziale dei docenti.

A *livello nazionale*, l'autorità responsabile delle politiche educative dovrà garantire la rispondenza a mete generali nel quadro dello sviluppo del sistema nazionale di educazione: questo permette di agganciare la formazione in servizio alle priorità del governo. Quanto al finanziamento, la responsabilità ultima spetta ai ministeri competenti, ma al tempo stesso va realizzato un adeguato decentramento regionale della gestione. In alcuni Paesi (soprattutto la Francia e quelli dell'area francofona) funzionano centri pedagogici nazionali con compiti di: ricerca, formazione, innovazione, aiuto e documentazione. La formula è valida se non si trasformano in strutture isolate, dedicate solo alla investigazione teorica; al contrario esse sono chiamate a svolgere un ruolo importante di collegamento tra le istituzioni per la formazione iniziale dei docenti, le scuole e la ricerca di

base; un'altra funzione significativa è quella di diffondere prassi educative avanzate.

Il livello *regionale* è quello dove dovrebbero concentrarsi gli sforzi. In questo caso il perno consiste nell'istituzione incaricata della formazione iniziale dei docenti. A tale livello si raccomanda l'introduzione di circoli pedagogici locali ("*teachers' centres*") sia con compiti di promuovere l'innovazione pedagogica attraverso la partecipazione dei docenti migliori in veste di formatori, sia anche con funzioni sociali di aggregazione tra i docenti.

Segue il livello della *singola scuola* che non solo non va trascurato, ma anzi deve assumere un'importanza primaria. Infatti, la formazione in servizio ha senso se i suoi effetti si fanno sentire positivamente in ciascun istituto, nelle singole classi e su ogni insegnante e allievo; altrimenti, è solo spreco e bisogna riconoscere che una parte della formazione in servizio si trova in tale situazione. Pertanto gli obiettivi a questo livello vanno identificati nella rinnovamento della scuola dall'interno e nel miglioramento della pratica pedagogica. Determinante per il successo della formazione in servizio nella singola scuola è la creazione di un ambiente che stimoli e sostenga le iniziative di aggiornamento; da questo punto di vista svolge un ruolo centrale la figura del consigliere pedagogico, docente esperto che ha il compito soprattutto di motivare gli insegnanti all'innovazione mediante la formazione e a organizzare la progettazione concreta di attività di aggiornamento.

Attenzione adeguata va riservata al livello individuale *del singolo insegnante*. La formazione in servizio deve rispondere anche ai bisogni dei singoli docenti e non solo alle esigenze del sistema educativo di istruzione e di formazione e a quelle della scuola. Ciò implica la necessità di una partecipazione effettiva dei docenti alle decisioni relative alla formazione in servizio.

2. LE PROSPETTIVE: PROBLEMI E PROPOSTE

Riguardo al nuovo ruolo di mediazione e di guida dell'insegnante il consenso è generale, sul piano però della *formulazione* delle politiche educative *non* su quello della *loro attuazione* (Torres, 1996; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Rapporto mondiale sull'educazione. 2000, 2000; Bindé, 2002; Halperin e Ratteree, 2003; Silvestre Oramas, 2003).

Di esso richiamo gli *elementi essenziali* quali emergono dalla più recente riflessione sull'argomento. Il docente deve adeguarsi alle esigenze di apprendimento dell'allievo (e non viceversa), passando dal ruolo di "solista" a quello di "accompagnatore", spostando il centro del suo insegnamento dalla trasmissione di informazioni al supporto prestato all'educando per la ricerca, l'organizzazione e la gestione del sapere, mirando non tanto a plasmarlo quanto a guidarlo.

Per realizzare tale ruolo, le attuali politiche educative affidano agli insegnanti i compiti di:

- *adattare e rielaborare il curriculum* oltre a interpretarlo e ad applicarlo;
- tenersi *aggiornati* riguardo alle discipline di base;
- scegliere le strategie metodologiche e curricolari più adeguate ai diversi *contesti* in cui sono chiamati ad operare;
- contribuire a predisporre un *progetto educativo di istituto*;
- definire le *esigenze di apprendimento degli allievi* e organizzare la classe in risposta a tali bisogni;
- incoraggiare il *lavoro di gruppo* degli allievi e partecipare a gruppi di lavoro con altri insegnanti;
- seguire con attenzione i *messaggi dei mass media* e preparare gli studenti a selezionarli criticamente e a usare le informazioni pubbliche;
- *riflettere criticamente e collettivamente* sul ruolo insegnante e la prassi docente;
- collaborare con *le famiglie* e le comunità;
- divenire una *risorsa polivalente*, disponibile ad operare come promotore della salute, agente culturale, animatore di comunità, collaboratore in tutte le campagne pubbliche.

Ciò che l'insegnante è, sa ed è capace di fare è un *fattore decisivo* per l'efficacia e l'efficienza dei processi educativi di istruzione e di formazione. Questo è vero specialmente nei Paesi in via di sviluppo e per gli strati sociali poveri per i quali la scuola e il docente costituiscono l'unico contatto con il mondo culturale e scientifico ed offrono possibilità strutturate di interagire con altri bambini.

Tenuto conto dell'insieme del nuovo ruolo dei docenti e delle attese che la società nutre nei loro confronti, è opportuno tentare di definire le *esigenze basilari degli insegnanti riguardo alla loro formazione*.

- La prima è di *coinvolgerli direttamente* nella ricerca di una risposta a tutte le problematiche che li riguardano comprese quelle della riforma dei sistemi educativi di istruzione di formazione.
- Un bisogno molto sentito è quello di una *consonanza piena* tra il curriculum della scuola e quello della formazione degli insegnanti.
- È necessario evitare ogni dicotomia, ma al contrario si deve trovare una *integrazione equilibrata* tra la preparazione in una o più discipline, la competenza pedagogica e l'educazione culturale generale di base all'interno della formazione degli insegnanti.
- La loro formazione dovrebbe comprendere non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli *emotivi e valoriali*.
- Le esigenze di apprendimento dei docenti sono *diversificate* e, pertanto, vanno trovate delle risposte altrettanto differenziate sul piano dell'offerta formativa.
- Un'attenzione prioritaria dovrebbe essere prestata alle *carenze nella preparazione di base* degli insegnanti che vanno colmate con urgenza nel corso della loro formazione.

- La stessa considerazione va data ad alcune aree del processo di insegnamento-apprendimento che si sono dimostrate *particolarmente critiche* come per esempio: l'insegnamento della lettura e della scrittura; le ripetenze e gli abbandoni con le loro cause e i loro effetti; la programmazione didattica; le difficoltà di apprendimento.
- Si deve assolutamente evitare di presupporre negli insegnanti conoscenze e competenze che essi *mai hanno ricevuto* nella formazione iniziale o in servizio, come per esempio: la capacità di innovazione; la partecipazione a gruppi di lavoro; la gestione dei compiti a casa; l'adattamento del curricolo; i criteri di valutazione; la promozione del coinvolgimento delle famiglie e della comunità nella scuola; la progettazione e l'attuazione delle attività extrascolastiche.

Il problema nasce dal fatto che mentre a livello di formulazione le politiche educative delineano una figura di insegnante e un modello di formazione dei docenti che si muovono nell'ambito del quadro delineato sopra, al momento della loro realizzazione *non* vengono prese misure adeguate per *rendere concreti* gli ideali che sono stati proclamati. Più in particolare:

- la formazione dei docenti continua ad occupare una collocazione *marginale* nelle politiche educative;
- agli insegnanti si chiede di assicurare buone prestazioni da parte degli allievi, ma *non* vengono posti nelle *condizioni* di garantire processi validi di insegnamento-apprendimento;
- l'innovazione in campo scolastico continua ad essere concepita come un'operazione di *breve termine* da realizzarsi rapidamente;
- le *condizioni di lavoro* dei docenti (statuto, stipendi, orari, assicurazioni) non sono mai prese in seria considerazione per arrivare a delle soluzioni soddisfacenti dei relativi problemi.

In conclusione, cerco di sintetizzare le argomentazioni fin qui presentate, indicando delle *linee generali per un ripensamento* della formazione degli insegnanti.

- 1) Essa *non* può essere ristretta ad un *addestramento*, ma deve offrire tutte le conoscenze e competenze richieste dalla complessità della vita sociale per cui non ci si può limitare a sviluppare le abilità necessarie per svolgere specifici compiti, ma bisogna ripensare le relazioni tra teoria e pratica, tra dimensione gestionale e pedagogica, tra scuola e comunità.
- 2) Va superato l'*approccio tradizionale alle riforme* che consiste nell'adeguare gli insegnanti e la loro formazione al piano di riforma già deciso. Al contrario le conoscenze, le esperienze e la partecipazione attiva degli insegnanti sono essenziali per la elaborazione di proposte valide di innovazione e per il successo della loro attuazione.

- 3) Il compito di gestire e di riformare in modo efficace la formazione degli insegnanti si presenta molto complesso e, pertanto, *non* può essere assolto *solo dallo Stato* che, comunque, deve continuare a svolgere un ruolo maggiore. In aggiunta, vanno coinvolte le associazioni degli insegnanti, le organizzazioni non governative che si occupano di questo ambito, i centri e le istituzioni accademiche e di ricerca, il privato sociale e il mercato.
- 4) *L'elevazione della qualità di tutto il sistema educativo* attraverso la riforma è una misura più efficace e meno costosa che non quella di dover prevedere nella formazione degli insegnanti un settore consistente dedicato al recupero delle carenze nella formazione culturale generale di quanti usciti dalla scuola si iscrivono ai percorsi per la preparazione dei docenti.
- 5) La *riflessione critica* e la *sistemazione delle proprie prassi* rappresentano lo strumento più efficace di cui dispongono gli insegnanti per l'elevazione del livello della loro professionalità. La formazione dei docenti deve preparare all'analisi della pratica dell'insegnamento e deve farne un pilastro del suo programma.
- 6) La formazione degli insegnanti va considerata come una *strategia in se stessa* e non semplicemente come parte di un disegno più grande di innovazione e ad esso funzionale. Infatti, essa costituisce un processo continuo, realizzato in varie modalità e passando attraverso diverse fasi.
- 7) Il *punto di partenza* deve essere identificato nelle *esigenze degli insegnanti*. Tuttavia, non ci si può fermare a queste perché molto spesso sono domande di breve respiro che curano i sintomi, ma non le cause di fondo. Esse vanno integrate nel complesso della domanda sociale per cui la formazione degli insegnanti deve tra l'altro abilitare i docenti a riorientare i loro bisogni di apprendimento verso un ruolo più professionale.
- 8) La formazione degli insegnanti rientra nell'ambito della *educazione degli adulti* e deve cercare di utilizzare le conoscenze e le esperienze più valide che tale livello del sistema educativo ha realizzato.
- 9) Per l'efficacia della formazione degli insegnanti è essenziale che le persone in formazione possano *vedere le innovazioni in atto*. A ciò potrebbero contribuire reti di scuole in grado di offrire buone pratiche.
- 10) Pur essendosi sviluppata come una professione da realizzare individualmente, negli ultimi anni è emerso prepotentemente tra gli insegnanti il bisogno di *lavorare in gruppo*. Per divenire realtà ciò richiede una formazione adeguata da parte dei docenti e la previsione di spazi negli edifici e, soprattutto, di tempi nel calendario scolastico.
- 11) La preparazione all'*autoformazione* e allo *studio personale* costituisce una carenza riconosciuta dei sistemi educativi, mentre rappresenta una condizione essenziale per quell'apprendere per tutta la vita che nella società del cambio è richiesto a tutti per rimanere padroni della propria esistenza. Anche questo è un ambito da curare particolarmente nel ripensamento della formazione degli insegnanti.

BIBLIOGRAFIA

- AUDUC J.L. (Ed.), *Training Teachers to Work in Schools Considered Difficult*, Paris, UNESCO-IIEP, 1998.
- AVALOS B., *Approaches to Teacher Education: Initial Teacher Training*, London, Commonwealth Secretariat, 1991.
- BINDÉ J., *What education for the twenty-first century?*, in "Prospects", 32 (2002) 4, 391-404.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, UNESCO, 1998.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, UNESCO/Harrap, 1972.
- GOBLE N.M. - J. F. PORTER, *The Changing Role of the Teacher: International Perspectives*, Paris, UNESCO-IBE, 1977.
- HALPERIN R. - B. RATTEREE, *Where have all the teachers gone? The silent crisis*, in "Prospects", 33 (2003) 2, 133-138.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita*, Parigi/Roma, Editions UNESCO/Armando, 2000.
- SILVESTRE ORAMAS M., *Teaching diagnosis, school curriculum and the quality of education*, in "Prospects", 33 (2003) 1, 19-28.
- TORRES R.M., *Without Reform of Teacher Education there will be no Reform of Education*, in "Prospects", 26 (1996) 3, 447-467.

Capitolo 7

La scuola tra autonomia e libertà

Anche in questo capitolo l'articolazione degli argomenti si allontana dallo schema solito. Infatti, la distribuzione è *tripartita*: si incomincia con la giustificazione della libertà di educazione, per proseguire con l'indicazione delle formule che ne possono assicurare una realizzazione corretta, per terminare con un riferimento sintetico all'evoluzione che è avvenuta nella riflessione ecclesiale.

1. RAGIONI E CONTENUTI

Si possono raccogliere intorno a 5 *dimensioni*: antropologica, pedagogica, politica, organizzativa e giuridica (Garancini, 1985 e 2000; CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2002; Oidel, 2002; Zajda, 2004; Glenn e De Groof, 2005; Malizia, 1988, 2002, 2008).

1.1. La dimensione antropologica: una libertà fondamentale della persona

Nel dibattito sulla libertà di educazione si ha talora l'impressione che per molti questa riguardi solo le scuole cattoliche, o i genitori che mandano i figli a frequentarle, cioè una minoranza all'interno dei sistemi educativi di istruzione e di formazione, o che si tratti di una benevola concessione da *ancien régime* fatta alla Chiesa Cattolica in quanto in quel determinato Paese il cattolicesimo è la religione della maggioranza del popolo o sua religione storica. Al contrario, la libertà di educazione non è una prerogativa né di una minoranza, né di una maggioranza – e già in questo senso sarebbe un diritto rispettabile perché le minoranze vanno tutelate e la democrazia si fonda sul principio maggioritario – ma è una *libertà fondamentale della persona*.

La libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si basa sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta una serie di obblighi per lo Stato: consentire la compresenza di scuole statali e non statali; conferire il riconoscimento legale alle scuole non statali se garantiscono il conseguimento di obiettivi didattici equivalenti; assicurare loro una reale parità finanziaria alle stesse condizioni delle scuole statali.

1.2. La dimensione pedagogica: il modello dell'apprendimento per tutta la vita

La libertà di educazione è connessa strettamente con *due principi pedagogici* oggi particolarmente sottolineati e cioè che *l'educando occupa il centro* del sistema formativo e che *l'autoformazione* è la strategia principe del suo apprendimento. Nelle parole del Rapporto Faure del 1972, tutto questo viene espresso dicendo che “la scuola dell'avvenire deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione” e che “l'etica nuova dell'educazione deve fare dell'individuo il padrone e l'autore del suo progresso culturale” (Faure et alii, 1972, 161 e 209).

Dai due principi discende logicamente che a ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi, cioè che a ogni persona deve essere assicurata la *libertà effettiva di educazione*. Più in particolare, sul piano dei contenuti bisognerà formare ad un atteggiamento di continua ricerca, stimolare la creatività, educare alla democrazia e alla partecipazione, offrire una formazione personalizzata. Passando poi alla traduzione organizzativa o metodologica, va sottolineato che l'educando, particolarmente quando è adulto, deve essere libero di scegliere l'istituto che desidera frequentare e il tipo di istruzione che vuole acquisire. Fin dai primi anni va messo nella condizione e spronato a partecipare all'organizzazione della vita scolastica e alla elaborazione dei metodi e dei contenuti. L'autoformazione, e in particolare l'autoformazione assistita, assurge a regola aurea dei processi didattici. Questa focalizzazione sull'educando e sul suo ruolo attivo, propria della pedagogia moderna, richiede il riconoscimento di una libertà effettiva di scelta tra scuole statali e non statali su un piano di parità purché ambedue offrano garanzie di formatività e di democraticità.

Del modello dell'educazione permanente o dell'apprendimento per tutta la vita vale la pena ricordare qui due strategie principali perché aprono nuove ed importanti prospettive per la libertà di educazione (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996).⁹ Anzitutto, lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi (*policentricità formativa*). In secondo luogo, l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative (*“cité educative”*, *“learning society”*, o società educante).

L'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita – la finalità ultima dell'educazione permanente – è un compito talmente ampio e complesso che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa – la scuola – o ad una sola istituzione – lo Stato. Accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la re-

⁹ Cfr. anche sopra al cap. 1.

sponsabilità educativa che compete a ciascuno di loro. Attuare la società educante significa che il diritto all'educazione permanente viene assicurato non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una *pluralità* di strutture pubbliche e private. Queste ultime, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali.

1.3. La dimensione politica: l'emergere della scuola della società civile

Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio *dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore*. Il primo modello viene sostituito dal pluralismo istituzionale, dall'ideale di una società aperta, multietnica e multiculturale, dalla logica dell'economia del mercato. In tale contesto muta anche la definizione di pubblico, che cessa di coincidere con il concetto di statale e viene invece inteso in un senso sempre più allargato di esercizio di funzioni rispetto a finalità comuni, sollecitando in ogni campo il pluralismo dei servizi ed il decentramento dei poteri. In particolare, quest'ultimo viene concepito anche come vera autonomia decisionale delle istituzioni periferiche.

L'idea di *Stato-gestore* è entrata in crisi all'inizio degli anni '80 insieme con il modello assistenziale di *welfare state*. La dilatazione eccessiva dei compiti dello Stato sul piano socio-assistenziale, che non è più sostenuta dalla copertura contributiva dei cittadini, ha causato gravi problemi finanziari, mentre dal punto di vista organizzativo si sono moltiplicati i casi di spreco, inefficienza, burocratizzazione e clientelismo. Ma la statalizzazione della società ha prodotto i suoi effetti più negativi alla radice stessa del vivere associato: soffocamento della creatività dei mondi vitali, deresponsabilizzazione delle persone nella soddisfazione dei loro bisogni essenziali e crescita di un "privatismo" che consiste nel ricercare la propria realizzazione nel consumo delle merci.

Il nuovo Stato si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria: in altre parole, la sua funzione va pensata come *garante promotore*. Pertanto, la realizzazione del benessere non dovrà essere affidata tanto a pacchetti di beni o servizi erogati direttamente da parte dello Stato o delle sue strutture, quanto alla garanzia della possibilità di produrli attraverso forme di auto-organizzazione e autogestione degli stessi cittadini, singoli o comunità, con il sostegno dello Stato.

Dietro questa impostazione si situa un dato che va tenuto particolarmente presente: negli anni '80 – e il trend è continuato nei decenni successivi – è emersa dal basso un'esigenza di *solidarietà come domanda sociale* caratterizzata da contenuti positivi che si esprime in processi come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari. Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale e al superamento delle diseguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze indivi-

duali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo.

L'affermarsi della solidarietà rinvia a una impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandoni la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e che riconosca e potenzi il *terzo settore o privato sociale*.¹⁰ Ricordo poi che il terzo settore o privato sociale si definisce come il complesso delle attività di produzione di beni e servizi, create dall'iniziativa dei privati e condotte senza scopo di lucro, ma con finalità di servizio sociale. Nei suoi confronti il potere statale non può limitarsi solo ad ammetterne il contributo nell'ambito dei servizi sociali, ma dovrà perseguire una politica di promozione effettiva.

In questo ambito assume una particolare rilevanza il *principio di sussidiarietà*. Ricordo che esso ha una duplice valenza: in senso verticale, nei rapporti fra enti territoriali di governo; in senso orizzontale, nei rapporti fra gruppi sociali e in quelli fra pubblico e privato. A livello di sistema di istruzione, tale impostazione significa "il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà" (Ruini, 2000, 61); comunque, su questo argomento ritornerò più ampiamente nella parte finale del capitolo.

1.4. La dimensione organizzativa: autonomia e parità

Il nuovo ruolo dello Stato offre un fondamento solido sul piano del governo della cosa pubblica all'estensione dell'autonomia anche ai sistemi formativi. In ogni caso, tale introduzione possiede una sua intrinseca legittimità anche a livello pedagogico (Romei, 1995; Pajno, Chiosso e Bertagna, 1997; Ribolzi, 1997; Fiorin e Cristanini, 1999; Zajda, 2004; Educational governance at local government, 2007). Infatti, l'autonomia consente alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della *libertà* dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani. In aggiunta, è in grado di aprire le strutture formative alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso.

La scelta dell'autonomia corrisponde anche a un orientamento comune ai Paesi dell'*Unione Europea*. Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall'alto, degli anni '60 e '70, il fulcro dei processi di rinnovamento si è spostato sulla singola realtà scolastica, sul progetto educativo d'istituto, sull'innovazione dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità

¹⁰ Cfr. sopra cap. 1.

degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

Il cuore dell'autonomia è costituito dal riconoscimento della *competenza progettuale*: ogni scuola dovrà essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo in cui si rispecchi la sua identità e la sua fisionomia. A questo proposito vanno attribuiti ad ogni unità scolastica poteri adeguati di autonomia didattica, formativa, organizzativa e finanziaria. L'autonomia consente di procedere a una radicale trasformazione delle logiche che presiedono all'organizzazione della scuola. Infatti, essa valorizza la specificità dei diversi disegni educativi e al tempo stesso persegue le finalità generali e gli obiettivi comuni che la società attribuisce al sistema formativo nazionale.

In questa linea va messa in risalto la *consonanza profonda tra autonomia e parità*: infatti, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità. Alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi (docenti, studenti e genitori). In terzo luogo le scuole paritarie si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione in Europa e nel mondo che è quella della qualità.

1.5. La dimensione giuridica: un diritto umano

A livello internazionale è opportuno richiamare qui anzitutto la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (Sinistrero, 1970; Malizia, 1988 e 2008). Questa all'art. 26, n. 1, sancisce il diritto all'istruzione di ogni individuo, che nel successivo n. 2 viene specificato come diritto al pieno sviluppo della personalità umana, cioè come vero e proprio diritto all'educazione. Il seguente n. 3, poi, afferma che i genitori hanno il diritto di priorità nella scelta del genere d'istruzione da impartire ai loro figli: tale scelta non significa solo la decisione sul tipo di carriera scolastica da seguire, come, per esempio, l'opzione tra una formazione liceale o tecnica o professionale. Infine il n. 1 dell'art. 26 sancisce la gratuità almeno dell'istruzione elementare e fondamentale e l'obbligatorietà dell'istruzione elementare. Pertanto, lo Stato dovrà garantire con adeguati finanziamenti la libertà di scelta nei livelli di insegnamento che sono obbligatori e gratuiti: altrimenti, o si vanifica tale libertà costringendo a frequentare scuole in contrasto con le proprie convinzioni, pur di poter usufruire della gratuità, o si discriminano le famiglie che mandano i figli alle istituzioni private in quanto non possono godere del beneficio della gratuità.

Molto più esplicita è la risoluzione del *Parlamento Europeo* del 14.3.1984: "Il diritto alla libertà di insegnamento implica per sua natura l'obbligo per gli Stati membri di rendere possibile l'esercizio di tale diritto anche sotto il profilo finanziario e di accordare alle scuole le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento dei loro compiti e all'adempimento dei loro obblighi in condizioni eguali a quelle di cui

beneficiano gli istituti pubblici corrispondenti, senza discriminazione nei confronti degli organizzatori, dei genitori, degli alunni e del personale; a ciò non osta però che da parte degli istituti d'insegnamento fondati per libera iniziativa si esiga un certo contributo proprio, quale espressione della responsabilità propria a sostegno della loro indipendenza" (art. 1,9) (Scuola e Comunità Europea, 1984, 62-63).

2. LE FORMULE DELLA PARITÀ

È "da tenere presente che tutti Paesi europei hanno ormai da tempo affrontato e risolto, [...] sempre attraverso una legislazione paritaria, la questione del rapporto tra scuola privata e servizio scolastico pubblico, offrendo riconoscimenti e sovvenzioni a fronte dell'assunzione di obblighi e responsabilità" (Schema di documento..., 1997, p. 2; cfr. anche Reguzzoni, 1999 e Rescalli, 1999). *Le formule principali* della parità sono:

- 1) ordinamenti in cui pubblico e privato hanno identico riconoscimento e trattamento sia giuridico che economico (sistema formativo integrato);
- 2) ordinamenti in cui al sistema non statale è riconosciuto, a condizioni prefissate, un trattamento analogo a quello delle scuole pubbliche statali per quanto riguarda la spesa per il personale ed (eventualmente) il contributo totale o parziale per la gestione e/o per le spese relative ad edifici e attrezzature (regime delle convenzioni);
- 3) il buono scuola (Sorcioni, 1999; Istruzione e sistema scolastico, 1999; Glenn e De Groof; 2005; Scoppa, 2002; Malizia, 1988, 2002, 2008).

Passiamo a qualche cenno di commento per ognuna delle formule indicate. Il *sistema formativo integrato* è caratterizzato dall'integrazione e dal coordinamento nell'unico servizio pubblico delle scuole predisposte dai pubblici poteri e di quelle istituite e/o gestite da soggetti diversi purché rivolte a fini di educazione. Dall'inserimento diretto nel sistema pubblico discende la parità finanziaria delle istituzioni private, mentre il riconoscimento della libertà di scelta educativa garantisce loro un adeguato spazio di autonomia. La formula assicura in modo pieno l'eguaglianza nel rispetto della diversità e favorisce l'unitarietà del sistema formativo senza trasformarlo in un monolito. Se un pericolo c'è riguardo a questa soluzione, è quello di un possibile appiattimento sulla scuola dello Stato.

Il regime dei *contratti* o delle *convenzioni* consiste in un'associazione dell'iniziativa privata al servizio pubblico a metà strada fra l'indipendenza e l'integrazione. Possono essere previste diverse forme di contratto che contemplano sussidi e vincoli in rapporto diretto – maggiori sussidi, vincoli più stretti e minore spazio di libertà. Per funzionare bene, il regime deve operare mediante convenzioni quadro piuttosto che con tante convenzioni particolari e la conclusione dei contratti andrà ancorata a parametri oggettivi in modo da evitare ogni discrezionalità da parte dei

pubblici poteri. In questo caso i rischi riguardano l'arbitrarietà dell'autorità politica, la parzialità dei finanziamenti, la minore attenzione ai diritti della famiglia.

Il *buono scuola* consiste nell'attribuzione all'educando e ai genitori durante la minore età di un credito nei confronti dello Stato che può essere speso in qualsiasi scuola riconosciuta. Quando è subordinato a condizioni che garantiscano la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità, può essere senz'altro considerato come una delle formule valide per realizzare la libertà di educazione e la parità. Infatti, in questo caso esso assicura a tutti gli educandi e ai genitori – non solo quindi a chi può permettersi il lusso di pagare le rette degli istituti privati – la possibilità di scegliere la scuola di loro preferenza, può favorire l'assunzione da parte delle famiglie di una maggiore responsabilità nell'educazione dei figli e consente di stimolare il mondo della scuola all'innovazione e alla diversità. In confronto alle altre due formule, pare tuttavia più subordinato alla logica del mercato e potrebbe comportare rischi di abusi.

3. IL CAMMINO DELLA CHIESA

Parallelamente, anche se con ritmi diversi, la Chiesa ha compiuto un cammino che l'ha portata su posizioni *coincidenti* sostanzialmente con l'evoluzione dei modelli di sviluppo dell'educazione a livello internazionale, europeo e nazionale (Gravissimum Educationis, 1965; Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, 1977; Conferenza Episcopale Italiana, 1983; CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2000; Giovanni Paolo II, 2000; CSSC-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2008).

3.1. L'evoluzione

Il punto di partenza è la dichiarazione conciliare "*Gravissimum Educationis*" del 1965. La parità è fondata sul diritto dei genitori a una reale libertà di scelta della scuola a cui corrisponde il dovere dei pubblici poteri di renderne l'esercizio effettivo mediante sovvenzioni. Tale obbligo è visto nel quadro dell'osservanza della giustizia distributiva e del rispetto del principio di sussidiarietà che esclude ogni forma di monopolio scolastico. Alla società civile vengono attribuite precise responsabilità educative: in germe è già presente l'idea della "*cit   educative*" del Rapporto Faure.

La dichiarazione richiama tutti gli interessati all'impegno per realizzare una *collaborazione feconda* tra le scuole cattoliche e le altre scuole. Inoltre il testo afferma in modo generale la natura comunitaria della scuola e la necessit   della partecipazione; viene anche definito l'ambiente comunitario della scuola cattolica.

Nel documento della *Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica* del 1977 dal titolo "La Scuola cattolica" l'ottica principale con cui si guarda alla libert   di educazione    costituita dal *pluralismo culturale*, anche se vengono ribadite

le motivazioni presenti nella “Gravissimum Educationis”. Il pluralismo culturale pone alle comunità ecclesiali, tra l’altro, le seguenti esigenze: garantire la presenza dell’ispirazione cristiana nel mondo culturale contemporaneo; formare comunità vere che siano in grado di offrire un contributo proprio alla edificazione della società civile in dialogo con le altre formazioni sociali. In risposta la Chiesa afferma il pluralismo scolastico, “la coesistenza cioè e, se possibile, la cooperazione delle diverse istituzioni scolastiche” (n. 13) che permettano ai giovani di formarsi una propria visione del mondo e di prepararsi a contribuire attivamente alla costruzione della società. In questo quadro la scuola cattolica ha diritto a un suo posto nell’organizzazione scolastica dei vari Paesi su un piede di eguaglianza con quella statale.

Quanto al regime della parità, il testo presenta una novità importante: infatti, viene espressa implicitamente una valutazione favorevole circa formule che realizzino un *inserimento* della scuola cattolica nel sistema scolastico nazionale in modo più o meno completo. In altre parole stanno gradualmente maturando le idee della integrazione e del coordinamento tra scuola statale e non statale con fine di educazione.

Nella linea della “Gravissimum Educationis” la scuola cattolica viene descritta come comunità educativa cristiana. Inoltre è sottolineata e precisata l’istanza della partecipazione: si richiede la collaborazione responsabile di tutti i membri della comunità – insegnanti, genitori, alunni, personale amministrativo – all’attuazione del progetto educativo secondo i ruoli propri di ciascuna componente. Altra novità particolarmente significativa è proprio l’ampia trattazione del *progetto educativo*. Ne viene affermata la necessità in quanto giustifica l’esistenza stessa della scuola cattolica come una istituzione formativa che possiede una sua identità nel quadro del pluralismo scolastico. Inoltre, sono offerte le linee generali del progetto educativo della scuola cattolica che dovranno essere specificate secondo le Chiese nazionali, le congregazioni religiose, i luoghi e i tempi.

Tra i documenti degli episcopati che sono stati emanati in relazione alla raccomandazione appena citata, richiamo quello della Conferenza Episcopale Italiana su “La Scuola Cattolica oggi in Italia” perché più facilmente accessibile (1983). La prospettiva centrale è di rendere un *servizio* allo sviluppo dell’intero sistema scolastico italiano, benché le precedenti motivazioni non vengano dimenticate. L’ottica di fondo rafforza il taglio positivo e propositivo del discorso dei vescovi ed esprime una nuova impostazione della parità che non è più rivendicazione della scuola non statale, ma strategia della società in vista della mobilitazione di tutte le *energie* del Paese per fini educativi.

La proposta più *originale* in tema di parità è quella di organizzare la scuola italiana come un “sistema integrato di servizio scolastico in cui le strutture predisposte dai pubblici poteri e quelle istituite e/o gestite da soggetti diversi si integrano e si condizionano nell’unico fine comune di garantire alle nuove generazioni il necessario grado di istruzione e alle famiglie il supporto per la loro missione educativa, in spirito di servizio e senza alcuna finalità di lucro” (n. 78). La scuola catto-

lica ne è parte integrante in quanto è “scuola autenticamente pubblica” (n. 81). Infatti, essa offre senza scopo di lucro a tutti i cittadini la possibilità di essere educati nella istituzione di propria scelta fino ai più alti livelli del sistema scolastico. Inoltre, è scuola delle famiglie e della comunità, unita con legami vitali in un rapporto fecondo di scambio al tessuto culturale locale. Essa è caratterizzata anche da una specifica identità che si esprime nel progetto educativo ed è animata da un centro propulsore e responsabile costituito dalla comunità educante.

Pertanto la scuola cattolica chiede di essere trattata in modo realmente paritario, senza privilegi, ma anche senza discriminazioni. Di conseguenza vengono *respinti* quei tipi di regolamentazioni della sua presenza nel sistema formativo che non corrispondono a criteri di eguaglianza sostanziale quali: qualsiasi forma di monopolio dello Stato sulla scuola, come il divieto di istituzione di scuole da parte di privati o una libertà di educazione solo formale; una concezione puramente suppletiva della funzione della scuola cattolica, nel senso che i sussidi sono previsti solo là dove non esistono scuole dello Stato; la «logica dei sussidi discrezionali», la subordinazione cioè all'arbitrio del potere politico; «una certa visione totalizzante e assistenzialistica delle attività scolastiche», per cui vengono finanziate solo le scuole cattoliche che si occupano dei poveri (n. 89). Altre formule, invece, sono accettabili purché garantiscano piena eguaglianza e libertà.

3.2. Le prospettive: la scuola della società civile

Il punto di partenza è l'affermazione, già citata sopra, del card. *Ruini* all'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica che si è tenuta in Italia nel 1999. “Un tale rinnovamento [del nostro sistema formativo] può essere infatti sinteticamente rappresentato come il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato a una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà” (2000, 61). Cercherò ora di commentare questa affermazione (Malizia, De Giorgi, Monni e Stenco, 2002; Versari 2002; Malizia, 2008).

Nel quadro della società complessa e della globalizzazione il processo di riforma del sistema formativo è cruciale e postula la *valorizzazione di tutte le risorse* della nostra cultura, nella prospettiva di una piena libertà della scelta educativa dei cittadini e delle famiglie e di una sana e costruttiva emulazione tra le istituzioni. Infatti lo Stato non è in grado di affrontare da solo i problemi educativi e sociali se non attraverso una sua rinnovata funzione di garanzia, di promozione, di coordinamento tra le diverse componenti sociali.

Come si è osservato sopra, il riconoscimento reale e pieno della *libertà di educazione* si basa sul diritto di ogni persona ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni, e sul correlativo diritto-dovere dei genitori di decidere dell'educazione e del tipo di orientamento valoriale da offrire ai propri figli minori. L'assunzione di questo principio e la rimozione degli ostacoli che ne limitano o che addirittura ne rendono impraticabile l'esercizio, possono dar luogo ad un profondo rinnovamento dell'attuale assetto dei nostri sistemi di istruzione e di formazione.

Nell'ottica dell'autonomia non solo delle istituzioni formative, ma anche delle persone che le scelgono e rispetto alle quali esse stesse sono sussidiarie, lo Stato si configura sempre più come garante dell'eguaglianza delle opportunità e della qualità del servizio e come promotore del bene comune. Solo così al principio della *sussidiarietà* si potrà correlare quello della *responsabilità* e della *solidarietà* nell'ambito del rispetto delle norme comuni.

Il soggetto educante naturale di una scuola e quindi il soggetto promotore della stessa, è sempre la persona nel suo diritto naturale e nel suo vario e diversificato associarsi: questo soggetto vuole diventare anche responsabile e perciò "gestore" della scuola nel suo complesso.

Oggi le attese della gente comune in fatto di educazione stanno rompendo il cerchio Stato-Mercato perché il desiderio di relazioni più appaganti fondate sulle libere scelte di una persona, responsabile di sé e degli altri, aperta al gusto del vivere attraverso una molteplicità di interessi gratuiti ma capace anche di emettere giudizi sulla società stessa, non è soddisfatto né dallo Stato né dal Mercato.

Cosa si intende allora per "scuola della società"? Il punto nodale è costituito dalla necessità di dare vita a una scuola effettivamente adeguata alle esigenze dell'attuale società pluralistica, capace di dare risposta al bisogno educativo, formativo e istruttivo delle persone mediante una sua riorganizzazione complessiva da attuarsi nell'ottica di un nuovo modello di sviluppo democratico, sociale ed economico.

Ma, perché la scuola possa fare tutto questo, deve in primo luogo essere dotata del fondamentale valore educativo che propone alle persone; deve, cioè, essa stessa essere "libera". Paradossalmente non si tratta di garantire come primo valore una scuola che funzioni: anzitutto ci vuole una scuola che sia libera, perché essa sarà funzionante dal punto di vista educativo solo se sarà libera. Occorre che la scuola vada a scuola di libertà: che impari dalla libertà: è necessario che diventi una comunità di apprendimento, partendo dalla libertà creativa dei suoi soggetti; bisogna che sappia ridistribuire responsabilità e creare competenze in un "nuovo" patto educativo tra soggetti.

Il binomio *parità-libertà* introduce elementi di innovazione non episodici o parziali, ma sostanziali e generali, da adottarsi come criteri di riforma e di rifondazione complessiva del sistema stesso in quanto inquadrano l'educazione e l'istruzione nel contesto dei rapporti tra Stato e società civile. Qui si possono richiamare due significativi risvolti:

- dal punto di vista del pieno riconoscimento dei diritti della persona in ordine alla libertà di insegnamento, di apprendimento e di educazione;
- dal punto di vista istituzionale, cioè come diritto di Enti e privati di istituire scuole (Garancini, 2000).

Ci si è già soffermati sul primo aspetto. Passando ora a considerare la questione *dal punto di vista istituzionale*, come più volte si è ribadito, va ipotizzato un

sistema basato su una convergente dinamica sociale a tre dimensioni: l'iniziativa costituzionalmente obbligatoria dello Stato di istituire scuole statali; l'azione complementare non sostitutiva, ma raccordata ai diritti di scelta educativa della società civile, del "privato-sociale"; le opportunità offerte dal libero mercato che può disporre di grandi risorse da mettere a servizio della società. In particolare, per quanto riguarda la natura sociale della scuola cattolica, l'identità va configurato come espressione del "privato-sociale" come iniziativa, cioè, che, promossa da Enti ecclesiastici e/o di ispirazione cristiana, è finalizzata a scopi di pubblico interesse e allo sviluppo, mediante la diretta partecipazione dei cittadini, della libertà e della responsabilità civile in campo educativo e formativo.

Il principio della scuola come espressione della società civile non è una posizione di parte, ma è in linea con le tendenze internazionali più accreditate della politica dell'educazione. È sufficiente menzionare la "*cit   educative*" o la "*learning society*" del Rapporto Faure (cio   che l'educazione    una responsabilit   della societ   intera, comunit   e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative) o la tesi del rapporto Delors in cui l'educazione    presentata come un qualcosa che riguarda tutti i cittadini, resi ormai attori da consumatori passivi che erano prima (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996). In altre parole: la proposta educativa della scuola cattolica non rimane solo momento formativo dei propri soggetti, ma diviene elemento attivo nel processo di costruzione della societ   civile.

Pertanto, alla base della scuola della societ   civile si trova un'impostazione *neo-umanistica e solidaristica* di questo tipo.

- *A livello pedagogico*, questa mantiene la priorit   della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalit  , tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Inoltre, le finalit   educative vengono individuate nei valori emergenti della solidariet  , dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialit  .
- *A livello strutturale*, i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunit   educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale.
- *A livello di strategie*, tale impostazione implica la scelta della progettualit  , della flessibilit  , della collaborazione, della promozione del terzo settore, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola.¹¹

¹¹ Cfr. sopra cap. 1.

In più questa ipotesi della scuola della società civile rinvia anche ad alcune *strategie macrostrutturali* che qui richiamo sulla base dei rapporti Faure e Delors.

- Anzitutto, si può ricordare il principio della *differenziazione* delle strutture formative. La politica dell'educazione deve essere orientata a moltiplicare le istituzioni e i mezzi educativi, ad assicurare l'accesso più largo alle risorse formative, a diversificare le offerte nel modo più esteso possibile, e nessuno può negare che la scuola non statale contribuisca al raggiungimento di tale meta.
- Altra finalità da realizzare è la "*deformalizzazione*" delle istituzioni. A parità di risultati dovrebbe essere riconosciuta in linea generale l'eguaglianza di tutti i percorsi formativi, sia formali che informali, sia istituzionalizzati che non: quindi anche di quelli offerti dalle istituzioni non statali purché vengano garantiti gli standard minimi prescritti per tutto il sistema.
- Una terza strategia è la *mobilità* degli utenti. A livello sia strutturale che di curriculum si dovrà favorire il passaggio degli educandi tanto orizzontalmente che verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto, da un istituto all'altro, da un tipo di educazione all'altro, o dalla vita attiva allo studio e viceversa: tutto questo deve avvenire a parità di condizione anche verso e da le scuole non statali.
- Il sistema formativo, oltre a garantire l'accesso a tutti, deve anche assicurare al termine del processo educativo l'*eguaglianza di risultati* tra gruppi sociali diversi. Inoltre, l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996).¹²

BIBLIOGRAFIA

- AZZONE G. F., *Scuola pubblica, scuola privata e il feudalesimo di ritorno*, in "il Mulino", 48 (1999) 3, 500-510.
- BERTAGNA G., *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione*. Osservazioni al documento di Astrid, in "Nuova Secondaria", XX (2003) 9, 102-112.
- BRACHETTA M., *Sulla riforma della scuola: per una scuola libera*, Armando, Roma 2002.
- CHIOSSO G., *Libertà e popolarità nell'esperienza storica della scuola cattolica*, in CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La presenza della scuola cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 1992, 69-112.
- CIVES G., *Si alla scuola paritaria, no al finanziamento statale*, in "Scuola e Città", 49 (1998) 2, 89-92.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA. CEI, *La scuola cattolica oggi in Italia*, Roma, Fidae. 1983.
- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola cattolica in Italia. Primo rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999.
- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000.
- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A confronto con le riforme. Problemi e prospettive. Scuola cattolica in Italia. Quarto rapporto*, Brescia, La Scuola, 2002.
- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dieci anni di ricerche (1998-2008). Scuola cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008.

¹² *Ibidem*.

- DALLA TORRE G., *Il dibattito sulla parità: gli aspetti giuridico-politici*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola cattolica in Italia. Primo rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999, 85-100.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est cachée dedans*, Paris, Editions UNESCO/Odile Jacob, 1996.
- Educational governance at local government*, in "Prospects", 37 (2007) 1, 17-145.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*, Paris/London. UNESCO/Harrap, 1972.
- FIORIN I. - D. CRISTANINI (Edd.), *Le parole dell'autonomia*, Torino, Petrini, 1999.
- GARANCINI G. F., *Costituzione, scuola e libertà*, Roma, Fidae, 1985.
- GARANCINI G. F., *Riforme e aspetti costituzionali*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000, 143-150.
- GIOVANNI PAOLO II, *Discorso del Santo Padre alla scuola cattolica*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000, 11-14.
- GLENN C.H. - J. DE GROOF (Edd.), *Balancing freedom, autonomy and accountability*, 3 voll., Nijmegen, Wolf Legal Publishers, 2005.
- Gravissimum Educationis*. Dichiarazione sulla Educazione Cristiana. Concilio Ecumenico Vaticano II, Roma, 1965.
- Istruzione e sistema scolastico*. Verso la parità tra i soggetti d'offerta, in "CENSIS Note & Commenti", 34 (1999) 10-11, 3-126.
- MALIZIA G., *Scuola cattolica e modelli di sviluppo*, Roma, Fidae, 1988.
- MALIZIA G., *La legge 62/2000 e la libertà di educazione: quali prospettive?*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A confronto con le riforme. Problemi e prospettive. Scuola cattolica in Italia. Quarto rapporto*, Brescia, La Scuola, 2002, 57-73.
- MALIZIA G., *Quale cultura della parità per la XVI legislatura?* Storia, Ragioni, Contenuti, Strategie e Alleanze, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dieci anni di ricerche (1998-2008). Scuola cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008, 31-50.
- MALIZIA G. - B. STENCO, *Il cammino delle riforme*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola cattolica in Italia. Primo rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999, 11-57.
- MALIZIA G. - S. CICATELLI, *Scuola libera*, in J. M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2008, 2 ed., 1060-1062.
- MALIZIA G. - P. DE GIORGI - G. MONNI - B. STENCO, *Un'ipotesi di scuola della società civile: il contributo dell'assemblea nazionale sulla scuola cattolica*, in S. VERSARI (Ed.), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002, 9-30.
- OIDEL (Organización Internacional para el Desarrollo del Derecho a la Educación y a la Libertad de enseñanza), *El estado de las libertades educativas en el mundo*. Informe educativo 2002, Madrid, Santillana, 2002.
- PAJNO A. - G. CHIOSSO - G. BERTAGNA, *L'autonomia delle scuole*, Brescia, La Scuola, 1997.
- REGUZZONI M., *La scuola non statale: situazione italiana e contesto europeo*, in "Educazione Comparata", 10 (1999) 34-35, 61-78.
- RESCALLI G., *La scuola privata nell'Unione Europea*, Scandicci, La Nuova Italia, 1999.
- RIBOLZI L., *Il sistema ingessato*, Brescia, La Scuola, 1997.
- ROMEI P., *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- RUINI C., *Prolusione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola Cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000, 55-68.
- SACRA CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, Roma, 1977.
- Schema di documento della Commissione istituita con D.M. 4 luglio 1996 per l'attuazione dell'art. 33, comma 4 della Costituzione in tema di parità scolastica*, Roma, 10 marzo 1997.
- SCOPPA S. (Ed.), *Manuale del buono-scuola*, Castrovillari, Falzea, 2002.
- Scuola e Comunità Europea*. Politica scolastica, libertà di insegnamento, Roma, Fidae, 1984.
- SINISTRERO V., *Il Vaticano II e l'educazione*, Leumann, Elle Di Ci, 1970.
- SORCIONI M., *Oltre la parità, un nuovo modello educativo*, in *Istruzione e sistema scolastico*. Verso la parità tra i soggetti d'offerta, in "CENSIS Note & Commenti", 34 (1999) 10-11, 7-31.
- VERSARI S. (Ed.), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002.
- ZAJDA J. (Ed.), *Special issue: The role of the state*, in "International Review of Education", 50 (2004) 3-4, 199-418.

CONCLUSIONI GENERALI

Giunto al termine del tentativo di delineare le politiche educative di istruzione e formazione a livello internazionale, ritengo opportuno non tanto ritornare sulle singole strategie contingenti o sulle diverse riforme, quanto proporre una visione d'insieme delle *grandi mete* da raggiungere. Diversamente dall'ottica seguita nel cap. 1, la prospettiva sarà del tutto *personale*.

1. PRIMA LA PERSONA

Il *cuore* dell'azione educativa della scuola è costituito dallo sviluppo e dalla valorizzazione della persona del giovane (Nanni, 2007; Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2007). Il processo di insegnamento-apprendimento non può essere descritto principalmente come un intervento degli insegnanti sugli o per gli studenti, ma consiste anzitutto nella relazione educativa tra educatori ed educandi in funzione della personalizzazione "competente" dei giovani. Gli studenti non possono essere considerati come oggetti, utenti o destinatari dell'azione formativa, ma vi svolgono un ruolo attivo come soggetti e protagonisti, anche se in base alle modalità che le varie fasi del loro sviluppo consentono.

Sul piano pedagogico-didattico tutto questo significa l'adozione di un tipo di intervento che tenga conto delle *esigenze concrete* dei singoli e dei diversi gruppi di alunni, soprattutto dei più deboli. Scendendo nel particolare e muovendoci per grandi linee, si può dire che nei confronti della maggioranza degli iscritti che appaiono meglio dotati dei valori e delle strategie utili per affrontare con successo i problemi dell'inserimento nella vita, è pensabile una formazione che li renda sempre di più attori in prima persona della loro vita personale, familiare e sociale. Quanto al gruppo degli svantaggiati, l'azione educativa dovrà mirare principalmente: a restituire la parola a soggetti in situazione di mutismo o quasi; a sostenerli nel rafforzamento della propria interiorità, aiutandoli ad uscire da un modo di fare esperienza che li estranea da sé o che si riduce a puro consumismo; ad ampliare le capacità di visione e di giudizio critico, facendo emergere problemi e domande di senso; a stimolarli a trovare opportunità realistiche di azione e di luoghi dove poter attuare i significati ideali intravisti.

Infine, tutti dovranno essere sostenuti e animati sia a non subire le conseguenze negative delle preoccupazioni degli adulti, della intolleranza verso il diverso, o del disagio sociale nei confronti del nuovo, del globale, di uno sviluppo equo e sostenibile, sia, in positivo, ad essere accoglienti verso tutti e ciascuno, a

saper tradurre il senso del limite in coscienza della propria misura, a mettere a disposizione degli altri generosamente le proprie competenze, a trasformare la paura per il mondo globalizzato in ricchezza personale e comunitaria. È anche importante aiutare ogni studente a superare l'ottica di una socialità ristretta e ancora di più a evitare un approccio alla vita esclusivamente individualistico ed egoistico, con una formazione mirata alla partecipazione, alla corresponsabilità e alla *solidarietà attiva*.

2. LA COMUNITÀ EDUCANTE COME FULCRO PROMOTORE PRIMO E SOGGETTO REFERENTE ULTIMO

L'attenzione alla persona comporta di conseguenza una valorizzazione della dimensione comunitaria del processo educativo (Nanni, 2007; Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2007).

La crescita personale come l'apprendimento di saperi strumentali non sono un fatto privato e circoscritto ma il risultato di una serie di interazioni che chiamano in gioco tutte le componenti della comunità scolastica, che proprio perciò diviene *comunità educante*, in cui acquista speciale centralità la relazione educativa, cioè il rapporto privilegiato e funzionale che si stabilisce tra tutte le componenti e che si nutre proprio del loro essere persone in relazione col fine dell'educazione.

Concretamente, essa permette ad ogni scuola di edificarsi sulle esigenze formative dei suoi membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione corrispondente alle varie situazioni e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti rilevanti di azione. Inoltre, essa assicura la convergenza sostanziale sugli orientamenti e le scelte dell'istituzione, nonostante le differenziazioni che può ingenerare il pluralismo culturale e formativo, in quanto attraverso l'instaurazione di rapporti ispirati alla collaborazione promuove la partecipazione effettiva di tutti alla costruzione della comunità stessa, alla definizione dei ruoli e al raggiungimento dei fini.

Sul piano pedagogico *l'ambiente* è educativo sia di per se stesso sia come condizione per l'educazione diretta. Soprattutto, una comunità educante che realizzi stili procedurali e relazioni improntati a familiarità e ragionevolezza e che assicuri la circolazione di idee e di valori che ispirino e regolino i comportamenti individuali, di gruppo e collettivi, può assurgere a centro propulsore responsabile dell'attuazione della proposta formativa della scuola in relazione alle esigenze di educazione integrale degli studenti. Inoltre, una comunità aperta e sensibile nelle sue articolazioni può realizzare una buona interazione con il territorio, anche in vista dell'acquisizione di una consapevolezza dei cambiamenti strutturali, sociali e culturali in atto nel contesto di riferimento.

3. L'ORIENTAMENTO E LA FUNZIONE TUTORIALE NELLA COSTRUZIONE DELLA IDENTITÀ PERSONALE

In questi ultimi anni si è passati progressivamente dalla considerazione dell'orientamento come insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo, a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo in cui il soggetto si costituisce come *attivo protagonista* delle sue scelte (Nanni, 2007; Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2007). Si può quindi affermare che l'orientamento è un processo educativo continuo, finalizzato a far acquisire e a far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività professionale.

Sicuramente il centro del problema è costituito dall'acquisizione delle *capacità di scelta* necessarie, cioè dall'effettiva disponibilità delle risorse interne ed esterne, implicate nella presa di decisioni prudenti e responsabili da parte del singolo. E questo è indubbiamente un problema di natura squisitamente educativa, in quanto centrato sulla formazione alla libertà.

Anche se si tratta di compiti che riguardano tutti i docenti, è pur vero che per ottimizzare, armonizzare, sincronizzare le attività formative e didattiche con valenza orientante avviate dai diversi operatori e dalla scuola nel suo complesso sembrerebbe necessario individuare una persona che, pur continuando a far parte del corpo docente, in modo particolare si faccia carico della realizzazione coordinata e finalizzata di questo insieme di attività. Una risposta a questa imprescindibile esigenza educativa è quindi il potenziamento della *funzione tutoriale* volta al rinforzo, al sostegno, alla tenuta delle buone relazioni nella classe, nei rapporti con i genitori, all'interno dell'intera comunità educante, in riferimento al contesto territoriale e nel quadro di una personalizzazione crescente del processo di insegnamento-apprendimento.

Il rapporto educativo dovrà così cercare di realizzare un *equilibrio dinamico* tra, da una parte, dare fiducia, calore, supporto e, dall'altra, proporre valori e regole di convivenza e stabilire insieme progetti di vita. Inoltre, l'educatore dovrà aiutare a superare l'illusione che tutto possa essere indolore, non può pensare di sostituirsi al giovane nella fatica di crescere e non potrà evitare di rischiare i risultati della sua azione e del suo successo con i suoi studenti, rinunciando a ogni sicurezza che possa venire dal ruolo occupato.

4. UNA FORMAZIONE CULTURALE E PROFESSIONALE INTEGRALMENTE UMANA

Nel contesto della società della conoscenza, del cambiamento accelerato, della complessità, della multiculturalità e delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, risulta urgente elaborare una *nuova proposta curricolare* che tenga

conto del modo attuale di concepire il sapere, la cultura, la scienza e la tecnologia (Nanni, 2007; Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2007). A questo proposito bisognerà coniugare scienze della natura e scienze umane e sociali, specializzazione e globalità, analisi e sintesi, definizione e interpretazione, scienza e saggezza; sulla base di un dialogo interculturale rispettoso della verità e delle persone sarà necessario delineare i contorni di un nuovo umanesimo capace di corrispondere alle esigenze della globalizzazione della produzione e della cultura.

Se ci si pone dal punto di vista dello studente, la preoccupazione fondamentale consisterà nell'aiutarlo ad acquisire la capacità sia di *apprendere significativamente* che di *apprendere ad apprendere*, allargando gli orizzonti individuali di conoscenza, senso, azione e vita, e animandolo ad utilizzare molteplici approcci cognitivi allo scopo di acquisire apprendimenti sempre più flessibilmente organizzati e significativi sul piano umano. Da questo punto di vista diviene essenziale accendere nei giovani il desiderio di apprendere e di continuare ad apprendere da sé oltre lo scolasticamente dovuto. La scuola è da considerarsi efficace sul piano formativo non per la validità della cultura preconfezionata che trasmette quanto per la sete di conoscere che suscita, per le attitudini che promuove, per i metodi che insegna e per la capacità di fare cultura che sa sviluppare negli educandi in modo che diventi un loro stile di vita.

Centrale in questa nuova "*paidèia*" è la ricerca di una sinergia tra le competenze scientifiche e tecnologiche e una solida formazione umanistica, e questo dovrebbe servire per assicurare la piena maturazione della persona umana, una pacifica e responsabile convivenza civile e lo sviluppo equo e sostenibile dei popoli. Inoltre, la scuola dovrà rimanere aperta al trascendente coltivando la formazione morale e spirituale.

Questa nuova "*paidèia*" richiede la transizione sul piano didattico *da un insegnamento inerte ad uno vitale* che abbandoni l'idea della pura e semplice trasmissione dei contenuti, per passare alla pratica di una loro costruzione attiva che renda gli studenti attori del loro apprendimento. Ciò implica a livello concreto di:

- scegliere dall'enorme patrimonio del sapere quelle conoscenze ed abilità che sono da considerarsi essenziali per lo sviluppo integrale della persona;
- approfondire la questione del passaggio dall'insegnamento all'apprendimento che non può più fondarsi soltanto su automatismi psicologici o sulle potenzialità evocative della parola;
- fare ricorso a tutte le modalità dell'apprendimento senza trascurare le valenze operative ed affettive del sapere;
- utilizzare una didattica basata su compiti reali, realizzata in laboratori e ponendo in essere percorsi non necessariamente lineari, ma fondati su nuclei di saperi collegati con i processi presenti nella realtà;
- rendere partecipi gli studenti e gli allievi delle pratiche di valutazione, esplicitando i criteri di giudizio in modo da creare una reale comunità di apprendimento;
- trovare nel contesto esterno prove dell'utilità di quello che si apprende a scuola.

5. EDUCARE ALLA CITTADINANZA ATTIVA E DEMOCRATICA PER UNO SVILUPPO SOSTENIBILE

Nella presente stagione della condizione giovanile, caratterizzata, come si è visto, da manifestazioni di grave disaffezione verso la politica, l'educazione alla cittadinanza democratica si presenta come istanza particolarmente *urgente* (Nanni, 2007; Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2007).

Venendo più allo specifico, un primo obiettivo potrà consistere nell'educare alla capacità di individuare, interpretare e valutare gli effettivi problemi sociopolitici di fondo, in una società in cui l'informazione è in vario modo e da più istanze manipolata. Bisognerà far acquistare quei *saperi* che permettono di penetrare e conoscere in profondità la realtà sociale: in particolare, va sottolineata l'importanza di una seria formazione scientifica che, trasfondendo nei giovani il senso del rigore intellettuale e della verifica nell'esperienza, li immunizzi dal semplicismo, dal dogmatismo e dall'avventurismo di tante iniziative politiche e sociali. Dovranno poi essere assunti i parametri di valutazione che si possono sintetizzare nel valore-uomo, nella libertà, nella giustizia, nell'eguaglianza, nella pace, nell'amore del prossimo, nei valori della fede.

La seconda grande area di obiettivi si può definire come la formazione della *volontà di partecipare* alla realizzazione del bene comune. Bisognerà in proposito attivare una serie di motivazioni per l'impegno sociopolitico. In particolare si richiede la formazione di un *habitus* etico-sociale che spinga l'individuo a dare il proprio contributo agli eventi e alle vicende umane, fino alla testimonianza e, se necessario, al sacrificio in prima persona. Il servizio degli altri e del popolo deve essere l'obiettivo da perseguire in vista di un bene comune che assicuri a tutti le condizioni necessarie per realizzare la propria personalità.

Un'altra dimensione dell'educazione alla cittadinanza democratica è quella *creativa* e in questo caso si parla di creatività ideale e di capacità utopica. Con tali espressioni non si intende naturalmente la follia del sogno, né il comodo pretesto o alibi per sfuggire a responsabilità immediate, ma ci si riferisce a una immaginazione prospettica, capace di individuare nel presente potenzialità trascurate e di elaborare un progetto lungimirante di trasformazione della società. Dal punto di vista operativo le capacità da formare sono varie. Si possono ricordare anzitutto quella di ideazione, cioè di prefigurazione del "nuovo", e quella di programmazione, cioè di traduzione nell'oggi delle linee direttrici del progetto. Rientrano in questo ambito anche le capacità, più squisitamente politiche e tecniche, di creare il consenso su un programma e sulla scelta dei propri leader o rappresentanti, di utilizzare le strutture politiche per conseguire il potere e realizzare il bene comune, di saper pervenire a un compromesso con forze contrapposte senza irrigidimenti preconcepi e senza cedere su ciò che non è ultimamente negoziabile. Vanno richiamati anche il dominio del linguaggio, l'animazione dei gruppi, le capacità decisionali e quelle promozionali.

BIBLIOGRAFIA

- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, 15-42.
- MALIZIA G. - S. CICATELLI - C. FEDELI - V. PIERONI, *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *In ascolto degli studenti. Scuola Cattolica in Italia. Nono rapporto*, Brescia, La Scuola, 2007, 341-377.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in "Salesianum", 62 (2000), 667-682.
- NANNI C., *Quale proposta educativa della scuola cattolica per i giovani d'oggi*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *In ascolto degli studenti. Scuola Cattolica in Italia. Nono rapporto*, Brescia, La Scuola, 2007, 222-245.

INDICE

SOMMARIO	3
INTRODUZIONE	5
Parte I:	
IL QUADRO DI RIFERIMENTO	9
Capitolo 1	
L'EDUCAZIONE PER IL XXI SECOLO	11
1. Crescita economica e sviluppo umano: quale modello	11
1.1. <i>I fattori strutturali</i>	12
1.2. <i>Le dinamiche culturali</i>	17
1.2.1. Nuove forme culturali tra modernità e post-modernità, tra secolarizzazione e ritorno del sacro	18
1.2.2. La multiculturalità e le dinamiche interculturali (il meticciamento etnico-culturale)	20
1.3. <i>Quale sviluppo umano</i>	21
2. Luci e ombre del sistema formativo	24
3. L'educazione per il XXI secolo	27
3.1. <i>Progetti globali</i>	28
3.2. <i>L'apprendimento per tutta la vita: il modello strategico</i>	29
3.3. <i>I pilastri dell'educazione permanente</i>	32
3.4. <i>Le strategie macrostrutturali</i>	32
3.5. <i>Le strategie microstrutturali</i>	35
3.5.1. <i>Trasversali</i>	35
3.5.2. <i>Per livelli</i>	38
Parte II:	
I SINGOLI LIVELLI DEL SISTEMA EDUCATIVO	43
Capitolo 2	
EDUCAZIONE DI BASE, ELEMENTARE E PER LA PRIMA INFANZIA	45
1. L'educazione elementare	45
1.1. <i>Le sfide dell'inizio</i>	45
1.2. <i>L'allargamento dell'accesso e il potenziamento della qualità (anni '50-'70)</i>	46
1.3. <i>La dimensione non formale</i>	46
1.4. <i>Verso le esigenze basilari di apprendimento</i>	47
1.5. <i>L'evoluzione recente dell'educazione elementare</i>	47

2. L'educazione di base: Jomtien e Dakar	50
2.1. <i>La Conferenza mondiale sull'educazione per tutti (Jomtien, 1990)</i>	50
2.2. <i>Il Forum Mondiale sull'Educazione (Dakar, 2000)</i>	52
3. L'educazione per la prima infanzia	55
3.1. <i>Il quadro generale</i>	55
3.2. <i>Lo statuto giuridico e il finanziamento</i>	56
3.3. <i>I bambini</i>	57
3.4. <i>Finalità dell'educazione per la prima infanzia</i>	61
3.5. <i>Metodi e sussidi</i>	63
3.6. <i>Modelli di orientamenti curriculari</i>	64
3.7. <i>Continuità con la scuola dell'obbligo</i>	65
3.8. <i>Relazioni con i genitori</i>	65

Capitolo 3

L'EDUCAZIONE SECONDARIA E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE: UN CROCEVIA DELLA VITA 67

1. L'evoluzione nella seconda metà del XX secolo: uno sguardo d'insieme	68
1.1. <i>L'evoluzione quantitativa: un'espansione enorme ma diseguale</i>	68
1.2. <i>L'evoluzione qualitativa: i trend degli anni '90</i>	69
2. Le prospettive: i problemi e le proposte	73
2.1. <i>L'educazione secondaria: il segmento più debole del sistema o il crocevia della vita?</i>	73
2.2. <i>Educazione di base o educazione secondaria?</i>	74
2.3. <i>Allargamento dell'accesso e realizzazione dell'eguaglianza di opportunità educative</i>	74
2.4. <i>Riduzione della dispersione (abbandoni e ripetenze)</i>	75
2.5. <i>Promozione della qualità</i>	75
2.6. <i>Sviluppo della professionalità degli insegnanti</i>	75
2.7. <i>Potenziamento della rilevanza e della efficacia del curriculum</i>	76
2.8. <i>Ricorso alle metodologie didattiche più efficaci</i>	77
2.9. <i>Il potenziamento delle risorse finanziarie</i>	77
3. L'istruzione tecnica e la formazione professionale (IFTP)	78
3.1. <i>Le tendenze a livello macrostrutturale</i>	78
3.2. <i>Le tendenze a livello microstrutturale</i>	82

Capitolo 4

VERSO UN'ISTRUZIONE SUPERIORE DI MASSA 87

1. L'evoluzione nella seconda metà del XX secolo: uno sguardo d'insieme	87
1.1. <i>Le caratteristiche principali del periodo</i>	87
1.2. <i>Il modello UNESCO: Rapporti Faure e Delors</i>	87
1.3. <i>«Egualmente accessibile a tutti sulla base del merito»</i>	88
1.3.1. <i>Accessibile a tutti sulla base del merito</i>	88
1.3.2. <i>Egualmente accessibile a tutti sulla base del merito</i>	90
1.4. <i>Lo sviluppo quantitativo</i>	90
1.5. <i>L'istruzione superiore corta o breve</i>	91
1.6. <i>L'orientamento</i>	92
1.7. <i>Curricoli e metodologie</i>	93
1.8. <i>Amministrazione e organizzazione</i>	93
2. Le prospettive: problemi e proposte	94

2.1. <i>Il nuovo contesto: difficoltà e potenzialità</i>	95
2.1.1. La mondializzazione	95
2.1.2. La democratizzazione	95
2.1.3. Lo sviluppo delle scienze e delle tecnologie	95
2.1.4. La degradazione dell'ambiente	95
2.1.5. L'esclusione sociale	95
2.1.6. La fuga dei cervelli	96
2.1.7. I conflitti armati	96
2.2. <i>Le proposte</i>	96
2.2.1. La missione dell'istruzione superiore	96
2.2.2. Il ruolo etico, l'autonomia e la responsabilità	97
2.2.3. Accesso nell'equità	97
2.2.4. Potenziamento della ricerca e della formazione alla ricerca	98
2.2.5. La pertinenza	98
2.2.6. Potenziamento della cooperazione con il mondo del lavoro	99
2.2.7. Un approccio innovativo al curriculum: il pensiero critico e la creatività ...	99
2.2.8. Personale e studenti come attori primari dell'istruzione superiore	99
2.2.9. Valutazione della qualità	100
2.2.10. Problemi e potenziale delle TIC	100
2.2.11. La gestione e il finanziamento	100
2.2.12. La cooperazione internazionale	101
3. La riforma universitaria in Europa	101
Capitolo 5	
L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: UN LIVELLO ESSENZIALE DEL SISTEMA	107
1. L'evoluzione nella seconda metà del XX secolo: uno sguardo d'insieme	107
1.1. <i>Le caratteristiche specifiche dell'educazione degli adulti</i>	108
1.2. <i>Le finalità dell'educazione degli adulti</i>	109
1.3. <i>Organizzazione e amministrazione</i>	112
1.4. <i>Metodi e tecniche</i>	114
1.5. <i>Il personale</i>	114
2. Le prospettive: problemi e proposte	115
2.1. <i>Educazione degli adulti e democrazia</i>	115
2.2. <i>Migliorare le condizioni e la qualità dell'educazione degli adulti</i>	115
2.3. <i>Garantire il diritto universale all'alfabetizzazione e all'educazione di base</i>	116
2.4. <i>L'educazione degli adulti e la parità uomo donna</i>	117
2.5. <i>L'educazione degli adulti a confronto con le trasformazioni del mondo del lavoro</i>	118
2.6. <i>L'educazione degli adulti e le questioni ambientali, sanitarie e demografiche</i> ...	119
2.7. <i>L'educazione degli adulti, la cultura, i media e le Tic</i>	120
2.8. <i>L'educazione degli adulti per tutti: i diritti e le aspirazioni dei vari gruppi</i>	120
2.9. <i>I risvolti economici dell'educazione degli adulti</i>	120
Parte III:	
QUESTIONI TRASVERSALI	123
Capitolo 6	
RUOLO E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI: PROBLEMI E PROSPETTIVE	125

1. L'evoluzione nella seconda metà del XX secolo: uno sguardo d'insieme	125
1.1. <i>Il ruolo degli insegnanti</i>	125
1.2. <i>La formazione degli insegnanti</i>	127
1.2.1. <i>La formazione iniziale</i>	127
1.2.2. <i>La formazione in servizio</i>	129
2. Le prospettive: problemi e proposte	130
Capitolo 7	
LA SCUOLA TRA AUTONOMIA E LIBERTÀ	135
1. Ragioni e contenuti	135
1.1. <i>La dimensione antropologica: una libertà fondamentale della persona</i>	135
1.2. <i>La dimensione pedagogica: il modello dell'apprendimento per tutta la vita</i>	136
1.3. <i>La dimensione politica: l'emergere della scuola della società civile</i>	137
1.4. <i>La dimensione organizzativa: autonomia e parità</i>	138
1.5. <i>La dimensione giuridica: un diritto umano</i>	139
2. Le formule della parità	140
3. Il cammino della Chiesa	141
3.1. <i>L'evoluzione</i>	141
3.2. <i>Le prospettive: la scuola della società civile</i>	143
CONCLUSIONI GENERALI	149
1. Prima la persona	149
2. La comunità educante come fulcro promotore primo e soggetto referente ultimo	150
3. L'orientamento e la funzione tutoriale nella costruzione della identità personale	151
4. Una formazione culturale e professionale integralmente umana	151
5. Educare alla cittadinanza attiva e democratica per uno sviluppo sostenibile	153
INDICE	155

Pubblicazioni 2002-2008
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

1. Nella sezione “studi”

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 7) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 8) COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
- 9) COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
- 10) D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
- 11) DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
- 12) DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
- 13) MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, in stampa
- 14) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 15) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 16) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- 17) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- 18) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
- 19) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004

- 20) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2006
- 21) MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
- 22) MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
- 23) NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 24) NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, 2007
- 25) NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
- 26) PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
- 27) PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, in stampa
- 28) PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 29) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 30) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

2. Nella sezione "progetti"

- 31) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 32) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 33) BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- 34) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 35) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 36) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 37) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 38) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 39) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 40) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 41) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 42) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 43) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 44) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 45) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003

- 46) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 47) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 48) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 49) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 50) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 51) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 52) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 53) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 54) CNOS-FAP (a cura di), *Guida per la fruizione delle risorse formative CNOS-FAP*, in stampa
- 55) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- 56) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, s.d.
- 57) D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- 58) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 59) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 60) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- 61) MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
- 62) MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- 63) MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 64) NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- 65) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 66) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 67) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 68) NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, in stampa
- 69) NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008
- 70) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- 71) RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- 72) RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- 73) RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- 74) RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
- 75) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 76) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 77) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005

3. Nella sezione “esperienze”

- 78) ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- 79) CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
- 80) CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, (in stampa)
- 81) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 82) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 83) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 84) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 85) COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- 86) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
- 87) NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
- 88) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005

