



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata - FISPPA**

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE
SCIENZE PEDAGOGICHE LM-85**

Tesi di Laurea

**La pedagogia del ventunesimo secolo tra
democrazia e mercato:
documenti internazionali, politiche educative e istituzioni**

Relatrice

Prof.ssa Carla Callegari

Laureanda

Marianna Toniolo

Matricola 2024156

Anno Accademico 2022-2023

Alla mia nonna

*Che la tua cura nel riporre,
confezionare e conservare le cose
possa guidare il mio traguardo oggi
e il mio percorso per sempre.*

Sommario

Introduzione	7
I. La crisi dell'educazione nel postmoderno	11
I.1 L'educazione tra mercato e democrazia	14
I.1.1 I risvolti pedagogici nella società della conoscenza	14
I.2 L'orizzonte linguistico dell'educazione: tra competenze, competizione, produttività e performance	22
I.2.1 Una lettura critica del discorso educativo delle istituzioni	22
I.2.2 L'ottica delle competenze	28
I.3 La formazione continua nel mondo globale: una prospettiva critica	36
I.3.1 Lifelong learning come politica educativa	36
II. L'educazione nel mondo globale	44
II.1 La globalizzazione	44
II.1.1 Definire la globalizzazione	44
II.1.2 Le criticità della globalizzazione	48
II.2 Educare nella contemporaneità: l'educazione tra globalizzazione, postmoderno e neoliberismo	53
II.2.1 Il neoliberismo come razionalità dominante	53
II.2.2 Il rapporto tra educazione e globalizzazione	58
II.2.3 Educazione alla democrazia e alla cittadinanza globale	62
III. Legislazione Europea, internazionale e politiche educative	73
III.1 Politiche educative nell'Unione Europea	73
III.1.1 Lo spazio dell'educazione europea tra passato e presente	73
III.1.2 Programmi per l'istruzione e la formazione	78
III.1.3 Prospettive future per l'educazione europea	82
III.2 Organizzazioni internazionali e comparazione educativa	83
III.2.1 UNESCO	84
III.2.2 Consiglio d'Europa	89
III.2.3 OCSE	92
IV. L'interculturalità nella società complessa	96
IV.1 Il rapporto tra intercultura e educazione comparata	97
IV.2 Educazione interculturale nel periodo del neoliberalismo	103
IV.3 Verso una cultura della cittadinanza umana	109
Conclusione	117
Bibliografia	121
Sitografia	132

Introduzione

I cambiamenti che hanno riguardato il mondo globalizzato e postmoderno, costituiscono delle rotture con il passato per l'economia e per il lavoro, ma anche per le ideologie, le culture e le relazioni tra persone.

Quella contemporanea è una crisi significativa, in quanto si interfaccia continuamente con i meccanismi che l'hanno prodotta: la globalizzazione, l'ideologia del postmoderno che vede il dominio della "tecnica" e elegge il mercato come principio unico che regola la società. Anche le istituzioni educative da spazio di educazione democratica diventano sempre più un luogo di "*performance and efficiency*". Il nostro tempo è anche il tempo della precarizzazione del lavoro e dei percorsi di vita, delle insicurezze, dell'interconnessione e delle società sempre più multietniche e multiculturali. Il rapporto con l'alterità e con il "diverso" si configura come un rapporto complesso. Questa crisi si riverbera nella pedagogia. Si sono attenuate le capacità di letture politico- culturali forti, radicate in una storia capace di descrivere l'esistente. Tanto meno esistono possibilità di prospettare pensieri o "narrazioni" oltre l'esistente, per aprire un nuovo orizzonte di senso.

Si è concluso il tempo delle grandi narrazioni di cui parla Lyotard, per lasciare spazio a quelle piccole, frettolose ed effimere. Sembrano svanite le strategie politico- culturali di lungo periodo, e con queste anche quelle pedagogiche.

Non ci si chiede più in funzione di cosa si apprende e con quale finalità. Il sapere è prodotto esclusivamente in vista del suo valore di scambio, e la scuola, anziché porsi troppi "perché", è spinta piuttosto a chiedersi "come" fare e "chi" produrre. A parlare di educazione oggi, non sono più solo i professionisti del settore (insegnanti, educatori, pedagogisti), ma a parlare del ruolo della scuola nelle società odierne sono anche politologi ed economisti.

L'ipotesi di ricerca di questa relazione è che la pedagogia possa dirigere il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali: il rispetto della vita e dignità umana, l'integrità di ogni essere umano, la tutela dei diritti, la differenza culturale e la responsabilità di tutti per prospettare un futuro sostenibile. In altre parole, la pedagogia deve favorire lo svilupparsi di una società "autenticamente

democratica”, laddove la democrazia non è considerata come una forma già conquistata una volta per tutte, ma che va continuamente custodita. L'intento di queste pagine è di sottolineare che la democrazia e la libertà non sono valori da dare per scontato, ma è necessario averne costante cura. Queste prospettive andrebbero continuamente ridefinite alla luce del contesto storico e attuale, attraverso il pensiero critico.

Tale orientamento verso il bene comune della società presuppone processi partecipativi e generativi alla base di una governance democratica dell'educazione nella società plurale di oggi.

Questa ricerca ha l'intento di riflettere sul mondo contemporaneo, attraversato di processi della globalizzazione e del libero mercato, e vuole restituire all'educazione un ruolo centrale nel dibattito corrente.

Questo resoconto sulla pedagogia e l'educazione del ventunesimo secolo, è un invito all'impegno sociale comune, che viene favorito e alimentato dalla scuola e ancora prima dalle istituzioni.

Quindi, di quale educazione abbiamo bisogno oggi per affrontare e comprendere le trasformazioni del contesto sociale in cui siamo immersi? Quale può e deve essere il modello pedagogico per l'oggi, nel tempo del pluralismo e del cambiamento? Quale tipo di educazione è promossa nelle istituzioni governative e di conseguenza all'interno degli istituti scolastici? Qual è la finalità dell'educazione, nel mondo globalizzato?

Le ragioni all'origine del presente elaborato risiedono proprio nel tentativo di fornire una risposta a queste domande.

Il metodo utilizzato per questa indagine è la ricerca bibliografica, che ha permesso di prendere in considerazione e di confrontare testi e documenti lontani nel tempo, fino ai più recenti.

Il processo di rapida e profonda trasformazione del mondo contemporaneo investe la riflessione pedagogica e l'agire educativo, e per questo, pedagogia ed educazione devono ripensare al proprio ruolo all'interno della “società della conoscenza”.

Dalla fine del Novecento e sempre di più fino ad oggi, è sempre più evidente il rapporto tra sviluppo della democrazia, della cittadinanza attiva e il ruolo dell'istruzione e della formazione, dell'educazione nella vita degli individui.

La scommessa delle politiche di formazione oggi è quindi la compatibilità tra le crescenti sfide competitive, la lotta all'emarginazione e la piena integrazione economica, sociale, culturale e politica di tutti i cittadini.

Il presente contributo non ha l'obiettivo e la pretesa di dare una risposta univoca e definitiva alle grandi controversie della società del ventunesimo secolo in tema di educazione, ma si propone come riflessione critica, che permette la discussione e il confronto per ripensare l'educazione di oggi e di domani.

I. La crisi dell'educazione nel postmoderno

Per la pedagogia c'è stato un trentennio importante dagli anni che vanno dalla fine della Seconda guerra mondiale fino alla metà degli anni Settanta. In questi anni, si sono avviati o conclusi una serie di processi economici, sociali, culturali ed educativi che hanno trasformato l'esistenza delle persone e dei territori. Sono stati anni che hanno visto come protagonista anche la pedagogia, il dibattito che si è svolto al suo interno e le trasformazioni che l'hanno riguardata. In primo luogo la lunga e difficile rottura con il fascismo che ha riguardato la scuola. Questo processo di emancipazione però ha avuto luogo anche nell' "extrascolastico" attraverso la predisposizione di luoghi educativi e ricreativo-culturali, come l'associazionismo a carattere democratico. Si difende così un pensiero pedagogico democratico, lontano dagli assalti degli autoritarismi.

La pedagogia nel trentennio d'oro è una pedagogia in cui ci sono continuità e discontinuità, criticità che però hanno favorito il riconoscimento del suo ruolo essenziale nei fatti dell'educazione.

L'educazione è diventata centrale e di massa, e ad essa è affidato il compito di formare le persone per affrontare il radicalmente nuovo. In quegli anni, sono stati compiuti sforzi intenzionali per educare ai nuovi assetti e alle nuove esigenze imposte dal mutato ordine sociale¹.

Ma nel passaggio tra gli anni Sessanta e Settanta la scuola è assalita da una critica radicale.

Non si rivelerebbe neppure del tutto credibile sostenere ritualmente che da tale crisi potrà generarsi un qualche "nuovo" nel quale ritrovare pedagogia ed educazione più forti e più belle che prima, entrambe finalmente svincolate dalla zavorra delle ideologie novecentesche e, avendo elaborato i residui di lutto per la fine di tali ideologie, solidamente ancorate a qualche immaginifico e risolutivo programma europeo attorno all'*educazione- per- tutta- la- vita*².

¹Cfr. S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, Carocci Editore, Roma 2015, pp.19-22.

²Ivi, p.23

Un'interpretazione potrebbe suggerire che la pedagogia e l'educazione vivrebbero un momento di difficoltà in quanto impegnate nel tentativo di immaginare metodologie e didattiche per educare attorno alla praticabilità e opportunità di un qualche bene comune o valore universale.

È necessario chiedersi se la contemporaneità è l'epoca del trionfo maturo dell'educazione e della pedagogia, o se è l'epoca dell'esaurimento delle loro funzioni, quanto meno di quelle indicate dalla *Dichiarazione universale* per il "pieno sviluppo della personalità umana"³.

Ci sono molte preoccupazioni sulle sorti della pedagogia nella contemporaneità. Franco Cambi si interroga sulla sua sorte nella società attuale, "contrassegnata dalla tecnica, dal dominio, dalla funzionalità al sistema socioeconomico assunto nella sua forma dominante". In questo contesto di efficienza e funzionalità tra i mezzi e i fini, la pedagogia viene emarginata. Il rischio è che sia considerata

superflua: puro residuo di un passato già tramontato, che legava il pedagogico alla filosofia e al primato dell'*anthropos* (=l'uomo colto nella sua specifica umanità) e delegittimato oggi proprio dall'*imperium* delle scienze tecniche e dalla loro logica sistematica e funzionalistica⁴.

In questo tempo tende a scomparire l'identità riflessiva della pedagogia che tratta l'uomo e la sua formazione. Essa non deve essere liquidata, pena la riduzione della pedagogia a tecnologia, a pura prassi produttiva e riproduttiva. Cambi sottolinea che la pedagogia deve essere *legittimata, potenziata e definita*⁵.

Secondo Lyotard siamo molto lontani da questo obiettivo a cui tendere, dato che ci troviamo nel tempo della *delegittimazione dei saperi*.

Cambi si chiede quale possa essere il modello pedagogico per l'oggi, cioè per il tempo del postmoderno e del disincanto, del pluralismo e del cambiamento, nel tempo del nichilismo, concepito come "liberazione, possibilità, come rinnovamento e come scoperta"⁶.

³Ivi, p.24.

⁴F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, cit. p.18-20.

⁵*Ibidem*.

⁶Ivi, pp.69-70.

Davanti ai rischi del XXI secolo, cioè i rischi “di postdemocrazia, di cattura tecnologica, di manipolazione dell’*anthropos*, di omologazione sociale”, la pedagogia si afferma come

attore sociale sempre più decisivo, capace di gestire le continue trasformazioni del tempo presente, di dar vita a un’autentica democrazia progressiva, di far vivere i soggetti nella dimensione della “cura di sé”, di trasmettere i saperi e pratiche e tecnologie ma mai in senso strettamente riproduttivo e con valenza dogmatica⁷.

Quella che si deve realizzare è una società “autenticamente democratica” fatta di “partecipazione attiva e di responsabilità, ma anche di apertura al futuro”, una società democratica come quella teorizzata ad esempio da Dewey, Morin e Illich⁸, che aspetta ancora di essere realizzata⁹.

La contemporaneità rappresenta un rischio per la pedagogia, come ad esempio quello di essere resa inutile o di implodere fino a ridursi alle sue componenti strettamente tecniche. Allo stesso tempo la contemporaneità consegna alla pedagogia il compito di salvarsi da sé stessa, quasi ad attribuire ad essa il compito di trasformare i sentieri di dissenso e critica al presente in percorsi riflessivi. La crisi della pedagogia viene quindi anche dai compiti epocali che le vengono attribuiti e ai quali è chiamata a rispondere¹⁰.

È la “prima terapia abilitata a guarire la grande malattia che sta flagellando il nostro pianeta”, cioè la ‘reiterata “violazione” dei diritti universali del soggetto-persona’¹¹.

Lo stato di crisi che attraversa l’educazione è anche presente nel rapporto del 2009 sull’educazione della Conferenza episcopale italiana (CEI). Si afferma che

⁷Ivi, p.86.

⁸Vedi la loro vasta produzione bibliografica, come, solo per citare qualche esempio che ho consultato in questa sede: J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell’educazione*, Anicia, Roma 2018; J. Dewey, A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, La Scuola, Brescia 2016; E. Morin, A. Martini (a cura di), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EdUP, Roma 2005; I. Illich, *La convivialità*, Mondadori, Milano 1978.

⁹Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino 2006, p.26.

¹⁰Cfr. S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, cit. p.26.

¹¹F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma- Bari 2003, pp.7-8.

l'educazione è diventata in maniera nuova un problema, un territorio cambiato, e questo perché

sono divenuti più incerti e problematici i rapporti tra generazioni, in particolare riguardo alla trasmissione dei modelli di comportamento e di vita [...] appaiono ridotte e precarie le possibilità di un'autentica formazione della persona¹²

che fornisca delle buone capacità per orientarsi nella vita.

Secondo Ruini, si assiste a una discrepanza tra l'aumento delle possibilità e opportunità a disposizione, e la capacità di tenere insieme la consapevolezza di sé e del mondo in cui viviamo, la responsabilità e libertà delle decisioni.

Per questi motivi l'educazione, secondo la posizione di coloro che hanno redatto il rapporto, è in crisi nella possibilità di trasmettere dei convincenti modi di essere e di stare nel mondo: è in crisi la capacità di formare la "persona" in quanto tale.

I.1 L'educazione tra mercato e democrazia

I.1.1 I risvolti pedagogici nella società della conoscenza

Oggi abitiamo quella che è stata definita *società della conoscenza*. È un contesto storico inedito, dove la conoscenza ha assunto un carattere pervasivo rispetto alle attività umane, e in cui il suo accrescimento ha subito un'accelerazione senza precedenti. Di conseguenza, il sapere è diventato un'esigenza per ciascun individuo, una condizione determinante per le opportunità di vita (sia in termini professionali, sia in termini esistenziali). Al tempo stesso, a causa del rapido invecchiamento delle conoscenze, per l'individuo è diventata necessaria una continua riorganizzazione del proprio sapere¹³.

Una conferma di tale direzione è arrivata già più di vent'anni fa dal *Libro Bianco su istruzione e formazione* della Commissione Europea, secondo il quale "la società europea è entrata in una fase di transizione verso una nuova forma di

¹²C. Ruini, *La sfida educativa: rapporto- proposta sull'educazione*, a cura del Comitato per il progetto culturale della Conferenza episcopale italiana, Laterza, Roma- Bari 2009, p. IX.

¹³Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 199.

società”¹⁴, la *società della conoscenza*. Il Libro Bianco delinea i tre “fattori di cambiamento” che “contribuiscono all’evoluzione verso la società conoscitiva”: la nascita della società dell’informazione, lo sviluppo della civiltà scientifica e tecnica e la globalizzazione dell’economia.

Per Baldacci, la scuola oggi si trova di fronte ad un bivio: da una parte il mercato con i suoi meccanismi concorrenziali, e dall’altra la democrazia, con il suo progetto di emancipazione umana. Lo scenario sociale odierno è caratterizzato da un’economia globalizzata basata sulla conoscenza¹⁵.

Nel sistema scolastico sono sempre stati compresenti l’esigenza di una formazione generale (disinteressata e culturale) e quella di una formazione orientata in senso professionale. Oggi, l’enfasi costante sul nesso tra scuola e mondo del lavoro, rischia di mettere in secondo piano gli aspetti formativi generali del percorso scolastico¹⁶.

I cambiamenti sociali che accompagnano la globalizzazione hanno creato una crisi sociale, che si riverbera in una crisi educativa: gli orientamenti politici e pedagogici oggi sembrano aver smarrito la loro razionalità e efficacia e di conseguenza gli insegnanti (e gli educatori) si sentono spaesati e incerti. A questa crisi sociale, risponde l’ideologia neoliberista, con l’elevazione del mercato a principio unico di razionalità sociale, a criterio di organizzazione di tutti gli ambiti della società¹⁷.

La *democrazia* diventa così un principio secondario e subordinato, praticabile soltanto entro le forme e i limiti compatibili con gli imperativi del mercato. In altre parole, tramonta il connubio paritario tra il mercato e la democrazia, su cui si erano rette le società occidentali: il mercato assume una posizione nettamente predominante; la democrazia- benchè formalmente conservata- si svuota di sostanza, si riduce in forme residuali. Entro questo quadro, la richiesta alla scuola di provvedere alla formazione dei produttori adeguati all’economia basata sulla conoscenza si traduce non solo nella svalutazione della formazione culturale disinteressata, ma anche nel trascurare in modo più o meno completo l’esigenza della formazione dei nuovi *cittadini*¹⁸.

¹⁴Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1995, p.22.

¹⁵Ivi, p.9.

¹⁶*Ibidem*.

¹⁷Ivi, p.10.

¹⁸*Ibidem*.

Oggi la democrazia è davanti a una inedita forma di totalitarismo, solamente più seducente di quella precedente: la *dittatura del mercato*.

Jean-François Lyotard è stato

Durante la sua carriera ha scritto più di quaranta testi, tra cui il più celebre rimane *La condizione postmoderna* del 1979, una ricerca che gli era stata commissionata dal governo canadese, ma che rimane oggi un punto di riferimento per la società contemporanea. Infatti, grazie a questa ricerca, Lyotard è noto come il primo teorizzatore del postmoderno. Il postmoderno per Lyotard è l'epoca della dissoluzione delle grandi narrazioni tipiche della modernità. Secondo Lyotard, nella società neoliberista di oggi vediamo una progressiva egemonia verso gli enunciati di tipo performativo. Le enunciazioni dei documenti, redazioni politiche che parlano di scuola, democrazia, cittadinanza, formazione, non aprono a dibattiti, e la loro chiarezza non è la chiarezza della discussione, ma della semplice constatazione. Sono enunciati inconfutabili, che hanno un effetto immediato sul referente e destinatario del messaggio, e non sono soggette a verifica¹⁹. Le cose vengono governate algebricamente²⁰.

Riprenderemo nei capitoli successivi la posizione di Lyotard, per approfondire come è cambiato lo statuto del sapere nell'epoca postmoderna.

La scuola è di fronte a un bivio. Deve scegliere se formare un uomo a una sola dimensione, il produttore competente ma politicamente indifferente e disimpegnato, o l'uomo completo, cioè un cittadino partecipe e riflessivo, e produttore allo stesso tempo²¹.

Il fatto che la scuola si trovi al bivio, continua Baldacci, la mette anche davanti alla questione del proprio rapporto con la politica, e dei propri spazi d'autonomia verso quest'ultima. Quanto margine di scelta possiede la scuola? È inevitabilmente soggetta ai voleri del sistema politico o ci sono degli spazi di possibilità? Il suo compito formativo è indiscutibile, dato che consiste nella

¹⁹Cfr. J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Les Editions, Paris 1970, trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Giangiacomo Feltrinelli, Milano 1981, p. 21-22.

²⁰L'algoritmo è libero dalla discrezionalità degli esseri umani, si presenta sotto la forma dell'impersonalità tecnica.

²¹Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p.11.

crescita intellettuale e morale dell'essere umano, oppure spetta al governo definire i suoi compiti?²²

Il rapporto tra educazione e sviluppo economico- politico va monitorato con maggiore attenzione nell'orizzonte dell'attuale società complessa.

Negli ultimi cinquant'anni abbiamo assistito ad una veloce accelerazione del processo di trasmissione del sapere, in particolar modo del sapere di tipo specialistico²³. Questo processo è determinante per lo sviluppo dell'economia, essa infatti contribuisce sia fornendo le conoscenze e le competenze disponibili, sia producendone di nuove, attraverso l'evoluzione della ricerca. Inoltre, la formazione continua di personale specializzato permette di incidere in modo diretto sui processi economici e politici, permettendone la crescita²⁴.

Oggi, data la stretta interconnessione tra sviluppo economico e specializzazione della forza lavoro, il sistema formativo ha assunto nella società un ruolo cruciale, dove è in atto una vera esplosione del sapere, soprattutto il sapere ad elevato contenuto scientifico e tecnico²⁵.

In relazione alla questione della tecnica, Mario Gennari fa notare che

La pedagogia non ha l'obbligo di collaborare con chi vuole fare della tecnica un mito moderno, oppure un rito quotidiano o, ancora, una concezione della vita. Può semmai contribuire a demitizzare, a de ritualizzare e a de ideologizzare la tecnica, restituendole il significato che le spetta [...]. Un uomo libero è colui che si serve della tecnica senza diventarne servo²⁶.

Franco Cambi evidenzia che oggi, nella società della tecnica, non esiste formazione senza competenza, cioè abilità applicabili a contesti diversi.

La società, oggi, ha bisogno- e sempre di più- di competenze mobili (flessibili, rinnovabili) e di competenze capillari (settoriali, sempre più settoriali) [...]. Nelle società democratiche avanzate in cui viviamo e che vogliamo/ dobbiamo preservare e sviluppare, abbiamo bisogno di cittadini capaci di eseguire, ma anche di progettare- ri-progettare, di stare dentro l'esercizio delle decisioni, da chiunque vengano prese, anche e soprattutto per

²²*Ibidem*.

²³Cfr. F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 79.

²⁴Cfr. P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli 1996, pp. 38-39.

²⁵Cfr. F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, cit. p.83.

²⁶M. Gennari, *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano 2012, p. 543.

controllarle. Ma il controllo vuole partecipazione e la partecipazione esige sì competenze, ma- a livello politico- anche riflessività, comprensione dell'uso, dei confini, dell'interazione dei saperi e di questi con la società. Esige una mente "a più dimensioni"²⁷.

In altre parole, come intende Gramsci, è importante operare sul fronte scolastico, mirando ad una scuola di base unitaria. Secondo il pensiero di Gramsci, occorre formare tutti gli uomini come potenziali dirigenti²⁸.

Gramsci è stato un politico, filosofo, politologo, giornalista, e uno dei più grandi intellettuali del Novecento. un pensatore critico verso la realtà sociale e scolastica, e quindi concepisce la pedagogia come dotata di un significato politico. Riconosco in questa sede la sua importanza perché è stato un intellettuale critico capace di prendere posizione sui problemi della realtà sociale, infatti pagò con il carcere fascista la propria coerenza politica. Il suo valore infatti non risiede solo nell'essere un "classico", ma il suo pensiero po' rappresentare un punto di riferimento per affrontare e per riflettere sui problemi e le contraddizioni dell'odierna formazione. Nonostante le sue riflessioni si collocino nel corso del Novecento, sono significative anche per la pedagogia contemporanea, soprattutto per quanto concerne la *formazione dell'uomo completo*.

Con l'ascesa del fascismo, Gramsci si era posto il problema di superare la dicotomia tra una formazione per i gruppi dirigenti, e la formazione per i gruppi subalterni. Secondo il filosofo, era necessario che la formazione da dirigenti fosse estesa a tutti, senza soggiacere a meccanismi di predestinazione sociale. In questo senso, per Gramsci occorreva formare l'uomo completo, cittadino e produttore al tempo stesso, e quindi capace non solo di produrre, ma anche di dirigere il processo produttivo. Pertanto, il curriculum scolastico deve riguardare sia l'asse tecnico- scientifico, per diventare specialista in un ambito produttivo, sia quello storico- umanistico, senza il quale non si diventa dirigente²⁹. Il principio educativo gramsciano è orientato alla formazione dell'uomo completo, cioè

²⁷F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma- Bari 2004, pp. 47-49.

²⁸Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p.137.

²⁹Ivi, p.154.

capace sia di potenza di pensiero, sia di partecipare attivamente al mondo della produzione industriale.

In alcuni Paesi, tra cui l'Inghilterra, si è scelta la strada di una specializzazione molto precoce: già a tredici- quattordici anni i giovani scelgono una preparazione esclusivamente tecnico- scientifica oppure esclusivamente umanistica. I risultati di una eccessiva specializzazione però non sono quelli sperati, perché la specializzazione opera su una base formativa iniziale ancora molto fragile. La rapidità del cambiamento in atto richiede la capacità dei giovani di altrettanto rapide abilità di adattamento, di cui non possono disporre, non essendo in possesso di consolidate conoscenze generali³⁰.

La formazione scolastica di oggi si colloca nel mondo dell'economia globalizzata, in cui la conoscenza è diventata il principale fattore della produzione. Il neoliberalismo è l'ideologia di questa organizzazione economica, e conduce a vedere la realtà sociale come un mercato fondato sulla libera concorrenza³¹.

Dall'unione dell'economia basata sulla conoscenza con l'ideologia neoliberista è nato un nuovo modello di scuola: la scuola neoliberista. Secondo questo modello la scuola ha un doppio compito: da una parte, essa costituisce una fabbrica di capitale umano; dall'altra rappresenta una palestra di competizione sociale. [...] Poiché, oggi la conoscenza è diventata il principale fattore della produttività, sarebbe compito della scuola quello di equipaggiare i futuri produttori di un adeguato capitale umano, ossia di un determinato stock di conoscenze e di competenze. Inoltre, dal momento che la vita sociale è subordinata alla logica della concorrenza, alla scuola spetterebbe il compito di allenare i giovani a competere tra loro. Per realizzare integralmente questo modello, gli istituti scolastici sono visti come aziende in concorrenza entro un mercato della formazione³².

L'ideologia neoliberista implica così il progetto di un nuovo tipo umano: il produttore competente e competitivo, imprenditore di sé stesso, proteso al contempo al successo sociale. L'ipotesi della pedagogia neoliberista però è unilaterale, perché si limita alla produzione di produttori, trascurando la formazione dei cittadini. L'interesse è quello di formare un uomo la cui umanità è dimezzata, a un'unica dimensione. Infatti, proprio per questo l'educazione sociale

³⁰Cfr. F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, cit. p.84.

³¹Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p. 155.

³²*Ibidem*.

neoliberista assolutizza il valore della competizione, tralasciando quello della solidarietà e cooperazione tra individui³³.

In questo modo, l'io appare fragile e meno capace di formulare un progetto vitale oltre l'orizzonte economico. Nella realtà del postmoderno non ci sono più bussole che consegnano all'uomo un percorso preciso, al contrario tutto è frammentato, instabile³⁴.

Insomma, nella collocazione incerta tra le leggi del mercato, l'educazione si configura in maniera più problematica e meno scontata che in passato. Il nostro tempo ha messo in discussione principi che sono stati a lungo garanzie e sicurezze per l'individuo.

Nella società contemporanea non mancano contraddizioni, come l'affermazione della centralità dell'educazione messa in relazione alla competitività e allo sviluppo economico. Oggi vediamo la graduale erosione della stessa nozione di educazione in nome dei diritti verso il *poter essere*, contro i vincoli legati al *dover essere*³⁵.

La società plurale in cui oggi viviamo, vede la compresenza di gruppi sociali che fanno riferimento a diversi sistemi valoriali. Risulta perciò indispensabile pensare e agire in termini di differenze, perché soltanto garantendo la loro tutela sarebbe pensabile una convivenza pacifica. Non sono quindi attuabili progetti pedagogici che raccolgono consensi su idee e valori "forti"³⁶.

Si diffonde l'idea che oltre all'accudimento e al bisogno di protezione non sia più necessario l'adulto che orienta e guida i giovani. Sono sufficienti le esperienze compiute nella vita per rendere i giovani "liberi". Chiosso sottolinea che "il nomadismo esperienziale sarebbe più utile ed efficace del viaggio pedagogico"³⁷. La celebrazione dell'esperienza momentanea ha preso il posto di quello che i pedagogisti definiscono "progetto di vita" personale degli individui. Manca un'idea che mobiliti le energie personali dei giovani, e così essi non sono spinti a cercare le ragioni del proprio sé. Si diffonde una sorta di "educazione fai da te", la quale

³³*Ibidem*.

³⁴Cfr. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Editrice La Scuola, Brescia 2015, p. 165.

³⁵Ivi, pp. 252-253.

³⁶*Ibidem*.

³⁷Ivi, p.254.

non necessita della pedagogia che orienta a esperienze e valori di lunga durata, perché si basa su emozioni tanto forti, quanto passeggiere³⁸.

Nonostante gli sforzi di conservare alla pedagogia una fisionomia di sapere generativo, prevalgono paradigmi empirici e sperimentali. L'attenzione non è rivolta ai fini, ma al rapporto procedure- risultati. Ad esempio, il potenziamento della scuola è misurato soltanto sulle prassi valutative, sulla loro affidabilità gestione e comparazione e sulla centralità assegnata all'acquisizione delle competenze. I contenuti, la funzione etico- sociale ed educativa della scuola, passano oggi in secondo piano.

In altre parole, secondo l'attuale economia della conoscenza e come direbbe Lyotard, il sapere viene prodotto in vista del suo valore di scambio, ed è fruito in modo tale che la sua acquisizione possa accrescere l'economia. Il sapere perde il suo "valore d'uso" e diventa forza produttiva immediata: viene mercificato³⁹.

Inoltre, le conoscenze, invece di diffondersi in virtù del loro valore formativo, diventano conoscenze acquisite come capacità di fare buoni investimenti, e sono fatte circolare come le monete⁴⁰.

Il sistema scolastico così, da una parte si affida a luoghi comuni di rapida presa mediatica (ma al contempo scarsamente problematizzati), come il pluralismo e la convivenza democratica, e dall'altra si svolge secondo la suggestione che l'essere umano possa essere controllato, costruito e spiegato.

La scuola, anziché porsi troppi "perché", è spinta a chiedersi "come" fare, "cosa" e "chi" produrre, esattamente come l'impresa⁴¹.

D'altra parte, come ricorda Claudio Gentili, la concezione di scuola nella contemporaneità si avvicina molto a quella dell'impresa: tra le due possiamo rintracciare notevoli affinità. In particolare, "a scuola si produce... apprendimento. L'impresa è una organizzazione... che apprende"⁴².

Il soggetto va pensato in perenne *statu nascenti*. Per pensare la formazione oggi dobbiamo partire da un soggetto che è multiplo, ferito e inquieto. Si prospetta un

³⁸*Ibidem*.

³⁹Cfr. J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit. p. 12-13.

⁴⁰*Ivi*, p. 16.

⁴¹Cfr. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 255.

⁴²Cfr. C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 9.

nuovo io rispetto al passato, decentrato e sempre in cammino verso il proprio sé. Un io che vuole farsi da sé e che sta sempre in formazione⁴³.

Di fronte a questa emergenza educativa, la pedagogia è ormai lontana dalla sua vocazione originaria di riflessione sulle questioni educative come luogo di composizione e mediazione tra *essere*, *poter essere* e *dover essere*. Il confronto sulla funzione e il ruolo della scuola nelle società odierne è diventato la vetrina di intellettuali di varia formazione, come sociologi e politologi, ed anche economisti⁴⁴.

Si tratta quindi di fare una scelta tra due mentalità

Se quella fornita da un nichilismo post storicistico, post moderno, post ideologico, post umanistico, post cristiano [...]; oppure se quella che fa da appoggio e da idea- forza per un itinerario educativo che continua a vedere nell'uomo il centro, il fine, il valore dell'essere in vista non solo della sopravvivenza dell'umanità, ma anche della scommessa per una vita più degna dell'essere uomini sul pianeta⁴⁵.

I.2 L'orizzonte linguistico dell'educazione: tra competenze, competizione, produttività e performance

1.2.1 Una lettura critica del discorso educativo delle istituzioni

Nel tempo presente, il modo di intendere e praticare l'educazione è stato plasmato e modellato dalla produzione documentale delle istituzioni politiche a partire dagli anni Novanta. L'Unione Europea, ma anche l'Unesco, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico e la Banca Mondiale, hanno orientato le politiche educative invitando i loro stati membri a riformare l'intero sistema di istruzione e formazione dentro il principio di *lifelong learning*, sotto le vesti della necessità⁴⁶.

Questa convergenza ha portato ad ipotizzare che stia nascendo un "nuovo ordine educativo mondiale" grazie al concorso di istituzioni intergovernative economiche

⁴³Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, cit. p. 52.

⁴⁴Cfr. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit. p. 256.

⁴⁵G. Acone, *L'ultima frontiera dell'educazione. La paideia occidentale di fine secolo tra umanesimo e nichilismo*, La Scuola, Brescia 1986, p. 146.

⁴⁶Cfr. M. Conte, *La forma impossibile: introduzione alla filosofia dell'educazione*, libreriauniversitaria.it, Padova 2016, p. 93.

che sempre di più oggi si interessano di educazione e formazione e elaborano politiche per questo settore. Riconoscono infatti il potenziale di utilità che esso ha rispetto al disegno dell'economia della conoscenza, e rispetto allo sviluppo di mercati sempre più concorrenziali⁴⁷.

Con la pubblicazione di strategie, analisi scientifiche, documenti, l'Europa ha guidato la trasformazione dei sistemi educativi. Con lei hanno collaborato la maggioranza delle forze politiche, unite dall'interesse della crescita economica e della competizione internazionale. Questo è stato reso possibile dal Metodo di Coordinamento Aperto "*soft law*" dell'Unione Europea, istituito nella strategia di Lisbona 2000, con l'intenzione di coordinare gli interventi che mirano a fare dell'Europa la più competitiva economia della conoscenza. Si tratta di uno strumento politico non vincolante, con un potere dolce, ma a tutti gli effetti coercitivo⁴⁸.

La produzione del discorso educativo europeo è quindi da intendersi in relazione a questo Metodo di Coordinamento Aperto, tecnica di "governance" fondata sulla cooperazione volontaria degli Stati. Guarderemo quindi il discorso sull'educazione ricordando, come intende Foucault, di non considerare i discorsi come dei segni, ma come delle vere e proprie pratiche che formano l'oggetto di cui parlano⁴⁹.

I discorsi riguardano ciò che può essere detto, pensato, ma anche chi può parlare, quando, dove e con quale autorità. I discorsi incorporano il significato e l'uso di proposizioni e parole. Così sono costruite specifiche possibilità di pensiero⁵⁰.

In altre parole, le politiche educative formulate, legittimano un certo modo di pensare alla realtà e operano come una strategia per ammettere un insieme di credenze e di modi di agire.

Propongo in queste pagine una lettura dell'agenda politica educativa come pratica critica. È un modo di riflettere sul presente e i suoi problemi: rivelando gli

⁴⁷Cfr. A. Pavan, *Nella società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando Editore, Roma 2008, p. 191.

⁴⁸Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 94.

⁴⁹Cfr. M. Foucault, *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971, p. 67.

⁵⁰S. Ball, *What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes*, in "Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education", n. 13, 1993, pp. 10-17.

effetti di potere dei dispositivi educativi contemporanei; mostrando la retorica e gli effetti di persuasione del discorso educativo dominante; dando la possibilità di scegliere che posizione assumere nei confronti delle politiche educative ufficiali; permettendo la creazione di uno spazio in cui riflettere e ripensare il linguaggio e la prassi educativa nell'età contemporanea⁵¹.

Quindi, come parla l'Unione Europea di educazione? Prendiamo come riferimento le politiche sull'educazione e la formazione dell'Unione Europea e delle organizzazioni internazionali. In queste pagine ne analizzeremo criticamente il lessico e cercheremo di scardinare quale tipo umano e quale società sono voluti e promossi dal processo riformistico.

Fare questo significa indagare le premesse tacite del discorso istituzionale, un discorso che noi stessi (studiosi o educatori) riproduciamo e abitiamo, spesso inconsapevolmente. Questo assume una rilevanza *etico-politica*: è il modo per studiare il rapporto tra la prassi educativa e lo spirito del tempo (la razionalità capitalistica neoliberale) e si costituisce come esercizio per l'emancipazione personale⁵². Infatti, "un'educazione veramente profonda consiste nel disfare l'educazione ricevuta"⁵³.

Marcuse esamina in modo critico il potere dei discorsi del proprio tempo, e possiamo recuperare le sue osservazioni perché ancora fortemente attuali. Marcuse è stato un filosofo e sociologo tra i maggiori rappresentanti della teoria critica della società elaborata dalla Scuola di Francoforte, insieme ad Horkheimer e Adorno. La sua riflessione si concentra sulla società contemporanea di oggi, ed è per questa ragione che viene richiamata in questa sede. Marcuse sostiene che la società industriale avanzata abbia creato falsi bisogni, i quali hanno integrato gli individui nel sistema attuale di produzione e consumo. Questo si traduce in un universo univoco di pensiero e comportamento, in cui l'abilità di pensiero critico perde di valore.

L'universo del discorso della società industriale avanzata, secondo Marcuse, si caratterizza per un linguaggio funzionalista, ipnotico, "immune dall'esperienza

⁵¹Cfr. M. Simons, M. Olssen, M. Peters, *Re- Reading Education Policies: A Handbook for Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, Sense Publishers, Rotterdam- Boston- Taipei 2009, pp. 81-82.

⁵²Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. pp. 98-99.

⁵³ P. Valéry, *Introduzione al metodo di Leonardo Da Vinci*, Abscondita, Milano 2002, p.26.

della protesta e del rifiuto”⁵⁴, spingendo “ad accettare ciò che viene offerto nella forma in cui è offerto”⁵⁵.

Marcuse definisce totalitaria la natura di questo discorso.

Ora che la sostanza dei vari regimi non si manifesta più in modi di vivere alternativi, essa si adagia in tecniche alternative di manipolazione e di controllo. Il linguaggio non soltanto riflette tali controlli ma diventa per esso uno strumento di controllo, anche là dove non trasmette ordini ma informazioni, dove non chiede obbedienza ma scelta, non sottomissione ma libertà⁵⁶.

Oggi, gli oggetti conoscibili sono quelli misurabili e catalogabili e la conoscenza deve essere utile e applicabile⁵⁷.

Quindi, quali sono le parole che dominano il discorso educativo contemporaneo? Quali parole sono considerate positive o negative in sé stesse? Sono presenti formule ricorrenti? Quale e quanto spazio è concesso alla discussione e alla critica? Quali saperi promuovono i documenti? Quale modello di società sostengono⁵⁸?

Alcune parole sono considerate decisive per pensare l’educazione, come ad esempio: conoscenza, libertà, competenza, formazione, autonomia, crescita, responsabilità. Sono termini tutt’altro che neutri, utilizzati con un preciso interesse e significato. L’intento è quello di approfondire il rapporto tra la pedagogia che propongono le politiche educative e la pedagogia implicita del capitalismo neoliberale⁵⁹.

Nel corso della lettura nei testi diffusi dall’Unione Europea, sono visibili contraddizioni, unioni di termini opposti e proposizioni suggestive. I discorsi richiamano l’identificazione con una volontà generale, rievocando uno sforzo comune. Tra gli elementi presenti troviamo: “tutti sanno”, “in tutto il mondo”, “è richiesto l’impegno di tutti”, “abbiamo la responsabilità”, “non può non”, “è una opportunità irripetibile da cogliere al volo”, “non abbiamo scelta”. Il Libro Bianco

⁵⁴H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1999, p. 112.

⁵⁵Ivi, p. 102.

⁵⁶Ivi, p. 114.

⁵⁷Cfr. M. Foucault, *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 2004, p. 9.

⁵⁸Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 106.

⁵⁹Ivi, p. 107.

recita “la necessità di questa evoluzione è ormai riconosciuta: la migliore prova ne è data dalla fine dei grandi dibattiti dottrinali sulle finalità dell’istruzione”⁶⁰.

Il Libro Bianco del 1993 dichiara

Abbiamo *l’immensa responsabilità* di elaborare, pur restando fedeli agli ideali che hanno forgiato l’identità e l’immagine dell’Europa, una nuova sintesi tra gli obiettivi che la società persegue (il lavoro come fattore d’integrazione sociale, la parità di opportunità) e le esigenze dell’economia (la competitività e la creazione di posti di lavoro). [...] [Il principio che ci guida] è quello della valorizzazione del *capitale umano per tutta la durata della vita attiva*⁶¹.

La Strategia di Lisbona degli anni 2000 comunica che

[Entro il 2010 l’Unione Europea si prefigge di realizzare il seguente obiettivo:] diventare *l’economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo*, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un *miglioramento* quantitativo e qualitativo dell’occupazione e da una maggiore *coesione sociale*

La gestione di questa trasformazione rappresenta la *sfida economica e sociale* più importante per l’Unione europea. Essa eserciterà un forte impatto sull’occupazione, la crescita e la produttività in Europa nei prossimi cinque anni e per molti decenni a venire [...]. Si tratta di *un’opportunità irripetibile da cogliere al volo*. [...] Nell’era digitale è ancora più importante garantire un *apprendimento lungo tutto il corso della vita*, l’emergere di nuove generazioni di creativi, ricercatori, imprenditori e consentire a tutti i cittadini di svolgere un ruolo attivo nella *società dell’informazione*⁶².

La Commissione Europea si espone negli anni in numerosi documenti, tra i quali *Ripensare l’educazione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio- economici*, del 2012.

Investire nell’istruzione e nella formazione per sviluppare *abilità* è essenziale ai fini della *promozione della crescita e della competitività*: è infatti dalle abilità che dipende la capacità dell’Europa di *incrementare la produttività*. Nel lungo periodo le abilità possono attivare *l’innovazione e la crescita*, spostare la produzione nella parte più alta della catena del valore, stimolare la concentrazione di abilità di livello più elevato nell’UE e plasmare il futuro *mercato del lavoro*⁶³.

⁶⁰Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, cit. p. 25.

⁶¹Cfr. Commissione Europea, *Libro bianco. Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, cit.

⁶²Consiglio Europeo di Lisbona, *Strategia di Lisbona*, Conclusioni della presidenza, Lisbona 2000.

⁶³Commissione Europea, *Ripensare l’educazione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio- economici*, Commissione Europea, Strasburgo, 2012.

Queste sono formule che richiamano lo slogan “*there is no alternative*” introdotto da Margaret Thatcher per sottolineare che il libero mercato, il capitalismo e la globalizzazione sono la sola strada da percorrere per il progresso dell’essere umano⁶⁴.

In altre parole, le indicazioni europee intendono dire che si sono concluse le riflessioni sulle finalità dell’educazione e le grandi riflessioni che da sempre hanno caratterizzato la pedagogia. Ciò che rimane agli Stati è la ricerca delle vie più efficaci per emergere nella competizione internazionale⁶⁵.

Il linguaggio è funzionalista e il ragionamento si fonda su categorie concettuali generali e plastiche, come valori comuni, democrazia, libertà, persona, competenza. Questi elementi costruiscono un discorso politico che sembra essere immune da ogni critica, mostrando con forza prescrittiva il suo contenuto positivo, imponendo la necessità del destino⁶⁶.

Giorgio Chiosso infatti osserva che prevale ‘la convinzione che alle difficoltà della situazione attuale sia possibile trovare rimedi “obiettivi”, “inconfutabili” basati su dati “oggettivi” e spesso restituiti mediante sofisticate elaborazioni statistiche’⁶⁷.

Quindi, quali sono le parole che dominano i discorsi e quali altre parole e significati invece sono escluse?

I termini considerati “buoni” sono legati alla sfera economica e alla gestione aziendale, come per esempio autonomia, efficienza, performance, progresso, organizzazione, spendibilità⁶⁸.

Come mostra Massimo De Carolis, la società neoliberale ‘dovrà saper premiare i contributi individuali in proporzione esatta al valore effettivo delle singole prestazioni. [...] L’essenziale, ovviamente, è che “vinca il migliore”’⁶⁹

A guidare il discorso educativo è la logica dell’utilità, la quale, dalla fine degli anni Novanta, assume le vesti della qualità⁷⁰.

⁶⁴Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell’educazione*, cit. p. 113.

⁶⁵*Ibidem*.

⁶⁶*Ibidem*.

⁶⁷G. Chiosso, *Lo strabismo educativo*, in “Nuova Secondaria”, n.2, 2010, pp. 23-24.

⁶⁸Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell’educazione*, cit. p. 114.

⁶⁹Cfr. M. De Carolis, *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*, Quodlibet, Macerata 2017, p.196.

⁷⁰Cfr. L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Gardolo 2006, p. 21.

La discussione contemporanea sembra finalizzata alla ricerca di mezzi, tecniche didattiche, strumenti, procedure standardizzate, “*best practice*” con cui migliorare la qualità dell’insegnamento e apprendimento, senza mai pensare o riflettere sui fini. Il solo chiaro fine da raggiungere è quello di fornire le competenze utili alla crescita economica e sociale. Questo obiettivo viene rappresentato richiamando principi tanto universali quanto vaghi come: benessere, democrazia, crescita, tolleranza, sicurezza. Ciò che non concorre al raggiungimento di questi obiettivi, o che in altre parole non è efficiente, appare falso. Il principio di utilità è diventato il criterio di verità dei saperi e delle competenze che gli studenti devono acquisire⁷¹.

Il linguaggio educativo subisce una “modernizzazione” in senso economico-aziendale: si parla di studenti e famiglie in termini di utenti, clienti, “*stakeholders*”; l’identità dell’istituto scolastico è definita come offerta formativa, la quale deve essere competitiva e deve soddisfare la domanda e i bisogni dell’utenza; i saperi sono tradotti in crediti scolastici, le lacune in debiti da recuperare; il fine dell’istruzione diviene la promozione del capitale umano, la professionalizzazione delle risorse umane; l’esperienza dello studio è descritta come acquisizione e sviluppo di competenze spendibili da sfruttare in modo ottimale⁷².

La qualità dei sistemi educativi è valutata sul contesto economico. La prospettiva morale sembra senza significato, appartenente al passato, o, come sottolinea il Libro Bianco “superata”. Il rischio è l’incapacità di opporsi alla strumentalizzazione della scuola ai fini economici e politici.

Il discorso europeo sembra tralasciare che l’attività educativa è un bene in sé e si impegna nell’accompagnare lo studente a riconoscere la propria umanità⁷³.

1.2.2 L’ottica delle competenze

Il concetto di competenza è diventato da molto tempo di interesse comune a molte comunità scientifiche ed è diventato oggetto di discussione politica e sociale. È entrato anche nel lessico pedagogico, facendosi elemento

⁷¹Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell’educazione*, cit. p. 115.

⁷²*Ibidem*.

⁷³Cfr. R. Pring, *Education as a Moral Practice*, in “*Journal of Moral Education*”, n. 2, 2001, p. 102.

fondamentale per la costruzione della professionalità dell'essere umano e del lavoratore contemporaneo⁷⁴.

La necessità delle organizzazioni di fronteggiare la precarietà dei mercati nel tempo della globalizzazione, ha portato alla necessità di risorse umane sempre più capaci di adattarsi a contesti sempre più complessi e mutevoli. Si attribuisce così valore e centralità all'apporto professionale del singolo lavoratore come soggetto in grado di offrire la forza competitiva delle imprese stesse⁷⁵.

Nel Libro Bianco, Delors sostiene che sia necessario pensare “una nuova sintesi tra gli obiettivi che la società persegue [...] e le esigenze dell'economia”⁷⁶.

Per Delors questo modello deve fondarsi sulla “valorizzazione del capitale umano per tutta la durata della vita attiva, partendo dall'istruzione di base e avvalendosi della formazione iniziale per inserirvi poi la formazione continua”⁷⁷.

La “società della conoscenza” è lontana dall'essere una realtà data e certa, ma sembra piuttosto essere il risultato di un intervento politico promosso tramite un “discorso di cambiamento” costruito nel tempo⁷⁸.

Quale tipo di conoscenza è coltivata e legittimata nella società della conoscenza? Alla fine degli anni Novanta, il rinnovamento degli istituti educativi parte dalla didattica: l'attenzione passa dall'insegnamento all'apprendimento, dal programma alla competenza⁷⁹.

La Strategia di Lisbona degli anni 2000 ricorda che

Il successo della nuova economia, dipenderà dalla capacità dei consumatori di sfruttare pienamente delle *opportunità* offerte. A tale scopo essi devono acquisire *competenze* che consentiranno loro di accedere alle *informazioni* di cui hanno bisogno⁸⁰.

La riorganizzazione dell'attività didattica verso un apprendimento per competenze viene vista come una grande opportunità. L'Europa fornisce gli

⁷⁴Cfr. C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006, p. 7.

⁷⁵Ivi, p. 8.

⁷⁶Commissione Europea, *Libro bianco. Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, cit. p. 3.

⁷⁷*Ibidem*.

⁷⁸Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 117.

⁷⁹Ivi, p. 118.

⁸⁰Consiglio Europeo di Lisbona, *Strategia di Lisbona*, cit.

strumenti per questo cambiamento, attraverso il quadro per la definizione delle competenze e i criteri per poterle valutare. L'apprendimento per competenze diventa la prassi per tutti i sistemi di istruzione⁸¹.

Daniela Maccario riconduce l'origine della nozione di competenza nello scenario socioeconomico degli anni Ottanta e Novanta. La competenza è riconosciuta come individuale ed è responsabilità del singolo lavoratore aggiornarla alla necessità del mercato⁸².

Di fronte ad una recente riforma in Italia degli inquadramenti professionali, il concetto di competenza viene rimarcato e rafforzato in maniera decisiva. Si tratta di una riforma corposa del 2021 che ridefinisce i contenuti della professionalità, superando la novecentesca definizione tra operai e impiegati, passando dal concetto di mansione a quello di ruolo. È una riforma che valorizza le competenze tecniche e gestionali, le competenze trasversali che segnano ormai ogni ambito lavorativo⁸³. Infatti, “sono le competenze, la loro creazione, manutenzione e riconoscimento la chiave centrale per identificare il lavoro e le sue più moderne tutele”⁸⁴.

Claudia Maulini esamina il concetto di competenza partendo da due dimensioni definite: quella relativa al lavoro, e quella relativa alla pratica pedagogica. Riguardo la prima dimensione, Boyatzis definisce la competenza come insieme di caratteristiche di una persona, che mantengono la relazione con l'assolvimento di un compito sul posto di lavoro. Riguardo la dimensione pedagogica, Perrenoud definisce la competenza come la capacità di disporre di un insieme di schemi conoscitivi in un momento preciso e con consapevolezza⁸⁵.

Tra le molte definizioni di competenza, possiamo dire che la competenza è ritenuta ad esempio un saper agire responsabilmente, un insieme di saperi e capacità, la capacità di prendere iniziative o la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali o di svolgere con efficacia un compito⁸⁶.

⁸¹Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 118.

⁸²Cfr. D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Società editrice internazionale, Torino 2006, pp. 38-39.

⁸³Cfr. L. Campagna, M. Lizza, L. Pero, R. Rossini, *La fabbrica delle competenze e della dignità. Idee e progetti per il Pnrr: il Next Generation Italia*, Edizioni Lavoro, Roma 2021, p. 125.

⁸⁴*Ibidem*.

⁸⁵Cfr. C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia modelli e tecniche*, cit. p. 17

⁸⁶*Ibidem*.

Il concetto di competenza ha quindi carattere polisemico ed è difficilmente inquadrabile. Questa impossibilità di determinazione semantica impedisce la definizione di un concetto univoco e chiaro di competenza⁸⁷.

Secondo Maccario infatti il concetto di competenza è incerto: coinvolge le conoscenze e abilità legate alla sfera personale, che possono comparire tanto in una proposta pedagogica, come in un discorso dai caratteri funzionalistici⁸⁸.

Con lo sviluppo dei sistemi di valutazione OCSE però l'incertezza appare ridursi. I criteri di valutazione quantificano la qualità dell'educazione secondo un principio utilitaristico, schiacciato sul presente: l'apprendimento della competenza è misurato in base alla sua applicabilità nelle situazioni di vita quotidiana⁸⁹.

La valutazione scolastica è quindi ridotta in termini di competenze e di profitto. Sono evidenti le contraddizioni tra l'uso della valutazione a scopo formativo e la sua interpretazione come misura per compiere calcoli statistici. Gli studenti e le famiglie infatti, vivono con ansia il rapporto con l'apprendimento e le relative valutazioni⁹⁰.

Il problema quindi non è la valutazione in sé, ma la valutazione di specifiche performance in termini di produttività.

La scuola delle competenze sembra, allora, orientare lo studente ad acquisire un sapere quantificabile, polivalente, pratico e spendibile, con riferimento particolare alle abilità e alle conoscenze necessarie per inserirsi nella vita sociale e lavorativa. La validità di un apprendimento viene misurata in senso strumentale, operativo e funzionalista: ciò che conta è che sia utile ed efficace. E lo sia adesso, per cooperare in società e competere sul mercato. La cultura – che tutti, senza eccezioni, devono apprendere - assume declinazioni specifiche, diventando cultura del lavoro, dell'apprendimento, del merito, dell'innovazione, dell'imprenditorialità, della valutazione e dell'autovalutazione, della cittadinanza, del benessere, della sicurezza, dell'accoglienza. Il sapere è "spacchettato" in competenze specifiche, flessibili, adeguate o adeguabili; la cultura tout court sembra scomparire, frammentata in una molteplicità di attitudini operative e funzionali⁹¹.

⁸⁷Ivi, p.18.

⁸⁸Cfr. D. Maccario, *Insegnare per competenze*, cit.

⁸⁹M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 119.

⁹⁰Cfr. AA. VV. (nell'articolo non sono specificati gli autori), *Per un nuovo dibattito in campo educativo*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", n.17, 2018, p. 254.

⁹¹M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 119.

La riconfigurazione del curriculum scolastico in rapporto alle competenze è diventata così una delle questioni centrali del dibattito nella scuola.

Un curriculum fondato sulle competenze permetterebbe di superare un'istruzione scolastica ridotta alla mera trasmissione di conoscenze disciplinari⁹². I limiti di quest'ultima vengono colti nella tendenza di ridurre l'apprendimento scolastico alla sola ripetizione di nozioni, senza comprenderle fino in fondo. Un curriculum basato sulle competenze invece, metterebbe al centro la capacità di utilizzare le conoscenze nella vita. L'apprendimento sarebbe attivo e trasferibile alla vita quotidiana⁹³.

L'ipotesi di curricula centrati sulle competenze non è priva di legittimazioni politico-pedagogiche. Nonostante questo, tale ipotesi contiene dei rischi⁹⁴.

Il costrutto di competenza infatti presenta una traccia di tipo produttivistico. L'economia post-fordista basata sulla conoscenza infatti non poteva più appoggiarsi a una formazione declinata secondo le vecchie qualifiche professionali. La nuova impostazione della formazione scolastica ha trovato nella competenza il suo perno. È rimasto rilevante il nesso del concetto di competenza con la realtà economica, piegando la scuola alle necessità del mondo delle imprese⁹⁵.

Sotto l'ideologia del neoliberalismo, l'impostazione economicistica della formazione delle competenze gode di una egemonia politico-culturale che diviene anche pedagogica⁹⁶.

La formazione delle competenze dipende dalla cornice culturale in cui esse sono collocate. A questo proposito, Baldacci definisce due cornici diverse, espressioni di differenti ideologie: la cornice neoliberista, con il focus sul capitale umano, e la cornice democratica, basata sullo sviluppo umano⁹⁷.

Come abbiamo visto in precedenza, la cornice neoliberista basata sul capitale umano è quella che detiene attualmente l'egemonia politico-culturale. Questa

⁹²Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p. 217.

⁹³*Ibidem*.

⁹⁴Ivi, p. 218.

⁹⁵*Ibidem*.

⁹⁶Ivi, p. 219.

⁹⁷Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.

esercita una pressione sul sistema scolastico per portarlo ad aderire a curricula basati sulle competenze. Per “capitale umano” si intende lo stock di conoscenze e competenze che l’individuo possiede, usufruibile nel processo di produzione. È “umano” nel senso che non è separabile dall’unità psico- fisica dell’individuo, dall’altro canto conoscenze e competenze diventano “capitale” nel momento in cui possono essere utilizzate nel processo produttivo⁹⁸.

Nel tempo dell’economia globale basata sulla conoscenza, il capitale umano è diventato il principale fattore della produttività e competitività dei sistemi economici. La disponibilità di competenze rappresenta una necessità storica. La centralità di curricula basati sulle competenze risponde alla necessità di fare della scuola una *fabbrica del capitale umano* in grado di supportare il sistema produttivo⁹⁹.

Il buon lavoro non si crea per decreto ma si costruisce attorno ad un set di competenze alte ed adeguate alle esigenze del mercato, sulla scorta di un procedimento adattivo rispetto alle continue spinte evolutive. Per consentire la sua efficace rigenerazione è essenziale consolidare una configurazione dinamica che tenga assieme le tre fasi dello sviluppo delle capacità: orientamento- formazione- lavoro. Questa filiera costituisce un’autentica “fabbrica delle competenze”, una figura circolare, non lineare¹⁰⁰.

Giorgio Vittadini definisce il capitale umano come l’incremento di capacità lavorative e professionali dovuto all’istruzione e formazione professionale, anche a costo di una rinuncia da parte degli individui a sacrificare parte del loro reddito per acquistare maggiori capacità di produrre reddito per il futuro¹⁰¹.

La scuola diviene così subalterna al sistema delle imprese economiche. Viene tralasciato il compito di formare cittadini democratici e soggetti critici. L’uomo è semplicemente un mezzo per lo sviluppo economico.

Nel 2016 la Commissione europea ribadisce la connessione tra competenze, competitività e occupazione:

⁹⁸Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p. 219.

⁹⁹*Ivi*, p. 220.

¹⁰⁰L. Campagna, M. Lizza, L. Pero, R. Rossini, *La fabbrica delle competenze e della dignità. Idee e progetti per il Pnrr: il Next Generation Italia*, cit. p. 17.

¹⁰¹Cfr. G. Vittadini, *Investire in educazione*, in “Coordinamento Culturale Scuole Libere”, n. 1, 2005, p. 1.

Le competenze portano all'occupabilità e alla prosperità. Chi è dotato delle giuste competenze può aspirare a occupazioni di qualità ed esprimere appieno le proprie potenzialità in qualità di cittadino attivo e sicuro di sé. In un'economia globale in rapido mutamento le competenze determineranno in larga misura la competitività e la capacità di stimolare l'innovazione. Sono un fattore di attrazione per gli investimenti, un catalizzatore nel circolo virtuoso della creazione di posti di lavoro e della crescita ed elementi essenziali per la coesione sociale. [...]

La nuova agenda per le competenze presentata oggi figura al primo posto nell'elenco delle principali iniziative del programma di lavoro della Commissione per il 2016. Essa sostiene un impegno condiviso e si propone di conseguire una visione comune circa l'importanza strategica delle competenze per promuovere l'occupazione, la crescita e la competitività. [...] Essa invoca un impegno comune per attuare riforme in una serie di settori in cui l'azione dell'Unione apporta un valore aggiunto maggiore e verte su tre filoni di attività principali:

1. Accrescere la qualità e la pertinenza della formazione delle competenze;
2. Rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili;
3. Migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze e le informazioni correlate per migliorare le scelte professionali¹⁰².

La scheda scolastica per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria (DM 742/2017), tra le competenze chiave europee da acquisire riporta la voce "spirito di iniziativa", che viene chiarito come "*sense of initiative and entrepreneurship*". L'intento è chiaro: formazione dell'imprenditorialità nel corso della scuola primaria.

Di fronte a questo tipo di scuola, occorre pensare a una cornice contro-egemonica: una *cornice democratica*, basata sullo *sviluppo umano*.

Si tratta di una prospettiva promossa da Sen e Nussbaum, che prorgono una "rilettura" del tema delle competenze in chiave di *capabilities*¹⁰³. Secondo gli studiosi, l'uomo non può essere ridotto a strumento per lo sviluppo economico. Quello che è essenziale, è promuovere e tutelare le libertà sostanziali dell'individuo, le sue possibilità di realizzare i suoi progetti di vita. Viene introdotto in questo senso il concetto di *capability*, cioè "capacitazione" per descrivere la combinazione tra le opportunità esterne disponibili (beni e diritti) e le capacità interne dell'individuo di avvalersi di queste opportunità. Infatti, non è sufficiente

¹⁰²Commissione Europea, *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, Commissione Europea, Bruxelles 2016, pp. 2-4.

¹⁰³Cfr. G. Alessandrini, *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 13.

possedere beni e diritti, ma occorre anche la capacità di avvalersi dei propri diritti per accedere ai beni a disposizione. Laddove le opportunità esterne dipendono dall'azione politica, le opportunità interne devono essere coltivate all'interno della scuola.

Possedere buone capacità interne diventa fondamentale per lo sviluppo umano concepito in termini di libertà sostanziale dell'individuo. Queste capacità vanno concepite nell'ottica del *cittadino democratico*. Sono capacità strettamente connesse al tema della *cittadinanza*¹⁰⁴.

È essenziale quindi ricalibrare il significato formativo delle competenze entro la cornice dello sviluppo umano. Per fare ciò, le competenze potrebbero essere identificate come le capacità interne di cui parla la Nussbaum: le competenze devono essere identificate non solo per il loro utilizzo nella produzione economica, ma anche e soprattutto come condizione per avvalersi delle opportunità di vita¹⁰⁵.

Le competenze così interpretate non saranno quelle del produttore, ma saranno le *competenze del cittadino democratico* impegnato nel campo dei diritti e della libertà. Questo non deve portare a demonizzare la formazione dell'uomo come produttore, ma solo ad escludere la riduzione dell'educazione solo a questo aspetto unilaterale. La finalità della scuola infatti, è proprio quella di formare esseri umani completi, al tempo stesso produttori, cittadini, e soggetti dotati di spirito critico¹⁰⁶.

La tendenza produttivistica mette l'accento sul *saper fare* in opposizione al mero *sapere*. La prospettiva dello sviluppo umano include nella struttura della competenza, oltre il *saper fare*, il mero *sapere*, anche il *saper pensare*.

“La struttura della competenza è costituita da un'integrazione di conoscenze dichiarative, di conoscenze procedurali e di abiti mentali che si sorreggono reciprocamente.”¹⁰⁷

In questa sede, è giusto ribadire che la competenza in sé è una componente fondamentale della vita sociale, e sotto certi aspetti è un costrutto interessante

¹⁰⁴Ivi, pp. 17- 35.

¹⁰⁵Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p. 221.

¹⁰⁶*Ibidem*.

¹⁰⁷Ivi, p. 223.

per la formazione a scuola. In tempi recenti però ha subito una manomissione, a causa del suo inserimento nella cornice aziendalista.

L'ipotesi del paradigma dello sviluppo umano è un grado di dare un significato diverso alla competenza, connotandola come condizione per la libertà sostanziale dell'individuo e per la sua formazione come cittadino democratico¹⁰⁸.

I.3 La formazione continua nel mondo globale: una prospettiva critica

Dopo questa analisi, possiamo chiederci quale sia il valore delle competenze così acquisite. Una prima osservazione ci porta a constatare che il valore delle competenze dipende dalle condizioni del mercato: nel momento in cui il mondo del lavoro cambia, il sapere acquisito perde la sua efficacia. Nonostante questo, nella società della conoscenza così come l'abbiamo tracciata, una delle soluzioni che viene proposta è quella della formazione continua. L'apprendimento permanente chiede a ognuno di integrare le proprie competenze per rimanere costantemente aggiornato e competitivo. Perché ciò si possa realizzare, si deve insegnare la capacità di apprendere: una metacompetenza, elemento cardine della struttura del "*lifelong learning*"¹⁰⁹.

1.3.1 Lifelong learning come politica educativa

L'apprendimento permanente garantisce a tutti la possibilità di continuare a sviluppare la propria persona, di soddisfare i propri bisogni formativi, di scegliere liberamente i percorsi di formazione.

¹⁰⁸Ivi, p. 226.

¹⁰⁹Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. pp. 119-120.

Attorno agli anni sessanta si cominciano a pensare e a sviluppare programmi volti alla promozione dell'educazione permanente, attraverso iniziative degli organismi di cooperazione internazionale¹¹⁰.

In questo periodo, per far fronte alla necessità della lotta contro l'analfabetismo, l'UNESCO inizia ad aprire la strada ai concetti di continuità nel processo educativo e di universalità dell'educazione. Si delinea così un'educazione che "accompagni la persona nello svolgersi della propria storia personale", con caratteri di universalità e lungo tutto il percorso di vita. La nuova prospettiva di educazione è il principio della *lifelong education*: l'educazione degli adulti è volta a coniugare i diversi ambiti e momenti del percorso di crescita dell'individuo, considerandolo nel suo intero divenire¹¹¹.

Il Rapporto Faure del 1972 è stato un momento significativo, un'occasione in cui si voleva sottolineare che l'educazione non andava più costruita in rapporto ai contenuti da assimilare, ma come processo dell'essere. Il fine dello sviluppo andava inteso come possibilità di realizzazione del potenziale umano, e anche come espressione di impegno come singole persone, come gruppi, società, come appartenenti a una società mondiale, cittadini, membri di una famiglia, lavoratori¹¹². Nel Rapporto Delors del 1996 l'apprendimento per tutta la vita viene considerato come una delle chiavi d'accesso al XXI secolo.

L'avvio di politiche di formazione permanente o continua nell'Unione Europea è riconducibile al Consiglio europeo di Lisbona nel 2000 sul tema della società della conoscenza. Il Memorandum della Commissione europea nell'ottobre del 2000 propone infatti la nozione di istruzione e formazione permanente come il principio cardine della società della conoscenza, la quale doveva assicurare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita con due obiettivi di pari valore: la promozione della cittadinanza attiva e dell'occupabilità¹¹³.

La nozione di *istruzione e formazione permanente* non rappresenta più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma

¹¹⁰Cfr. G. Aleandri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma 2011, p. 107.

¹¹¹Ivi, pp. 116-117.

¹¹²Ivi, pp. 120-121.

¹¹³Cfr. L. Campagna, M. Lizza, L. Pero, R. Rossini, *La fabbrica delle competenze e della dignità. Idee e progetti per il Pnrr: il Next Generation Italia*, cit. p. 80.

deve diventare il *principio informatore dell'offerta e della domanda* in qualsivoglia contesto dell'apprendimento. Il prossimo decennio dovrà essere testimone della realizzazione di una tale concezione. Tutti coloro che vivono in Europa, senza alcuna eccezione, dovranno avere le stesse opportunità per adattarsi alle esigenze del cambiamento economico e sociale e contribuire attivamente alla costruzione del futuro dell'Europa¹¹⁴.

Il Consiglio di Lisbona si focalizza nei termini di nuove competenze base uguali per tutti, in nuovi investimenti per le risorse umane e nuovi metodi didattici e di valutazione dei risultati¹¹⁵.

La Commissione Europea, in *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* del 2001, stabilisce le priorità per l'implementazione del *lifelong learning*. Affinchè i cittadini abbiano la possibilità di sviluppare le conoscenze (o meglio, le *competenze*) acquisite nelle scuole, è necessario che tutte le forme di apprendimento possano essere identificate, misurate, valutate e riconosciute¹¹⁶. Nel 2007 la Risoluzione del consiglio dell'Unione Europea sull'apprendimento permanente ripete l'importanza di dare opportunità di acquisire le competenze di base, indicato agli Stati le strategie per adottare l'apprendimento permanente per tutti. ad esempio, il miglioramento della formazione dei docenti coinvolti nell'apprendimento permanente e lo sviluppo di misure e strumenti per convalidare i risultati dell'apprendimento: i crediti formativi¹¹⁷.

Ricapitolando, la dimensione del lifelong è stata ripresa più volte dalla seconda metà del Novecento fino ad oggi. Si è parlato di educazione permanente negli anni Sessanta e all'inizio degli anni Settanta, grazie al rapporto Faure "*Learning to be*", che ne ha conservato l'ideale di emancipazione individuale e collettiva. Il concetto ha subito poi diversi slittamenti di significato, che ne hanno ridotto per lo più il senso, privilegiandone gli aspetti di adattamento alle esigenze economiche¹¹⁸.

¹¹⁴Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione, Bruxelles 2000, p. 3.

¹¹⁵Cfr. L. Campagna, M. Lizza, L. Pero, R. Rossini, *La fabbrica delle competenze e della dignità. Idee e progetti per il Pnrr: il Next Generation Italia*, cit. p. 80.

¹¹⁶Cfr. I. Medicina, M. Bettoni, *L'educazione degli adulti. Tra rientro formativo e formazione permanente*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 109- 110.

¹¹⁷Cfr. G. Aleandri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, cit. p. 147.

¹¹⁸Cfr. W. Rinaldi, *Il Lifelong learning: modelli a confronto, a cento anni da Democrazia e Educazione [1916]*, in "Sudi sulla Formazione/ Open Journal of Education", n. 2, 2016, p. 122.

Nel contesto liquido- moderno l'educazione e l'apprendimento devono essere continui, anzi per tutta la vita. Non è pensabile un altro tipo di formazione e apprendimento. La "costituzione" del sé è inconcepibile in qualsiasi altro modo che non sia una ri-formazione costante e perennemente incompiuta¹¹⁹.

Per un'analisi critica del concetto di educazione permanente, sottolineare che gli studenti abbiano "bisogno" di formazione continua, sembra naturalizzare quello che è, in realtà, un bisogno storico e culturale¹²⁰.

Tutti riconoscono che i sistemi d'istruzione e di formazione devono adattarsi a un apprendimento che dura lungo tutto l'arco della vita.

[Tutte le persone devono essere incoraggiate] all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attraverso i tradizionali percorsi di istruzione e formazione o nel quadro dell'apprendimento basato sul lavoro, in modo da rendere più atte al lavoro e suscitare lo spirito di imprenditorialità.

L'istruzione e la formazione dovrebbero fornire le opportunità di acquisire le competenze necessarie per creare e mandare avanti un'impresa. [...]

È necessario che i sistemi d'istruzione e di formazione possano essere adattati e sviluppati in modo da fornire le capacità e le competenze di cui tutti hanno bisogno nella società della conoscenza; rendere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attraente e valido; raggiungere tutti coloro che fanno parte della società; anche se si considerano lontani dall'istruzione e dalla formazione, utilizzando sistemi per svilupparne le competenze e sfruttarle in modo ottimale¹²¹.

Il discorso europeo ripete più volte l'importanza di motivare gli studenti all'apprendimento, incentivando in loro il "desiderio" della formazione continua, rendendo "attraente" la via dell'apprendimento permanente. Vediamo quindi la formazione di un soggetto che impara a volere per sé ciò che hanno stabilito altri, "che apprende liberamente a desiderare il proprio adattamento alla razionalità dominante"¹²².

La libertà di apprendimento a cui fa riferimento il discorso europeo sembra una libertà illusoria, ridotta a una scelta tra delle varianti proposte. È una libertà che

¹¹⁹Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 37.

¹²⁰Cfr. H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit. p. 244.

¹²¹Commissione delle Comunità Europee, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Relazione della Commissione, Bruxelles 2001, p. 8.

¹²²M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 120.

rimane comunque funzionale agli obiettivi della crescita economica¹²³. La governamentalità neoliberale,

lungi dall'affidarsi alla sola disciplina per raggiungere i meandri più intimi dell'individuo, mira [...] a ottenere un auto- governo dell'individuo, cioè a produrre un determinato rapporto con sé stessi, ossia a governare per mezzo della libertà, cioè giocare attivamente sullo spazio di libertà lasciato agli individui affinché si conformino autonomamente a determinate norme¹²⁴.

Anche se il discorso europeo dichiara di voler combattere le disuguaglianze, offrendo a ciascuno la capacità di acquisire in qualsiasi momento della vita le competenze chiave richieste dal mercato, il modello dell'apprendimento permanente proposto sembra contribuire alla formazione di una forza lavoro debole. Infatti, è costretta alla competizione e a investire nelle proprie capacità per adattarsi al mercato ed essere più vendibile nel sistema economico¹²⁵.

Chi non ha successo in questo sistema, diventa responsabile della propria marginalità¹²⁶, e dietro l'offerta di libertà si cela il rischio di un moderno darwinismo sociale.

Ma, come osserva Gadamer, la capacità di adattamento oggi viene premiata fino alla totale inibizione del carattere umano¹²⁷.

Noi siamo esseri che si pongono domande e, come tali, capaci di formularle. Esseri che, invece, non impareranno a domandare, non possiederanno nemmeno la fantasia del possibile, ma neppure il desiderio fantastico dell'impossibile: in un certo senso, resteranno fermi allo stadio animale¹²⁸.

I sistemi educativi europei si costruiscono all'interno del paradigma del *lifelong learning*. Questo modello di apprendimento, che mira all'acquisizione di capacità e conoscenze specifiche, è dotato di un preciso modello di valutazione, che mira a quantificare la qualità degli apprendimenti secondo un principio utilitaristico. In

¹²³Ivi, p. 121.

¹²⁴P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberale*, cit. p. 10.

¹²⁵Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 121.

¹²⁶Cfr. I. Illich, *Rivoluzionare le istituzioni. Celebrazione della consapevolezza*, Mimesis, Milano-Udine 2012, p. 85.

¹²⁷Cfr. H. G. Gadamer, *Bildung e umanesimo*, Il melangolo, Genova 2012, p. 211.

¹²⁸Ivi, p. 217.

altre parole, verifica l'acquisizione delle competenze nella vita di tutti i giorni. Per questo, la formazione continua riconosce a tutti il diritto e il dovere di acquisire nuove competenze utili, al fine di contribuire alla crescita dell'Europa¹²⁹.

Il discorso educativo delle istituzioni non considera l'esperienza educativa fine in sé stessa, ma propone un adeguamento delle facoltà del soggetto al contesto socioeconomico, "lungo tutto l'arco della vita".

Quindi, non solo le *competenze tecniche* devono essere continuamente rinnovate, non solo l'educazione centrata sul lavoro deve essere permanente. Lo stesso viene richiesto con ancora più urgenza dall'educazione alla cittadinanza. Oggi, molte persone sono a conoscenza di dover aggiornare le loro competenze professionali e acquisire nuove informazioni tecniche se non vogliono "essere lasciate indietro"¹³⁰.

Con una suggestiva riflessione per "liberare l'insegnamento dall'apprendimento"¹³¹, Gert Biesta commenta la ridefinizione dell'educazione nei termini del *lifelong learning*. Secondo l'autore, si tratta di un "nuovo linguaggio dell'apprendimento".

Secondo Biesta, il linguaggio dell'apprendimento non basta a descrivere il processo educativo. Infatti, lo scopo dell'insegnamento e dell'educazione non è mai che gli studenti semplicemente imparino, ma ciò che conta è che imparino *qualcosa* di specifico, che lo imparino per *ragioni* particolari e che lo imparino da *qualcuno*. Per questo, discostandosi dal linguaggio dell'apprendimento, quello dell'educazione deve sempre focalizzarsi sulle questioni del *contenuto*, dello *scopo* e delle *relazioni*¹³².

Sostenere che lo scopo dell'educazione sia solo l'apprendimento o che l'insegnamento dovrebbe portare all'apprendimento è inutile. Occorre un'indicazione precisa rispetto a ciò che dovrebbe essere appreso, e soprattutto il motivo per il quale dovrebbe essere appreso (lo scopo)¹³³.

¹²⁹Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 122.

¹³⁰Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. p. 39.

¹³¹Cfr. G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, p. 33.

¹³²Ivi, pp. 40-41.

¹³³Ivi, p. 42.

L'apprendimento oggi è considerato sempre più come qualcosa di naturale e inevitabile, cioè come qualcosa che siamo costantemente impegnati a fare e che non possiamo *non* fare. Partendo da questo presupposto, si arriva subito alle conclusioni a cui giunge la politica: *dobbiamo* imparare.

Viviamo in un mondo complesso e in rapida evoluzione sociale, economica e politica, al quale dobbiamo adattarci acquisendo sempre più rapidamente nuove conoscenze, abilità e attitudini, in un'ampia gamma di contesti. Un individuo non sarà in grado di affrontare le sfide della propria vita a meno che non diventi un *lifelong learner* e una società sarà sostenibile solo se si evolve in una società in continuo apprendimento¹³⁴.

L'apprendimento così appare al servizio di un'economia capitalistica che ha bisogno di forza lavoro flessibile e adattabile. L'apprendimento è descritto come una pratica che si adatta, senza chiedersi a che cosa ci si dovrebbe adattare e per quale motivo. La libertà di apprendere sparisce, come anche la concezione dell'apprendimento al servizio della democrazia. L'apprendimento diventa un dovere da cui non ci si può esimere¹³⁵.

In questo contesto, i problemi politici come ad esempio le questioni economiche, relative all'occupazione e alla coesione sociale, sono trasformate in problematiche dell'apprendimento e alle persone è assegnato il compito di risolverle mediante l'apprendimento¹³⁶.

Per concludere, possiamo quindi affermare che oggi l'apprendimento permanente promuove un sapere utile, aderente al presente, performante, funzionale, pratico, specialistico, operativo.

Quindi, che tipo di uomo prende forma all'interno della "società della conoscenza"? Un uomo utile, che apprende per essere sempre "all'altezza del nostro tempo"¹³⁷; un uomo che si adatta, trovando ragionevole solo ciò che conserva le cose così come sono; un uomo che è lasciato libero di amministrare la società, ma non di cambiarla; un uomo produttivo, che sceglie con cura i mezzi,

¹³⁴J. Yang, R. Valdés- Cortera, Shanghai International Forum on Lifelong Learning, UNESCO, Shanghai 2011, p. V.

¹³⁵Cfr. G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, cit. pp. 42-43.

¹³⁶*Ibidem*.

¹³⁷F. Nietzsche, *Frammenti pedagogici*, a cura di G. Waller, IL Segnalibro, Torino 1996, p. 7.

ma non riflette sui fini; un uomo funzionalizzato, che si rinnova incessantemente come “risorsa umana”¹³⁸.

Un uomo, nel senso delineato a Nietzsche, frutto di una scuola “moderna” il cui principio è “sapere e cultura nella massima quantità possibile – produzione e bisogni nella massima quantità possibile – felicità nella massima quantità possibile”¹³⁹.

¹³⁸Cfr. M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. p. 123.

¹³⁹*Ibidem*.

II. L'educazione nel mondo globale

II.1 La globalizzazione

Oggi viviamo in un momento di trasformazioni storiche fondamentali, e i grandi cambiamenti che ci riguardano si estendono ovunque.

Viviamo nel secolo della scienza, della tecnologia, ma alcuni fattori che si pensava potessero rendere la vita più sicura e prevedibile, in realtà spesso hanno prodotto l'effetto contrario.

Un ambiente molto complesso è sinonimo di incertezza, e quindi di insicurezza e di paura per i soggetti che vi sono immersi. Oggi più che mai l'insicurezza e la paura sono diffusi nella maggioranza degli uomini, e non solo in quelli che sopravvivono nelle aree più povere del mondo¹.

In queste pagine cercherò di delineare la globalizzazione e il mondo post moderno di cui facciamo parte, evidenziando i rischi della contemporaneità.

II.1.1 Definire la globalizzazione

Il termine "globalizzazione" (*globalization, mondialisation, Globalisierung*) ha preso piede nella letteratura economica, politica, sociologica e multimediale dell'Occidente nell'ultimo decennio del secolo scorso. Richiama un processo di estensione globale delle relazioni sociali tra gli esseri umani, tale da coprire lo spazio territoriale e demografico del pianeta intero².

Il termine si è diffuso con una fase di accelerazione di fenomeni di integrazione economico- sociale che, secondo alcuni studiosi, erano già iniziati nel mondo occidentale con la rivoluzione industriale, tra Settecento e Ottocento³.

È difficile trovare un unico accordo tra i pensatori circa la collocazione temporale della globalizzazione.

¹Cfr. D. Zolo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Editori Laterza, Roma-Bari 2006, Premessa.

²Ivi, p.3.

³*Ibidem*.

Secondo Giddens, la globalizzazione è un fenomeno politico, culturale, tecnologico e economico, e si è diffuso soprattutto con lo sviluppo dei sistemi di comunicazione, dalla fine degli anni sessanta in poi.

La globalizzazione riguarda i grandi sistemi, come l'ordine finanziario mondiale, ma è anche un fenomeno interno, che influisce sugli aspetti intimi e personali della vita di ognuno⁴.

I cambiamenti che ha portato con sé la globalizzazione creano qualcosa che non è mai esistito prima, cioè una società globale cosmopolita⁵.

Quel che è certo, è che gli sviluppi più recenti della globalizzazione si concretizzano negli ultimi tre decenni del Novecento. In questi anni più recenti, con il termine "globalizzazione" si intende il processo sociale – influenzato dallo sviluppo tecnologico, dalla rapidità dei trasporti e dalla "rivoluzione informatica" – che ha dato vita ad una rete mondiale di connessioni spaziali e di interdipendenze funzionali. Tale rete mette in connessione fra loro un numero crescente di attori sociali e di eventi economici, politici, culturali e comunicativi, un tempo separati dalle distanze geografiche e da barriere cognitive e sociali⁶.

Si può parlare di "contrazione" della dimensione spaziale e di quella temporale come una delle *human consequences* della globalizzazione più sentite⁷.

Anthony Giddens definisce la globalizzazione come "l'intensificazione di relazioni sociali mondiali che collegano tra loro località molto lontane, facendo sì che gli eventi locali vengano modellati da eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa"⁸.

L'effetto che produce la globalizzazione allora è quello di modificare la rappresentazione sociale della "distanza" e di ridefinire i confini del mondo senza però abatterli.

⁴ Cfr. A. Giddens, *Runaway World. How Globalization is Reshaping our Lives*, Profile Books, London 1999, trad. It. *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, il Mulino, Bologna 2000, p. 24.

⁵ Ivi, p.31.

⁶Cfr. D. Zolo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, cit., p.4.

⁷Cfr. Z. Bauman, *Globalization. The Human Consequences*, Polity Press-Blackwell Publishers Ltd., Cambridge-Oxford 1998, trad. It. *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Editori Laterza, Roma-Bari 2001, pp.3-8.

⁸A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge 1990, trad. It. *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna 1994, p.71.

Giddens ritiene che la globalizzazione presenti le caratteristiche tipiche della modernità, incluse le idee dello Stato nazionale, l'economia capitalistica, la divisione del lavoro.

Secondo Giddens la *interconnectedness* che "globalizza" i fenomeni sociali ha come preambolo la rivoluzione tecnologica e informatica, ma ha coinvolto anche ampi settori dell'economia, della cultura, delle comunicazioni di massa, della politica internazionale e delle strategie militari⁹.

Secondo Ian Clark sarebbe errato pensare alla globalizzazione come un fenomeno irreversibile, dettato dalla logica inesorabile dello sviluppo tecnologico e delle forze dei mercati, e quindi fuori dal controllo delle forze politiche. La globalizzazione investe direttamente gli Stati, ma ha anche effetti che gli Stati possono incoraggiare o contrastare¹⁰.

In altre parole, i governi degli Stati non sono testimoni passivi e inermi della globalizzazione: molte volte sono proprio gli stessi Stati che la promuovono attraverso le loro politiche.

In questa sede infatti, mi concentro a mettere in rilievo come le politiche internazionali, europee hanno favorito e promosso una certa idea di educazione e formazione, aderente in particolar modo agli interessi del mercato neoliberista.

Il sociologo Luciano Gallino propone una definizione di globalizzazione concisa:

Propongo di chiamare "globalizzazione" l'accelerazione e l'intensificazione, particolarmente evidenti a partire dagli anni '80 del Novecento, del processo di formazione d'una economia mondiale - un'economia-mondo - che si sta configurando come un unico sistema funzionante in tempo reale. [...] La globalizzazione così intesa e periodizzata non è un fenomeno della natura, bensì il prodotto di una determinata politica economica, affermatasi in gran parte del mondo. I suoi criteri ispiratori sono: gli aggiustamenti strutturali dei bilanci pubblici; la liberalizzazione dei movimenti di capitale; la deregolamentazione del mercato del lavoro; le privatizzazioni; la riduzione in tutti i campi (sanità, previdenza, istruzione) dell'intervento e delle dimensioni dell'apparato pubblico¹¹.

⁹Cfr. D. Zolo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, cit., p.5.

¹⁰Ivi, p.6.

¹¹Cfr. L. Gallino, *Globalizzazione e sviluppo della rete*, Atti del convegno Mappe del '900, Rimini 22-24 novembre 2001, in "Erodoto", supplemento al numero 43/44, 14 (2001), p. 125.

Il termine “globalizzazione” diviene sinonimo di “universalismo del mercato” e rimanda “in ognuno dei campi in cui si può suddividere l’organizzazione sociale, alla diffusione della cultura, dei componenti e delle disposizioni del bisogno che appaiono coerenti con la *massima espansione del mercato lungo tutte le sue dimensioni*”¹². Per Gallino quindi, la globalizzazione è un fenomeno primariamente economico.

Sulla stessa linea di pensiero si propone la definizione di Manuel Castells:

la globalizzazione è una rivoluzione tecnologica, caratterizzata dalle tecnologie delle informazioni, che sta rifoggiando, a ritmo accelerato, la base materiale della società. Le economie di tutto il mondo sono divenute globalmente interdipendenti mostrando una forma nuova di relazione fra economia, Stato e società, in un sistema a geometria variabile¹³.

Fra i teorici della globalizzazione, Bourdieu nega la possibilità di definire la globalizzazione. Pensa che il termine “globalizzazione” svolga una funzione “naturalizzante”: questo termine intende convincerci che la globalizzazione sia un effetto delle leggi della tecnica o dell’economia, e non l’esito delle scelte politiche delle grandi potenze industriali. Il discorso sulla globalizzazione quindi diventa un apparato retorico che legittima il progetto neoliberista globale¹⁴.

In questo senso la posizione di Bourdieu si avvicina a quella di Gallino.

Vediamo quindi che nel corso del tempo sono sorti numerosi tentativi di definizione della globalizzazione da parte di studiosi, che non trovano un unico accordo per tracciare i suoi confini.

Ciò in cui concordano è il fatto che sono cambiati e stanno tutt’ora cambiando gli scenari in cui si svolge l’esistenza singola e comunitaria.

Come abbiamo visto, questa esistenza è sempre più segnata dall’internazionalizzazione dei mercati, da un forte sviluppo scientifico e tecnologico e dalla pluralità e multiculturalità dei modi di vita.

¹²Cfr. L. Gallino, *Globalizzazione e Disuguaglianze*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000, p.25.

¹³M. Castells, *The rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford 1996, trad. it. *La nascita della società in rete*, Università Bocconi, Milano 2002, p.17.

¹⁴Cfr. D. Zolo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, cit., p.9.

II.1.2 Le criticità della globalizzazione

La globalizzazione, così come l'abbiamo tratteggiata fino ad ora, determina radicali cambiamenti nei modi di produrre, lavorare, comunicare e vivere. L'interdipendenza, su scala sempre più vasta, fa sorgere anche nuovi problemi in termini di libertà, democrazia e giustizia.

Benché l'idea di globalità richiami livelli di interconnessione planetaria, tali da far pensare ad un'unificazione senza precedenti, ci ritroviamo invece a confrontarci con "un mondo in frammenti"¹⁵.

La fine della contrapposizione tra Stati Uniti d'America e Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche, con il crollo di quest'ultima e il suo ridimensionamento, ha creato uno squilibrio a livello mondiale. Guerre civili a sfondo etnico- religioso, separatismi linguistici, conflitti nazionalistici, tensioni a seguito di fenomeni migratori, aspirazioni egemoniche su base regionale: sono solo alcuni elementi che confermano lo sgretolamento in frammenti del contesto globale¹⁶.

Zygmunt Bauman descrive la condizione attuale del nostro mondo come "società liquida" in cui regnano precarietà, incertezza e individualismo.

La sua intensa analisi sociologica ne ha fatto il più rappresentativo e ascoltato pensatore dell'epoca post moderna. Bauman si configura come il più lucido testimone del passaggio tra il XX e il XXI secolo¹⁷.

Nel suo libro "Modernità liquida", Bauman evidenzia che le forme di vita odierne, per quanto differenti tra loro per molti aspetti, hanno tutte in comune la stessa fragilità, provvisorietà, vulnerabilità e tendenza a cambiare incessantemente.

L'unica costante è il cambiamento e l'unica certezza è l'incertezza. Cent'anni fa "essere moderni" significava inseguire "lo stato della perfezione definitivo", mentre ora allude a un miglioramento all'infinito, privo di qualsiasi prospettiva o aspirazione a diventare "definitivo"¹⁸.

¹⁵Cfr. C. Geertz, *Mondo Globale, Mondi Locali: cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino, Bologna 1999.

¹⁶Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un Mondo Globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, EGA Editore, Torino 2008, p.13.

¹⁷Cfr. Z. Bauman, *Il buio del postmoderno*, Aliberti editore, Roma 2011, p.9.

¹⁸Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge e Blackwell Publishers Ltd, Oxford 2000, trad. it. *Modernità Liquida*, Editori Laterza, Roma- Bari 2011, prefazione p.VII.

Vedremo nei capitoli successivi come queste osservazioni tracciate da Bauman descrivono anche il modo di intendere l'educazione del XXI secolo, proposta con la formula dell'apprendimento permanente o "*lifelong learning*".

Bauman aggiunge

La svolta è stata drastica, e ormai si apprezza quasi soltanto ciò che è facile da mandare all'aria, scartare e abbandonare: i legami che si possono sciogliere senza fatica, gli impegni agevolmente revocabili e le regole del gioco che non durino più del gioco stesso (semmai meno). Siamo tutti irrefrenabilmente a caccia di novità¹⁹.

La società del XXI secolo, evidenzia Bauman, è caratterizzata da una compulsiva, ossessiva, irrefrenabile e sempre incompleta modernizzazione, da

l'incontenibile e inestinguibile sete di distruzione creativa (o di creatività distrutta, a seconda dei casi; di "fare piazza pulita" in nome di un progetto "nuovo e migliore"; di "smantellare", "tagliare", "eliminare gradualmente", "fondere" o "ridimensionare", il tutto in funzione di una futura maggiore capacità di fare meglio la medesima cosa: accrescere la produttività o la competitività)²⁰.

In questa società, l'individuo si ritrova "solo con sé stesso", non conosce più limiti al miglioramento e al miglioramento di sé stesso, se non quelli che derivano dalla propria forza di volontà, risorse e tenacia.

Il problema di questa condizione, risiede nell'incapacità per l'individuo di fermarsi. Ci muoviamo e siamo condannati a farlo non tanto a causa del "ritardo della gratificazione", ma a causa dell'*impossibilità* di sentirci gratificati. Bauman dice che l'orizzonte del soddisfacimento e il momento del riposo corrono più veloci del più scattante dei corridori. In altre parole, la realizzazione si configura come un'utopia, è sempre qualcosa di là da venire, e i successi perdono attrattiva nel momento stesso in cui vengono colti, se non prima²¹.

Il focus è sull'autoaffermazione dell'individuo: sul diritto degli individui di scegliere e adottare a proprio piacimento i propri *modelli di felicità* e lo stile di vita che

¹⁹Ivi, p.XI.

²⁰Ivi, pp.18-19.

²¹*Ibidem*.

preferiscono. I problemi personali possono essere risolti solo individualmente, non esistono più grandi leader ad indirizzare le scelte delle persone e ad esimerle dalla responsabilità per le conseguenze delle proprie azioni.

Nel mondo degli individui, esistono solo altri individui da cui trarre degli esempi su come vivere, ma sempre assumendosi la responsabilità delle conseguenze di aver scelto un esempio anziché un altro²².

Allorchè ci si ferma, anche per un attimo, a riflettere sullo stile di vita attualmente imperante, balza subito agli occhi, quasi fosse un filo rosso serpeggiante attraverso anni e àmbiti di convivenza, un motivo costante di disagio esistenziale. [...] Sebbene lo sviluppo scientifico e tecnico abbia provocato una diminuzione delle distanze tra gli uomini, tra i popoli, tra le nazioni, tra i continenti, persino tra i pianeti; nonostante si assista a fenomeni di sfrenato inurbamento, tali da far invocare la tutela dello spazio vitale della persona; malgrado il continuo proliferare di mezzi di comunicazione di massa [...] l'uomo contemporaneo è solo²³.

L'inadeguatezza postmoderna quindi, riguarda l'incapacità di acquisire la forma desiderata, la difficoltà di rimanere sempre in movimento, di essere flessibile e pronto ad assumere modelli di comportamento differenti, e di essere allo stesso tempo argilla modellabile e abile scultore. All'individuo spetta il compito di autogestirsi nelle proprie attività e di badare alla propria autoformazione, ed è motivato dall'incombenza di mantenersi sempre idoneo e pronto ad assumere nuovi compiti²⁴.

La "società liquida" è afflitta anche da una crisi della democrazia e dalla sua messa in discussione. Grazie al processo di globalizzazione, il potere si è spalmato nel pianeta, non è più localizzato in un luogo.

Le condizioni di incertezza, la solitudine e la paura per il futuro del cittadino globale, non trovano rassicurazione nelle istituzioni. È la fine delle nazioni e dello stato moderno come si era configurato a partire dal XVII secolo.

²²Ivi, p.21.

²³L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1994, p. 10.

²⁴Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999, pp.109-110.

Non c'è più la possibilità di attuare rivoluzioni, perché non esistono più simboli di potere da abbattere. Il potere sfugge dal controllo dei cittadini: è questo il nucleo della crisi della democrazia²⁵.

La questione è controversa, perché in un pianeta investito dalla globalizzazione così intesa in modo "negativo", tutti i problemi sono globali, e in quanto tali, non ammettono risoluzioni politiche locali.

L'unica speranza è nella coscienza individuale, nel rispetto di sé e degli altri. Uguali e diversi all'interno di una società complessa, composta non più di masse omologate, né di individui isolati, ma formata da una rete di moltitudini in grado di dialogare e crescere²⁶.

Vicino alla posizione di Bauman possiamo collocare quella di Lyotard. Nel suo libro *"La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere"*, Lyotard si concentra su come cambia lo statuto del sapere nel momento in cui le società entrano nell'età post industriale o postmoderna.

L'età moderna per Lyotard è caratterizzata da una serie di grandi sintesi filosofico- politiche che Lyotard chiama "grandi racconti" o "grandi narrazioni". Queste hanno carattere universale, non sono riferite a situazioni locali e contingenti. Hanno lo scopo preciso di fornire una legittimazione del pensare e dell'agire in termini di progresso o di emancipazione.

L'avvento del postmoderno coincide con il tramonto di questi meta racconti. L'età postmoderna è definita infatti da Lyotard come l'età del disincanto, della sfiducia nelle meta narrazioni come dispositivo di legittimazione²⁷. L'individuo che non crede più nelle grandi narrazioni è quindi un individuo rimandato e ricondotto a sé stesso. Lyotard intende raffigurare il passaggio da "collettività sociali" a una massa indistinta composta da atomi individuali. In altre parole, la decomposizione delle grandi narrazioni fa sì che il rapporto sociale tradizionale finisca col dissolversi.

²⁵Cfr. Z. Bauman, *Il buio del postmoderno*, cit. pp. 17-18.

²⁶*Ibidem*.

²⁷Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit. p. 6.

L'età post moderna viene quindi a configurarsi come un tempo complesso, investito da numerosi cambiamenti che hanno creato una vasta crisi sociale, che si riverbera in una crisi educativa.

La globalizzazione non è un processo unidimensionale, ma coinvolge molteplici dimensioni dell'esistenza umana, prima fra tutte quella culturale.

Sul piano culturale hanno luogo processi rilevanti per le ricadute sull'esperienza degli uomini e le donne nel mondo, a cominciare dall'incontro tra identità culturali differenti, dall'ibridazione culturale favorita dalla mediazione della comunicazione di massa, dalla facilità di incontro e scontro con paesaggi umani diversi²⁸.

Dal punto di vista tecnologico, l'elemento centrale è rappresentato dall'immagine della "rivoluzione permanente", con le tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei trasporti che rivestono un ruolo sempre più importante nel far cadere o spostare i confini del mondo²⁹.

Alcune delle caratteristiche fondamentali della globalizzazione che attengono all'economia sono: l'esistenza di un mercato finanziario globale su cui il sole non tramonta mai; la progressiva "mercificazione" della quasi totalità degli ambiti di produzione di servizi; la concorrenza sempre più agguerrita a livello globale tra gruppi industriali; la costruzione di aree regionali di libero scambio (Unione Europea, MERCOSUR, NAFTA)³⁰.

Queste dimensioni non sono chiaramente distinguibili le une dalle altre.

Il processo della globalizzazione però, anche se irreversibile, non è dato una volta per tutte.

È un fenomeno storico, e in quanto tale, esistono possibilità di orientarne l'evoluzione.

In questa sede, non approfondirò ulteriormente tutte le ricadute della globalizzazione negli ambiti della vita sociale e i numerosi volti e sfaccettature della globalizzazione. L'interesse è quello di tracciare un quadro generale del fenomeno. Infatti, l'interesse principale è quello di indagare l'influenza che la

²⁸Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un Mondo Globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, cit. p. 15.

²⁹*Ibidem*.

³⁰*Ibidem*.

globalizzazione ha esercitato sull'educazione e su come essa abbia cambiato la sua forma.

II.2 Educare nella contemporaneità: l'educazione tra globalizzazione, postmoderno e neoliberismo

II.2.1 Il neoliberismo come razionalità dominante

L'obiettivo delle prossime pagine è quello di ricostruire i legami tra il discorso pedagogico- educativo e le determinanti economico- politiche e sociali, andando a cogliere questo rapporto a partire dal linguaggio: come si parla oggi di educazione?

Ogni agire educativo è mosso da una precisa idea di educazione. Sottostanti all'educazione ci sono concezioni che rispecchiano un certo senso comune, una certa ideologia e visione del mondo. In questo senso occorre indagare i presupposti sottostanti all'educazione/ formazione, che non sono sempre resi espliciti.

Omettere l'analisi dei presupposti significa infatti consegnare la prassi educativa ad automatismi.

I presupposti hanno una triplice natura. Hanno una natura innanzi tutto antropologica: nelle azioni educative è sempre implicata tacitamente un'immagine di uomo ritenuta preferibile rispetto ad altre³¹.

La natura dei presupposti è poi etico-morale, cioè ogni azione educativa presuppone anche un'idea specifica e preferibile di "bene" rispetto ad altre. Infatti, ogni intervento educativo presuppone sempre un valore di riferimento capace di indirizzare le azioni.

Infine, la natura dei presupposti da tenere in considerazione è quella politico-sociale. L'istituzione scolastica così come oggi si configura infatti non è un fatto di natura, ma è il prodotto di determinati effetti generati da precise politiche adottate, a differenza di altre.

³¹Cfr. M. Conte, *La forma impossibile: introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit. pp.18-20.

A tal proposito, un'intuizione di Adorno circoscrive il senso di quanto detto: per comprendere la realtà pedagogica, occorre indagare il potere che la realtà extra pedagogica esercita sulla realtà pedagogica³².

Qual è quindi la razionalità che oggi domina la contemporaneità? L'educazione avviene entro di essa. Noi stessi siamo cresciuti e operiamo entro di essa, ma questa razionalità non la avvertiamo nei suoi elementi costitutivi fondamentali³³. Oggi, il paradigma economico- politico di cui occorre decifrarne la struttura è il paradigma economico politico neo liberale.

L'avvento del neoliberalismo si colloca a partire dagli anni Ottanta e Novanta del Novecento³⁴. Prima di tutto viene annunciata l'eclisse delle grandi narrazioni della modernità³⁵, e quindi vediamo il passaggio ad un'era post- ideologica. Caduta l'Unione Sovietica viene proclamata addirittura la "fine della Storia", come conseguenza del trionfo planetario del sistema liberal- democratico³⁶. Le cose però vanno diversamente, perché nella seconda metà degli anni Novanta le socialdemocrazie europee abbandonano la loro impostazione classica per cercare una "terza via"³⁷ tra questa e il neoliberalismo. Nel concreto, questa ricerca di una via di mezzo finisce per risultare sempre più bilanciata verso l'ottica neoliberalista³⁸.

L'idea del neoliberalismo di società e di individui che in essa vivono è "come fare del mercato il principio di governo degli uomini e del governo di sé" dispiegando "la logica del mercato come logica normativa dallo Stato fino ai meandri più intimi della soggettività"³⁹. Alla fine degli anni Ottanta il termine "neoliberalismo" ha finito per descrivere, a torto o a ragione, non solo il progetto politico egemone a livello globale. Questo termine ha iniziato ad indicare anche la catena di trasformazioni oggettive che questo progetto stava innescando nel tessuto

³²Cfr. T. W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2010.

³³Ivi, p.40.

³⁴Cfr. P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberalista*, Derive Approdi, Roma 2013, p.175.

³⁵Cfr. J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Les Editions, Paris 1970, trad. it. *La condizione postmoderna* cit.

³⁶Cfr. F. Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano 1992.

³⁷Cfr. A. Giddens, *La terza via*, Il Saggiatore, Milano 1999.

³⁸Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. , p. 174.

³⁹Cfr. P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberalista*, cit., p.26.

istituzionale e nella rete di relazioni costitutive della società civile. Queste trasformazioni sono accumulate dalla centralità crescente dei parametri economici e dei meccanismi di mercato in ogni segmento della vita sociale. Questi processi, nel bene e nel male, hanno inciso profondamente sulla vita di milioni di persone, fino a tracciare persino il disegno di un “nuovo ordine globale”⁴⁰.

La logica, le forme, le pratiche della competizione economica iniziano a non riguardare più solo la sfera tradizionale dell'economia e del commercio, ma riguardano *ogni aspetto* della vita sociale e individuale, dunque anche la scuola di Stato e gli insegnanti. L'eco del neoliberismo infatti, si avverte anche in campo scolastico- formativo⁴¹. Come abbiamo visto nel capitolo precedente, anche le politiche formative dell'Unione europea e delle organizzazioni internazionali si allineano con la nuova razionalità neoliberista.

Le scuole sono in competizione tra loro, e anche gli insegnanti. Il principio del mercato è il principio unico che regola la vita di tutti, ma diviene anche la modalità attraverso cui il soggetto inizia a governare se stesso⁴².

La cultura imprenditoriale nelle sue varie sfumature si è candidata ad essere una delle culture di riferimento per assimilare gli strumenti finalizzati ad analizzare, organizzare e modificare ogni comparto della vita individuale e sociale⁴³.

Ciò è avvenuto anche in ambito educativo e in una duplice direzione: come cultura mediante la quale organizzare l'educazione intenzionale, in particolare nella sua espressione formale, cioè la scuola, e come cultura all'interno della quale tentare di rintracciare alcune tra le principali finalità dell'educare, per esempio, apprendere in alcuni casi a essere imprenditori in senso stretto, ma anche apprendere a essere “imprenditori di sé stessi”, della propria persona, del proprio corso di vita, del proprio “successo”: sostanzialmente un possibile approccio per tenere insieme la costruzione delle “vite fai da te”. Termini e espressioni quali efficacia, efficienza, prodotto, cliente, manager e, soprattutto, merito e meritocrazia, si sono ormai diffusi nel vocabolario di molti settori, anche in quelli lontani dall'impresa intesa in

⁴⁰Cfr. M. De Carolis, *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*, cit. p. 13.

⁴¹Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. , p. 174.

⁴²Cfr. M. Conte, *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, libreriauniversitaria.it, Padova 2017, pp.57-58.

⁴³Cfr. M. Marzano, *Estensione del dominio e della manipolazione. Dall'azienda alla vita privata*, Mondadori, Milano 2009.

senso tradizionale, sino a raggiungere il linguaggio aspecifico e quotidiano. Tale diffusione del vocabolario imprenditoriale non è, ovviamente, solo una questione di moda, è altresì l'indice dell'invasività degli approcci e dei comportamenti riferibili a tale cultura nel quotidiano professionale e non professionale⁴⁴.

Il principio della concorrenza diviene norma di comportamento. L'impresa, è il modello nei confronti del quale prende forma la società e soggettività: si configura come l'esemplare di riferimento per lo strutturarsi della personalità. In questo caso, il soggetto portatore di bisogni è diventato esso stesso un'impresa, e in quanto imprenditore di se stesso, deve provvedere autonomamente al loro soddisfacimento rivolgendosi al mercato. Se ha bisogno di formazione, deve rivolgersi al mercato della formazione. Se il soggetto non riesce nei suoi intenti o ha difficoltà, la responsabilità è esclusivamente sua: non di una società magari ingiusta, non di rapporti di forza diseguali. Semplicemente non è stato abbastanza competitivo⁴⁵.

La libertà diventa uno strumento sottile e penetrante, in quanto è il soggetto stesso che decide "liberamente" di eseguire determinati comportamenti richiesti, come se provenissero dalla propria volontà e intimità. In questo scenario, l'unica etica possibile è quella dell'imprenditore, del tipo esemplare, del modello antropologico unico⁴⁶.

Infatti, secondo un'affermazione di Karl Marx, ogni sistema di produzione economico, è anche un sistema di produzione antropologico. Il sistema produttivo cioè produce merci, ma produce anche il tipo umano che quelle merci consumerà.

Ciò che è più significativo per questa analisi, è che in questo contesto per adeguarsi e per raggiungere tale modello di soggettivazione, l'individuo deve essere disponibile ad una sorta di apprendistato permanente, che oggi prende il nome di formazione continua. Questo, come abbiamo visto nello scorso capitolo, è un concetto a presa rapida e fascinazione immediata⁴⁷.

⁴⁴S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, cit. pp. 90-91.

⁴⁵Cfr. M. Conte, *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, cit. p. 59.

⁴⁶*Ibidem*.

⁴⁷*Ibidem*.

L'istruzione e la formazione hanno giocato, se sempre più giocheranno, un ruolo in primo piano per permettere alle politiche neoliberiste di realizzare i propri scopi⁴⁸. Come sottolinea Foucault, l'apprendimento permanente (*lifelong learning*) e impiegabilità sono alcune modalità strategiche significative⁴⁹.

Il mondo dell'istruzione e della formazione è stato incorporato nel paradigma neoliberista⁵⁰.

Il soggetto

ha appreso ad aver sempre bisogno di ulteriore formazione – orientata alla impiegabilità e mai valida di per sé- al fine di migliorare indefinitamente le proprie prestazioni lavorative, avendo dunque appreso a considerarle come sempre mancanti di qualcosa. Il sistema si basa sulla scarsità, sulla penuria permanente di formazione, sul fatto che il soggetto apprenda a percepirsi come sempre passibile di nuova formazione in quanto desideroso di perfezionare continuamente le proprie *performance* e disponibile a pagare per questo, ad acquistare sempre nuova formazione impiegabile, spendibile, adoperabile per uno scopo lavorativo, per svolgere determinate mansioni e funzioni secondo le competenze acquisite e sulle quali si è investito⁵¹.

⁴⁸Questa visione è giustificata da una vasta bibliografia da me presa in esame e citata ripetutamente nel corso dei capitoli, ed è ribadita dagli scritti di numerosi studiosi, storici e voci autorevoli che esaminano la pedagogia della contemporaneità. Per citare alcuni esempi: A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit.; J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit.; F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit.; F. Garritano, *Pedagogia e postmoderno*, Anicia, Roma 2016; F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, cit.; G. Alessandrini, *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, cit.; G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit.; G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, cit.; M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit.; M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit.; M. De Carolis, *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*, cit.; S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, cit.

La bibliografia da me presa in esame non pretende di essere la sola esistente sul tema in oggetto, ma restituisce a tale oggetto di ricerca un quadro secondo me completo ed esaustivo. Le considerazioni da me trascritte infatti, trovano legittimazione in tutti i testi da me sopra elencati.

⁴⁹Cfr. M. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France 1978-1979*, Feltrinelli, Milano 2005, p.425.

⁵⁰In questa relazione, tuttavia, è utile considerare anche i contributi di coloro che ritengono invece che il neoliberalismo abbia giovato alla società e all'educazione. Si tratta però di analisi provenienti in gran parte dal mondo economico. Per citare un esempio: I. Visco, *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino, Bologna 2009. Ignazio Visco è l'attuale Governatore della Banca d'Italia, è stato anche capo economista dell'OCSE dal 1997 al 2002. Pur essendo di formazione un economista, con questo libro parla di istruzione, formazione e conoscenza.

⁵¹ M. Conte, *La forma impossibile: introduzione alla filosofia dell'educazione* cit. p.86.

Il senso comune diffuso è pronto a vedere nell'impresa il luogo della formazione utile per eccellenza, senza tanti ricami teorici e scientifici, improduttivi e richiedenti sforzo. In questa prospettiva, andare a scuola e all'università diventerà inutile a meno che queste antiche istituzioni non diventino esse stesse imprese, vendendo la loro offerta formativa, i loro prodotti⁵².

II.2.2 Il rapporto tra educazione e globalizzazione

L'attuale società post- industriale e globalizzata pone la pedagogia e l'educazione di fronte a nuove problematiche, tra cui la perdita di un orizzonte di senso e una nuova alienazione dell'uomo⁵³. Ma la stessa educazione ha cambiato la sua forma.

Un numero sempre maggiore di autori, ritiene che la globalizzazione avvii un processo di rielaborazione e risignificazione delle cose. Il continuo traffico di beni, simboli, idee e valori che caratterizza il mondo contemporaneo non si risolve in una serie di prestiti e acquisti, ma comporta una loro continua riformulazione, in base al contesto in cui questi beni, idee simboli, valori, ecc. vengono acquisiti o ceduti⁵⁴.

Questa riformulazione avviene anche per l'educazione e la diffusione del sapere. Silvio Premoli chiama "economia globale dell'educazione" quella che prende forma con la ricostruzione dei tratti essenziali dei panorami dell'educazione nel mondo globalizzato.

Questi panorami, prosegue Premoli, rappresentano costrutti che restituiscono le immagini di un mondo dell'educazione e della formazione caratterizzato da una pluralità di esperienze, modelli, relazioni e dal continuo movimento che apporta cambiamenti senza sosta⁵⁵.

⁵²Cfr. M. Conte, *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, cit. p.60.

⁵³Cfr. F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, cit. p. 47.

⁵⁴Cfr. U. Fabietti, R. Malighetti, V. Matera, *Dal tribale al globale*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p.92.

⁵⁵Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un Mondo Globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, cit. p.27.

La nuova economia globale dell'educazione presenta elementi contrastanti. Basti pensare infatti all'enorme produzione e diffusione di significati, immagini e informazioni, attraverso l'utilizzo dei diversi media e di innovazioni tecnologiche che a velocità sempre maggiore vengono offerte dal mercato⁵⁶. In secondo luogo, l'educativo oggi si espande in ogni esperienza della vita, ma questo fatto, più che assumere una connotazione positiva, sembra condurre a una scomparsa della specificità pedagogica.

Un'affermazione di Damiano traccia sinteticamente questa condizione: "Dove tutto, letteralmente, è educazione, niente, specificamente, è educazione"⁵⁷.

L'educazione dovrebbe rivestire due ruoli all'interno dei processi globali: da una parte dovrebbe essere uno strumento di mediazione tra le disgiunture del mondo contemporaneo, che consenta alle persone di imparare a relazionarsi con la realtà che cambia intorno a loro; dall'altra dovrebbe configurarsi come elemento di discontinuità e cambiamento, esercitando non solo funzioni di riproduzione delle cose vigenti così come sono, ma elaborando stimoli trasformativi dello status quo⁵⁸.

Oggi invece, sembra che gli scenari educativi siano ripiegati sulle istanze formative provenienti dal mercato e orientate alla formazione di precise tipologie di lavoratori e consumatori. In questo senso, l'educazione si trova in difficoltà ad assolvere le proprie funzioni sia di mediazione, sia di cambiamento⁵⁹.

La globalizzazione odierna può essere meglio definita come *globalizzazione neoliberale*⁶⁰.

L'affermarsi di un discorso educativo globale è incentrato su un OCSE *consensus* (in parte contrapposto a un UNESCO *consensus*) che omette le questioni della pluridimensionalità. I plurilinguismi e pluriculturalità vengono censurati. Ci

⁵⁶Cfr. A. Calvani, *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma 2000.

⁵⁷E. Damiano, *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984, p.11.

⁵⁸Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un Mondo Globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, cit. p.29.

⁵⁹*Ibidem*.

⁶⁰S. Springer, K. Birch, J. MacLeavy (eds.), *The Handbook of neoliberalism*, Routledge, London 2016.

troviamo di fronte ad una retorica della centralità del nesso istruzione-economia⁶¹.

Infatti, la globalizzazione è ritenuta da molti critici come una forma imposta di occidentalizzazione del mondo, che obbliga i sistemi scolastici ed educativi ad adeguarsi ai ritmi e ai bisogni dell'economia e del mercato del lavoro⁶².

Ad organizzare la scelta dei programmi e l'organizzazione dei contenuti curriculari non è tanto la logica del sapere, quanto i bisogni dell'economia e della manodopera. Concetti come flessibilità o competenze vengono ritenuti ambigui, nella misura in cui fanno da veicolo all'introduzione di obiettivi esclusivamente economici e produttivi nell'istruzione⁶³.

La scuola che si delinea a livello globale, è quella che risponde a un modello omogeneo e indifferenziato, i cui principi di razionalizzazione basati su efficienza, prevedibilità e controllo vengono appunto trasferiti nei sistemi educativi. In altri termini, alle trasformazioni dovute alla globalizzazione corrispondono fenomeni di portata analoga nel campo dell'istruzione⁶⁴.

Nel suo libro, Cobalti riporta alcuni autori che hanno cercato di classificare le riforme nell'istruzione a partire dagli anni '80 su scala mondiale.

H. Daun ritiene che a partire da questi anni, tra le riforme che si sono succedute una riguarda l'introduzione e il rafforzamento della presenza del mercato nella scuola. Secondo M. Carnoy i cambiamenti dell'economia mondiale hanno comportato tre tipi di riforma: le riforme spinte dalla competitività, con lo scopo di "migliorare la produttività economica migliorando la qualità della forza lavoro". Vengono poi le riforme spinte dalle finanze: nel nuovo clima di concorrenza mondiale per attrarre capitale sono necessari adeguamenti strutturali e "ridurre la spesa pubblica nell'istruzione". Infine, le riforme spinte da considerazioni di equità, che riguardano gruppi svantaggiati per istruzione o condizione sociale, anche se le considerazioni relative alla competitività rimangono importanti⁶⁵.

⁶¹Cfr. C. Callegari (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Editoriale Anicia S.r.l., Roma 2016, p. 135.

⁶²Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p.77.

⁶³Cfr. N. Hirt, *I tre assi della mercificazione scolastica*, in A. Surian (a cura di), *Un'altra educazione è possibile. Forum mondiale dell'educazione di Porto Alegre*, trad. it., Editori Riuniti, Roma 2002, p.167.

⁶⁴L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p.77.

⁶⁵Cfr. A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna 2006, pp. 102- 103.

Per Cobalti è possibile tentare una suddivisione del mondo dal punto di vista delle riforme messe in atto. In Europa, e negli altri Paesi che compongono l'OCSE, l'accento sulla competitività si è rafforzato con i discorsi sulla società e l'economia della conoscenza, per le quali la crescita dell'istruzione, anche durante tutto l'arco della vita, è stata vista come una medicina miracolosa⁶⁶.

Le tecnologie dell'informazione hanno prodotto negli anni uno scenario di profonda trasformazione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione. Sono aumentate infatti le possibilità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altro canto si richiedono competenze nuove che, se mancanti, possono comportare emarginazione ed esclusione sociale. L'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione genera spinte contrastanti: la moltiplicazione delle opportunità di informazione e formazione e al contempo produzione di nuove forme di analfabetismo e nuove marginalità; innalzamento dei livelli di cultura generale e al tempo stesso generazione di consumo passivo; elemento di pluralismo, ma anche di relativismo⁶⁷.

Lo stesso Lyotard, come accennato nelle pagine precedenti, illustra come è cambiato lo statuto del sapere con l'avvento dell'età post moderna.

Lyotard nota, come caratteristica dell'età post-moderna, l'incidenza sistematica che le trasformazioni tecnologiche hanno sul sapere, e nello specifico sul modo attraverso cui questo sapere è trasmesso, attraverso la didattica, e sul modo attraverso cui questo sapere è costruito, con la ricerca.

Il criterio della trasmissibilità dei saperi che circolano attraverso i dispositivi tecnologici, diventa un criterio di esclusione. Tutto ciò che nell'ambito del sapere non è traducibile in un linguaggio spendibile e trasmissibile nelle apparecchiature informatiche, è a tutti gli effetti eliminato⁶⁸.

Nasce così quella che possiamo denominare *economia della conoscenza*: il sapere viene prodotto in vista del suo valore di scambio, ed è fruito in modo tale da potere al contempo accrescere la valorizzazione economica. In altre parole, il

⁶⁶Ivi, p. 103-104.

⁶⁷Cfr. G. Malizia, *Unità e diversità nei sistemi di istruzione e formazione. Una prospettiva internazionale*, in Paolone (a cura di), *Education Between Boundaries*, pp. 30-31.

⁶⁸Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit. p.12.

sapere perde il suo valore d'uso, non ha più valore in sé stesso, ma solo per essere venduto.

Nella sua forma di merce- informazione, il sapere è indispensabile per incrementare la forza produttiva, e sarà una delle maggiori poste per la competizione mondiale per il potere⁶⁹.

II.2.3 Educazione alla democrazia e alla cittadinanza globale

Come abbiamo visto, con la globalizzazione nasce anche un nuovo concetto di uomo: un soggetto autonomo, singolare, unico e irripetibile sul piano biologico, sociale, culturale e cognitivo. È costituito da identità molteplici ed è in costante relazione con identità molteplici "altre"⁷⁰.

Una visione pedagogica, quindi, suggerisce di considerare la globalizzazione come realtà inscritta anche in scelte politiche, etiche e valoriali. La scelta politica ha "nel concetto e nella prospettiva di cittadinanza uno dei suoi momenti più importanti e significativi"⁷¹.

La "cittadinanza" si carica così di nuovi significati: alla molteplicità di implicazioni e trasformazioni di ordine sociale, culturale ed economico corrisponde una complessità e multidimensionalità del concetto di cittadinanza⁷².

In una società come quella in cui siamo immersi, caratterizzata da ripide trasformazioni, una delle sfide a cui, a livello planetario, siamo chiamati a rispondere, è quella di ridisegnare il quadro entro cui si articolano le competenze di educazione alla cittadinanza globale. Ma che cosa significa *Educazione alla Cittadinanza Globale*?⁷³

Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), in coerenza con quanto stabilito dall'UNESCO, indica la necessità di mantenere lo sguardo verso la globalità, verso il pianeta con il richiamo concreto al concetto di cittadinanza, che si

⁶⁹Ivi, p.14.

⁷⁰Cfr. M. Ceruti, G. Bocchi, *Educazione e Globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. 202-203-204.

⁷¹P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p.130.

⁷²Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p.86.

⁷³Cfr. A. Coppi, *Eudemonia ed apprendimento permanente per una educazione alla cittadinanza globale*, in "Formazione & Insegnamento XVIII", n.1, 2020, p.37.

configura come una dimensione etica prima che politica. Questa, evoca uno status di “cittadini del mondo” con doveri e responsabilità di impegno attivo, per la creazione di un mondo più giusto e equo⁷⁴.

Nel documento dell’UNESCO “*Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*” menzionato nello scorso capitolo, con il lancio da parte del Segretario Generale delle Nazioni Unite della *Global Education First Initiative* (GEFI), è stato sancito l’inserimento della promozione della *cittadinanza globale* tra le tre priorità educative.

Il documento chiarisce:

Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un’educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile⁷⁵.

L’idea di cittadinanza mondiale oggi assume nuove forme, all’interno dei cambiamenti mondiali che investono le società attuali.

Il fine primario dell’educazione è dar vita a un “uomo planetario”, che deve farsi cittadino del mondo. Per questo, esso deve comunicare col pluralismo delle culture e decostruire i pregiudizi etnici e abiti mentali circoscritti, guardando al dialogo come risorsa⁷⁶.

Ceruti afferma che il mondo è cambiato rispetto a quando gli Stati nazione affidavano alla scuola il compito di formare i cittadini. Gli Stati nazionali infatti hanno svolto una funzione educativa. Vivere nello stesso territorio, per persone e gruppi di diverse condizioni sociali ed economiche, ha prodotto una coesione e condivisione di culture ed esperienze promosse dall’alto. Le comunità politiche statali europee dell’età moderna si basavano sull’idea che i confini fra *noi* e gli *altri* dovessero essere visibili e netti, e questo avrebbe favorito le coesioni interne.

⁷⁴*Ibidem*.

⁷⁵Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, cit.

⁷⁶Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p.86.

Gli Stati nazionali europei hanno plasmato nuove identità comuni a tutti i cittadini, e sono stati i principali attori nella mediazione fra locale e globale⁷⁷.

Ma, come abbiamo ricordato, gli Stati nazionali oggi non hanno più il ruolo esclusivo nella mediazione fra locale e globale. Infatti, i *singoli individui* sono parti di differenti comunità, assumono differenti identità, interagiscono con culture diverse spesso senza che ci sia l'intervento e la mediazione degli Stati⁷⁸.

In molti mettono in evidenza la perdita di sovranità degli Stati nazionali rispetto al mercato globale, l'estensione della comunicazione, l'accresciuta indipendenza⁷⁹. Oggi, il dibattito sulla cittadinanza e le sue implicazioni educative va assumendo una veloce ripresa. Da una parte, i confini del mondo si sono intrecciati, collegandosi con nuovi spazi economici, sociali, culturali e virtuali. Dall'altra, i confini degli Stati tendono a chiudersi e a diventare più rigidi. La questione dell'estensione della cittadinanza agli immigrati si colloca in un contesto di insicurezza⁸⁰.

La cittadinanza è diventato un concetto problematico.

Questo esige un modello di cittadinanza multidimensionale, che tenga conto della comprensione delle differenze culturali, del pensiero critico, della disponibilità alla risoluzione non violenta dei conflitti, della sensibilità verso la difesa dei diritti umani. Il progetto educativo, per potenziare queste attitudini, deve svilupparsi su quattro livelli: personale, modificando i comportamenti di vita; sociale, come impegno nella vita pubblica; spaziale, considerando l'interdipendenza; temporale, che guarda al futuro⁸¹.

C. Roverselli parla di cittadinanza europea, ma possiamo estendere le sue considerazioni al concetto di cittadinanza globale. La studiosa sottolinea che l'educazione possa contribuire a dare contenuti al concetto di cittadinanza globale che consiste in una pluralità di appartenenze, le quali convivono in una realtà in cui si è cittadini del mondo, salvaguardando allo stesso tempo la propria

⁷⁷Cfr. M. Cerutti, *Il tempo della complessità*, cit. pp.157-158.

⁷⁸Ivi, pp.158-159.

⁷⁹Cfr. M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, p.205.

⁸⁰Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p.87.

⁸¹Cfr. J. J. Cogan, R. Derricot, *Citizenship for the 21th Century. An International Prospective on Education*, Kogan Page, London 1998, pp.116-137.

originaria e più specifica identità personale e relazionale. La cittadinanza, continua Roverselli, da sempre richiama uno “status” che include un insieme di diritti e doveri definibili in una comune appartenenza. La sostanza dello “stare insieme” dei cittadini non può che concretizzarsi in un comune quadro valoriale, composto da diritti e doveri, che valgono per ciascuno, da obiettivi condivisi, da identità multiple che non si escludono ma si integrano, arricchendo il patrimonio personale di ogni cittadino⁸².

La cittadinanza, tradizionalmente include una serie di diritti e doveri per coloro che fanno parte dello Stato. La situazione attuale delle società multiculturali, soprattutto con l’arrivo di gruppi consistenti di immigrati, implica l’estensione della cittadinanza e l’assunzione di scelte di inclusione/ esclusione⁸³.

L’educazione alla cittadinanza quindi, comprende la prospettiva interculturale necessaria in una società plurale⁸⁴.

Un’educazione alla cittadinanza che si afferma come un’educazione che permette di “coltivare l’umanità”, per formare cittadini in grado di riflettere criticamente, rispettare gli altri e riconoscersi in una comune umanità⁸⁵.

Gli studi europei e internazionali associano alla cittadinanza i termini “attiva” e “democratica”, ponendo al centro il rapporto che lega il singolo alla collettività in una società libera. L’educazione alla cittadinanza, rappresenta quindi una delle sfide più importanti e allo stesso tempo complesse nella società globale⁸⁶.

Infatti, la cittadinanza del passato era basata sull’appartenenza e sulla fedeltà alla nazione, prevedeva la conoscenza e l’assunzione di regole.

Oggi essa richiede invece pensiero critico, autonomo e responsabile, quindi oltre che un *sapere*, anche un *saper fare* e un *essere*⁸⁷.

Il senso di responsabilità verso l’intero pianeta ha dato origine alla dimensione della “globalità”, ma la globalità è un punto di vista da raggiungere, una capacità

⁸²Cfr. C. Roverselli, (a cura di), *Comprendere l’alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell’educazione*, cit. pp.126-127.

⁸³Cfr. M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, cit. p.207.

⁸⁴Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p.88.

⁸⁵Cfr. M. C. Nussbaum, *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Carocci Editore, Roma 2006, p.95.

⁸⁶Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p.89.

⁸⁷Cfr. M. Santerini, *L’educazione alla cittadinanza tra passato e futuro*, in Corsi (a cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011, pp. 303-304.

di assunzione dei problemi, al di là di un'ottica particolaristica. Essa mette in gioco l'internazionalizzazione dell'educazione⁸⁸.

La definizione di cittadino del Consiglio d'Europa come una persona che coesiste in una società, comprende sia il concetto di *status* che di *ruolo*, presupponendo un modello di cittadinanza che non si acquisisce semplicemente alla nascita e non si limita all'esercizio di voto. Il concetto di cittadinanza richiama idee di uguaglianza, diversità e giustizia sociale e per questo il soggetto va educato per fare in modo che possa impegnarsi nello spazio pubblico e in un mondo in cui "l'altro" è parte della sua propria condizione⁸⁹.

Il concetto di cittadinanza, oltre a rappresentare uno *status*, diventa anche un *ruolo*: la cittadinanza deve essere vista come un mezzo non solo di accesso alla sfera dei diritti, ma anche di inclusione e di integrazione, di promozione sociale e partecipazione attiva alla vita della comunità⁹⁰.

La scuola, nel tempo della complessità, ha il compito di educare a un'idea e esperienza di *cittadinanza multipla*. Deve formare i ragazzi alla capacità di integrare le loro molteplici identità. La scuola raccoglie la sfida di integrare le diversità e al contempo di valorizzarle, sul presupposto che l'incontro con l'altro può essere l'occasione per comprendere anche meglio se stessi⁹¹.

Educare alla cittadinanza significa oggi *educare alla condizione umana nell'età globale*. E ciò richiede di *educare alla complessità*. Solo così la scuola potrà dare un contributo decisivo nel promuovere l'emergenza di una cultura planetaria. [...] Le nuove tecnologie hanno aperto un nuovo, enorme spazio di possibilità alla diversificazione delle esperienze, dei tempi, dei luoghi. Nel tempo della complessità, unità non può significare necessariamente omologazione, e diversità non può significare necessariamente separazione o subordinazione. Al contrario, sostenere e valorizzare le diversità è una via privilegiata per perseguire una maggiore unità e una maggiore coesione, nelle comunità locali, nelle nazioni, nella comunità planetaria⁹².

⁸⁸Cfr. J. M. Becker, *The world and the school: a case for world- centred education*, New York 1979.

⁸⁹R. Sicurello, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, in "Foro de Educación", n.20, 2016, p.75.

⁹⁰*Ibidem*.

⁹¹Cfr. M. Cerutti, *Il tempo della complessità*, cit. pp. 159-160.

⁹²*Ivi*. pp.161-162.

Nel 2010 la Raccomandazione del Comitato dei Ministri sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani chiarisce che

“Educazione per la cittadinanza democratica” significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci (to empower them) di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto⁹³.

Adottare una pedagogia di progetto consiste nel valorizzare l'autonomia della singola unità educativa, rafforzare momenti formativi legati a specifiche esigenze, aprire le singole scuole a reti allargate al territorio, facilitare il confronto e il riconoscimento del valore delle altre culture favorendo una dimensione interculturale degli apprendimenti⁹⁴.

Oggi l'educazione deve assumersi il compito di diffondere un pensiero complesso e di costruire democrazia e cittadinanza democratica, laicità e spirito di tolleranza, assumendo i diritti umani come «meta-regole» e valori condivisi, al fine di trovare le soluzioni di riorientamento sociale, politico, culturale, coscienziale più adeguate nella moderna società complessa⁹⁵.

I diritti umani rappresentano il patrimonio giuridico, ideale e etico dell'umanità intera ed è oggi più che mai necessario educare al rispetto di tali diritti. Costituiscono una chiave di lettura della contemporaneità in termini di convivenza democratica, pacifica e non violenta. Inoltre, riconoscono i diritti inalienabili del “soggetto- Persona” e sono il fondamento delle moderne società democratiche. I diritti umani offrono alla società e al mondo dell'educazione un riferimento valoriale universale: sono il terreno comune a tutta l'umanità⁹⁶.

⁹³Comitato dei Ministri, *Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, Strasburgo 2010, p.3.

⁹⁴Cfr. C. Roverselli, (a cura di), *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione*, cit. p.129.

⁹⁵F. Cambi, *Il futuro dell'educazione e l'educazione per il futuro*, Relazione presentata al 42° Convegno Nazionale Cem Mondialità “Per un'educazione capace di futuro”, Viterbo 23-28 agosto 2003.

⁹⁶Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. pp.92-94.

Ecco quindi che il connubio cittadinanza- democrazia diventa solido e indissolubile.

Nonostante questo però, Rodotà propone una riflessione suggestiva, che si rivela il focus della mia tesi:

l'ostacolo più grande per i diritti è spesso rappresentato dal capitalismo, dalle banche, dai poteri forti e dai governi a questi collegati. Viene così commesso un errore grave di valutazione, perché molti economisti dimostrano che le disuguaglianze non favoriscono la crescita economica. [...] Si dice che "i mercati votano", "i mercati giudicano", "i mercati danno indicazioni". Questa subordinazione delle persone all'economia non fa altro che ridurre le persone a merce di scambio. [E questo] è assolutamente incompatibile con l'idea di democrazia e con l'idea di rispetto della persona come individuo fornito di dignità. Prima di tutto l'uomo e i suoi diritti⁹⁷.

Oggi c'è la necessità di una nuova cultura del soggetto- Persona, che porti tutti ad essere protagonisti attivi della vita associata. La cittadinanza democratica non si riduce ad un insieme di regole e procedure, ma consiste in un progetto "umanizzante" che conta sulla capacità d'iniziativa di tutti.

Ma se per globalizzazione intendiamo

Muoversi a livello planetario, essere senza frontiere, oggi possiamo riconoscere queste caratteristiche soprattutto a tre aspetti della società contemporanea: il capitale, la finanza, l'informazione [...] Concetti attinenti a questi esistenziali e sociali, quali ad esempio quello di "democrazia globale" o di "cittadinanza globale", restano invece ancora da definire e rappresentano tutt'al più un postulato, se non purtroppo nella maggior parte dei contesti una semplice illusione⁹⁸.

Educare alla cittadinanza globale quindi si configura come una sfida continua, un percorso problematico, e il XXI secolo procede all'insegna di una sfida alla democrazia⁹⁹.

F. Cassano sottolinea che in un mondo dove sembra esistano solo sudditi o clienti, la scommessa di una cittadinanza attiva e l'esercizio delle virtù civili sono

⁹⁷S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma-Bari 2013. (titolo mutuato dall'opera di Hannah Arendt, *Le origini del totalitarismo*).

⁹⁸L. Santelli Beccegato, *Per una globalizzazione solidale: considerazioni pedagogiche da un punto di vista neo-personalistico*, in "Studi e Ricerche", 11/12, 2003, p.20.

⁹⁹Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p.96.

l'unico modo per coniugare la difesa della libertà e la cura del bene comune, per sottrarsi alla tirannia dei mercati¹⁰⁰.

La globalizzazione dei mercati, l'internazionalizzazione delle imprese, l'apertura delle frontiere economiche e finanziarie, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione se da un lato hanno dato luogo a notevoli possibilità di arricchimento economico e sociale, dall'altro hanno sviluppato disparità, conflitti sociali, differenze fra paesi ricchi e poveri, che hanno determinato sia un crescente aumento della mobilità degli esseri umani, sia un aumento di momenti di confronto/scontro fra persone con diverso background etnico, linguistico, culturale e comportamentale. Ciò ha richiesto e per certi versi imposto un ripensamento pedagogico dell'educazione alla cittadinanza¹⁰¹.

L'idea di una "comunità mondiale educante" pone la necessità di democratizzare la scuola e di fare di essa il centro fondamentale per la diffusione dell'educazione democratica. Questo presuppone anche il rispetto da parte di ogni cittadino della libertà altrui secondo un rapporto di uguaglianza. La scuola può ritenersi democratica solo se favorisce la partecipazione e la cooperazione, se rispetta la libertà della persona che apprende e la indirizza a diventare libertà sociale¹⁰².

Secondo Baldacci, per ripensare ad un'idea di scuola con il baricentro sulla democrazia, occorre riprendere il pensiero di John Dewey.

Dewey è stato uno dei più importanti pedagogisti del suo tempo. È considerato un rivoluzionario del Novecento per l'ambito pedagogico ed educativo. Quando il suo saggio *Democrazia e educazione* venne pubblicato nel 1916 negli Stati Uniti, fu sconcertante per la pedagogia e la scuola tradizionale del tempo. La sua importanza si è trascinata per tutto il ventesimo secolo, fino ad arrivare ad oggi, influenzando tutto il dibattito politico-pedagogico in tutto il mondo occidentale. Le sue considerazioni pedagogiche infatti rimangono fortemente attuali.

Il suo contributo è significativo e degno di nota perché egli ritiene che il sistema democratico e il modello pedagogico debbano procedere in parallelo. Una democrazia infatti può ritenersi tale nel momento in cui dispone di un sistema

¹⁰⁰Cfr. F. Cassano, *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*, Dedalo, Bari 2004, pp.19-28.

¹⁰¹R. Sicurello, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, cit. p.72.

¹⁰²*Ibidem*.

educativo che crea individui liberi e critici. La scuola deve rendere gli individui capaci di confrontarsi, collaborare e di pensare al bene comune per il buon funzionamento della comunità.

Dewey ritiene la democrazia un tipo di vita associata basata sulla comunicazione continua, che permette la messa in comune di idee e valori che fondano la coesione di una comunità. Condividere un'etica della democrazia significa quindi dare l'opportunità a tutti di sviluppare la propria personalità e di realizzarsi.

L'educazione, per Dewey, è l'unico mezzo per fare in modo che il numero più elevato possibile di individui possano partecipare alla vita associata. Viceversa, la democrazia garantisce le condizioni per la piena partecipazione, educazione, crescita intellettuale di tutti. L'educazione e la democrazia sono quindi "facce della stessa medaglia": senza l'una non può sussistere l'altra.

In altre parole, la scuola deve essere concepita come "comunità democratica": solo così può essere assicurata la crescita intellettuale di tutti.

Dewey mette anche in rapporto la scuola con il progresso sociale. La scuola infatti, ha la possibilità di favorire la conservazione e riproduzione delle cose vigenti così come sono date, oppure di promuovere il cambiamento e il progresso.

La scuola viene concepita come un laboratorio, un luogo dove "si impara facendo", che non è legato a scopi immediatamente utilitaristici, ma alla coltivazione dell'intelligenza. Il laboratorio ha uno scopo immediatamente formativo.

Dewey propone un liberalismo radicale (o rinascente), in cui la realizzazione delle capacità, disposizioni e attitudini degli individui possa diventare legge di vita. Il liberalismo assume quindi un compito educativo. Esso deve diventare radicale, comportando cambiamenti profondi delle istituzioni, le quali vanno giudicate sulla base delle conseguenze che producono sullo sviluppo degli individui.

La democrazia quindi non si limita all'ambito politico, ma investe anche quello sociale ed economico. Solo la democrazia promuove l'associazione umana capace di favorire il pieno sviluppo dell'individualità¹⁰³.

¹⁰³Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. , pp. 86-127.

Ecco quindi la contrapposizione tra il liberalismo rinascendo di Dewey, radicalmente democratico, e il neoliberalismo che possiamo definire “post democratico”. Se per il neoliberalismo è la democrazia che deve adeguarsi alle necessità del mercato, per Dewey è il liberalismo a doversi modellare alle esigenze della democrazia. La democrazia ha la priorità in quanto ideale etico capace di assicurare a tutti la piena crescita umana¹⁰⁴.

È stato rilevato che, secondo le più recenti elaborazioni sul tema, la cittadinanza oggi dovrebbe essere considerata in una prospettiva democratica, globale, mondiale, individuando nel soggetto planetario l'esempio e il modello del dialogo e della tolleranza. Il concetto di cittadinanza, inteso come senso di appartenenza ad una collettività, valorizzando le singole individualità, rende vivo ed attuale il processo democratico, dove tutti i cittadini, indipendentemente dalla provenienza geografica, dall'identità e dal proprio valore, possono partecipare attivamente alla vita politica, esercitando il loro diritto e migliorando la qualità dell'esistenza. La partecipazione dei cittadini al contesto sociale e politico può costituire una risorsa molto importante per il territorio, perché può influenzare le decisioni politiche, producendo e attuando innovative spinte al cambiamento nonché forme di progettualità finalizzate ad un progresso costruttivo, sostenibile, nonviolento e a misura di uomo¹⁰⁵.

Risulta fino a qui chiaro, che oggi siamo molto lontani da questa chiara idea di cittadinanza.

In questa direzione, l'educazione è impegnata in una sfida per il futuro: rendere possibile la convivenza delle differenze, favorendo il dialogo che costruisca una società pacifica¹⁰⁶.

L'educazione è sempre stata il luogo in cui si è praticata la ricerca di un difficile equilibrio tra socializzazione e individualizzazione, conformazione e liberazione, esigenze sociali e individuali. La ricerca dell'equilibrio fa i conti con alcune altre criticità, in particolare, come abbiamo detto, la difficoltà di delineare modelli sufficientemente solidi, convincenti, acquistabili e vendibili di *buon cittadino* all'interno di una *buona società*, formato da un *buon percorso di crescita personale* che al contempo tenga insieme “fasi” della vita abbastanza decifrabili

¹⁰⁴Ivi, pp.130-131.

¹⁰⁵R. Sicurello, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, cit. p.95.

¹⁰⁶Ivi, p.96.

e delineabili. Quindi, quale tipo di uomo e donna, e quale tipo di cittadino è auspicabile oggi? Il tipo umano auspicato, pare essere difficilmente delineabile¹⁰⁷.

Secondo Franco Cambi abitare la società attuale richiede un soggetto più libero, più autonomo, creativo, responsabile. La società, in quanto

Pluralistica, democratica, capace di integrare le diversità e di arricchirsi attraverso le differenze, ma anche come società dell'innovazione continua nell'economia, nel lavoro, nello sviluppo tecnologico [...] reclama un soggetto/individuo/ cittadino che resti aperto su se stesso per tutto l'arco della vita¹⁰⁸.

In altre parole, un soggetto capace di rinnovare le sue competenze, di apprendere, che si fa carico da solo del proprio orientamento di senso. Un *self-made-man*.

Cambi aggiunge che la cittadinanza non è più una condizione di quiete, stabile ed equilibrata. Essere cittadini oggi, significa abitare in una società sottoposta all'integrazione con il mondo, sempre meno connessa a identità locali, collegata con un orizzonte sociale sempre più articolato¹⁰⁹.

Rispetto alla cittadinanza quindi oggi, non c'è alcuna possibilità di indicare un modello forte di cittadina e cittadino per il futuro.

¹⁰⁷Cfr. S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, cit., pp.121-122.

¹⁰⁸F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci Editore, Roma 2009, pp. 69-70.

¹⁰⁹Ivi, p.100.

III. Legislazione Europea, internazionale e politiche educative

III.1 Politiche educative nell'Unione Europea

III.1.1 Lo spazio dell'educazione europea tra passato e presente

La Comunità Europea lungo il suo cammino manifesta uno sforzo e un interesse progressivi verso i problemi dell'educazione.

Il programma d'azione della Comunità Europea circa l'educazione riguarda in particolare:

- Il passaggio dei giovani dalla scuola alla vita adulta e professionale;
- L'educazione e la formazione dei lavoratori migranti e della loro famiglia;
- L'insegnamento delle lingue straniere;
- La cooperazione nel campo dell'istruzione superiore, in relazione con i programmi COMETT ed ERASMUS;
- Lo scambio di informazioni: Eurydice, visite di studio, conferenze e seminari;
- L'introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione;
- L'educazione ambientale;
- La lotta all'analfabetismo;
- L'uguaglianza delle opportunità, in campo educativo, tra maschi e femmine;
- La formazione degli insegnanti;
- L'Europa nei programmi scolastici;
- Gli scambi di giovani, con il programma "Gioventù per l'Europa"¹.

Sin dalle origini degli intenti per la costruzione di uno "spazio europeo dell'educazione", il miglioramento dell'educazione viene ritenuto come miglioramento dell'uomo stesso e della società. Le ricerche comparate sull'educazione assumono così anche un aspetto pacifistico e umanitario, oltre che teorico e pratico.

Il concetto di dimensione europea dell'educazione va inteso in senso dinamico come processo continuo di interazione alla cui base ci sono la coscienza e il rispetto del pluralismo e delle diversità.

¹ F. Vaniscotte, *L'Europa dell'Educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, pp.137-138.

Al contempo l'educazione può giocare un ruolo vitale per riconoscere e valorizzare un "comune sentire europeo", per recuperare, accanto alla dimensione economica, le ragioni sociali e le motivazioni culturali del processo di integrazione².

Schneider intuisce la potenzialità di una ricerca comparativa che, mettendo in rilievo i punti comuni dei differenti sistemi educativi nazionali, permette di pensare un piano per l'educazione alla convivenza civile tra i popoli, nel rispetto delle particolarità dei singoli Paesi³.

Queste considerazioni e obiettivi sono validi tutt'ora, e si sta cercando ancora oggi di realizzarli.

L'attuale configurazione dell'Unione Europea prende avvio alla fine del secondo conflitto mondiale. Inizia un processo di integrazione e unificazione, animato dalla volontà di creare tra i popoli europei le condizioni per una pace duratura.

Nascono così (grazie all'iniziativa di Robert Schuman e Jean Monnet, il cancelliere tedesco Konrad Adenauer, il primo ministro belga Paul-Henri Spaak, il capo di governo italiano Alcide De Gasperi) le prime istituzioni comunitarie europee, come CECA ed Euratom e la Comunità Economica Europea (CEE) in vigore dal 1958⁴.

Luca Gallo ricorda però nel suo libro che l'Unione Europea, prima di essere un disegno economico e politico, è un progetto culturale ed educativo.

Ancora prima che l'istruzione entrasse a far parte delle competenze dell'Unione Europea (con il trattato di Maastricht del 1992), la Comunità europea aveva già elaborato i propri principi e valori in termini d'istruzione e formazione.

Il 25 marzo 1957, vengono firmati i Trattati di Roma, considerati come l'atto di nascita della grande famiglia europea. Il primo istituisce una Comunità economica europea (CEE), il secondo invece una Comunità europea dell'energia atomica, meglio conosciuta come Euratom. La missione principale è quella di istituire un mercato comune. L'articolo 128 fissa i principi generali per la realizzazione di una politica comune di formazione professionale, in grado di contribuire allo sviluppo del mercato comune.

² A. Giunta La Spada in C. Roverselli (a cura di), *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione*, cit. p. 127.

³ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. pp. 102-103.

⁴ Ivi, p.106.

È importante menzionare la nascita di EURYDICE, una rete istituita dalla Commissione europea per l'elaborazione, raccolta e scambio di informazioni sull'istruzione nella Comunità europea.

Come detto, una tappa fondamentale per l'istituzione dell'Unione Europea è il Trattato di Maastricht del 1992. In riferimento alla cultura e all'istruzione vengono definiti il Titolo VIII relativo a "Politica sociale, istruzione, formazione professionale e gioventù" e il Titolo IX sulla cultura.

Questo trattato fa riferimento a strategie di collaborazione e cooperazione tra gli Stati membri per un'istruzione di qualità, favorendo la diffusione delle lingue, la mobilità degli studenti, il riconoscimento dei diplomi.

Riguardo la cultura, il trattato è volto all'incoraggiamento della collaborazione tra gli Stati membri allo sviluppo delle culture locali e regionali.

Gallo rileva che "vi è una dimensione europea delle politiche educative, intesa a favorire e costruire uno spazio educativo europeo più permeabile, più comparabile [...] e più conciliabile"⁵.

Alla fine del 1997 il Consiglio europeo straordinario di Lussemburgo propone "quattro pilastri" per i piani nazionali sull'occupazione: imprenditorialità, occupabilità, adattabilità e pari opportunità.

Riflettendo sulle prospettive dell'educazione e sulle linee guida delle politiche educative promosse dall'UE, la Commissione europea propone in particolare due documenti fondamentali: il *Libro bianco "Crescita, competitività e occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo"* di Delors (1993) e il *Libro bianco "Insegnare e apprendere. Verso una società conoscitiva"* di Creson-Flynn (1995).

Il Libro bianco di Delors parla nello specifico di istruzione nel capitolo sette "Adeguamento dei sistemi d'istruzione e formazione professionale".

Esordisce dicendo che l'istruzione e la formazione, oltre al loro compito di promuovere lo sviluppo individuale e i valori civici, svolgono una funzione fondamentale anche nel rilancio dello sviluppo, nel ripristino della competitività

⁵ Ivi, pp.113-114.

tra le imprese e nel ristabilimento di un livello di occupazione socialmente accettabile nella Comunità Europea⁶.

Il Libro bianco del 1995 “*Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*” rappresenta un’altra fondamentale tappa per l’istruzione e la formazione.

Nell’introduzione vengono chiarite le sue intenzioni

I numerosi sforzi che vengono compiuti da anni sono risultati incapaci di arginare l'aumento della disoccupazione in Europa. [...] L'istruzione e la formazione appaiono come l'ultima possibilità di rimedio al problema dell'occupazione.

[...] I paesi europei non hanno più scelta. Per mantenere le loro posizioni e continuare ad essere un punto di riferimento nel mondo essi devono completare i progressi compiuti in sede di integrazione economica con maggiori investimenti nel sapere e nella competenza⁷.

Il documento colloca così da subito l’istruzione e la formazione in connessione all’occupazione e disoccupazione. Ha un tono ultimativo: l’istruzione e la formazione sono arruolate allo scopo di aumentare l’occupazione e diminuire i tassi di disoccupazione.

Tale documento incoraggia ciascuno a uno sforzo di adattamento al mondo contemporaneo, per costruire da sé le proprie qualifiche.

Inoltre, ritiene i grandi dibattiti della pedagogia, i compiti dei sistemi di istruzione e di formazione, ormai superati.

Il testo ci dice quindi che le grandi narrazioni e riflessioni sulle finalità sono terminate.

Il progresso verso la *società della conoscenza* propone due vantaggi: economico, perché l’UE deve continuamente rafforzare la propria *competitività* e la *capacità di creare e di utilizzare le conoscenze* di una manodopera a alto potenziale; sociale perché risponde alla necessità di combattere l’esclusione⁸.

A marzo del 2000 il Consiglio Europeo a Lisbona propone ai Paesi membri l’obiettivo di “diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e

⁶Cfr. Commissione Europea, *Libro bianco. Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Commissione Europea, Lussemburgo 1994, p.137.

⁷Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, cit. p.5.

⁸ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, p. 116.

dinamica del mondo” e riconosce in questo il ruolo fondamentale dell’istruzione e della formazione. Il Consiglio riflette sulla svolta epocale risultante dalle sfide della globalizzazione e dalla nuova economia basata sulla conoscenza.

I Capi di Stato e di Governo dell’Unione convennero di realizzare in Europa

L’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale⁹.

La conoscenza buona si rivela quindi quella legata al processo di valorizzazione economica.

La *strategia di Lisbona* si sviluppa in atti successivi e si colloca nel contesto dell’educazione/ apprendimento permanente (*lifelong learning*).

Nel 2002 il Consiglio e la Commissione adottano il “Programma di lavoro dettagliato sul seguito della relazione”, che appunta gli obiettivi comuni per l’istruzione e la formazione da raggiungere entro il 2010.

Nel presentare il programma al Consiglio Europeo nel 2002 a Barcellona, il Consiglio e la Commissione chiariscono che

L’Unione europea potrà diventare l’economia basata sulla conoscenza più importante del mondo solo grazie al contributo essenziale dell’istruzione e della formazione quali fattori di crescita economica, innovazione, occupabilità sostenibile e coesione sociale.

La *strategia di Lisbona* è volta a creare un’Europa più dinamica e competitiva per garantire un futuro prospero e equo.

Il Consiglio europeo di Lisbona riconosce il ruolo determinante dell’istruzione nel rafforzare la competitività dell’Europa nel mondo. Il Consiglio inserisce come punto chiave della politica comunitaria per l’occupazione, quello di attribuire sempre più una elevata priorità all’apprendimento lungo tutto l’arco della vita come elemento base del modello sociale europeo¹⁰.

Gli intenti di Lisbona però si sono realizzati solo in parte, e per questo motivo il Consiglio europeo dei capi di Stato o di governo del 17 giugno 2010 presenta la *strategia Europa 2020*.

⁹ G. Allulli, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, CNOS- FAP, Roma 2015, p. 11.

¹⁰ *Ibidem*.

Quest'ultima condivide gli intenti della *strategia di Lisbona* e propone un progetto per l'economia sociale di mercato europea del decennio a venire, che si fonda su tre obiettivi:

- Crescita intelligente, in un'economia basata sulla conoscenza e innovazione;
- Crescita sostenibile;
- Crescita inclusiva, attraverso un'economia con un alto tasso di occupazione¹¹.

L'istruzione, la formazione, e con loro l'apprendimento permanente, rivestono un ruolo fondamentale nella realizzazione di tali obiettivi.

Il documento chiarisce che la strategia Europa 2020 aiuterà l'Europa a riprendersi dalla crisi e a uscirne rafforzata internamente e a livello nazionale, incentivando la *competitività*, la *produttività*, il *potenziale di crescita*, la coesione sociale e la *convergenza economica*¹².

III.1.2 Programmi per l'istruzione e la formazione

Attorno alla fine degli anni '80 prendono avvio una serie di programmi organici in campo educativo.

Condividono i principi che saranno poi rimarcati nel processo di Bologna del 1999.

L'obiettivo è di costruire uno spazio europeo dell'Istruzione Superiore con obiettivi e criteri comuni tra i Paesi firmatari, come l'incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti, considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica, apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo¹³.

Infatti, i nuovi programmi d'intervento sono nati sulla base di tali prospettive:

¹¹Ivi, p.21.

¹²Ivi, p. 23.

¹³ Cfr. Ministero dell'Istruzione, <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna#:~:text=Processo%20di%20Bologna%20%2F%20Bologna%20Process,nel%20settore%20dell'Istruzione%20superiore>. , ultima consultazione 9 novembre 2022.

- Attivare reti transnazionali per lo scambio di idee e informazioni in riferimento a problemi comuni;
- Promuovere incontri tra protagonisti;
- Sostenere progetti transnazionali di sperimentazione di possibili percorsi formativi;
- Sostenere progetti transnazionali intesi a consentire il trasferimento di metodi innovativi¹⁴.

Di questi programmi, tre si riferiscono all'università (Erasmus, Comett, Tempus), tre alla formazione professionale (Petra, Force, Iris), uno ha carattere trasversale (Lingua), e un altro è rivolto ai giovani (Gioventù per l'Europa).

Il programma Erasmus è stato adottato nel 1987 allo scopo di sostenere la mobilità degli studenti universitari e per offrire l'opportunità di svolgere periodi studio all'estero in un istituto superiore di un altro Paese europeo.

Il programma Comett nasce nel 1986 e si fonda sulla collaborazione tra università e imprese nel settore delle tecnologie.

Tempus (Trans European Mobility Program for University Studies) nasce nel 1990 e si colloca come programma transeuropeo di cooperazione universitaria per la ricostruzione dei Paesi dell'Europa centro-orientale.

Petra viene istituito nel 1987 per favorire la formazione professionale dei giovani e la loro preparazione alla vita adulta.

Force ha origine nel 1990 e Iris nel 1988, per promuovere progetti di formazione professionale delle donne e favorire la loro cultura imprenditoriale.

Infine, Gioventù per l'Europa si attiva nel 1988 e ha l'obiettivo di incoraggiare i giovani dei Paesi a incontrarsi attorno ai problemi di tipo culturale, sociale e altro¹⁵.

Dopo il Trattato di Maastricht, nel 1995 i programmi confluiscono in un sistema unico e semplificato, nei programmi Socrates e Leonardo.

Nel programma Socrates Comenius, Erasmus e Grundtvig corrispondono alle tre fasi in cui è suddiviso il percorso educativo lungo tutto l'arco della vita (scuola,

¹⁴ Cfr. G. Bocca, *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1995, pp.170- 175.

¹⁵ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, pp. 130-131.

università, istruzione in età adulta). Socrates comprende poi altre cinque azioni: Lingua, Minerva, Osservazione e innovazione, Azioni congiunte, Misure complementari¹⁶.

Leonardo Da Vinci è un programma d'azione dell'UE che ha lo scopo di attuare una politica di formazione professionale. La seconda fase del programma mira a contribuire allo sviluppo di uno spazio europeo di cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione.

Il programma verte su tre obiettivi in particolare:

- Promuovere le abilità e le competenze [...] al fine di promuovere l'occupabilità e facilitare l'inserimento professionale e il reinserimento;
- Migliorare la qualità della formazione continua e l'accesso alla stessa, nonché l'acquisizione di competenze lungo tutto l'arco della vita, per ampliare e sviluppare l'adattabilità;
- Rafforzare il contributo della formazione professionale ai processi d'innovazione, per migliorare la competitività e l'imprenditorialità¹⁷.

Nel 2014 si avvia il nuovo programma Erasmus+. Esso comprende i programmi Lifelong learning (di cui fanno parte Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig); Gioventù in azione e altri cinque programmi di cooperazione internazionale (Erasmus Mundus, Tempus e il programma di cooperazione con i paesi industrializzati). Il programma Erasmus+ prevede per la prima volta un sostegno allo sport.

Tramite i programmi per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport, l'Unione europea sviluppa e rafforza la dimensione europea, promuovendo la mobilità e incentivando la cooperazione internazionale. L'istruzione e la formazione svolgono inoltre un ruolo fondamentale nell'ambito dell'economia basata sulla conoscenza, nella stessa misura delle politiche dedicate alla gioventù e allo sport. Nel loro insieme, sostengono la ripresa, la crescita e l'occupazione stimolando l'affermarsi di una popolazione altamente qualificata, versatile e adattabile¹⁸.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ L. Amatucci, A. Augenti, *Lo spazio europeo dell'educazione*, Anicia, Roma 2005, pp. 248-249.

¹⁸ Unione europea, https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/education_training_youth.html?root_default=SUM_1_CODED_%3D15&locale=it, ultima consultazione 10 novembre 2022.

Nel Regolamento dell'Unione Europea del 2021 che istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport, tra gli obiettivi troviamo:

- favorire la mobilità degli individui e dei gruppi ai fini dell'apprendimento come pure la collaborazione, la qualità, l'inclusione e l'equità, l'eccellenza, la creatività e l'innovazione a livello delle organizzazioni e delle politiche nel settore dell'istruzione e della formazione;
- favorire la mobilità ai fini dell'apprendimento non formale e informale e la partecipazione attiva dei giovani, nonché la cooperazione, la qualità, l'inclusione, la creatività e l'innovazione a livello di organizzazioni e politiche nel settore della gioventù;
- favorire la mobilità ai fini dell'apprendimento del personale sportivo e la cooperazione, la qualità, l'inclusione, la creatività e l'innovazione a livello delle organizzazioni sportive e delle politiche sportive¹⁹.

Il programma Erasmus+ inoltre, sostiene le priorità fissate nello spazio europeo dell'istruzione, nella strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019- 2027, nell'agenda per le competenze per l'Europa.

La strategia dell'UE per la gioventù si concentra in tre settori d'intervento, racchiusi in tre termini: mobilitare, collegare e responsabilizzare. Sono stati pensati undici obiettivi europei dai giovani e per i giovani: collegare l'UE e i giovani, parità di genere, società inclusive, informazione dialogo costruttivo, salute mentale e benessere, sostegno ai giovani delle aree rurali, lavori di qualità per tutti, apprendimento di qualità, spazio e partecipazione per tutti, Europa verde sostenibile e organizzazioni giovanili e programmi europei²⁰.

Tra i recenti programmi istituiti dall'Unione europea degli ultimi anni troviamo anche il programma "corpo europeo di solidarietà" 2021- 2027, coerente e complementare con le politiche della strategia dell'Unione per la gioventù e con Erasmus+.

Corpo europeo di solidarietà ha l'obiettivo di rafforzare la partecipazione dei giovani e delle organizzazioni ad attività di solidarietà accessibili e di elevata

¹⁹ Unione Europea, <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/erasmus-european-union-programme-for-education-training-youth-and-sport.html> , ultima consultazione 10 novembre 2022.

²⁰ Cfr. Unione Europea, https://youth.europa.eu/strategy/european-youth-goals_it , ultima consultazione 10 novembre 2022.

qualità, come mezzo per rafforzare la coesione, la solidarietà, la democrazia, l'identità europea e la cittadinanza attiva nell'Unione europea²¹.

III.1.3 Prospettive future per l'educazione europea

Come visto, da quando la Comunità Europea ha iniziato ad occuparsi dei problemi dell'educazione, il dibattito si è soffermato sul legame tra politica sociale e politica economica. Il nuovo contesto degli ultimi anni, ha portato il dibattito sugli apporti dell'istruzione e della formazione professionale in particolare in tre settori: la modernizzazione delle economie, le nuove tecnologie (soprattutto quelle che favoriscono alla crescita occupazionale), lo sviluppo delle possibilità di formazione permanente, e l'attenzione per la formazione professionale²².

Un cammino di oltre sessant'anni ha portato l'Unione europea al raggiungimento di molti traguardi. Questo percorso tortuoso contiene però anche molte questioni irrisolte, ostacoli su cui si riflette ancora oggi e anche alcune situazioni contraddittorie.

In particolare, il concetto di "cittadinanza europea" sembra un traguardo sempre più difficile da raggiungere. Infatti, l'Unione europea oggi si trova tormentata da spinte disgreganti. Il progetto di unità europeo, conquistato con fatica in anni e anni, è messo in pericolo da pulsioni che vorrebbero tornare alle frontiere nazionali²³.

Come abbiamo visto, alla fine della seconda guerra mondiale l'Europa era debole, povera, distrutta. Tuttavia, dalla massima disgregazione ha trovato la forza per una nuova unità. Da quel momento è nata la prospettiva di un'Europa unita, che ha la pace a suo fondamento. Questa prospettiva è stata alimentata negli anni successivi, fino ai nostri giorni. Oggi l'Europa è nuovamente di fronte a un rischio di disgregazione interna e a una minaccia ai suoi valori²⁴.

Ceruti aggiunge che

²¹ Cfr. Unione Europea, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3A4532507>, ultima consultazione 10 novembre 2022.

²² Cfr. F. Vaniscotte, *L'Europa dell'Educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, pp. 138-139.

²³ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, pp. 142-143.

²⁴ Cfr. M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018, p.69.

non dobbiamo dimenticare che gli Stati nazionali europei hanno già fallito rovinosamente, nel periodo della “grande guerra civile europea” fra il 1914 e il 1945. [...] è temerario e suicida auspicare l’irrigidimento delle nostre società aperte, il ritorno a sovranità nazionali assolute, semplicemente anacronistiche di fronte ai problemi globali, transnazionali, posti da un’irreversibile interdipendenza planetaria²⁵.

Nell’epoca della globalizzazione nessun problema europeo può trovare soluzione senza un governo democratico sovranazionale e nessun problema italiano può essere risolto senza unità e sovranità dell’Europa.

La pace difesa dall’Europa alla fine del secondo conflitto mondiale, si è rafforzata negli anni fino ad arrivare a costituire una “cultura della pace”. Quest’ultima è fatta di solidarietà, accoglienza, dialogo, inclusione, che pone al centro la persona umana e i suoi bisogni, il lavoro in condizioni dignitose, l’ambiente, la salute la scuola. È fondamentale ricordare oggi che l’idea dell’Europa si fonda su tre pilastri: solidarietà, rispetto e dignità²⁶.

Abbiamo necessità [...] di un’Europa che si occupi sempre di più delle persone, dei diritti, della giustizia e dell’educazione appunto, meno dei mercati. È vero che l’economia muove il mondo, ma sono le scelte che stanno a monte che lo cambiano e lo trasformano. L’Unione europea non può trascurare gli obiettivi sociali ed educativi in senso ampio, per privilegiare obiettivi puramente finanziari; ha bisogno di un maggiore impegno nell’ottica della ricomposizione e coesione sociale e culturale²⁷.

III.2 Organizzazioni internazionali e comparazione educativa

Il discorso educativo mondiale attuale pone le sue basi in alcune organizzazioni internazionali che sono nate alla fine della seconda guerra mondiale.

Istruzione, educazione e formazione sono ritenute dalla maggior parte dei Paesi elementi fondamentali per rispondere al meglio alle sfide attuali nelle società, culture, economie, il progresso e il benessere nel mondo globalizzato.

²⁵Ivi, p.70.

²⁶Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, pp. 143-144.

²⁷Ivi, p. 146.

L'acquisizione di conoscenze e competenze è componente imprescindibile per la realizzazione della vita degli individui e per garantire la partecipazione attiva e cooperazione tra cittadini. Acquisendo competenze e conoscenza gli individui contribuiscono inoltre al progresso e alla crescita economica del loro Paese di appartenenza.

Le principali organizzazioni internazionali che si occupano di educazione sono l'UNESCO, il Consiglio d'Europa e l'OCSE.

Avere una visione d'insieme sui problemi dell'educazione, individuare grandi tendenze e indirizzi, proporre soluzioni ai problemi, valutare i loro risultati e confrontarli: questi sono i compiti che spettano alle organizzazioni internazionali²⁸.

Nel 1945 vediamo la nascita dell'Organizzazione delle Nazioni Unite e nello stesso periodo nasce l'UNESCO. Successivamente nasce il Consiglio d'Europa nel 1949 e infine l'OCSE (Organizzazione di Cooperazione per lo Sviluppo Economico) nel 1961.

Tali organizzazioni originariamente sono state pensate allo scopo di garantire la pace mondiale.

L'UNESCO, il Consiglio d'Europa e l'OCSE parlano di educazione con approcci differenti tra loro, a seconda delle loro finalità e competenze.

III.2.1 UNESCO

L'UNESCO è l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la Cultura ed è stata istituita nel 1946. Da venti Stati fondatori, si è passati oggi a oltre 190 Stati membri. La sua sede generale è a Parigi, ma conta oltre 50 uffici nel mondo.

Si impegna a costruire i presupposti per la pace, e per promuovere la cooperazione internazionale in materia di educazione, scienza, cultura, comunicazione e informazione.

²⁸ Cfr. F. Vaniscotte, *L'Europa dell'Educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, pp. 127- 128.

Si ispira ai principi e all'azione dell'ONU, da cui discende e con cui mantiene un forte legame.

L'UNESCO promuove la condivisione delle conoscenze e il libero flusso delle idee per favorire la comprensione reciproca e il dialogo interculturale²⁹.

L'UNESCO recita che "l'educazione trasforma le vite"³⁰ ed è al centro della sua missione per costruire la pace e sradicare la povertà. L'educazione deve essere garantita a tutti lungo tutta la vita.

A questo proposito, il documento "Apprendre à être" del 1972, o meglio conosciuto come "rapporto Faure" è significativo perché è uno dei primi documenti esistenti legati all'educazione permanente come formazione integrale dell'individuo. È stato elaborato dalla Commissione internazionale sullo sviluppo dell'educazione, presieduta da Edgar Faure e rappresenta tutt'ora un riferimento fondamentale per l'educazione comparata.

La tesi di fondo è che l'educazione non può essere che globale e permanente: si tratta non solo di acquisire, in modo puntuale, delle conoscenze [...] ma di conseguire autonomia e capacità di giudizio e di prepararsi a rielaborare, per tutto il corso della vita, un sapere in costante evoluzione; in sostanza di apprendere a essere³¹.

In questo trattato emerge come l'educazione sia legata alla politica: una politica legata al concetto di democrazia, di cittadinanza e di realizzazione integrale della persona³².

Faure sostiene che il nuovo uomo deve essere capace di comprendere le conseguenze globali dei comportamenti individuali, di capire quali sono le priorità e assumersi la sua parte di responsabilità circa il destino della razza umana³³.

Un altro importante contributo per l'educazione comparata dell'UNESCO è il rapporto Delors, *Learning: the Treasure within*, scritto a Parigi nel 1996.

²⁹ Cfr. UNESCO, <https://www.unesco.org/en/brief> , ultima consultazione: 24 ottobre 2022.

³⁰ Cfr. UNESCO, <https://www.unesco.org/en/education> , ultima consultazione 23 ottobre 2022.

³¹ A. Augenti, L. Amatucci, *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*, Anicia, Roma 1998, p. 64.

³² Cfr. R. Capobianco, P. Mayo, P. Vittoria, *Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo*, in "Lifelong Lifewide Learning", vol 14, n. 32, 2018, p. 35.

³³ Cfr. E. Faure, *Learning to be. The word of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris 1972, preamble p. XXVII.

Questo rapporto è stato redatto dalla Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo presieduta da Jaques Delors. È stato concepito con l'intenzione di riflettere sulle "sfide che l'educazione dovrà affrontare negli anni a venire".

È proprio questo il caso che riguarda le politiche dell'educazione. – La tensione tra il bisogno di competizione da una parte e la preoccupazione dell'uguaglianza delle opportunità dall'altra. [...] Questo ci ha condotti, nei termini di riferimento del rapporto, a ripensare e aggiornare il concetto di educazione permanente, in modo tale da riconciliare tre forze: competizione, che fornisce gli incentivi; collaborazione, che rafforza; solidarietà, che unisce. [...] è quindi nobile compito dell'educazione incoraggiare tutti e ciascuno, agendo in armonia con le proprie tradizioni e convinzioni e mostrando pieno rispetto del pluralismo, innalzare le menti e gli spiriti fino al piano dell'universale, e in certa misura, al superamento di sé stessi³⁴.

Il rapporto Delors mette a fuoco che per poter educare tutti sono necessari quelli che Delors definisce i "quattro pilastri dell'educazione": imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere, e infine imparare a vivere insieme.

Questo trattato riconosce l'educazione come un mezzo indispensabile per raggiungere la pace, la libertà e la giustizia sociale³⁵. Essa riveste anche un ruolo fondamentale nella realizzazione personale e sociale. Il compito dell'educazione è proprio quello di permettere a tutti di sviluppare i propri talenti e le proprie potenzialità creative, inclusa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali.

Questa nuova cultura dell'educazione viene collocata nella globalizzazione, la nuova sfida della società moderna.

Il concetto di *educazione per tutta la vita* diventa la chiave d'accesso al XXI secolo. Questa deve essere in grado di aprire a tutti possibilità di apprendimento e valorizzare le opportunità che la società offre.

Il rapporto Faure "Imparare ad essere: il mondo dell'educazione oggi e domani" del 1972 e "Nell'educazione un tesoro" frutto del lavoro della Commissione guidata da Jaques Delors, si configurano come i due capisaldi della riflessione dell'UNESCO sull'educazione. Un'educazione per tutti e per tutta la vita consente

³⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1997, pp. 14- 15.

³⁵ Ivi, p.11.

a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità. In questo modo la società può promuovere processi di condivisione e cittadinanza attiva.

Nel 2015 l'Organizzazione delle Nazioni Unite formula 17 Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (SDG – Sustainable Development Goals). Questi obiettivi sono validi dal 2016 al 2030. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è rivolta alle persone, al pianeta e alla prosperità³⁶ ed è stata sottoscritta da 193 paesi membri dell'ONU.

L'Agenda mira a sradicare la povertà in tutte le sue forme e dimensioni, e riconosce questo obiettivo come la più grande sfida globale ed un requisito per lo sviluppo sostenibile.

Siamo determinati a fare i passi audaci e trasformativi che sono urgentemente necessari per portare il mondo sulla strada della sostenibilità e della resilienza. Nell'intraprendere questo viaggio collettivo, promettiamo che nessuno verrà trascurato³⁷.

L'UNESCO identifica il XXI secolo come un periodo di enormi sfide per lo sviluppo sostenibile. I paesi sono connotati da enormi differenze tra loro per ciò che riguarda opportunità, ricchezza e potere. Per questo motivo, l'Organizzazione pone l'urgenza di immaginare

un mondo dove vige il rispetto universale per i diritti dell'uomo e della sua dignità, per lo stato di diritto, per la giustizia, l'uguaglianza e la non-discriminazione; dove si rispettano la razza, l'etnia e la diversità culturale e dove vi sono pari opportunità per la totale realizzazione delle capacità umane e per la prosperità comune. Un mondo che investe nelle nuove generazioni e in cui ogni bambino può crescere lontano da violenza e sfruttamento. Un mondo in cui ogni donna e ogni ragazza può godere di una totale uguaglianza di genere e in cui tutte le barriere all'emancipazione (legali, sociali ed economiche) vengano abbattute. Un mondo giusto, equo, tollerante, aperto e socialmente inclusivo che soddisfi anche i bisogni dei più vulnerabili³⁸.

³⁶ Cfr. Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Assemblea Generale, New York 21 ottobre 2015.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

L'UNESCO lavora e riflette quindi su un'educazione ad un'etica mondiale, che si basa sul rispetto dei diritti umani tenendo conto dell'interconnessione tra le persone.

Il documento *Ripensare l'educazione* del 2019, l'UNESCO riparte proprio dalle considerazioni del Rapporto Delors e del Rapporto Faure e definisce l'educazione come un bene comune globale. Ci spinge a ripensare all'educazione di oggi come un processo che può offrire l'opportunità di guidare il cambiamento tenendo in considerazione i valori fondamentali: il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile³⁹.

L'UNESCO pone l'urgenza di affermare un approccio umanistico all'apprendimento durante tutto l'arco della vita per favorire uno sviluppo sociale, economico e culturale. È necessario integrare queste tre dimensioni se si vuole riaffermare l'importanza l'apprendimento lungo l'intero arco della vita come principio cardine dell'educazione⁴⁰.

“Sostenere e promuovere la dignità, le capacità e il benessere della persona in relazione agli altri e alla natura dovrebbe essere lo scopo fondamentale dell'educazione nel XXI secolo⁴¹.”

Vediamo così che il concetto di *educazione durante tutto l'arco della vita* è un concetto cardine che ha riguardato l'educazione sin dagli anni del Rapporto Faure, e che sarà dominante nelle politiche educative di tutto il XXI secolo. Vedremo in seguito come questo concetto è stato declinato dalle altre organizzazioni internazionali, secondo le loro finalità, valori e obiettivi da perseguire. L'idea di educazione permanente o *lifelong learning* sarà ricorrente, e spesso centrale, in documenti ufficiali, pubblicazioni e relazioni sull'educazione di tutto il secolo corrente.

Possiamo affermare che

³⁹ Cfr. UNESCO, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, Parigi, 2019, pp. 3-4.

⁴⁰ Ivi, p.40.

⁴¹ *Ibidem*.

L'UNESCO è dunque un osservatorio, l'unico oggi così universale, sui bisogni educativi reali di tutte le regioni, di tutti i popoli, di tutti i gruppi. [...] L'UNESCO sa molto bene che mentre in certe aree, tra certi gruppi, infuria la competizione per i posizionamenti più vantaggiosi nei mercati globali (delle merci, dei capitali e delle conoscenze), in altri non si riesce ad estirpare la povertà endemica e l'analfabetismo e si affaccia il pericolo dilagante, all'interno degli stessi paesi sviluppati, di un nuovo analfabetismo funzionale. E mentre l'Organizzazione constata che i bisogni speciali di educazione aumentano, i sistemi formali sembrano essere sempre meno in grado di fronteggiarli contribuendo così, con la loro stessa crisi, a diffondere la tentazione (e la spinta) di far spazio al mercato intorno al "bene educazione" perché il mercato stesso risolva, a modo suo, il problema dell'erogazione e della distribuzione di questo bene; di conseguenza, aumenta il pericolo di nuovi gap nell'accesso e nella qualità/ quantità stessa di acquisto del "bene educazione" e conoscenze. Ebbene, l'UNESCO sa quanto dire educazione per tutti, rispetto a queste situazioni reali, debba significare diritto di ciascuno, nella effettività del suo bisogno e della sua condizione. [...] Questo fa sì che il suo *per tutti* continui a significare anche attenzione al *ciascuno*, ed è questo che fa mantenere all'Organizzazione il paradigma educazione per tutti, nel quale al "tutti" si arriva appunto attraverso il "ciascuno": bambini, giovani, adulti, come continua a dire l'UNESCO, interpretando il dispositivo e il senso del diritto umano all'educazione⁴².

III.2.2 Consiglio d'Europa

In Consiglio d'Europa è la principale organizzazione di difesa dei diritti umani del continente. Ne fanno parte 46 Stati, tra cui 27 membri dell'Unione Europea⁴³. Nasce nel 1949 con il Trattato di Londra.

Tutti gli Stati membri del Consiglio d'Europa sono segnatari della Convenzione europea dei diritti dell'uomo, un trattato nato per proteggere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto⁴⁴.

Questa organizzazione propone ai Paesi membri una gran numero di convenzioni, che, una volta sottoscritte secondo le procedure di ciascuno Stato, acquisiscono efficacia vincolante. L'opera del Consiglio d'Europa si basa sulla

⁴² A. L. Pavan, *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando Editore, Roma 2003, pp. 235-236.

⁴³ A seguito della decisione presa dal Comitato dei Ministri il 16 marzo 2022, la Federazione russa non è più un membro del Consiglio d'Europa.

⁴⁴ Cfr. Council of Europe Portal, <https://www.coe.int/it/web/about-us/who-we-are>, ultima consultazione 28 ottobre 2022.

cooperazione internazionale, e sul principio secondo cui “l’unità implica la coesistenza pacifica e il rispetto delle diversità come fonte di arricchimento”.

Vicino alla difesa dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali, il Consiglio ha questi obiettivi: la consapevolezza e la valorizzazione dell’identità culturale europea, la lotta contro ogni forma di intolleranza; la ricerca di soluzioni ai problemi sociali (ad esempio le minoranze, la difesa dell’ambiente, la bioetica, droga, ecc.), il mantenimento di una buona qualità di vita in Europa⁴⁵.

Una delle *mission* del Consiglio d’Europa è l’educazione interculturale.

La Raccomandazione del Comitato dei ministri sulla “Formazione degli insegnanti a un’educazione alla comprensione interculturale, particolarmente in un contesto di migrazioni” del 1984 è la prima vera testimonianza del concetto di educazione interculturale nei documenti internazionali⁴⁶.

Secondo la Raccomandazione, la presenza nelle scuole d’Europa di bambini appartenenti a comunità straniere “costituisce una ricchezza [...] a medio e lungo termine” laddove siano promosse politiche educative volte alla comprensione e all’apertura alle differenze.

Infatti, la dichiarazione su “Democrazia, diritti umani e minoranze: aspetti educativi e culturali” del 1997 afferma che il concetto di identità culturale dovrebbe essere inteso come qualcosa di dinamico che evolve nel tempo⁴⁷.

Nel 2008, riuniti tutti i capi di governo, il Consiglio d’Europa pubblica il Libro bianco sul dialogo interculturale “Vivere insieme in pari dignità” sottolineando l’urgenza di costruire un’identità comune europea, che “si fondi sui valori di ospitalità verso gli altri e di rispetto della pari dignità di ogni persona, valori che hanno il dialogo e la comunicazione con gli altri come elementi a loro intrinseci⁴⁸”. Secondo il Libro Bianco, il discorso interculturale è un processo di scambio di punti di vista aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etiche, culturali, religiose e linguistiche differenti, adottando uno spirito di comprensione reciproco.

Inoltre

⁴⁵ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, p.178.

⁴⁶ Ivi, pp.179-180.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Consiglio d’Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale. “Vivere insieme in pari dignità”*, Consiglio d’Europa, Strasburgo 2008, p.14.

La libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e la facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono, ne sono elementi indispensabili. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. [...] Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo [...] e a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri. Il dialogo interculturale [...] è un potente strumento di mediazione e riconciliazione: tramite un impegno essenziale e costruttivo che si pone al di là delle divisioni culturali, fornisce una risposta alle preoccupazioni di frammentazione sociale e di insicurezza, favorendo l'integrazione e la coesione sociale. In questo contesto, la libertà di scelta e di espressione, la parità, la tolleranza e il rispetto reciproco della dignità umana sono i principi fondamentali⁴⁹.

Come specificato sopra, il Consiglio d'Europa si occupa anche di valorizzare l'identità culturale europea. Il suo contributo si concentra sulla dimensione europea dell'insegnamento, e in particolare l'insegnamento della storia e delle lingue europee.

La Raccomandazione dell'Assemblea parlamentare del 1996 su "La Storia e l'apprendimento della storia in Europa" invita alla ricerca della verità, a incoraggiare lo spirito critico a ricercare e comprendere il punto di vista degli altri. Nello stesso anno si evidenzia che si dovrà fare attenzione ai collegamenti, nei curricula di storia, tra storia locale, nazionale, europea e mondiale. Inoltre, sarà necessario collocare la storia europea in un contesto mondiale considerando i legami e contatti dell'Europa con gli altri continenti⁵⁰.

In occasione del Comitato su "L'insegnamento della storia in Europa nel XXI secolo" del 2001, viene istituita la "giornata dell'Olocausto e dei crimini contro l'umanità". Il Consiglio d'Europa ha quindi l'obiettivo di promuovere l'attuazione di misure educative negli Stati membri per impedire la ripetizione di eventi devastanti che hanno segnato la storia europea, come quello dell'Olocausto⁵¹.

Infine, anche il Consiglio d'Europa lavora per garantire il diritto ad un'educazione di qualità per tutti. In particolare, raccomanda un'educazione di qualità il cui obiettivo non sia solo la preparazione al lavoro, ma anche ad una

⁴⁹ Ivi, pp.17-18.

⁵⁰ Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018, pp.181-182.

⁵¹ Cfr. Consiglio d'Europa, *L'educazione al Consiglio d'Europa. Competenze e qualifiche per la vita in democrazia*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 2017, p.14.

vita di cittadino attivo in una società democratica, ad una realizzazione personale e allo sviluppo e al consolidamento di una base di conoscenze approfondita e diversificante⁵².

Questi quattro obiettivi sono collegati tra loro e hanno pari valore. Infatti, molte competenze necessarie per esercitare una cittadinanza attiva, favoriscono anche l'occupabilità e lo sviluppo della persona.

III.2.3 OCSE

L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, OECD in inglese, OCDE in francese) è stata costituita a Parigi nel 1960 e diventata operativa nel 1961.

L'OCSE ha sostituito l'OECE (Organisation Européenne de Coopération Économique) fondata nel dopoguerra nel 1947, che aveva lo scopo di organizzare gli aiuti canadesi e statunitensi nel Piano Marshall per la ripresa dell'Europa dopo la seconda guerra mondiale.

L'OCSE ha sede a Parigi e attualmente conta 36 paesi membri.

È una organizzazione internazionale di studi economici per i paesi aventi in comune un sistema di governo democratico e un'economia di mercato. L'OCSE svolge principalmente il ruolo di assemblea consultiva che permette un'occasione di confronto delle esperienze politiche, per la risoluzione di problemi comuni, l'identificazione di pratiche commerciali e il coordinamento delle politiche locali e internazionali dei paesi che ne fanno parte⁵³.

La sua missione è quindi quella di aiutare i Paesi membri a raggiungere una crescita economica e un'occupazione sostenibili, una stabilità finanziaria per contribuire allo sviluppo dell'economia mondiale.

I problemi educativi sono trattati in modo particolare nel Comitato dell'educazione, che è un comitato politico permanente che discute

⁵² Ivi, p.5.

⁵³ Cfr. OCSE,

https://www.dt.mef.gov.it/attivita_istituzionali/rapporti_finanziari_internazionali/organismi_internazionali/ocse/ , ultima consultazione 2 novembre 2022.

problematiche generali dell'istruzione nel contesto economico e sociale, e il CERI⁵⁴.

Il Comitato dell'educazione è incaricato di monitorare le politiche e lo sviluppo dell'istruzione adeguandole agli obiettivi economici e sociali e di promuovere la collaborazione internazionale in merito a questi obiettivi⁵⁵.

Il CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*- Centro per la Ricerca e l'Innovazione educative) è stato creato nel 1968. È un organo semiautonoma affiliato all'OCSE, che lavora con il proposito di incoraggiare e sostenere lo sviluppo delle attività di ricerca e sperimentazione ai fini dell'innovazione in campo educativo⁵⁶.

Questi due organismi mirano al miglioramento della qualità dell'insegnamento e a formulare delle proposte alle istituzioni ufficiali dei paesi membri sul futuro dell'educazione nelle nuove condizioni sociali, economiche e tecnologiche. L'OCSE propone degli studi analitici che gli stati membri usano come meglio credono. I lavori dell'OCSE sono accomunati dalla convinzione che l'unità culturale del mondo occidentale ha origine nello sviluppo economico e sociale⁵⁷. Per le analisi comparate in campo educativo, l'OCSE si avvale di indicatori di ricerche attuate da altri organismi, come l'IEA.

L'OCSE si impegna in raccolte di dati periodiche (a cadenza triennale) circa il livello di competenza raggiunto dagli studenti quindicenni in alcuni settori fondamentali, come: la comprensione della lettura, le competenze matematiche e scientifiche. Inoltre, con queste rilevazioni, l'OCSE raccoglie informazioni su atteggiamenti e motivazione degli studenti e valuta le capacità di risoluzione dei problemi.

Queste rilevazioni sono effettuate con le indagini OCSE- PISA attraverso quesiti a scelta multipla, domande a risposta aperta e un questionario di base dove gli studenti forniscono informazioni su se stessi.

⁵⁴ Cfr. F. Vaniscotte, *L'Europa dell'Educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p.147.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Cfr. P. Crispiani, *Il management nella scuola di qualità*, Armando Editore, Roma 2010, p. 85.

⁵⁷ Cfr. F. Vaniscotte, *L'Europa dell'Educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p.148.

Le prove PISA sono pensate per accertare alcune competenze degli studenti quando stanno per terminare l'obbligo scolastico, per monitorare i ragazzi nel momento in cui dovrebbero essere pronti ad affrontare la vita adulta. Il focus delle indagini, è sulla capacità di affrontare e risolvere i problemi della vita quotidiana e sulla capacità di continuare ad apprendere nel futuro. In altri termini, le indagini PISA sono volte a determinare le abilità di *problem solving* e *lifelong learning*⁵⁸. Le prove PISA sono uno strumento utile per l'educazione comparata, in quanto, come afferma Angel Gurria nel rapporto PISA del 2015 "il programma OCSE/PISA è divenuto il riferimento mondiale nel campo della valutazione della qualità, dell'equità e dell'efficienza dei sistemi educativi. Nell'identificare le caratteristiche dei sistemi educativi più performanti, l'inchiesta PISA permette ai governi e ai professionisti dell'educazione di ispirarsi a politiche efficaci che possono poi adattare al loro contesto locale".

Nel suo libro, Regnault mette in rilievo l'obiettivo delle prove PISA, affermando che

non consiste semplicemente a far riprodurre dai giovani le conoscenze acquisite a scuola, ma ad analizzare in quale misura essi sono capaci di applicare le loro conoscenze e competenze nelle questioni o situazioni pratiche. [...] La finalità è di legare la formazione all'impiego, al lavoro. La crescita delle competenze della manodopera è la chiave della competitività economica, i sistemi educativi costituiscono gli strumenti privilegiati per migliorare questa competitività⁵⁹.

L'educazione diventa così progressivamente sempre più dipendente dal mercato.

Nell'OCSE non trovano molto spazio le strutture sociali, la cultura umanista e internazionalista promosse dall'UNESCO, ma piuttosto si va accentuando l'aspetto individuale: è l'individuo che si fa carico del proprio apprendimento e non la collettività o l'ambiente sociale.

L'OCSE declina l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in termini di capitale umano.

⁵⁸ Cfr. Invalsi open, <https://www.invalsiopen.it/cosa-e-come-funziona-indagine-ocse-pisa/>, ultima consultazione 2 novembre 2022.

⁵⁹ E. Regnault, *L'éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local*, L'Harmattan, Paris 2017, pp.63- 64.

A central component of the economic development policies of most countries has been investment in the human capital of society. Individuals with more skills are more productive and more adaptable to technological changes in their economies. Nations with more skilled populations grow faster⁶⁰.

Così si presenta il documento del 2020 “*The economic impacts of learning losses*”.

I binomi competenze - produttività, performatività – occupabilità diventano le nuove parole chiave rappresentative dell’educazione, fino ad arrivare ad abitare tutta l’educazione del XXI secolo.

L’OCSE ritiene inoltre necessario che tutti acquisiscano competenze globali al fine di “rimanere al passo” con gli altri paesi e di incrementare la produttività⁶¹.

Nonostante ciò, nel libro curato da Carla Roverselli, Benadusi si sofferma sulle indagini PISA come un utile approccio dell’analisi comparata, e dimostra come si debba lavorare utilizzando questi dati.

Questi indicatori costituiscono una base minima di comparabilità, perché consentono di operare confronti e interpretazioni sui macro- sistemi. Inoltre, permettono di collegare singoli studi di caso (legati a specifici contesti) a tendenze/ fenomeni più generali analizzate mediante analisi macro. In questo modo, si permette una utile collaborazione tra diversi metodi e livelli di indagine⁶².

⁶⁰ E. A. Hanushek, L. Woessmann, *The economic impacts of learning losses*, OECD, Paris 2020, p. 6.

⁶¹ Cfr. PISA, *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World*, OECD, Paris 2018.

⁶² Cfr. L. Benadusi, *Indicatori di efficienza ed equità in prospettiva comparativa*, in Roverselli (a cura di), *Comprendere l’alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell’educazione*, Aracne Editrice, Roma 2014, p. 35.

IV. L'interculturalità nella società complessa

Come possono l'educazione e la pedagogia affrontare l'attuale momento storico con le sue luci e ombre? Per ripensare l'agire educativo è necessario ripartire dall'educazione al confronto, al dialogo con gli altri e dall'educazione sul concetto di differenza e di alterità, allo scopo di comprendere meglio sé stessi e gli altri.

In questo senso, tale educazione aiuterà alla formazione di un pensiero critico sulla realtà delle cose. Vediamo nelle pagine successive come questo tipo di pedagogia si contrapponga alla logica dell'efficienza, della competizione e della *performance* promossa nella società contemporanea, orientata all'individualismo e al *self made man*.

Per orientarci a favore di una società inclusiva bisogna ripartire dal concetto di intercultura.

Le tematiche interculturali oggi esprimono la condizione di un mondo globalizzato, l'emergenza della società moderna in cui popoli e persone conoscono nuove migrazioni, e in cui il web e la mobilità delle tecnologie contribuiscono alla diffusione e al confronto delle idee¹.

Dato l'intrecciarsi di differenti culture e

Innanzitutto, è opportuno chiarire il rapporto tra il concetto di intercultura e l'educazione comparata.

Lo studio delle politiche nazionali, internazionali in materia di educazione che abbiamo visto nel capitolo precedente, l'indagine e il confronto delle teorie e metodi educativi è affidato proprio all'educazione comparata. Si configura quindi come una scienza indispensabile per sviscerare e comprendere la transizione nell'attuale momento storico contemporaneo.

Vediamo nel dettaglio il suo legame con l'intercultura, che si concretizza nell'intrecciarsi delle relazioni che si creano tra singoli membri o gruppi appartenenti a culture differenti.

¹Cfr. C. Roverselli, (a cura di), *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione*, cit. p. 283.

IV.1 Il rapporto tra intercultura e educazione comparata

L'educazione comparata e la pedagogia interculturale hanno come oggetto di studio comune la diversità, e la considerano come un paradigma: un sistema di spiegazioni e una prospettiva sulla realtà.

Nello specifico, la pedagogia interculturale studia l'interconnessione dinamica delle differenti culture che avviene con l'opera delle persone e che è presente in ogni fase di vita dell'uomo. L'aggettivo "interculturale" descrive una relazione che non lascia le cose e le persone così come sono, ma prevede una trasformazione, un cambiamento. Al centro dell'educazione comparata, invece, ci sono i sistemi educativi e le istituzioni che li promuovono².

Le persone però, sono formate dai sistemi educativi nelle istituzioni, quindi è fondamentale capire come si muovono e cambiano quest'ultime perché lasciano segni decisivi nella vita delle persone. È necessario per questo cogliere la diversità dentro e fuori le persone, nelle istituzioni e nei contesti³.

L'educazione comparata si è sempre occupata di studiare le teorie pedagogiche, i metodi educativi e i sistemi scolastici mettendoli tra loro a confronto, rilevandone i tratti comuni e differenti con finalità conoscitiva e migliorativa. Le idee attorno alle quali ruota l'educazione comparata sono lo spazio, il tempo, lo Stato, il sistema educativo, l'identità educata, il contesto sociale, la prassi⁴.

L'educazione comparata si configura anche come scienza impegnata a comprendere le politiche nazionali e internazionali del mondo in cui viviamo: è una lettura importante del mondo perché offre un'interpretazione degli universi politici ed economici e storici in cui l'educazione ha luogo⁵.

Studia nello specifico la mobilità internazionale delle idee e dei discorsi, delle istituzioni e delle pratiche tra i confini internazionali, e come queste politiche regolino i discorsi educativi, le istituzioni stesse e le pratiche. In altre parole, si

²Ivi, p. 324.

³*Ibidem*.

⁴Ivi, p. 325.

⁵Cfr. R. Cowen, *Agendas of attention: a response to Ninnes and Burnett*, in "Comparative Education", vol. 39, n. 3, 2003, pp. 299- 302.

interessa ai trasferimenti, alle “traduzioni” e trasformazioni delle idee e pratiche educative⁶.

Secondo Robert Cowen infatti, l’educazione comparata cerca di “leggere il globale”: cerca di comprendere i momenti di grande trasformazione e cerca di comprendere le alterità e di analizzare le pedagogie⁷.

Leggere il globale non significa necessariamente comprendere la globalizzazione nelle sue forme, ma è ricordare che oggi è necessario tenere conto di categorie di analisi più vaste che si rifanno al politico, al sociale e culturale, prodotte da una globalizzazione economica che genera un’economia della conoscenza⁸.

Oggi l’educazione comparata ha una duplice finalità: da un lato attraverso l’approccio nomotetico – metodologicamente quantitativo – sostenuto anche dalle organizzazioni internazionali come l’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico-OCSE cerca le migliori forme educative con l’intento di trasferirle da un luogo all’altro del mondo; dall’altro mediante l’approccio idiografico – metodologicamente qualitativo – studia in profondità specifiche forme educative locali e, talvolta, critica o smentisce le conclusioni raggiunte dalle analisi internazionali⁹.

L’educazione comparata cerca così di comprendere le “transitologie”, cioè i momenti di transizione e i grandi momenti storici. In questi momenti della storia, all’educazione viene attribuito un ruolo importante, in quanto deve operare nei processi sociali la comprensione del passato e la ridefinizione del futuro. Tali situazioni di metamorfosi mettono alla luce i nuovi codici educativi che si concretizzano nella compressione del potere economico e politico nelle forme educative¹⁰.

Cosa significa allora leggere il globale? Per Cowen significa comprendere l’interazione tra il nazionale e l’internazionale nella costruzione delle prassi e

⁶Cfr. R. Cowen, *The Transfer, Translation and Transformation of Educational Process: and their shape- shifting?*, in “Comparative Education”, vol.45, n. 3, 2009, pp. 315- 327.

⁷Cfr. R. Cowen, *Comparing futures or comparing pasts?*, in “Comparative Education”, vol. 36, n. 3, 2000, pp. 333- 342.

⁸Ivi, pp. 334, 336-337.

⁹C. Callegari, *Ricerca storica ed educazione comparata*, in “Studi e ricerche”, n.3, 2019, p. 48.

¹⁰Cfr. C. Roverselli, (a cura di), *Comprendere l’alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell’educazione*, cit. p. 327.

modelli educativi. Questo richiede sia una prospettiva storica, ma anche un'attenzione alle relazioni internazionali politiche, economiche e culturali¹¹.

Come abbiamo visto nel corso delle analisi nei capitoli precedenti, utilizzare il metodo della comparazione e del confronto, discutere sulle caratteristiche delle istituzioni e della contemporaneità, comporta però porre in discussione la propria centralità e la rigidità dei propri sistemi di pensiero¹².

In questo contesto

Nulla più della pratica della *diversità* promuove ed alimenta l'esigenza del confronto, della riflessione comparata, del ripensamento della nostra propria identità o soltanto di determinati tratti (credenze e stili di vita). Questa esigenza ha una sua forte valenza *etica* oltre che *teorica*: la scoperta del diverso comporta la messa in discussione di sé e il ridimensionamento di talune certezze in apparenza ovvie e indiscutibili¹³.

Alcuni tratti accomunano l'educazione comparata con la pedagogia interculturale: comprendere le alterità e le teorie pedagogiche nei loro "trasferimenti", nei loro movimenti, re-interpretazioni è il compito sia dell'educazione comparata, ma anche del modo di pensare interculturale¹⁴.

Secondo Schriewer, soltanto approcci di ricerca globali sono in grado di cogliere la complessità dei fenomeni storici sociali in quanto processi che comportano contemporaneamente "appropriazione e affermazione di sé", interconnessione globale e ridiversificazione regionale¹⁵.

Per Erwin Epstein l'educazione comparata si definisce come "l'applicazione degli strumenti intellettuali della storia e delle scienze sociali alla comprensione delle questioni internazionali dell'educazione". I confini di questo settore di studi sono labili¹⁶.

¹¹Cfr. R. Cowen, *Comparing futures or comparing pasts?*, in "Comparative Education", cit. p. 338-339.

¹²Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p. 189.

¹³C. Laneve, *Parole per educare*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 72-73.

¹⁴Cfr. C. Roverselli, (a cura di), *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione*, cit. p. 328.

¹⁵Cfr. J. Schriewer, *Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions*, in "Comparative Education", vo. 42, n.3, 2006, p. 324.

¹⁶E. H. Epstein, *Setting the normative boundaries: crucial epistemological Benchmarks in comparative education*, in "Comparative Education", vol. 44, n. 4, 2008, pp. 373- 386.

Si tratta quindi avere chiara l'importanza dei caratteri storici e dinamici della propria e altrui cultura, degli elementi che si ripetono e di quelli che invece cambiano forma, degli aspetti di complessità e di interazione che collegano le differenti culture, di quelli che le distanziano, ma anche di quelli che le unificano¹⁷. Oltre alla categoria della complessità, un'altra categoria qualifica le società attuali: la multiculturalità¹⁸.

Il dibattito sulla multiculturalità si è insediato nell'Europa occidentale in relazione all'aumento di gruppi ingenti di immigrati. Questo termine descrive la situazione di società in cui coesistono realtà pluriculturali: il termine multiculturale non guarda tanto alle relazioni che si costruiscono tra culture diverse, ma al fenomeno in sé.

Facciamo uso del termine *interculturale* per osservare invece l'intrecciarsi delle relazioni che si creano tra singoli membri o gruppi appartenenti a culture differenti. La multiculturalità è quindi una categoria descrittiva, analitica, storica, mentre l'interculturalità è prescrittiva, programmatica, politica e pedagogica¹⁹.

L'interculturalità implica scambio, relazione- reciproca e mutuo riconoscimento, implica un punto di vista che guarda al processo delle influenze, dei conflitti che hanno luogo in una società multiculturale. Implica poi un confronto fra sistemi di conoscenze, valori e comportamenti²⁰.

Nel tempo in cui viviamo, è cruciale il tema delle relazioni con le altre culture, infatti

L'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente diverso rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti [...] che consideri l'alterità e la vita in una società complessa e multiculturale non come rischi di disagio, ma come opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva²¹.

¹⁷Cfr. F. Pinto Minerva, *Liberare il pensiero per liberare le culture*, in "Scuola Democratica", 1/2, 1992, pp. 288-289.

¹⁸Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p. 191.

¹⁹Cfr. V. Cesareo (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 113.

²⁰Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p. 192.

²¹A. Portera, W. Bohm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET- Università, Torino 2007, p. 6.

È necessario fare riferimento alla priorità dei diritti umani, universali, nel rispetto delle diverse tradizioni culturali e della dimensione relazionale della vita umana. I diritti umani infatti, affermano la centralità della persona²².

Assumere un modo di pensare e di essere interculturale significa quindi adottare un atteggiamento di apertura dialettica nei confronti di soggetti appartenenti ad una cultura differente dalla propria. Questo può accadere solo partendo dal rispetto della propria identità culturale, vissuta come dinamica e aperta alle modificazioni che lo scambio con altre culture produce²³.

Bisogna tenere in considerazione però che la prospettiva interculturale è di natura biunivoca, perché richiede a tutti (anche agli immigrati) di contribuire alla costruzione di una società inclusiva, mantenendo la disponibilità di ridefinire la propria identità e appartenenza²⁴.

In secondo luogo, emerge un'identità caratterizzata dalla creatività e disposta ad una continua ricerca di nuovi modi di essere.

Un'identità così concepita, "mobile e aperta" è così capace di problematizzare e modificare i propri modi di pensare e di essere, fino ad oltrepassare i confini culturali e personali. Moltiplicando il proprio sguardo diventa così pronta ad accorgersi che più sguardi interpretativi della realtà e del mondo possono restituirne un'immagine molto più articolata e complessa²⁵.

Il linguaggio corrente della comunicazione sociale e politica però ci porta a concepire l'identità come qualcosa che divide, distingue e classifica l'identità in gruppi determinati.

Possiamo dire che nella contemporaneità le merci e gli oggetti si mondializzano, mentre le persone si "tribalizzano"²⁶. Fabbricare identità serve soprattutto a costruire muri che ci proteggono dagli "altri"²⁷.

²²Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p. 193.

²³Ivi, p. 194.

²⁴A. M. Volpicella, G. Crescenza (a cura di), *Una bussola per la scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017, p. 82.

²⁵Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. pp. 194- 195.

²⁶*Ibidem*.

²⁷Cfr. A. Prosperi, *Identità. L'altra faccia della storia*, Laterza, Roma- Bari 2016, p.9.

Quindi, identità, alterità, dialogo e scambio si configurano come categorie di approfondimento per affrontare il cambiamento e il passaggio che sta vivendo la nostra società²⁸.

Questo è un obiettivo su cui investono sia l'educazione comparata che l'educazione interculturale.

L'educazione può offrire un contributo prezioso, diffondendo il principio che la diversità è una componente essenziale e indispensabile della condizione dell'essere uomini, e questa umanità si configura nell'incontro autentico con sé stessi e con gli altri²⁹.

Tra gli scopi dell'*International Association of Intercultural Education* (IAIE) ne emerge un in particolare che rivela quanto l'educazione interculturale consideri importante la prospettiva dell'educazione comparata: "esaminare le implicazioni dei contesti sociali dell'educazione e la relazione tra società, stato nazione e i contesti internazionali e la situazione degli individui, dei gruppi e delle minoranze al loro interno"³⁰.

Fin qui è chiaro che l'educazione interculturale considera le diversità delle persone e ha l'intento di promuovere un intervento per favorire l'incontro tra individui e pari opportunità, nei valori dell'equità e della giustizia.

È evidente quanto sia necessario conoscere criticamente i contesti in cui operare affinché l'intervento non risulti prescrittivo³¹.

I fatti sociali e culturali vanno analizzati nella loro dimensione storica e spaziale. Per questo, l'educazione comparata si offre come strumento che consente la lettura del globale, e diventa necessaria alla pedagogia interculturale perché quest'ultima tenga conto delle forze che muovono i cambiamenti³².

²⁸Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit. p. 195.

²⁹*Ibidem*.

³⁰IAIE, https://iaie.org/1_about.html, ultima consultazione 12 gennaio 2023.

³¹Cfr. C. Roverselli, (a cura di), *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione*, cit. p. 333.

³²Ivi, p. 334.

IV.2 Educazione interculturale nel periodo del neoliberalismo

Il discorso su identità, alterità e diversità fa parte della concretezza dell'esperienza umana, e il pluralismo culturale è un aspetto incontrovertibile dei panorami globali attuali³³.

Da una parte emerge che l'alterità è il necessario complemento dell'identità: siamo chi siamo in funzione a come non siamo³⁴. Dall'altra parte, è necessario introdurre una nuova idea di confine, inteso non più solo come ostacolo, barriera, ma come spazio di incontro in cui possono essere rappresentate le diversità³⁵.

La velocità della trasformazione della nostra società nel corso degli ultimi decenni, i cambiamenti demografici, economici e culturali che hanno segnato il nostro tempo, rendono sempre più visibili i limiti del nostro sistema sociale all'interno del quale il confronto interculturale rappresenta una delle realtà più difficili e delicate da realizzare³⁶.

Inoltre, l'interdipendenza economica, scientifica, culturale e politica, rende le società sempre più multiculturali e multiethniche. La globalizzazione dei mercati, l'apertura delle frontiere economiche e finanziarie, le nuove tecnologie dell'informazione, creano nuovi momenti di confronto, di incontro e scontro tra le persone³⁷.

Il rapporto tra la struttura sociale e il processo formativo del soggetto è oggi la chiave per comprendere i problemi dell'educazione contemporanea e per costruire possibilità per la loro risoluzione³⁸.

In Europa, il problema del multiculturalismo inizia ad essere percepito in maniera importante nel secondo dopoguerra con l'accoglienza di immigrati provenienti dai paesi africani, asiatici e dalle zone colpite da conflitti bellici governate da regimi

³³Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un Mondo Globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, cit. p. 52.

³⁴Cfr. G. Sartori, *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*, Rizzoli, Milano 2000, pp. 43- 44.

³⁵Cfr. P. Zanini, *Significato del confine*, Mondadori, Milano 1997.

³⁶Cfr. M. Borrelli, R. Fornet- Betancourt (a cura di), *L'interculturale. Filosofia e pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2011.

³⁷Cfr. A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006, p. 11.

³⁸Cfr. A. Portera, W. Bohm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, cit.

repressivi o vittime di condizioni sfavorevoli. Fino a trent'anni fa i conflitti che nascevano dalla convivenza multiculturale erano gestiti nell'ottica della tolleranza in cui non esisteva un contatto profondo tra culture differenti³⁹. A partire dal secolo scorso però l'Europa, come il resto del mondo, è stata attraversata da cambiamenti repentini che hanno ridisegnato una nuova realtà⁴⁰.

La questione dell'interculturalità è un problema significativo del nostro paese, e per questo è necessaria una presa di consapevolezza delle problematiche del tempo in cui viviamo. Queste questioni non hanno solo a che fare con il cambiamento della realtà di per sé, ma anche con l'adozione di nuovi stili di vita. Viviamo in un tempo contraddittorio, in cui da una parte si esalta l'appartenenza nazionale costruita tramite stereotipi, e dall'altra ci si affida a una logica del mercato che assorbe costumi, tradizioni, principi etici e valori. Il soggetto in formazione si disperde così in un labirinto di contraddizioni in cui i pregiudizi, le semplificazioni e banalizzazioni prendono il sopravvento, rendendo difficile la convivenza tra culture differenti⁴¹.

Oggi, nell'era planetaria della globalizzazione, la questione della pedagogia interculturale è divenuta di estrema attualità⁴². Nell'epoca del postmoderno, il soggetto è portato a lasciarsi andare al flusso dei continui cambiamenti che la società propone⁴³. È immerso in una dimensione di incertezza che può essere dominata solo andando alla radice di bisogni, degli aneliti propri dell'esistenza umana: dimensioni che vanno al di là della contingenza del presente, indirizzandolo verso orizzonti di senso⁴⁴.

È necessario allora partire dall'elaborazione di percorsi educativi che abbiano l'obiettivo di coltivare il soggetto e il suo inserimento armonico in una società aperta e democratica⁴⁵.

³⁹Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. p. 83.

⁴⁰Cfr. M. Livi Bacci, *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2010.

⁴¹Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. pp. 83- 84.

⁴²Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Editori Laterza, Roma- Bari 2013, premessa.

⁴³Cfr. P. Rossi, *La filosofia. Stili e modelli teorici del Novecento*, UTET, Torino 1995, p. 362.

⁴⁴Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. p. 84.

⁴⁵*Ibidem*.

Nell'ottica del personalismo, la persona umana deve essere posta come principio fondamentale della realtà. Il dibattito pedagogico tutto aderisce ai principi del personalismo.

L'uomo è inteso come unità spirituale, materiale, storica, progettuale, relazionale: è il baricentro attorno al quale ruota ogni attività. Ogni essere umano, a prescindere dalla sua provenienza, cultura, posizione sociale o economica, è depositario di dignità, coscienza, libertà, intenzionalità. Queste caratteristiche non le acquisisce nel tempo, ma le incarna in quanto essere umano⁴⁶.

Jaques Maritain fonda il suo pensiero sulle riflessioni di San Tommaso, ed elabora una dottrina politico- sociale che indaga i concetti di persona e libertà.

In questa sede, il richiamo a Maritain è dovuto alla ricchezza del suo pensiero in termini di umanesimo, nella valorizzazione dell'uomo e nel rispetto dell'integrità della persona umana.

Nella sua permanenza in Francia, dove è ambasciatore della Santa Sede, collabora alla stesura della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* ed è quindi da sempre impegnato nella difesa dei diritti umani e della pace.

L'uomo, per Maritain non è solo individuo, ma è *persona* intesa come unità di spirito e materia. Il personalismo di Maritain affida alla società il compito di aiutare l'uomo a raggiungere i propri fini superiori. La società (e quindi le istituzioni) ha quindi il compito di realizzare il bene comune. Tale società si deve configurare come *personalista*, ovvero composta da persone depositarie di pari dignità; *comunitaria*, per tendere alla comunità politica in cui il bene comune trascende quello individuale; *pluralista*, affinché le libertà individuali siano accolte e valorizzate; *teistica*, per mantenere una relazione con il trascendentale⁴⁷.

Spetta all'educazione, insieme alla politica e a un'economia compartecipanti, l'attuazione di una società orientata al bene comune.

Il fine principale dell'educazione nel senso più ampio, consiste nell'aiutare un piccolo uomo a raggiungere la sua piena formazione umana. Gli altri scopi (trasmettere l'eredità della cultura di una data civiltà, preparare alla vita in società e al comportamento di buon cittadino, procurare il bagaglio mentale necessario per compiere una funzione particolare nell'ambiente sociale, per

⁴⁶Ivi. p. 85.

⁴⁷Cfr. J. Maritain, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 1980.

assolvere le responsabilità familiari, per guadagnarsi la propria vita) sono dei corollari e dei fini essenziali e secondari⁴⁸.

L'approccio fenomenologico di Max Scheler contiene dei punti di contatto con l'approccio personalistico.

Per Scheler, la persona si deve porre in atteggiamento di apertura al mondo e agli altri.

L'amore vero, consiste nel comprendere sufficientemente un'altra individualità moralmente differente dalla mia, nel potermi mettere al suo posto pur mentre la considero come altra da me e differente da me e pur mentre affermo, col calore emozionale e senza riserva, la sua propria realtà, il suo proprio modo d'essere⁴⁹.

Gli studi della fenomenologia delineano alcuni tratti del soggetto che si collegano alla visione dell'uomo restituita dal personalismo.

Innanzitutto, la visione dell'uomo sempre come fine e mai come mezzo. In secondo luogo, il soggetto non può negare la dimensione della relazionalità. Tale razionalità non è solo utilitaristica, ma è determinante nella rivelazione e coltivazione della personalità umana. Solo nell'incontro autentico con gli altri è possibile scorgere i tratti della propria umanità.

Terzo, la coscienza, l'intenzionalità e la progettualità, contribuiscono a sottrarre l'uomo al nichilismo, alla frammentarietà e alla conformazione, per indirizzarlo verso l'autenticità esistenziale⁵⁰. Quarto, la spinta verso forme di relazione che si concretizzano nell'accettare l'altro così com'è: altro da me, diverso da me, con altri pensieri e opinioni, di altre tradizioni, di altra lingua anche se pur sempre espressione di una sola umanità nella quale tutti ci riconosciamo in quanto persone⁵¹.

⁴⁸J. Maritain, *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1962, p. 32.

⁴⁹M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 71.

⁵⁰Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. p. 89.

⁵¹Cfr. P. Dusi, *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*, La Scuola, Brescia 2007.

È essenziale quindi la costruzione di percorsi educativi e formativi che pongano la persona al centro di ogni progetto di convivenza interculturale⁵².

L'approccio della pedagogia interculturale contribuisce a percepire concetti come identità e cultura in maniera dinamica e in continua evoluzione.

L'alterità e la vita nella società complessa non sono considerate come rischi di disagio, ma come opportunità di arricchimento individuale e collettivo. In questo senso, l'approccio interculturale promuove l'incontro, il dialogo e il confronto.

Nel tempo delle globalizzazioni, gli eventi che accadono a migliaia di km di distanza e le decisioni finanziarie, economiche, politiche e educative adottate da continenti lontani hanno influssi importanti nella realtà locale in cui si vive. Sul piano educativo è necessario agire consapevolmente di fronte a questi cambiamenti, riconoscendo le opportunità e i rischi⁵³. Vista l'interconnessione alla quale non possiamo sottrarci, è fondamentale il lavoro dell'educazione comparata per un confronto e riflessione circa le migliori risposte educative e formative, come un chiarimento sulla terminologia da adottare per parlare di educazione.

Secondo Lynch, gli obiettivi dell'educazione interculturale calata nel contesto globale, scaturiscono da concetti relativi alla dimensione culturale, sociale e ambientale. La dimensione culturale comprende maggiore tolleranza, valori umani, diritti, doveri, responsabilità; la dimensione sociale i concetti di giustizia e eguaglianza tra gli uomini, responsabilità nel ruolo di cittadini, equità, democrazia costituzionale e responsabilità economica; a livello ambientale i concetti di interdipendenza tra gli uomini e tra l'uomo e l'ecosistema⁵⁴.

Gli obiettivi possono essere riassunti in questo modo:

- sviluppo dell'empatia con gli altri esseri umani e comprensione della diversità umana, della somiglianza, della differenza e dell'interdipendenza;
- consapevolezza dei conflitti umani tra persone, tra gruppi, tra nazioni e, ove possibile, impegno in prima persona per contribuire a risolverli;

⁵²Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. p. 89.

⁵³Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. pp. 107- 108.

⁵⁴Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un Mondo Globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, cit. p. 194.

- lotta contro il pregiudizio e la discriminazione e solidarietà per i diritti umani “in casa” e altrove;
- capacità di apprezzare le conquiste onorevoli degli altri;
- interiorizzare i fondamenti morali per la convivenza in una società e un mondo caratterizzati dalla diversità culturale, senza escludere una valutazione critica di se stessi, della propria comunità, della propria società;
- sviluppo della capacità di valutare l'interdipendenza antropologico-ambientale ed economica, il ruolo, i fini e i limiti di sistemi economici differenti, sia nel contesto di una particolare società che a livello internazionale, e sostegno alla ricerca responsabile della gratificazione economica;
- sviluppo della fantasia, dell'intuizione e della razionalità e loro applicazione ad una responsabile attività culturale, sociale e ambientale⁵⁵.

Il nucleo centrale di un curriculum interculturale globale è rappresentato da un'educazione ai diritti umani. In una società democratica, è proprio il campo dei diritti umani che prescrive i valori che l'educazione deve trasmettere⁵⁶.

Le identità degli individui vengono continuamente costruite e ridefinite, negoziate e rinegoziate all'interno degli scambi sociali. L'identità si costruisce sempre attraverso il rapporto con l'altro. L'identità è al tempo stesso inclusione ed esclusione, poiché identificando qualcuno, lo si distingue da altri. Secondo Gallissot, l'identità si colloca sempre all'interno di una situazione relazionale. Tale relazione la definisce in modo relativo, poiché se la situazione cambia forma, anche l'identità si trasforma⁵⁷. Per questo, è sempre più evidente che l'alterità e l'identità rappresentano concetti relazionali e relativi. L'alterità si può riconoscere sia a livello individuale che sociale: ognuno di noi riassume dentro di sé una molteplicità di altri; all'interno di ogni singola società, l'alterità prende le forme delle differenze di genere, di ruolo, delle posizioni morali o politiche, delle fedi religiose. Possiamo affermare che la persona stessa è interculturale⁵⁸.

Per affrontare l'attuale momento storico, per contrastare la corrente neoliberista, l'individualismo, il tecnicismo, la standardizzazione (*one size fits all*) e il

⁵⁵J. Lynch, *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1993, p. 80.

⁵⁶Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un Mondo Globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, cit. p. 195.

⁵⁷Ivi, pp. 196- 197.

⁵⁸*Ibidem*.

predominio del libero mercato (e profitto) senza limiti, è urgente ripartire dall'educazione⁵⁹.

Nelle società occidentali c'è un importante bisogno di comunità, di costruire società capaci di autocritica, di confronto per ripensare il bene comune.

Anche sul piano educativo, la globalizzazione pone tutti gli esseri umani nella stessa condizione. Per questo, per superare la crisi dei valori, di governabilità e orientamento nelle società postmoderne, è imprescindibile *investire sull'educazione e sulle competenze interculturali*⁶⁰.

Se è vero che ogni essere umano in tutte le fasi della sua vita e in ogni periodo storico ha il fondamentale bisogno di essere educato, è altrettanto vero che nel tempo della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria tutta l'educazione deve essere concepita in termini interculturali⁶¹.

IV.3 Verso una cultura della cittadinanza umana

Nel secondo dopoguerra in Italia, il riferimento per concepire l'idea di educazione, formazione e quindi di scuola per la nuova epoca è rintracciabile nella *Costituzione* del 1948. La Carta costituzionale esprime principi, valori, per una nuova idea di scuola, basata sul lavoro, la democrazia, la giustizia sociale e la centralità dello sviluppo della persona umana⁶².

A tal proposito, si possono riprendere:

- L'articolo 1 che vede il lavoro e la democrazia come fondamenti della Repubblica italiana;
- L'articolo 2 che esprime la garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo;

⁵⁹Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. pp. 46- 47.

⁶⁰Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit. premessa.

⁶¹Cfr. A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, cit. p. 47.

⁶²Si veda, per citare qualche esempio, G. Sartori, *Elementi di teoria politica*, Il Mulino, Bologna 1990; N. Bobbio, *Stato, governo, società*, Einaudi, Torino 1995; V. Onida, *La Costituzione*, Il Mulino, Bologna 2007; G. Zagrebelsky, *Memoria e identità di una nazione, Introduzione a La Costituzione italiana*, Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma 2011; G. Zagrebelsky, *Fondata sul lavoro*, Einaudi, Torino 2013; R. Bin, *Capire la Costituzione*, Laterza, Roma- Bari 2012; M. Fioravanti (a cura di), *Il valore della Costituzione*, Laterza, Roma- Bari 2009.

- L'articolo 3 che sottolinea il compito dello Stato della rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione alla vita sociale e politica;
- L'articolo 9, per la promozione della cultura e della ricerca;
- L'articolo 33, la libertà dell'arte, della scienza e dell'insegnamento.

Come abbiamo visto infatti⁶³, soltanto la democrazia fornisce un contesto sociale che rende possibile la piena crescita umana della persona.

Così, l'insegnante della Scuola della Costituzione ha il compito di promuovere il pieno sviluppo della persona umana, concepita non in modo astratto e metafisico, bensì in termini storici e sociali, e quindi nel senso della formazione del produttore e del cittadino, e più in generale di individui capaci di autonomia etica, intellettuale e politica⁶⁴.

La scuola così intesa quindi non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma produce degli effetti formativi anche sugli abiti mentali (etici e intellettuali)⁶⁵ degli individui.

La Costituzione non è però solo il testo normativo fondamentale, perché rappresenta anche un manifesto politico e un grande progetto storico- sociale⁶⁶. Per la piena comprensione della vicenda scolastica italiana, è necessario contestualizzarla all'interno della storia dell'Italia Repubblicana.

Nel dopoguerra, l'Italia era una realtà prevalentemente rurale, segnata dalla povertà e fondata sulle tradizioni della cultura cattolica. La accompagnavano bassi livelli di scolarità e titoli di studio. Oggi, nel paese domina il settore terziario, le classi medie sono la fascia sociale più consistente e regna il consumismo di massa. I livelli di scolarità e la distribuzione dei titoli di studio oggi si sono avvicinati alla media dei Paesi avanzati (tramite l'OCSE). Tuttavia, questa modernizzazione, favorita da uno sviluppo economico- industriale significativo tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta, si è realizzata nel quadro di un ritardo della classe politica rispetto alle dinamiche della società civile. Infatti, lo sviluppo economico sociale non è stato adeguatamente

⁶³Vedi i capitoli precedenti.

⁶⁴M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p. 163.

⁶⁵Vedi la riflessione di Gert Biesta del capitolo uno.

⁶⁶Cfr. R. Bin, *Capire la Costituzione*, cit.

governato, e si è sviluppato in modo impetuoso. Il superamento dei costumi tradizionali non è stato accompagnato da un progresso morale e culturale della società. Si è diffuso piuttosto un “patriottismo costituzionale” pregno di narcisismo individuale e di ambizioni di successo sociale, ma privo di senso civico e responsabilità sociale⁶⁷.

J. Habermas è un filosofo, sociologo ed epistemologo tedesco esponente, come Adorno, della Scuola di Francoforte e dice che il Paese ha conosciuto una *modernizzazione sociale* senza lo sviluppo di una *modernità culturale* adeguata⁶⁸.

In questa situazione, è cresciuto il divario tra la democrazia ideale della Costituzione e le dinamiche della democrazia reale.

Questa fragilità della democrazia ideale, ha creato dinamiche scolastiche incapaci di sostenere uno sviluppo democratico aderente agli ideali della Costituzione. Infatti, nella società complessa e plurale di oggi, l'uguaglianza sostanziale tra i cittadini risulta ancora da realizzare, a maggior ragione perché è ancora poco chiaro il modello di cittadinanza auspicabile⁶⁹.

Alla luce dell'egemonia politico- culturale del neoliberalismo sulla scuola fino a qui descritta, è ancora realizzabile l'idea di una scuola della Costituzione?

Come abbiamo visto, si va progressivamente diffondendo l'idea secondo cui la Costituzione sarebbe in parte superata da una realtà storico- sociale che vede la sovranità dei mercati. Occorrerebbe per questo motivo ridimensionare la vita democratica ad uno stadio compatibile con gli imperativi del sistema.

La realizzazione di una scuola aderente ai principi della Costituzione è un compito etico- politico che è ancora di fronte a noi. Contro l'idea di una scuola-azienda⁷⁰ è necessario sostenere che un altro tipo di scuola sia possibile: la *Scuola democratica della Costituzione*, orientata a realizzare lo sviluppo completo della persona, dotata di autonomia etica e intellettuale⁷¹.

⁶⁷Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p. 164.

⁶⁸Cfr. J. Habermas, *Il discorso filosofico della modernità*, Il Mulino, Bologna 1988.

⁶⁹Vedi le riflessioni e il dibattito sulla cittadinanza presentato nel capitolo due. Nello specifico, nel capitolo II.2.3 *Educazione alla democrazia e alla cittadinanza globale*.

⁷⁰Per approfondimenti, vedi C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, cit.

⁷¹Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit. p. 178.

Una scuola realmente democratica quindi, deve promuovere lo spirito critico. La capacità di pensiero critico è infatti fondamentale per il cittadino, e si configura come uno strumento necessario per partecipare alla vita politica democratica⁷². La pedagogia, nell'attuale contesto contemporaneo, può rivestire un ruolo fondamentale per ridare dignità all'uomo e contrastare l'apatia, l'alienazione, la massificazione e disgregazione del tessuto sociale solidaristico che è alla base della democrazia⁷³.

La democrazia necessita di una pubblica opinione attenta, informata e consapevole, ma soprattutto ha bisogno di un'educazione alla cura del bene comune, che si traduce nella coscienza civile⁷⁴.

L'autonomia critica e morale è il sale della democrazia, e la via per la conquista di questa autonomia si può rintracciare ad esempio nella paideia socratica.

Solo mettendo a fuoco il rapporto fra la libertà costitutiva della nostra natura e l'autonomia morale capiremo fino a che punto la nostra migliore eredità filosofica- il pensiero socratico, in fondo- sia ancora per noi una speranza e un compito [...]. Oggi la politica deve tornare a essere affare di chiunque voglia essere persona moralmente autonoma, e non solo libera di diventare serva⁷⁵.

L'essenza della democrazia consiste quindi nella costruzione di una società educante, di un contesto sociale favorevole alla discussione e al confronto.

Luigina Mortari sottolinea che il pensare che serve alla politica sia un pensare ospitale, che sa fare posto all'alterità dell'altro. Avvicinare l'altro, pur lasciandolo nella sua alterità, non significa rinunciare al dialogo, ma confrontarsi per far emergere una nuova prospettiva, impreveduta e inedita, frutto del gioco generativo della pratica dialogica. Solo avendo rispetto nell'altro si possono coltivare relazioni positive e trovare valide forme di collaborazione⁷⁶.

⁷²Ivi, p. 228.

⁷³Cfr. F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, cit. p. 48.

⁷⁴Cfr. S. Chistolini, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006.

⁷⁵R. De Monticelli, *La questione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2010, pp. 169 e 186.

⁷⁶Cfr. L. Mortari, *Esserci col pensare e agire con la parola*, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011, pp. 111- 112.

La scuola si caratterizza come un pilastro della democrazia: a lei è affidato il compito di porre le basi per lo Stato democratico, attraverso la trasmissione dei suoi valori fondativi, che si possono riassumere nell'espressione "*cultura democratica*".

Per Montesquieu la *cultura democratica* si identifica con il sentimento della virtù, è una disposizione mentale a considerare prioritario il bene comune anche rispetto a vantaggi personali⁷⁷.

Per Toqueville è la passione per l'eguaglianza che identifica l'*ethos* dei popoli democratici. Lo studioso insiste sul concetto di libertà nella difesa della democrazia dai pericoli del dispotismo.

Non vi è nulla di più fecondo di prodigi dell'arte di essere libero; non vi è nulla di più duro dell'apprendistato della libertà. Non è lo stesso per il dispotismo. Il dispotismo si presenta spesso come riparatore di tutti i torti subiti; è il puntello del buon diritto, il sostegno degli oppressi e il fondatore dell'ordine. I popoli si addormentano in seno alla prosperità momentanea che esso genera; e, quando si svegliano, sono miserabili. La libertà, al contrario, nasce di solito in mezzo alle tempeste, essa si stabilisce faticosamente tra le discordie civili ed è solo quando è già vecchia che si possono riconoscere i suoi benefici⁷⁸.

Vicino all'eguaglianza e al bene comune, anche l'apertura è una disposizione fondamentale per coltivare la cultura democratica. L'apertura è una disposizione favorevole per esplorare il nuovo senza pregiudizi, per considerare la pluralità come una opportunità di crescita piuttosto che come minaccia⁷⁹.

Nell'attuale contesto della crisi della società dei consumi, Amartya Sen vede lo sviluppo come un processo di espansione delle libertà degli individui. La sua idea di sviluppo è alternativa a quella del capitalismo avanzato ed è funzionale ad un

⁷⁷Cfr. J. J. Chevallier, *Le grandi opere del pensiero politico* (1949), Il Mulino, Bologna 1998, pp. 132- 140.

⁷⁸A. De Toqueville, *La democrazia in America*, a cura di M. Tesini, vol. 1, Città Aperta, Troina (En) 2005, pp. 287- 288.

⁷⁹Cfr. a questo proposito, F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001; A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale*, Bononia University Press, Bologna 2003; A. Genovese, F. Zannoni, F. Filippini, *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*, Clueb, Bologna 2011; M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994; F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002; M. Santerini, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.

modello educativo finalizzato alla formazione di coscienze critiche, capaci di rispondere adeguatamente alle sfide dei nuovi processi in atto⁸⁰.

Per Sen, da un lato esiste il progresso solo laddove vengono promosse le libertà individuali. Dall'altro lato è la libera azione dei singoli a produrre lo sviluppo. I singoli rendono possibile il progresso sociale dandosi liberamente assetti istituzionali adeguati a favorire le condizioni per la piena espressione delle capacità individuali. Chi crede che lo sviluppo sia unicamente espressione della crescita del PIL, si chiede se una maggiore libertà politica sia più o meno favorevole allo sviluppo⁸¹. In realtà, le *libertà sostanziali* sono parti integranti dello sviluppo e non una sua conseguenza.

In assenza di queste libertà non può esserci vero sviluppo, perché esso consiste proprio in un processo di espansione delle libertà sostanziali di cui le persone godono⁸², come la libertà di partecipazione politica e la libertà di discordare dalla politica al potere.

La lettura di Sen è in questa sede importante perché ricorda l'importanza della formazione del pensiero critico per leggere la realtà contemporanea multiculturale, in cui le politiche sull'educazione non sono date a priori, ma possono essere contestate e analizzate in profondità.

L'educazione oggi ha quindi un duplice compito: la formazione di coscienze critiche, e la formazione dell'uomo completo, della piena soggettività del singolo. Ha davanti a sé la sfida di restituire la centralità alla persona, lontano dal "dominio della tecnica" del postmoderno dove l'uomo rischia di essere ad essa subalterno. L'uomo, in questo senso, deve riappropriarsi della propria capacità di agire.

In questo tempo, diviene fondamentale un'educazione consapevole alla criticità e alla profondità di senso dei luoghi di vita e dell'educare.

L'educazione è sempre un investimento nel futuro di una società. Ciò non si limita ad aspetti economici, cioè alla preparazione e alla possibilità di

⁸⁰Cfr. F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, cit. p. 64.

⁸¹Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2010, p. 10.

⁸²"Nonostante il ruolo cruciale che il reddito ha nel determinare i vantaggi di cui possono godere persone diverse, la correlazione fra reddito (e altre risorse), da una parte, e realizzazioni e libertà individuali, dall'altra, non è né costante né, in alcun senso, automatica e inevitabile" (Ivi, p.114).

impiego in un determinato mercato del lavoro. L'educazione è il primo mezzo con il quale le società moderne trasmettono – e ricreano – tutta la loro ricchezza e le loro caratteristiche al di là dell'elemento puramente materiale, e con il quale esse preparano il cittadino che occuperà lo spazio politico, sociale, economico e culturale. Secondo Dewey, "poiché l'educazione non è un mezzo che prepara a una vita ulteriore ma è identica all'operazione che consiste nel vivere una vita appagante e intrinsecamente importante, il solo valore supremo che può essere pensato è il processo di vita stesso"⁸³.

Le scuole infatti, sono un luogo di trasmissione di valori. Le scelte che compiono gli insegnanti e educatori possono favorire lo sviluppo di un'etica democratica oppure avere l'effetto contrario. L'educatore, può scegliere di trasmettere valori inclusivi a supporto di una società democratica sostenibile, oppure lasciare che perdurino discriminazioni⁸⁴.

La non- indifferenza verso l'ordine delle cose esistenti è il presupposto per l'agire educativo, e può essere considerata come pratica per la liberazione e ri-soggettivazione attraverso la cultura⁸⁵.

La pedagogia infatti può scegliere di essere subalterna al codice ideologico basato sulla tecnica e alla razionalità neoliberista, per coltivare uno spazio di autonomia. L'interpretazione che l'educatore dà alla *forma mentis* del nostro tempo è un momento decisivo, perché tale forma può essere accettata così com'è, oppure negoziata sulla base di valori democratici, di cittadinanza attiva e consapevole.

⁸³Consiglio d'Europa, *L'educazione per il cambiamento. Il cambiamento per l'educazione, Manifesto per gli insegnanti del XXI secolo della conferenza "Immagine ed ethos professionale degli insegnanti"*, Strasburgo 2014, p. 18.

⁸⁴*Ibidem*.

⁸⁵A tal proposito, A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, cit.; G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, cit.; M. Conte, *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, cit.

Conclusione

L'agire educativo e la riflessione pedagogica devono sempre aver chiara la loro posizione nei confronti del passato, del presente e del futuro.

Educazione e pedagogia devono essere quindi collocate nel presente, dotato di luci e ombre, che si proietta in un futuro che si prospetta come migliore.

Come risposta alle ipotesi di partenza di questo elaborato, si è dedotto che per affrontare l'attuale momento storico è necessario investire nella cultura, nell'educazione e nella pedagogia.

In particolare, nell'era della società della conoscenza, laddove le informazioni sono facilmente accessibili a tutti, il sapere e le conoscenze acquisite non possono essere considerati con il fine di giovare al sistema produttivo, ma piuttosto come mezzo per sviluppare il piacere di imparare, di conoscere e di scoprire.

Considerando i rapidi cambiamenti che attraversano la nostra società, si è visto che imparare a conoscere significa anche saper utilizzare metodologie adeguate e avere la facoltà di giudizio autonomo.

In una società complessa come quella contemporanea quindi, è indispensabile che il soggetto acquisisca una identità stabile e culturalmente radicata, ma non solo. L'identità dei soggetti deve essere anche aperta al confronto, all'interazione al dialogo con gli altri, a prescindere dalle differenze sociali, economiche, religiose, linguistiche e culturali. Questo aspetto è indispensabile nel mondo odierno, che vede l'intreccio di culture, storie e vissuti differenti tra loro.

Oggi, il pluralismo culturale impone attitudini e capacità differenti rispetto al passato, come quella di saper scegliere.

Si è visto che è quantomai urgente ripartire dal concetto di democrazia.

La libertà, la pluralità e le occasioni intrinseche alla democrazia hanno bisogno di essere esplicitate. Le conoscenze circa le politiche democratiche non possono essere lasciate all'intuizione e le opportunità della democrazia non si colgono nello spontaneismo: è fondamentale in questo il ruolo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione.

Nella contemporaneità e nel tempo del postmoderno emerge quindi l'esigenza di non dare per scontata la democrazia, perché tale democrazia di cui possiamo vantare oggi è stata frutto di un processo lungo e difficile. Per certi versi, come ho specificato, nelle politiche educative e formative adottate dalle istituzioni, è ancora in bilico.

Abbiamo preso atto fino a qui che oggi la pedagogia ha cambiato forma. Spesso la rottura con il passato impedisce di far luce sul presente. Ma il fine della tradizione non è quello di congelare il passato, ma è come un prezioso lascito che rende possibile la continuazione di una storia.

Cosa può fare quindi la pedagogia per recuperare il suo ruolo autentico e restituire la centralità all'essere umano?

La pedagogia va pensata sempre come un luogo di riflessione etico-politica sul fatto educativo. È fondamentale tenere viva la sensibilità che l'azione educativa si rivolge sempre a "qualcuno" e non a "qualcosa", impegnarsi per operare in favore ad una società inclusiva, ripensare al legame con la tradizione come un aiuto per la costruzione dell'identità. La pedagogia quindi non deve essere pensata solo come pratica didattica al servizio di un apprendimento efficace ed efficiente, performante, competitivo, ma come un sapere utile all'analisi e interpretazione della realtà e alla costruzione di un pensiero critico.

Per concludere, è significativo il discorso sulla Costituzione che Piero Calamandrei rivolse ai giovani a Milano nel 1955:

La Costituzione non è una macchina che una volta messa in moto va avanti da sé. La Costituzione è un pezzo di carta, la lascio cadere e non si muove; perché si muova bisogna ogni giorno metterci dentro il combustibile; bisogna metterci dentro l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere queste promesse, la propria responsabilità. Per questo una delle offese che si fanno alla Costituzione è l'indifferenza alla politica. L'indifferentismo che è [...] un po' la malattia dei giovani: l'indifferentismo. "La politica è una brutta cosa. Che me ne importa della politica?" Ed io, quando sento fare questo discorso, mi viene sempre in mente quella vecchia storiellina che qualcheduno di voi conoscerà: di quei due emigranti, due contadini che traversavano l'oceano su di un piroscampo traballante. Uno di questi contadini dormiva nella stiva e l'altro stava sul ponte e si accorgeva che c'era una gran burrasca con delle onde altissime, che il piroscampo oscillava. E allora questo contadino impaurito domanda a un marinaio: - Ma siamo in pericolo? - E questo dice - Se continua questo mare tra mezz'ora il bastimento affonda -. Allora lui corre

nella stiva a svegliare il compagno e dice – Beppe, Beppe, Beppe, se continua questo mare tra mezz'ora il bastimento affonda -. Quello dice – Che me ne importa? Unn'è mica mio! - Questo è l'indifferenza alla politica.

È così bello, è così comodo, è vero? È così comodo! La libertà c'è, si vive in regime di libertà. C'è altre cose da fare che interessarsi di politica! Eh, lo so anche io, ci sono... Il mondo è così bello vero? Ci sono tante cose belle da vedere, da godere, oltre che occuparsi di politica!

E la politica non è una piacevole cosa: però la libertà è come l'aria. Ci si accorge di quanto vale quando comincia a mancare [...].

Quindi voi giovani alla Costituzione dovete dare il vostro spirito, la vostra gioventù, farla vivere, sentirla come vostra, metteteci dentro il senso civico, la coscienza civica, rendersi conto (questa è una delle gioie della vita), rendersi conto che nessuno di noi nel mondo non è solo, non è solo, che siamo in più, che siamo parte, parte di un tutto, un tutto nei limiti dell'Italia e del mondo. Ora, vedete, io ho poco altro da dirvi. In questa Costituzione c'è dentro tutta la nostra storia, tutto il nostro passato, tutti i nostri dolori, tutte le nostre sciagure, le nostre glorie. [...]

Dietro ad ogni articolo di questa Costituzione, o giovani, dovete vedere giovani come voi caduti combattendo, fucilati, impiccati, torturati, morti di fame nei campi di concentramento, morti in Russia, morti in Africa, morti per le strade di Milano, per le strade di Firenze, che hanno dato la vita perché la libertà e la giustizia potessero essere scritte su questa carta. Quindi, quando vi ho detto che questa è una carta morta, no, non è una carta morta, è un testamento, un testamento di centomila morti. Se voi volete andare in pellegrinaggio nel luogo dove è nata la nostra Costituzione, andate nelle montagne dove caddero i partigiani, nelle carceri dove furono imprigionati, nei campi dove furono impiccati, dovunque è morto un italiano per riscattare la libertà e la dignità, andate lì o giovani, col pensiero, perché lì è nata la nostra Costituzione.

Bibliografia

- AA. VV. (nell'articolo non sono specificati gli autori), *Per un nuovo dibattito in campo educativo*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", n.17, 2018.
- Acone G., *L'ultima frontiera dell'educazione. La paideia occidentale di fine secolo tra umanesimo e nichilismo*, La Scuola, Brescia 1986.
- Aleandri G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma 2011.
- Alessandrini G., *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Allulli G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, CNOS- FAP, Roma 2015.
- Amatucci, A. Augenti, *Lo spazio europeo dell'educazione*, Anicia, Roma 2005.
- Augenti A., Amatucci L., *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*, Anicia, Roma 1998.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Ball S., *What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes*, in "Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education", n. 13 , 1993.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Bauman Z., *Globalization. The Human Consequences*, Polity Press-Blackwell Publishers Lrd., Cambridge-Oxford 1998, trad. It. *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Editori Laterza, Roma-Bari 2001.
- Bauman Z., *Il buio del postmoderno*, Aliberti editore, Roma 2011.
- Bauman Z., *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge e Blackwell Publishers Ltd, Oxford 2000, trad it. *Modernità Liquida*, Editori Laterza, Roma- Bari 2011.

- Becker J. M., *The world and the school: a case for world- centred education*, New York 1979.
- Benadusi L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Gardolo 2006.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Biesta G. J. J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.
- Bin R., *Capire la Costituzione*, Laterza, Roma- Bari 2012.
- Bobbio N., *Stato, governo, società*, Einaudi, Torino 1995.
- Bocca G., *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1995.
- Borrelli M., Fonet- Betancourt R. (a cura di), *L'intercultura. Filosofia e pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2011.
- Callegari C. (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Editoriale Anicia S.r.l., Roma 2016.
- Callegari C., *Ricerca storica ed educazione comparata*, in "Studi e ricerche", n.3, 2019.
- Calvani A., *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma 2000.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- Cambi F., *Il futuro dell'educazione e l'educazione per il futuro*, Relazione presentata al 42° Convegno Nazionale Cem Mondialità "Per un'educazione capace di futuro", Viterbo 23-28 agosto 2003.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma- Bari 2004.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino 2006.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci Editore, Roma 2009.
- Campagna L., Lizza M., Pero L., Rossini R., *La fabbrica delle competenze e della dignità. Idee e progetti per il Pnrr: il Next Generation Italia*, Edizioni Lavoro, Roma 2021.

- Capobianco R., Mayo P., Vittoria P., *Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo*, in "Lifelong Lifewide Learning", vol 14, n. 32, 2018.
- Cassano F., *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*, Dedalo, Bari 2004.
- Castells M., *The rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford 1996, trad. it. *La nascita della società in rete*, Università Bocconi, Milano 2002.
- Ceruti M., Bocchi G., *Educazione e Globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Cerutti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.
- Cesareo V. (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2001-
- Chevallier J. J., *Le grandi opere del pensiero politico* (1949), Il Mulino, Bologna 1998.
- Chiosso G., *Lo strabismo educativo*, in "Nuova Secondaria", n.2, 2010.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, Editrice La Scuola, Brescia 2015.
- Chistolini S., *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006.
- Cobalti A., *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna 2006.
- Cogan J.J., Derricot R., *Citizenship for the 21th Century. An International Prospective on Education*, Kogan Page, London 1998.
- Conte M., *La forma impossibile: introduzione alla filosofia dell'educazione*, libreriauniversitaria.it, Padova 2016.
- Conte M., *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, libreriauniversitaria.it, Padova 2017.
- Coppi A., *Eudemonia ed apprendimento permanente per una educazione alla cittadinanza globale*, in "Formazione & Insegnamento XVIII", n.1, 2020.
- Cowen R., *Agendas of attention: a response to Ninnes and Burnett*, in "Comparative Education", vol. 39, n. 3, 2003.

- Cowen R., *Comparing futures or comparing pasts?*, in “Comparative Education”, vol. 36, n. 3, 2000.
- Cowen R., *The Transfer, Translation and Transformation of Educational Process: and their shape- shifting?*, in “Comparative Education”, vol.45, n. 3, 2009.
- Crispiani P., *Il management nella scuola di qualità*, Armando Editore, Roma 2010.
- Damiano E., *Società e modi dell’educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984.
- Dardot P., Laval C., *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Derive Approdi, Roma 2013.
- De Carolis M., *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*, Quodlibet, Macerata 2017.
- De Monticelli R., *La questione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- De Toqueville A., *La democrazia in America*, a cura di M. Tesini, vol. 1, Città Aperta, Troina (En) 2005.
- Dewey J., Mariuzzo A. (a cura di), *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, La Scuola, Brescia 2016.
- Dewey J., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell’educazione*, Anicia, Roma 2018.
- Dusi P., *Riconoscere l’altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*, La Scuola, Brescia 2007.
- Epstein H., *Setting the normative boundaries: crucial epistemological Benchmarks in comparative education*, in “Comparative Education”, vol. 44, n. 4, 2008.
- Fabietti U., Malighetti R., Matera V., *Dal tribale al globale*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli 1996.
- Fioravanti M. (a cura di), *Il valore della Costituzione*, Laterza, Roma- Bari 2009.

- Foucault M., *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971.
- Foucault M., *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 2004.
- Foucault M., *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France 1978-1979*, Feltrinelli, Milano 2005.
- Frabboni F., F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma- Bari 2003.
- Frauenfelder E., De Sanctis O., Corbi E. (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011.
- Fukuyama F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano 1992.
- Gadamer H. G., *Bildung e umanesimo*, Il melangolo, Genova 2012.
- Gallino L., *Globalizzazione e Disuguaglianze*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000.
- Gallino L., *Globalizzazione e sviluppo della rete*, Atti del convegno Mappe del '900, Rimini 22-24 novembre 2001, in "Erodoto", supplemento al numero 43/44, 14 (2001).
- Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari 2018.
- Garritano F., *Pedagogia e postmoderno*, Anicia, Roma 2016.
- Geertz C., *Mondo Globale, Mondi Locali: cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano 2012.
- Genovese A., *Per una pedagogia interculturale*, Bononia University Press, Bologna 2003.
- Genovese A., Zannoni F., Filippini F., *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*, Clueb, Bologna 2011.
- Gentili C., *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Giddens A., *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge 1990, trad. It. *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna 1994.
- Giddens A., *La terza via*, Il Saggiatore, Milano 1999.

- Giddens A., *Runaway World. How Globalization is Reshaping our Lives*, Profile Books, London 1999, trad. It. *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, il Mulino, Bologna 2000.
- Habermas J., *Il discorso filosofico della modernità*, Il Mulino, Bologna 1988.
- Hanushek E. A., Woessmann L., *The economic impacts of learning losses*, OECD, Paris 2020.
- Hirt N., *I tre assi della mercificazione scolastica*, in A. Surian (a cura di), *Un'altra educazione è possibile. Forum mondiale dell'educazione di Porto Alegre*, trad. it., Editori Riuniti, Roma 2002.
- Illich I., *La convivialità*, Mondadori, Milano 1978.
- Illich I., *Rivoluzionare le istituzioni. Celebrazione della consapevolezza*, Mimesis, Milano- Udine 2012.
- Laneve C., *Parole per educare*, La Scuola, Brescia 1994.
- Livi Bacci M., *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Lynch J., *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1993.
- Lyotard J. F., *La condition postmoderne*, Les Editions, Paris 1970, trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Giangiacomo Feltrinelli, Milano 1981.
- Maccario D., *Insegnare per competenze*, Società editrice internazionale, Torino 2006.
- Malizia G., *Unità e diversità nei sistemi di istruzione e formazione. Una prospettiva internazionale*, in Paolone (a cura di), *Education Between Boundaries*.
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1999.
- Maritain J., *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1962.
- Maritain J., *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 1980.
- Marzano M., *Estensione del dominio e della manipolazione. Dall'azienda alla vita privata*, Mondadori, Milano 2009.

- Maulini C., *Pedagogia della competenza. Epistemologia modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006.
- Medicina I., Bettoni M., *L'educazione degli adulti. Tra rientro formativo e formazione permanente*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Morin E., Martini A. (a cura di), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EdUP, Roma 2005.
- Moscato M. T., *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994.
- Nietzsche F., *Frammenti pedagogici*, a cura di G. Waller, IL Segnalibro, Torino 1996.
- Nussbaum M. C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci Editore, Roma 2006.
- Onida V., *La Costituzione*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1994.
- Pavan A. L., *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando Editore, Roma 2003.
- Pavan A., *Nella società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando Editore, Roma 2008.
- Pinto Minerva F., *Liberare il pensiero per liberare le culture*, in "Scuola Democratica", 1/2, 1992.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Portera A., Bohm W., Secco L., *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET- Università, Torino 2007.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2013.
- Portera A., Dusi P. (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Premoli S., *Pedagogie per un Mondo Globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, EGA Editore, Torino 2008.

- Pring R., *Education as a Moral Practice*, in “Journal of Moral Education”, n. 2, 2001.
- Prosperi A., *Identità. L'altra faccia della storia*, Laterza, Roma- Bari 2016.
- Regnault E., *L'éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local*, L'Harmattan, Paris 2017.
- Rinaldi W., *Il Lifelong learning: modelli a confronto, a cento anni da Democrazia e Educazione [1916]*, in “Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education”, n. 2, 2016.
- Rodotà S., *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma-Bari 2013. (titolo mutuato dall'opera di Hannah Arendt, *Le origini del totalitarismo*).
- Rossi P., *La filosofia. Stili e modelli teorici del Novecento*, UTET, Torino 1995.
- Roverselli C. (a cura di), *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa*, Aracne Editrice, Roma 2014.
- Ruini C., *La sfida educativa: rapporto- proposta sull'educazione*, a cura del Comitato per il progetto culturale della Conferenza episcopale italiana, Laterza, Roma- Bari 2009.
- Santelli Beccegato L., *Per una globalizzazione solidale: considerazioni pedagogiche da un punto di vista neo-personalistico*, in “Studi e Ricerche”, 11/12, 2003.
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.
- Santerini M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.
- Santerini M., *L'educazione alla cittadinanza tra passato e futuro*, in *Corsi (a cura di), Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- Sartori G., *Elementi di teoria politica*, Il Mulino, Bologna 1990.
- Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*, Rizzoli, Milano 2000.
- Schriewer J., *Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions*, in “Comparative Education”, vo. 42, n.3, 2006.

- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2010.
- Sicurello R., *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, in "Foro de Educación", n.20, 2016.
- Simons M., Olssen M., Peters M., *Re- Reading Education Policies: A Handbook for Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, Sense Publishers, Rotterdam- Boston- Taipei 2009.
- Sirignano F. M., *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Springer S., Birch K., MacLeavy J.(eds.), *The Handbook of neoliberalism*, Routledge, London 2016.
- Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, Carocci Editore, Roma 2015.
- Valéry P., *Introduzione al metodo di Leonardo Da Vinci*, Abscondita, Milano 2002.
- Vaniscotte F., *L'Europa dell'Educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Editrice La Scuola, Brescia 1994.
- Visco I., *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Vittadini G., *Investire in educazione*, in "Coordinamento Culturale Scuole Libere", n. 1, 2005.
- Volpicella M., Crescenza G. (a cura di), *Una bussola per la scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017.
- Zagrebelsky G., *Memoria e identità di una nazione, Introduzione a La Costituzione italiana*, Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma 2011.
- Zagrebelsky G., *Fondata sul lavoro*, Einaudi, Torino 2013.
- Zanini P., *Significato del confine*, Mondadori, Milano 1997.
- Zolo D., *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Editori Laterza, Roma-Bari 2006.

Legislazione

- Faure E., *Learning to be. The word of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris 1972.
- Commissione Europea, *Libro bianco. Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Commissione Europea, Lussemburgo 1994.
- Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1995.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1997.
- Consiglio Europeo di Lisbona, *Strategia di Lisbona*, Conclusioni della presidenza, Lisbona 2000.
- Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione, Bruxelles 2000.
- Commissione delle Comunità Europee, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Relazione della Commissione, Bruxelles 2001.
- Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 2008.
- Comitato dei Ministri, *Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, Strasburgo 2010.
- Yang J., Valdés- Cortera R., *Shangai International Forum on Lifelong Learning*, UNESCO, Shangai 2011.
- Commissione Europea, *Ripensare l'educazione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio- economici*, Commissione Europea, Strasburgo, 2012.

- Consiglio d'Europa, *L'educazione per il cambiamento. Il cambiamento per l'educazione, Manifesto per gli insegnanti del XXI secolo della conferenza "Immagine ed ethos professionale degli insegnanti"*, Strasburgo 2014.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Assemblea Generale, New York 21 ottobre 2015.
- Commissione Europea, *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, Commissione Europea, Bruxelles 2016.
- Consiglio d'Europa, *L'educazione al Consiglio d'Europa. Competenze e qualifiche per la vita in democrazia*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 2017.
- PISA, *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World*, OECD, Paris 2018.
- UNESCO, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, Parigi, 2019.

Sitografia

- Council of Europe Portal, <https://www.coe.int/it/web/about-us/who-we-are>, ultima consultazione 28 ottobre 2022.
- IAIE, https://iaie.org/1_about.html, ultima consultazione 12 gennaio 2023.
- Invalsi open, <https://www.invalsiopen.it/cosa-e-come-funziona-indagine-ocse-pisa/>, ultima consultazione 2 novembre 2022.
- Ministero dell'Istruzione, <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna#:~:text=Processo%20di%20Bologna%20%2F%20Bologna%20Process,nel%20settore%20dell'Istruzione%20superiore>, ultima consultazione 9 novembre 2022.
- OCSE, https://www.dt.mef.gov.it/it/attivita_istituzionali/rapporti_finanziari_internazionali/organismi_internazionali/ocse/, ultima consultazione 2 novembre 2022.
- UNESCO, <https://www.unesco.org/en/brief>, ultima consultazione: 24 ottobre 2022.
- UNESCO, <https://www.unesco.org/en/education>, ultima consultazione 23 ottobre 2022.
- Unione Europea, <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/erasmus-european-union-programme-for-education-training-youth-and-sport.html>, ultima consultazione 10 novembre 2022.
- Unione Europea, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3A4532507>, ultima consultazione 10 novembre 2022.
- Unione europea, https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/education_training_youth.html?root_default=SUM_1_CODED%3D15&locale=it, ultima consultazione 10 novembre 2022.
- Unione Europea, https://youth.europa.eu/strategy/european-youth-goals_it, ultima consultazione 10 novembre 2022.