

**XXIV CICLO SCUOLA DOTTORALE
IN
PEDAGOGIA E SERVIZIO SOCIALE
UNIVERSITA' ROMA TRE**



**L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DEI SISTEMI EDUCATIVI
DELL'UE
E *LE SCUOLE EUROPEE DI BRUXELLES*
PER LA FORMAZIONE DELLA CITTADINANZA EUROPEA**

**CANDIDATA
ANTONIETTA DE LUCA**

**TUTOR
PROF.SSA BIANCA SPADOLINI**

**COORDINATORE DELLA SEZIONE DI PEDAGOGIA
PROF. MASSIMILIANO FIORUCCI**

The Norwegian Nobel Committee has decided that the Nobel Peace Prize for 2012 is to be awarded to the European Union (EU).

The Union and its forerunners have for over six decades contributed to the advancement of peace and reconciliation, democracy and human rights in Europe.

In the inter-war years, the Norwegian Nobel Committee made several awards to persons who were seeking reconciliation between Germany and France.

Since 1945, that reconciliation has become a reality.

The dreadful suffering in World War I demonstrated the need for a new Europe.

Over a seventy-year period, Germany and France had fought three wars.

Today war between Germany and France is unthinkable.

This shows how, through well-aimed efforts and by building up mutual confidence, historical enemies can become close partners.

In the 1980s, Greece, Spain and Portugal joined the EU.

The introduction of democracy was a condition for their membership.

The fall of the Berlin Wall made EU membership possible for several Central and Eastern European countries, thereby opening a new era in European history.

The division between East and West has to a large extent been brought to an end, democracy has been strengthened, many ethnically-based national conflicts have been settled.

The admission of Croatia as a member next year, the opening of membership negotiations with Montenegro, and the granting of candidate status to Serbia all strengthen the process of reconciliation in the Balkans.

In the past decade, the possibility of EU membership for Turkey has also advanced democracy and human rights in that country. The EU is currently undergoing grave economic difficulties and considerable social unrest.

The Norwegian Nobel Committee wishes to focus on what it sees as the EU's most important result: the successful struggle for peace and reconciliation and for democracy and human rights.

The stabilizing part played by the EU has helped to transform most of Europe from a continent of war to a continent of peace.

The work of the EU represents "fraternity between nations",

and amounts to a form of the "peace congresses"

to which Alfred Nobel refers as criteria for the Peace Prize in his 1895 will.¹

Oslo, 12 October 2012

¹ http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2012/press.html

INDICE

Introduzione	p. 5
Cap. I – Dalla sociologia dell'educazione alla cittadinanza multiculturale per un progetto internazionale di scuola inclusiva nel paradigma democratico	p. 9
1. La riflessione socio-educativa di Émile Durkheim	p. 9
a. Individuo e società	
b. Morale e educazione	
c. Educazione e sociologia	
d. Durkheim e l'internazionalizzazione della scuola in Francia	
2. Scuola, educazione e democrazia in John Dewey	p. 43
a. Una vita per la conoscenza	
b. Le scienze dell'educazione e la scuola	
c. Scuola e società	
d. Democrazia e educazione	
e. Dewey e l'internazionalizzazione della scuola statunitense	
3. Scuola e vita nella teoria e nella pratica educativa di Jean-Ovide Decroly	p. 81
a. Jean-Ovide Decroly tra la medicina e la pedagogia	
b. Le programme d'une école dans la vie	
c. Dai disturbi del linguaggio alla socio-linguistica nella concretezza dell'educazione	
d. L'internazionalizzazione della scuola in Belgio	
4. Il dibattito sulla cittadinanza sovranazionale nelle tradizioni comunitarista e liberale	p. 99
a. La crisi del paradigma nazionale	
b. Il cosmopolitismo	
c. La cittadinanza postnazionale	
d. La cittadinanza multiculturale	
e. La cittadinanza sovranazionale europea e l'internazionalizzazione della scuola	
5. Politiche inclusive e differenza nel pensiero di Iris Marion Young	p. 128
a. La teoria della giustizia nel pensiero comunitarista e liberale	
b. La teoria critica	
c. La democrazia dell'inclusione	
d. Le politiche della differenza	
Cap. II - L'Unione Europea e le sue istituzioni educative nel quadro internazionale	p. 163
1. La storia dell'Unione Europea: un impegno per la pace	p. 163
a. Protagonisti, movimenti e accordi internazionali	
b. Comunità, allargamenti, trattati e istituzioni	
c. Legislazione e ordinamento tra politiche linguistiche e politiche educative	
d. Cooperazione europea in materia di istruzione: programmi e progetti	

2.	Lo sguardo della comunità internazionale sulla scuola in Europa	p. 243
	a. Gli osservatori internazionali sulla scuola dell'Unione Europea	
	b. L'Europa, l'economia, l'istruzione e i sistemi educativi europei	
	c. La diffusione delle lingue straniere in Europa	
➤	Le <i>Scuole Europee di Bruxelles</i> e l'internazionalizzazione dei sistemi educativi dell'Unione Europea	p. 305
	a. Politiche educative e elitarismo nelle <i>Scuole Europee di Bruxelles</i>	
	b. Cenni storici sulle <i>Scuole Europee</i> e sulla diplomazia dell'Ue	
	c. Le Scuole Europee di Bruxelles e l'articolazione della struttura internazionale	
	Cap. III – La ricerca empirica nelle <i>Scuole Europee di Bruxelles</i> e la bibliografia internazionale	p. 350
	a. Questionari e risultati	p. 350
	b. Grafici relativi alla ricerca empirica	p. 380
	c. Résumé de la thèse	p. 426
	Bibliografia generale internazionale dei testi citati	p. 473

Introduzione

La riflessione sull'internazionalizzazione dei sistemi educativi dell'Unione Europea e sul ruolo delle *Scuole Europee di Bruxelles* nella formazione della cittadinanza comunitaria sviluppata in questo saggio è determinata dall'appartenenza di chi scrive alla scuola secondaria italiana di secondo grado in qualità di docente di lettere: ambito professionale in cui ricadono le iniziative e le dinamiche innescate dalla Direzione Generale *Educazione, cultura e sport* della Commissione Europea e dal *Miur* italiano in materia di progettualità educativa internazionale e di *humanities*. Grazie all'approfondimento teorico di concetti quali democrazia, società, educazione, partecipazione, differenza, cosmopolitismo, intercultura, integrazione, inclusione e postnazionalità e grazie alla ricerca empirica condotta negli istituti presenti sul territorio italiano e belga, sulla scia della conoscenza bibliografica acquisita presso l'*Université Charles-de-Gaulle Lille 3*, l'*Université Libre de Bruxelles* e l'*Université Catholique de Louvain-la Neuve*, è stato possibile ampliare i propri orizzonti di riflessione e di azione rispetto al sistema educativo nazionale e internazionale.

Fondamentale nell'edificazione del patrimonio formativo acquisito nello sviluppo del progetto presentato si è rivelata anche l'integrazione dei contenuti di carattere amministrativo e gestionale provenienti dalla preparazione del concorso per dirigente scolastico e dalla maturazione di competenze legate al ruolo di quadro sindacale ricoperto nello stesso periodo nelle province di Latina e di Roma. L'integrazione di queste tre fonti di informazione con il confronto e l'esperienza nel campo della scuola, del sindacato, dell'università, sia all'interno che all'esterno dei confini nazionali, ha prodotto, in ultima analisi, la sintesi teorica e pratica elaborata in questo saggio. Naturalmente anche l'iter formativo precedente, anteriore e posteriore alla laurea in lettere, ha il suo peso nella sintesi delle prospettive realizzata e nell'approccio interdisciplinare e interculturale adottato. Le competenze linguistiche relative all'uso delle tre lingue occidentali acquisita negli anni del liceo e approfondita nel corso di numerosi viaggi di carattere e di durata professionalizzanti ha permesso un approccio facilitato alla realtà europea nonché alle fonti dirette e indirette, scritte e orali, bibliografiche e giornalistiche alle quali rimanda questa ricerca. Anche l'elaborazione degli strumenti utilizzati per la ricerca empirica è stata totalmente curata dall'autrice con l'ausilio esperto di Giuseppe Bove, professore ordinario di statistica presso il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università *Roma Tre*. Tutto il lavoro di rilevazione dati e di traduzione dall'italiano alla lingua straniera necessaria per decodificare la fonte dal francese, dall'inglese e, in qualche caso, dallo spagnolo e dal tedesco è stato allo stesso modo seguito da chi scrive e controllato da colleghi madrilingue che si sono resi disponibili negli atenei ospitanti durante il semestre trascorso con continuità e le visite precedenti e successive tra Lille e Bruxelles. Tra loro, si ricordano in particolare Françoise Jurion, Agnès Garletti, Michel Crine e Olivier Dupont, ma anche Claudine Schneider e Pascale Deleersnyder.

La ricerca dottorale ha preso il via, dunque, nel 2008, anno in cui la scure della crisi economica si è abbattuta pesantemente anche sulle sorti dell'istruzione, e si è conclusa nel 2011. In tale contesto, hanno assunto speciale evidenza gli ingenti stanziamenti economici destinati alle *Scuole Europee di Bruxelles* - tra cui l'istituto presente per l'Italia nella provincia di Parma - e dei quali si è conosciuta l'entità mediante le attività ordinarie della stampa quotidiana nazionale. Sotto tale sollecitazione informativa, si è inteso dunque analizzare i caratteri che l'internazionalismo assume nelle *Scuole Europee* e nella scuola d'Europa sia sul piano teorico che didattico e amministrativo, con il fine di individuare la ricaduta concreta delle misure prese per favorire la creazione della cittadinanza sovranazionale.

Questo percorso ha avuto inizio con l'analisi dell'offerta di formazione pubblica dei ministeri dell'educazione dei

paesi-membri e con lo studio del ruolo delle istituzioni comunitarie, degli organismi e degli osservatori deputati a promuovere l'edificazione fattiva della dimensione internazionale dell'istruzione e, soprattutto, la sua accessibilità sul piano socio-economico alla luce dell'art. 3 della Costituzione della Repubblica Italiana: *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*

La relazione equilibrata tra investimenti e risultati è uno dei criteri posti al centro dell'analisi dei dati acquisiti nello studio sia del sistema educativo delle *Scuole Europee di Bruxelles*, presenti coi loro 14 istituti di prima categoria e 7 di seconda categoria in 7 paesi europei, sia dei programmi e dei progetti attuati con l'obiettivo di rendere internazionale il profilo del cittadino che matura la propria personalità e la propria professionalità nella scuola nazionale di appartenenza. Il sistema scolastico della *Comunità Francofona del Belgio* ha fornito diversi spunti in merito alla comparazione dei percorsi educativi finalizzati all'integrazione degli alunni migranti e all'acquisizione delle lingue straniere e, a differenza del riservatissimo ambiente europeista, si è mostrato disponibile e interessato ad ogni tipo di osservazione e di indagine.

Il termine del mercato del lavoro dell'Unione Europea, ad oggi primo soggetto economico mondiale, determina l'orizzonte di senso in cui si colloca tutta la riflessione qui articolata. La formazione, in tutti i suoi rami e aspetti, non può prescindere dalle esigenze morali e materiali che esprime la società e che si traducono e si inseriscono nella dialettica della domanda e dell'offerta. Da questo meccanismo di mercato, infatti, non dipende solo la circolazione di beni e la soddisfazione di bisogni, ma anche l'indice di occupazione e il benessere di cittadini dotati della capacità di agire come soggetti economici attivi per sé e per la comunità di appartenenza, nazionale e sovranazionale. Si chiarisce a tal proposito il ricorso nel testo al termine sovranazionale con l'intenzione di riferirsi all'internazionalità comunitaria dell'Ue e al termine internazionale con l'intenzione di riferirsi all'internazionalità ulteriore, alla mondialità nella sua interezza. Lo studio in questione verte, infatti, sugli interrogativi seguenti: come può operare la scuola statale dei paesi-membri dell'Ue per mettere in condizione i propri studenti di diventare cittadini concretamente attivi e responsabili d'Europa? Come può porli in grado e di godere anche dei vantaggi economici previsti dal surplus di cittadinanza e quindi da un'identità ampliata alla quale non sono ancora abituati e dei cui risvolti non si rendono ancora pienamente conto? Se esistono risorse da destinare alle *Scuole Europee di Bruxelles* a tal fine, esiste anche un controllo sull'efficacia pedagogica di un sistema educativo che, da quanto risulta in questa ricerca, si rivela accessibile solo ai ceti elevati tradendo gli stessi presupposti sui quali è stato edificato nella seconda metà del Novecento?

Il tentativo di fornire delle risposte adeguate alle questioni poste si è rivelato impegnativo e orientato nelle varie direzioni di ricerca che l'argomento, di per sé così poliedrico, ha richiesto sia in teoria che in pratica. Il campo delle discipline interessate è di ampio spettro e comprende in un solo ambito di indagine il punto di vista pedagogico non meno di quello sociologico, il contributo storico come quello filosofico-politico, fino ad abbracciare l'approccio giuridico e comparatistico in materia amministrativa e educativa: si evince chiaramente nella scelta degli autori e delle opere a tal fine considerate. Nelle monografie dei pensatori trattati, sono stati selezionati i lavori funzionali all'analisi comparata delle politiche educative e alla valutazione della loro validità sul piano internazionale ed è stata considerata l'applicazione dei loro modelli in contesti differenti. I contenuti presenti nelle loro opere sono stati quindi affrontati secondo un criterio tematico, seguendo un principio interno

di coerenza prospettica, tenendo conto dei punti di osservazione e delle coordinate storico-geografiche degli altri autori. Il dialogo tra francofoni e americani, che si guardano con complicità dalle due sponde dell'Oceano Atlantico e che si riconoscono nella pratica del viaggio come ricerca di risposte ai fenomeni che li sollecitano sul piano empirico e che possono sfuggire allo sguardo di chi è immerso nel vissuto del proprio orizzonte di appartenenza, serve a evidenziare la ricchezza di un'internazionalità fondata su un presupposto di pace, di collaborazione, di ricchezza e di crescita reciproca. Il valore di tale presupposto legittima la volontà di sottolineare come sia stato lo spirito di pace ad animare sin dalle sue origini la fondazione di quella che oggi riunisce i cittadini di ventisette paesi nella comunità sovranazionale denominata *Unione Europea* e come sia possibile oggi che essi arrivino gradualmente a riconoscersi nella simbologia che ne rappresenta le origini, le culture, le pluralità e le differenze. Si tratta, in definitiva, dell'unitarietà di un soggetto in trasformazione unico al mondo in cui le dinamiche politiche di una storia fatta di contraddizioni e di contrasti costituiscono il patrimonio più profondo da cui trarre le ragioni della condivisione, oltre che dell'economia, della sovranità. Questa è la via tracciata dai padri fondatori dell'Europa Unita affinché il nuovo soggetto politico divenisse capace di superare i confini geografici, a danno degli egoismi nazionali e a tutela dei popoli dalle guerre future. Altro Leit Motiv del saggio è il discorso sulle lingue straniere: ventitré idiomi e tutti di pari dignità più la tutela di quelle minoritarie e in via di estinzione. L'internazionalità passa per il plurilinguismo e le politiche potenziamento del plurilinguismo sono perseguite dai sistemi di istruzione dell'Unione in ossequio alle sue direttive e per l'esigenza concreta di consentire ai futuri cittadini europei di integrarsi nel macrocosmo che li accoglie. Giunti in un altro paese, essi devono potersi assumere la responsabilità di assolvere a una funzione lavorativa e di utilità sociale, in tal senso la pedagogia deweiana offre una sponda sicura alla coerenza ricercata nella politica e nell'economia della *supercittadinanza*.

In un quadro simile, l'offerta di formazione pubblica si rivela fondamentale e deve essere adeguata alle sfide poste dalla società globalizzata perché la globalizzazione non sia solo un vantaggio per le aziende, ma una possibilità di ricchezza reale per tutti e un freno alle logiche legate allo sfruttamento del lavoro. E' su questo terreno che si misura la distanza tra le opportunità degli allievi delle *Scuole Europee di Bruxelles (EESS)* e le possibilità di tutti gli altri e sempre sul terreno del lavoro si misurano l'efficacia, l'efficienza e la trasparenza di due ambiti dell'istruzione soggetti ai limiti previsti da leggi e ordinamenti nazionali e comunitari. I futuri lavoratori e il personale assunto nelle scuole d'Europa devono vedersi riconosciuto lo stesso peso del settore imprenditoriale sulla bilancia delle logiche commerciali imposte dalla globalizzazione dei mercati. L'idea di verificare se esiste un gap tra le due dimensioni ispira queste pagine che mirano a rendere disponibili, nella parte dedicata alla ricerca empirica, dati ed elementi utili alla formulazione di una proposta di scuola europea pubblica efficace, efficiente ed equamente finanziata sia dai singoli stati che dall'Unione.

Il capitolo sulla cittadinanza illumina gli spazi aperti dal dibattito in corso sui modi di ripensare e ridefinire l'identità in vista di un paradigma universalista, capace di accogliere il portato delle differenze senza omologarle a un modello che si presume imparziale, ma che, come sostiene Young, è di fatto elaborato dal ceto dominante.

La stessa tipologia delle *Scuole Europee di Bruxelles*, muovendo i suoi primi passi dal retroterra culturale francofono, rappresenta un'alternativa alla proposta educativa delle *Scuole Internazionali*, dove il curriculum è costruito sul presupposto della prevalenza culturale angloamericana. Il fascino di questa dialettica che torna a ripresentarsi nella storia d'Occidente costituisce un motivo in più per discutere una tesi di dottorato internazionale, nata da una serie di collaborazioni utili a strutturare un'ottica pluriprospectiva sul tema affrontato. Si è trattato di una sfida ardua, forse non completamente riuscita in termini di risultati prodotti, ma significativa

anche per le difficoltà incontrate nel varcare i cancelli di un ambiente avviluppato nelle logiche di un internazionalismo sfuggente, passibile anche e soprattutto per questo di ulteriori indagini ancora più profonde, se non addirittura urgenti, affinché davvero e per tutti valga in concreto l'augurio di Jean Monnet: *Élevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils prendront conscience, en grandissant, de leur solidarité. Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'oeuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère.*

Capitolo I – Dalla sociologia dell'educazione alla cittadinanza multiculturale per un progetto internazionale di scuola inclusiva nel paradigma democratico –

1. La riflessione socio-educativa di Émile Durkheim

1.a. Individuo e società

Accanto a Weber, Simmel e Pareto, la riflessione di Émile Durkheim, tra i fondatori della sociologia moderna, contribuisce a illuminare i rapporti tra educazione e sociologia, se è vero che nella sua vicenda biografica le porte dell'accademia si aprono prima attraverso il conferimento di una cattedra di pedagogia alla facoltà di lettere dell'università di Bordeaux e, solo poi, con il suo ingresso da sociologo alla *Sorbonne*. Protagonista del dibattito pedagogico che, nei primi anni del Novecento, ha interessato la riforma dell'istruzione francese, prima di approdare alla sociologia, viene incaricato di curare la formazione degli insegnanti a Parigi:

On avait décidé, au moment de la réforme de 1902, d'organiser dans les Facultés un stage pédagogique théorique pour tous les candidats à l'agrégation. C'est à Durkheim qu'en avait été confiée la direction à l'Université de Paris. C'est un fait, [...], que la sociologie n'a pas été admise d'emblée à la Sorbonne, mais qu'elle s'y est introduite par la porte étroite de la pédagogie. Durkheim a été nommé en 1902 comme suppléant, puis, en 1906, comme successeur de Ferdinand Buisson, et chargé d'enseigner la Science de l'Éducation. Il y était préparé, d'ailleurs, par son enseignement de Bordeaux, dont une large part, un tiers, a toujours été consacré à cette discipline²

È nella capitale che l'autore completa i suoi studi al termine dei quali comincia a insegnare filosofia nei licei della provincia, quando, da un punto di vista disciplinare, abbandona la sua affezione alla metafisica per volgere i suoi interessi al positivismo. La sua esperienza di docente a Sens si conclude con un discorso ai liceali dell'ultimo anno che contiene e sintetizza la natura del suo impegno nella ricerca nonché l'importanza che attribuisce all'educazione nella società. Ai diplomati rivolge dunque, come augurio, queste parole:

Chers élèves, peut-être en ce moment me reprochez-vous tout bas de vous avoir, aujourd'hui, un peu trop oubliés. Et pourtant il n'en est rien. Tandis que je parlais, c'est à vous que je pensais, à vous surtout avec qui je viens de passer toute cette année et qui allez nous quitter maintenant pour vous essayer à la vie. Si vous voulez bien y regarder de près, vous verrez que ce discours contenait à votre adresse un dernier enseignement et comme une leçon in extremis. Tout ce que j'ai dit ne pourrait-il pas, en effet, se résumer ainsi: Mes chers amis, je serais bien heureux si vous emportiez de ce lycée deux sentiments, contradictoires en apparence, mais que les âmes fortes savent concilier. D'une part, ayez un sentiment très vif de votre dignité. Si grand que soit un homme, n'abdiquez jamais entre ses mains et d'une manière irrémédiable votre liberté. Vous n'en avez pas le droit. Mais aussi ne croyez pas que vous deviendrez beaucoup plus grands en ne permettant jamais à personne de s'élever au-dessus de vous. Ne mettez pas votre gloire à vous suffire à vous-mêmes, à ne rien devoir à personne; car alors, pour ménager un faux amour-propre, vous vous condamneriez à la stérilité. Toutes les fois que vous sentirez qu'un homme vous est supérieur, ne rougissez pas de lui témoigner une juste déférence. Sans fausse honte, faites-en votre guide. Il y a une certaine manière de se laisser guider qui n'enlève rien à l'indépendance. En un mot,

² Maurice Halbwachs in Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p. 129-130. N.d.A.: Si era deciso, al momento della riforma del 1902, di organizzare nelle facoltà un periodo di formazione teorica per tutti i candidati all'abilitazione. È a Durkheim che era stata affidata la direzione all'Università di Parigi. È un fatto, [...], che la sociologia non è stata ammessa da un giorno all'altro alla Sorbonne, ma che vi è stata introdotta attraverso la porta stretta della pedagogia. Durkheim è stato nominato nel 1902 come supplente, poi, nel 1906, come successore di Ferdinand Buisson, e incaricato di insegnare *scienze dell'educazione*. Vi si era preparato, d'altra parte, mediante il suo insegnamento a Bordeaux, dove una larga parte, almeno un terzo, è sempre stato dedicato a questa disciplina.

*sachez respecter toute supériorité naturelle, sans jamais perdre le respect de vous-mêmes. Voilà ce que doivent être les futurs citoyens de notre démocratie*³.

In questo passo compaiono due concetti-chiave del tema oggetto di studio nelle pagine che seguono: *democrazia* e *cittadinanza*. Di notevole suggestione anche l'aggettivo *futuri* dal momento che si riferisce ai *cittadini di domani*, seduti fino ad *oggi* dietro i banchi della scuola di Sens. Si tratta di termini che pongono subito in primo piano l'evidenza dell'avvicendamento generazionale e che vincolano all'asse diacronico la sostanza dei processi di istruzione. Essi, infatti, precedono la loro istituzionalizzazione formale e, come vedremo in seguito, appartengono in qualche modo al rito di passaggio che ogni società attraversa quando giovani e vecchi si passano il testimone. Inoltre, va segnalata l'attenzione per quella che oggi si definisce *peer education* ossia, in senso lato, l'attitudine ad apprendere tra pari, ma da patrimoni differenti. Si tratta di un aspetto che compare anche in altri momenti della riflessione del sociologo francese, quando, ad esempio, parla della classe come microcosmo sociale. Sulla linea orizzontale e sincronica che incrocia il discorso generazionale si collocano quelle che in aula sono le differenze socio-economiche e culturali che costringono gli alunni a confrontarsi tra loro cooperativamente, a imparare gli uni dagli altri e a mettere a disposizione del gruppo l'individualità che incarnano con le proprie caratteristiche e la storia particolare. Il rapporto tra le generazioni comporta il momento in cui adulti e soggetti in crescita si confrontano in un passaggio di consegne fondamentale per il progresso della comunità.

*L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné*⁴.

Artefice della mediazione in tal senso è il docente, interprete e traduttore delle due parti dialoganti e, in virtù dell'importanza di questo ruolo, protagonista di percorsi di formazione ed autoformazione imprescindibili per la riuscita del suo compito. I docenti dei docenti, in tal senso, risultano essere figure-chiave di una mediazione ancor più delicata. Organizzata al livello nazionale, la formazione dei maestri francesi vede tra i suoi responsabili anche Émile Durkheim nelle *Ecoles Normales* preposte a tal fine. Come pedagogo, il suo incarico di direttore e di professore nella formazione dei maestri francesi all'inizio del Novecento pare, peraltro, assai simile e paragonabile alla docenza che, nei percorsi di formazione iniziale degli aspiranti insegnanti di tutta Europa, viene effettuata dal corpo accademico in sinergia col corpo docente degli altri ordini dell'istruzione. Coinvolti nella strutturazione di iter formativi a carattere professionalizzante che si impongono di coniugare con equilibrio la preparazione teorica e l'esperienza sul campo, docenti superiori e docenti medi sono alle prese con le sfide proposte dalla *Knowledge Society* ancora in gestazione e tutta da realizzare per affrontare le problematiche dell'epoca del terziario avanzato, condizionata fortemente dai ritmi determinati dalla rivoluzione tecnologica. A loro e ai loro allievi la voce di Durkheim sembra suggerire:

³ Émile Durkheim, *Discours aux lycéens de Sens* in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 43, juillet-décembre 1967, pp. 25-32. Paris, Les Presses universitaires de France. Renan, *Dialogues philosophiques*.

⁴ Paul Fauconnet in Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Quadrige Puf, Paris, 2005, p. 12. N.d.A.: L'educazione è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale. Ha per fine di suscitare e di sviluppare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che vengono da lui e dalla società politica nel suo insieme cui appartiene e lo speciale ambiente sociale a cui è in particolare destinato.

[...], la technique de votre métier: ne peut s'apprendre que par l'usage [...]. Mais une technique, quelle qu'elle soit, dégénère vite en un vulgaire empirisme, si celui qui s'en sert n'a jamais été mis à même de réfléchir au but qu'elle poursuit et aux moyens qu'elle emploie. Tourner votre réflexion vers les choses de l'enseignement et vous apprendre à l'y appliquer avec méthode, voilà précisément quelle sera ma tâche. Un enseignement pédagogique doit, en effet, se proposer, non de communiquer au futur praticien un certain nombre de procédés et de recettes, mais de lui donner une pleine conscience de sa fonction⁵.

Le opere ispirate dalla riflessione pedagogica dell'autore sono, nei fatti, i contenuti dei corsi impartiti agli allievi che guardavano alla propria vocazione professionale nella scuola francese dell' inizio del XX secolo con la motivazione necessaria ad acquisire gli strumenti teorici e metodologici adatti a gestire sia i contenuti che la situazione educativa in aula, infatti è opportuno tener conto che

Acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer; ce n'est même pas acquérir les notions fondamentales sur lesquelles cet art repose. On dit que le jeune maître se réglera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine? [...] Restreindre la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est, dans la même mesure, le vouer à l'immobilisme⁶.

Le pratiche ereditate e trasmesse nell'oralità dei rapporti tra colleghi, per quanto rappresentino una realtà di sostegno e di cooperazione spesso umanamente significativa e profonda, sono fallimentari dal punto di vista dell'innovazione. Al tempo stesso, è chiaro, però, che, anche nell'elaborazione pedagogica del pensatore di Épinal, il legame con i concetti sociologici formulati nelle sue opere maggiori è dirimente, come lo è l'idea di società che concepisce rispetto al suo tempo.

C'est par le côté où elle est un fait social qu'il aborde l'éducation: sa doctrine de l'éducation est un élément essentiel de sa sociologie. "Sociologue, dit-il, c'est surtout en sociologie que je vous parlerai de l'éducation. D'ailleurs, bien loin qu'à procéder ainsi on s'expose à voir et à montrer les choses par un biais qui les déforme, je suis, au contraire, convaincu qu'il n'est pas de méthode plus apte à mettre en évidence leur véritable nature". L'éducation est chose éminemment sociale. L'observation le prouve. D'abord, dans chaque société, il y a autant d'éducatrices spéciales qu'il y a de milieux sociaux différents. Et, même dans des sociétés égalitaires comme les nôtres, qui tendent à éliminer les différences injustes, l'éducation varie et doit nécessairement varier, selon les professions sans doute, toutes ces éducations spéciales reposent sur une base commune. Mais cette éducation commune varie d'une société à l'autre. Chaque société se fait un certain idéal de l'homme. C'est cet idéal "qui est le pôle de l'éducation". Pour chaque société, l'éducation est "le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence" [...], "chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse"⁷.

5 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 113. N.d.A.: [...], la tecnica del vostro mestiere non si può imparare che mediante la pratica [...]. Ma una tecnica, quale che sia, degenera velocemente in un empirismo volgare, se colui che se ne serve non è mai stato messo in condizioni di riflettere sullo scopo che persegue e sugli scopi che persegue e agli strumenti che impiega. Orientare la riflessione verso le cose dell'insegnamento e insegnarvi ad applicarle con metodo, ecco qual è il mio compito qui. Un insegnamento pedagogico deve, in effetti, proporsi, non di comunicare al futuro praticamente un certo numero di processi e di ricette, ma di dargli una piena coscienza della sua funzione.

6 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p. 11-12. N.d.A.: Acquisire la conoscenza non è disporre dell'arte per comunicarla, non è neanche acquisire le nozioni fondamentali sulle quali questa arte si fonda. Si dice che il giovane maestro si regolerà seguendo la memoria della sua esperienza di studente? Non si vede che questo non fa altro che decretare la perpetuazione della routine? [...] Ridurre la parte della riflessione nell'insegnamento è condannarlo all'immobilismo.

7 Paul Fauconnet in Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Quadrige Puf, Paris, 2005, p. 12. N.d.A.: È per il lato della medaglia da cui si presenta come un fatto sociale che egli si avvicina all'educazione: la sua pedagogia è un elemento essenziale della sua sociologia. "È soprattutto da sociologo che vi parlerò di educazione. Del resto, se non si procede così ci si espone a vedere e a mostrare le cose attraverso una lente che le deforma, sono convinto, infatti, che non ci sia metodo più adatto a porre in evidenza la loro natura reale. L'educazione è un fenomeno eminentemente sociale. L'osservazione lo dimostra. All'inizio, in ogni società, ci sono tante educazioni per quanti ambienti sociali

L'idea di uomo, dunque, è al centro dell'educazione in ogni tipo di società come si vede attraverso l'exkursus che Durkheim analizza ne *L'évolution pédagogique en France*. La storia dell'insegnamento è, secondo lui, la prima materia da conoscere per spiegarsi come si sono verificate e contestualizzate le trasformazioni della scuola nel paese. L'interesse a questo tema occupa il suo spazio nella raccolta dei seminari tenuti alla Sorbonne nel 1904-1905 e pubblicata postuma nel 1938, tredici anni dopo l'uscita dell'*Éducation Morale*, frutto dei corsi del 1902-1903 e pubblicata anch'essa postuma nel 1925.

È un periodo di riforme scolastiche in corso in Francia come in altri paesi europei e statunitensi e, mentre Dewey conduce la propria riflessione sui cambiamenti da proporre oltreoceano, la sua idea di introdurre modifiche curriculari in un sistema federale che veda armonizzate in tutti gli stati le politiche educative, si fa largo anche in Europa, dove, però ogni tentativo di cambiamento si arresta di fronte al marasma dei conflitti mondiali. Quello, tuttavia, rimane il momento in cui, parallelamente, Durkheim immagina una riforma della scuola francese basata sul rapporto tra società e educazione. In questo, a suo avviso, consiste la tutela di quella moralità laica per la quale nel singolo deve realizzarsi l'aspirazione sia a realizzare se stesso che a contribuire al miglioramento collettivo:

[...], pour que la moralité soit assurée à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective: car c'est seulement à cette condition qu'il pourra s'attacher, comme il convient, à ces fins collectives qui sont les fins morales par excellence. [...]. Pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s'en passer, il faut avoir pris l'habitude d'agir et de penser en commun⁸.

Solo dal piacere del singolo di realizzare fini comuni e dalla relazione sana tra questi due aspetti è possibile attendersi sia una maggiore serenità degli individui, sottratti all'isolamento e alla sterilità di certa solitudine che il miglioramento sostanziale della vita della comunità nazionale, infatti:

On a beaucoup plus confiance en soi, on se sent plus fort, quand on ne se sent pas seul. Il y a dans toute vie commune quelque chose d'ardent qui échauffe le cœur et qui fortifie la volonté. [...] Ce qu'il faut faire, c'est chercher à susciter des groupements nouveaux, qui soient en harmonie avec l'ordre social actuel et les principes sur lesquels il repose⁹.

Il gruppo, infatti, può rappresentare una via intermedia per raggiungere l'obiettivo e per puntare gradualmente persino alla risoluzione di problemi di devianza determinati dallo scollamento della solidarietà sociale, altro problema determinato dalla rottura dei legami, dalla cosiddetta perdita dei valori e dall'anomia:

Si j'ai pris pour sujet de cours le problème de l'éducation morale, ce n'est pas seulement en raison de l'importance primaire que lui ont toujours reconnue les pédagogues, mais c'est qu'il se pose aujourd'hui

diversi. E anche nelle società egalarie come le nostre, che tendono ad eliminare le disparità secondo criteri di giustizia, l'educazione cambia e deve necessariamente cambiare secondo le professioni, ciononostante, tutti questi tipi di educazione si fondano su presupposti comuni. Ma questa educazione cambia da una società all'altra. Ogni società si costruisce un certo ideale di umanità. È questo ideale a costituire il polo dell'educazione. Per ogni società, l'educazione è "il mezzo per cui si dispongono nei fanciulli le condizioni essenziali della loro esistenza" [...], ogni tipo di popolo ha l'educazione che gli è propria e che può servire a definirla allo stesso titolo che la sua organizzazione morale, politica e religiosa.

⁸ Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 290. N.d.A.: [...], affinché la moralità sia assicurata dalla sua stessa fonte, bisogna che il cittadino abbia il gusto della vita collettiva: è solo a questa condizione che potrà legarsi adeguatamente a questi fini collettivi che sono i fini morali per eccellenza. [...]. Per provare il gusto della vita in comune al punto di non poterne restare oltre indifferenti, bisogna aver preso l'abitudine di agire e di pensare insieme.

⁹ *ivi* p. 289-292. N.d.A.: Si ha molta più fiducia in sé, ci si sente più forti, quando non ci si sente soli. In tutta la vita in comune c'è qualcosa di ardente che scalda il cuore e che fortifica la volontà. [...] Quello che bisognerebbe fare è cercare di suscitare dei nuovi raggruppamenti che siano in armonia con l'ordine sociale attuale e i principi sui quali riposa.

dans des conditions de particulière urgence. En effet, c'est dans cette partie de notre système pédagogique traditionnel que la crise, [...], atteint son maximum d'acuité. [...] tout ce qui peut avoir pour effet de diminuer l'efficacité de l'éducation morale, [...], menace la moralité publique à sa source même¹⁰.

L'assenza di regole o la violazione di norme informali stabilite socialmente rappresenta, infatti, una minaccia alla coesione di un paese orientato a quel progresso civile e democratico indissolubilmente legato alla capacità di esercitare costruttivamente la cittadinanza dei singoli, abilità che si acquisisce soprattutto nel microcosmo familiare prescolastico e in quello più ampio della comunità educativa in età scolare.

[...] les fins impersonnelles de l'acte morale [...] sont supra individuels. Or, en dehors des individus, il ne reste plus que les groupes formés par leur réunion, c'est à dire les sociétés. Donc, les fins morales sont celles qui ont pour objet une société. Agir moralement, c'est agir en vue d'un intérêt collectif¹¹.

Agire al fine di realizzare un interesse collettivo: è questa la definizione durkheimiana della morale. L'azione morale è un'azione per tutti. Parte dal singolo, ma produce i suoi effetti sulla collettività ed è chiaro che questi effetti devono essere positivi per essere classificati morali e negativi per essere considerati amorali. Addirittura l'autore sostiene esplicitamente che

[...] le domaine de la vie vraiment morale ne commence que où commence le domaine de la vie collective, ou, en d'autre termes, que nous ne sommes des être moraux que dans la mesure où nous sommes des êtres sociaux,¹²

ammettendo tout court che l'uomo morale è l'uomo sociale. È una tesi che può sembrare radicale e che può sollecitare il sospetto di fondarsi su un falso presupposto: la contraddizione tra la vita privata e la vita pubblica. In realtà, questo argomento si può confutare semplicemente valorizzando la relazione tra le due dimensioni: sarebbe difficile, infatti, immaginare che Durkheim intenda annullare la sfera individuale in quella collettiva o supporre che voglia considerarle separatamente. In nessun punto dei suoi testi compare espressa questa intenzione, dove invece sembra chiaro che morale possa essere considerato ogni atto individuale che abbia luogo anche nella sfera privata. L'individuo che agisce dentro e fuori le mura domestiche rimane portatore degli effetti delle azioni che compie in virtù della natura sociale di ogni persona. Inoltre il rapporto osmotico tra l'interno e l'esterno della coscienza del singolo deve raggiungere, nella sua massima maturità, un grado di equilibrio che gli permetta il dare-avere che lo libera dalla frustrazione delle relazioni sbilanciate.

C'est que l'homme est en majeure partie le produit de la société. C'est d'elle que nous vient tout ce qu'il y a de meilleur en nous, toutes les formes supérieures de notre activité. Le langage est chose sociale au premier chef; c'est la société qui l'a élaboré, et c'est par elle qu'il se transmet de génération en génération. Or, le langage n'est pas seulement un système de mots; chaque langage implique une mentalité propre, qui est celle de la société qui le parle, où s'exprime son tempérament propre, et c'est

10 *ivi*, p. 33. N.d.A.: Se ho scelto per argomento del corso il problema dell'educazione morale, non è solo in ragione dell'importanza primaria che i pedagogisti gli hanno sempre riconosciuto, ma è perché si pone oggi la necessità, viste le condizioni di particolare urgenza. È in questa parte del nostro sistema pedagogico tradizionale, infatti, che la crisi, [...], raggiunge il suo momento più critico. [...] Tutto quello che può avere per effetto di ridurre l'efficacia dell'educazione morale, [...], minaccia la moralità pubblica alla sua stessa fonte.

11 *ivi*, p. 96. N.d.A.: [...] i fini impersonali dell'atto morale [...] sono sovraindividuali. Ora, al fuori degli individui, non resta altro che i gruppi formati per loro associazione spontanea, cioè le società. Dunque i fini morali sono quelli che hanno per oggetto una società. Agire moralmente è agire in vista di un interesse collettivo.

12 *ivi*, p. 101. N.d.A.: [...] l'ambito della vita veramente morale non comincia che dove inizia l'ambito della vita collettiva dove, in altri termini, dove siamo degli esseri morali nella misura in cui siamo esseri sociali.

*cette mentalité qui fait le fond de la mentalité individuelle. Et, à toutes les idées qui nous viennent de la langue, il faut ajouter toutes celles qui viennent de la religion*¹³.

L'esempio sul linguaggio, in particolare, è calzante anche per l'impostazione del lavoro che si propone sul tema in questione. Se è vero, infatti, che la lingua è la chiave dell'interazione sociale nonché il medium che favorisce l'elevazione del livello culturale di una civiltà, come recita espressamente ogni documento comunitario collegato al *Quadro Comune Europeo delle Lingue*, è vero anche che nella prospettiva di elaborare il senso della cittadinanza europea attiva e consapevole, vanno potenziati al meglio tutti gli interventi tesi ad ampliare la possibilità che ogni cittadino dell'Unione si inserisca attivamente in una rete di scambi più o meno formali attraverso l'acquisizione delle competenze linguistiche di almeno due codici linguistici. A tal proposito il pensatore preferisce indicare nei contenuti il criterio sostanziale e unitario per favorire il collante tra le culture e ammette il ricorso alla traduzione esponendosi a un altro possibile equivoco. Durkheim sostiene, infatti, che

*[...], si une littérature doit servir à faire connaître une civilisation, la connaissance de la langue dans laquelle cette littérature est écrite peut encore être utile, mais n'est plus nécessaire. Il est bon de posséder cette langue, parce qu'on peut ainsi approcher de plus près les idées que l'on veut atteindre; mais, du moment où il ne s'agit plus essentiellement d'en faire goûter la valeur esthétique, une traduction peut, dans une large mesure, et surtout pour cette première initiation générale du collège, tenir lieu du texte. C'est ainsi qu'on peut concevoir que l'enseignement secondaire atteigne une des fins principales qu'il a toujours poursuivies, sans imposer pour autant l'étude des deux langues anciennes*¹⁴.

Egli, infatti, nel considerare come mezzi di conoscenza le letterature e nel conferire a questo valore prioritario, per conseguire l'obiettivo di un più rapido avvicinamento delle culture propone che, nell'insegnamento secondario, vengano intanto offerti contenuti in traduzione. Afferma esplicitamente che la conoscenza delle lingue in cui vengono prodotte le varie forme di conoscenza è importante per un approccio estetico al testo in quanto opera d'arte, ma che per il medium educativo, temporaneamente, può bastare l'inserimento dei contenuti tradotti nelle materie interessate. All'inizio del secolo, non si può negare che questo suggerimento avesse carattere rivoluzionario. Quel valore di rottura si sposta oggi sulla possibilità di utilizzare la lingua veicolare come mezzo di accesso, non solo alla cultura di un altro popolo, ma anche e soprattutto alla vita e alle relazioni professionali e personali che la quotidianità vissuta all'estero richiede come bisogno di realizzazione umana. L'Europa ha già fatto propria la valorizzazione delle differenze tra i popoli, ma, da questo punto di vista, è fuori di dubbio che, in termini di accelerazione del processo di integrazione, non avere una lingua comune a tutti i paesi-membri rappresenti un limite. Il risultato migliore su questo fronte si può quindi raggiungere solo mediante un investimento importante in formazione. L'apprendimento delle lingue straniere deve essere garantito a prescindere dall'età e dalle istituzioni tradizionalmente deputate all'educazione. Nuovi soggetti entrano a pieno titolo a colmare questo bisogno formativo diffuso in modo trasversale nell'aspirante società

13 *ivi*, p. 106. N.d.A.: L'uomo è in massima parte il prodotto della società. È da essa che viene tutto quello che c'è di meglio in noi, tutte le forme superiori della nostra attività. Il linguaggio è in prima istanza cosa sociale, è la società che l'ha elaborato ed è attraverso di essa che si trasmette di generazione in generazione. Ora, il linguaggio non è soltanto un sistema lessicale, ogni linguaggio implica una propria mentalità, che è quella della società che gli parla, dove si esprime il suo temperamento proprio, ed è questa mentalità che genera il sostrato della mentalità individuale. E a tutte le idee che vengono dalla lingua, bisogna aggiungere quelle che ereditiamo dalla religione.

14 *op.cit.*, p. 381. N.d.A.: [...], se una letteratura deve servire a far conoscere una civiltà, la conoscenza della lingua nella quale questa letteratura è scritta può essere ancora utile, ma non è più necessaria. È cosa buona padroneggiare questa lingua, perché così ci si può avvicinare ancora più alle idee che si vogliono realizzare, ma, dal momento in cui non si tratta più essenzialmente di farne gustare il valore estetico, una traduzione può, in larga misura, e soprattutto per questa prima iniziazione generale della scuola, sostituire il testo originale. È così che si può concepire come possibile la realizzazione dei fini principali che ha sempre perseguito senza imporre per intanto lo studio di due lingue antiche.

della conoscenza, ma rimane di fondamentale importanza che, sin dalla più tenera età, siano le istituzioni scolastiche a contemplare nei loro percorsi curricolari un potenziamento sostanziale del monte ore delle discipline linguistiche. Queste materie sono indispensabili per accedere ad altre, in quanto strumenti, ma anche in quanto i loro contenuti sono portatori di abiti mentali e di sostrati culturali che costituiscono l'identità dei popoli. Tornando all'autore di riferimento, il panorama culturale delle scienze umane, dalla letteratura passando per la storia e la filosofia fino a comprendere ogni tipo di espressione artistica, è formato da ogni idea che venga dalla lingua e cioè da quanto di meglio informa lo spirito umano.

[...] il y a en nous une multitude d'états qui expriment en nous-mêmes autre chose que nous-mêmes, à savoir la société; ils sont la société même vivant et agissant en nous. Sans doute, elle nous dépasse et nous déborde, car elle est infiniment plus vaste que notre être individuel, mais en même temps, elle nous pénètre de toutes parts. Elle est hors de nous et nous enveloppe, mais elle est aussi en nous, et, par tout un côté de notre nature, nous nous confondons avec elle. [...] notre organisme mental s'alimente d'idées, de sentiments, de pratiques qui nous viennent de la société. C'est d'elle que nous tenons la plus importante partie de nous-mêmes¹⁵.

La parte migliore del singolo si sintetizza in questo rapporto biunivoco aperto alla mediazione educativa e, nel caso specifico, alla mediazione educativa interculturale. Si tratta di un asse sul quale si dispiega ancora di più la forza morale degli individui perché travalica le barriere del portato idealista legato all'idea di nazione e raggiunge un orizzonte cosmopolita che sostanzia il patrimonio culturale europeo persino in più ampia misura.

Per Durkheim la società era anzitutto autorità morale. Il compito dell'educazione assumeva, pertanto, una posizione centrale, poiché la sua funzione tradizionale era quella di trasmettere i principi fondamentali di una società, i suoi valori portanti. L'elemento formale dell'educazione morale era per Durkheim la disciplina. L'educazione aveva il compito di socializzare il giovane, ovvero doveva mettere il giovane di fronte all'imperativo morale che consentiva la solidarietà organica. La socializzazione era dunque il processo che disciplinava il giovane ad acquisire velocemente i valori che regolavano la vita della società cui apparteneva e ad assumere gli oneri che spettavano alla specializzazione lavorativa cui era per inclinazione portato. Se le giovani generazioni non erano socializzate, ovvero se non raccoglievano i valori e la cultura dei padri, la società era destinata a declinare¹⁶.

Il senso della trasmissione tuttavia non soddisfa l'orizzonte di senso del pensiero che Durkheim esprime su questo punto, si tratta, infatti di immaginare il processo di socializzazione dell'individuo e del trasferimento intergenerazionale dei contenuti in chiave formativa: di rendere elementi di crescita sia le nozioni padroneggiate dalle nozioni precedenti che la spinta a incontrare gli altri nell'ambiente condiviso. È una fase che pertiene naturalmente all'evoluzione dei gruppi, così come avviene dalla notte dei tempi nelle società primitive, infatti:

[...], l'éducation morale des enfants n'est pas donnée séparément par chaque couple de parents à leurs enfants immédiats, mais collectivement par les anciens du clan à une même génération. Les anciens réunissent les jeunes, parvenus à un âge déterminé, pour les initier ensemble aux croyances religieuses, aux rites, aux traditions, en un mot, à tout ce qui constitue le patrimoine intellectuel et morale du

¹⁵ *op.cit.*, p. 108. N.d.A.: [...] c'è in noi una molteplicità di stati che esprimono in noi stessi qualcosa di diverso da noi stessi e cioè la società; si tratta della società che vive e che agisce in noi. Senza dubbio, ci supera e sovrasta, poiché è largamente più ampia del nostro essere individuale, ma, allo stesso tempo, ci penetra da tutte le parti. Essa è fuori di noi e ci avvolge, ma è anche in noi e, per tutta una parte della nostra natura, ci confondiamo con essa. [...] il nostro organismo mentale si alimenta, di idee, di sentimenti, di pratiche che ci vengono dalla società. È da essa che traiamo la parte più importante di noi stessi.

¹⁶ Bianca Spadolini, *Educazione e società*, Armando, Roma, 2004, p. 390.

groupe. Ainsi, c'est grâce à la réunion des jeunes en des groupes spéciaux, formés d'après l'âge et non d'après la consanguinité, que des sociétés extra familiales ont pu prendre naissance et se perpétuer. Or, l'école est précisément un groupe de ce genre; elle se recrute d'après le même principe, si bien que ces assemblées de jeunes néophytes, dirigés et instruits par les anciens, que l'on observe dans les sociétés primitives, sont déjà des véritables sociétés scolaires et peuvent être regardées comme la forme première de l'école. En demandant à l'école de préparer les enfants à une vie sociale plus haute que celle de la famille, nous n'exigeons donc rien qui ne soit conforme à sa nature¹⁷.

Il parallelismo proposto tra il rito di passaggio all'adulthood delle società primitive e il rito in atto nelle società moderne dalla comparsa delle prime scuole mostra come lo schema in atto non sia cambiato in quanto risponde alla stessa finalità: preparare i giovani ad affrontare le eventualità e la quotidianità della vita pubblica e privata. La differenza sta nei contenuti, per gli ovvi motivi di trasformazione che la vicenda umana conosce nelle varie epoche storiche. Persino il parametro della formazione del gruppo è rimasto uguale: l'età, è quindi in chiave generazionale che si raccoglie il testimone della conoscenza. Val la pena attirare l'attenzione sul tema dell'altro centrale sia nel processo di unificazione culturale che, nel confronto tra le differenze che si potenzia grazie alla diffusione delle lingue, sia nel tentativo moral-socializzante:

[...] la morale, en nous tirant hors de nous-mêmes, en nous ordonnant de nous plonger dans ce milieu nourricier de la société, nous met précisément à même d'alimenter notre personnalité. Un être qui ne vit pas exclusivement de soi et pour soi, un être qui s'offre et se donne, qui se mêle au dehors et se laisse pénétrer par lui, vit certainement d'une vie plus riche et plus intense que l'égoïste solitaire qui se renferme en lui-même, qui s'efforce de rester extérieur aux choses et aux hommes. C'est pourquoi un homme vraiment moral, non pas de cette moralité médiocre et moyenne qui ne va pas au-delà des abstenions élémentaires, un homme moral d'une moralité positive et active ne peut manquer de constituer une forte personnalité¹⁸.

Al crocevia delle scienze sociali ecco situarsi l'affascinante situazione in cui nel rapporto tra l'individuo e la società si integra l'intervento pedagogico. La sfumatura psicologica in questo passo tende a prevalere e la sua forza suggestiva potrebbe oscurare l'idea del contributo poliorientato di tre indirizzi che per fine hanno: l'uomo, l'uomo e il suo valore, l'uomo e il percorso di miglioramento che lo rendono protagonista della vita morale. D'altro canto

Les influences étrangères ne nous marquent que si elles sont en harmonie avec nos disposition intérieures, que si elles vont dans le sens où nous penchons naturellement. Un état émotif qui se manifeste devant nous ne se communiquera pas à nous par cela seul que nous en sommes témoins; mais il faudra de plus qu'il soit d'accord avec notre humeur, nos sentiments personnels; sinon, il ne nous

17 *op.cit.*, p. 289. N.d.A.: [...], l'educazione morale dei bambini non è impartita separatamente per ogni coppia di genitori ai loro primi figli, ma viene offerta collettivamente dagli anziani del clan a una stessa generazione. Gli anziani riuniscono i giovani che abbiano compiuto una certa età per iniziarli insieme alle credenze religiose, ai riti, alle tradizioni, in una parola, a tutto quello che costituisce il patrimonio intellettuale e morale del gruppo. Così è grazie alla riunione dei giovani in gruppi speciali, formati per età piuttosto che per consanguineità, che delle società extra-familiari sono nate e si sono conservate. Ora, la scuola è esattamente un gruppo di questo tipo, si raccoglie intorno allo stesso principio così bene che queste assemblee di giovani neofiti, diretti e istruiti dagli anziani, che si osservano nelle società primitive, sono già delle autentiche società scolastiche e possono essere guardate come la forma di scuola originaria. Domandando alla scuola di preparare i bambini a una vita sociale più alta di quella familiare, non pretendiamo niente che non sia conforme alla sua natura.

18 *op. cit.*, p. 110. N.d.A.: [...] la morale, tirandoci fuori da noi stessi, ordinandoci di immergerci in quell'ambiente fecondo che è la società, ci mette esattamente in grado di alimentare la nostra personalità. Un individuo che non vive esclusivamente di sé e per sé, un essere che si offre e si dona, che si meschia al di fuori e si lascia integrare dal resto vive senz'altro una vita più ricca e intensa di quella dell'egoista solitario che si rinchioda in se stesso, che si sforza di restare estraneo alle cose e agli uomini. Si tratta di un uomo che è davvero morale, non di questa moralità mediocre e media che non va oltre le astensioni elementari, un uomo morale di una moralità positiva e attiva non può mancare l'obiettivo di sviluppare una personalità solida.

touchera pas ou ne nous touchera que superficiellement¹⁹.

Convergono qui tre tentativi complementari: quello dell'io su se stesso, quello dell'interazione tra l'io e gli altri e quello di chi sostiene entrambi questi processi per realizzare quello che è il progetto di crescita della persona sin dai desideri sui quali ha fatto leva l'educazione dall'epoca dell'infanzia. Il ruolo dell'educatore è dirimente, infatti:

Bien qu'il ne faille absolument pas perdre de vue la nécessité de discipliner l'énergie morale, cependant, c'est surtout à l'éveiller, à la développer que doit alors s'appliquer l'éducateur. Ce sont surtout les aptitudes à se donner, à se dévouer qu'il faut stimuler, et auxquelles il faut fournir des aliments, il faut entraîner les individus à la poursuite de grandes fins collectives auxquelles ils puissent s'attacher; il faut leur faire aimer un idéal social à la réalisation duquel ils puissent travailler un jour²⁰.

In questo contesto argomentativo, si rende necessario evidenziare le modalità in cui egli raccorda e sintetizza la relazione tra la comunità e l'individuo, dal momento che i singoli, attraverso i processi educativi, vengono assoggettati a forze che, sì, producono l'effetto di dotarli di abilità che consentano loro di vivere agevolmente in società, ma costrittivamente.

Ainsi donc, gardons nous de voir, dans la discipline à laquelle nous soumettons les enfants, un instrument de compression, auquel il ne faut recourir que quand c'est indispensable afin de prévenir le retour d'actes blâmables. La discipline est, par elle-même, un facteur qui génère de l'éducation; il y a, dans le caractère moral, des éléments essentiels qui ne peuvent être dus qu'à elle. C'est par elle, et par elle seule, que nous pouvons apprendre à l'enfant à modérer ses désirs, à borner ses appétits de toute sorte, à limiter et par cela même, à définir les objets de son activité; et cette limitation est condition du bonheur et de la santé morale. Assurément, cette limitation nécessaire varie selon les pays et les époques; elle n'est pas la même aux différents âges de la vie. A mesure que la vie mentale des hommes se développe, à mesure qu'elle devient plus intense et plus complexe, il est nécessaire que le cercle de leur activité morale s'étende dans la même mesure²¹.

In questo senso, la disciplina è strumento di libertà e il suo valore coercitivo non pare possa essere interpretato nel senso di una rigidità fine a se stessa legata magari a un'idea di austerità nei costumi. Del resto è grazie anche a questa e ai modi innovativi di reinterpretarne la funzione da parte dei docenti che, nella scuola, si realizza il passaggio del testimone dell'educazione morale dalle generazioni precedenti a quelle successive.

Regola e libertà, allora, non vanno interpretati come termini opposti della stessa antinomia e quindi come due

19 *op. cit.*, p. 274. N.d.A.: Le influenze estranee non ci colpiscono che se sono in armonia con le nostre disposizioni interiori, che se vanno nel senso in cui incliniamo personalmente. Uno stato emotivo che si manifesta ai nostri occhi non entrerà in contatto con la nostra sensibilità solo perché ne siamo testimoni, ma bisognerà che si accordi col nostro umore, i nostri sentimenti personali, se no, non ci toccherà o ci toccherà solo superficialmente.

20 *op. cit.*, p. 144. N.d.A.: Sebbene non si possa perdere di vista la necessità di regolare l'energia morale, nel frattempo, è soprattutto a risvegliarla e a svilupparla che deve mirare l'educatore. Sono soprattutto le attitudini a donarsi e a dedicarsi a qualcosa che bisogna stimolare e sostenere, bisogna convincere i singoli a perseguire le grandi finalità di interesse comune che sentono anche proprie, bisogna far loro amare un ideale sociale alla realizzazione del quale essi possano lavorare un giorno.

21 *op. cit.*, p. 33. N.d.A.: Così, dunque, evitiamo di vedere nella disciplina alla quale sottoponiamo i bambini, uno strumento oppressivo al quale non bisogna ricorrere se non quando è indispensabile per prevenire la ripetizione di gesti biasimevoli. La disciplina è, di per sé, un fattore educativo sui generis; nel carattere morale ci sono degli elementi essenziali che non possono essere dovuti che ad essa. È mediante la disciplina e solo quella che possiamo insegnare al bambino a moderare i suoi desideri, a limitare i suoi istinti di ogni tipo, a limitare e a definire gli oggetti della sua attività e questa limitazione è condizione di felicità e di sanità morale. Sicuramente, questa limitazione necessaria cambia secondo i paesi e le epoche, non è la stessa nemmeno alle diverse età della vita. Man mano che la vita mentale degli uomini di sviluppa, man mano che diventa più intensa e complessa, bisogna che il cerchio della loro attività morale si estenda nella stessa misura.

concetti che si escludono reciprocamente, al contrario, la libertà è possibile solo per mezzo della regola e la regola non ha più bisogno, quindi, di essere accettata con un atteggiamento di docile rassegnazione, in questa nuova ottica, anzi, merita di essere amata proprio in quanto garanzia di libertà.

La dimensione scolastica, nella sua articolazione logistica, riflette la gradualità per cui il bambino passa dalla percezione del suo egotico individualismo naturale alla percezione di essere uno tra tanti.

Mieux nous connaissons la société, mieux nous pourrions nous rendre compte de tout ce qui se passe dans ce microcosme social qu'est l'école²².

La classe, infatti, gli si presenta come un ambiente collettivo in misura ridotta rispetto alla società, un vero microcosmo di dinamiche che a loro volta vanno contestualizzate fuori dalla porta dell'aula, ma dentro le mura dell'istituto:

L'habitude de même à l'école dont la classe n'est qu'une partie, constituant donc une préparation toute naturelle aux sentiments plus élevés que nous voulons provoquer chez l'enfant. Il y a là un précieux instrument dont on se sert trop peu et qui peut rendre les plus grands services²³.

La stessa struttura, quindi, costituisce una opportunità formativa per gli alunni, sebbene non venga mai attirata l'attenzione su questo aspetto, men che mai dal personale educativo, privo solitamente di cognizione e consapevolezza rispetto a questo tipo di questioni. È qui che i *fatti sociali* hanno luogo e che gli allievi si trovano a viverli da protagonisti, imparando lentamente ad esperirli e ad affrontarli con atteggiamenti di maturità. Cresciuto alla scuola del positivismo, Durkheim elabora a tal fine la definizione di *fatto sociale* come entità propria, non riducibile alla somma delle sue parti. Le competenze di ognuno vanno a confluire nella catena degli eventi. Il carattere coercitivo del fatto sociale consiste nel carattere di accidentalità che si impone all'individuo anche suo malgrado. Corrisponde, cioè, a un sistema di norme stabilite per e dalla società e raramente è modificabile se non attraverso un capovolgimento sociale.

1.c. Educazione e sociologia

Esteriorità, estensione e coercizione sono i caratteri distintivi del *fatto sociale* e, su questa tesi, l'autore poggia la giustificazione della fondazione della sociologia come disciplina autonoma rispetto alle altre scienze sociali quali la psicologia, la pedagogia, la filosofia.

Philosophes et pédagogues sont d'accord pour voir, dans l'éducation, une chose éminemment individuelle. "Pour Kant, écrit Durkheim, pour Kant comme pour Mill, pour Herbart comme pour Spencer, l'éducation aurait avant tout pour objet de réaliser, en chaque individu, mais en les portant à leur plus haut point de perfection possible, les attributs constitutifs de l'espèce humaine en général." Mais cet accord n'est pas une présomption de vérité. Car nous savons que la philosophie classique a presque toujours oublié de considérer l'homme réel d'un temps et d'un pays, le seul qui soit observable, pour spéculer sur une nature humaine universelle, produit arbitraire d'une abstraction faite, sans

22 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 109. N.d.A.: Più conosceremo la società, meglio potremo renderci conto di tutto quello che accade in quel microcosmo sociale che è la scuola.

23 Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 288. N.d.A.: L'abitudine stessa a scuola, dove la classe non è che una parte dell'istituto, costituisce una preparazione naturale ai sentimenti più alti che vogliamo suscitare nel bambino. C'è uno strumento prezioso lì di cui ci si serve troppo poco e che può produrre i migliori risultati.

*méthode, sur un nombre très restreint d'échantillons humains*²⁴.

La sua originaria ispirazione positivista lo spinge ad adottare quasi una interpretazione fisiologica del fatto sociale tale per cui abbia senso la differenza tra la condizione normale e la condizione patologica.

*Se l'ideale pedagogico esprime prima di tutto delle necessità sociali, non può tuttavia realizzarsi che negli individui e per mezzo di essi. Perché quest'ideale non rimanga una pura e semplice concezione dello spirito, una vana ingiunzione della società ai suoi membri, bisogna trovare il mezzo di conformarvi la coscienza del fanciullo. Ora, la coscienza ha le sue leggi che bisogna conoscere per poterle modificare, se si vogliono almeno risparmiare gli empirici brancolamenti che la pedagogia ha precisamente lo scopo di ridurre al minimo. [...] Non intendiamo dunque misconoscere i servizi che può rendere alla pedagogia la scienza dell'individuo, noi anzi le facciamo la sua parte. Tuttavia, anche in questo complesso di problemi nei quali la psicologia può utilmente illuminare la pedagogia, ce ne vuole perchè essa possa fare a meno della sociologia! [...], essendo sociali i fini dell'educazione, anche i mezzi per i quali questi fini possono essere conseguiti, devono avere necessariamente lo stesso carattere*²⁵.

Naturalmente il contributo delle scienze psicologiche si esplica meglio nella sfera della didattica, dove i rapporti docente-discente e docente-gruppo-classe si connotano e si caratterizzano per le abilità di relazione necessarie a costruire relazioni educative positive, strutturate e produttive in termini di progressi dell'apprendimento e di risultati individuali e collettivi. I fatti sociali sono estranei all'individuo e si spiegano mediante le modificazioni dell'ambiente sociale interno e non a partire dagli stati della coscienza individuale.

Questa precisazione è fondamentale per evidenziare la differenza tra l'oggetto di indagine sociologica e l'oggetto di indagine psicologica. I fenomeni della società esistono, infatti, anche senza che i singoli ne siano necessariamente consapevoli, possono essere indipendenti dalla loro condotta e manifestarsi a prescindere dalla loro presenza.

*[...] si può concepire, [...], che il tutto, senza essere equivalente alla somma degli individui, sia tuttavia identico alla somma delle relazioni fra gli individui, il che non è la stessa cosa. Secondo questo relativismo o punto di vista delle 'interazioni', ciascuna relazione costituisce allora, alla sua scala, un 'tutto' nel senso di Durkheim: già a partire da due individui una interazione che comporti modificazioni durevoli può essere considerata come un fatto sociale e la società sarà l'espressione dell'insieme di queste interazioni fra individui, potendo estendersi indefinitamente a partir da due e comprendere, al limite, le azioni a senso unico esercitate dagli antenati più lontani sui loro eredi sociali. [...] il rapporto fra individui [...] modifica senza posa le coscienze individuali stesse*²⁶.

Un esempio dell'importanza che il ruolo della psicologia nei processi di insegnamento-apprendimento riveste tutt'ora può rintracciarsi, tra molti altri, nella tendenza attuale all'individualizzazione della didattica nelle quote di flessibilità dei curricula scolastici. È un contributo di rilievo in un'epoca alla ricerca di risposte adeguate al rapido cambiamento sociale e che, proprio per le esigenze di rinnovamento imposte dal mercato, interroga fortemente i sistemi educativi sollecitando riforme in cui le capacità dei singoli siano potenziate in vista

24 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Quadrige Puf, Paris, 2005, p. 14. N.d.A.: Filosofi e pedagogisti sono d'accordo nell'indicare nell'educazione una cosa eminentemente individuale. "Per Kant come per Mill, per Herbart come per Spencer, l'educazione avrebbe prima di tutto il fine di realizzare in ogni individuo, ma portandoli al loro più alto grado di perfezione possibile, gli attributi costitutivi della specie umana in generale". Ma questo accordo non è una presunzione di verità, perché noi sappiamo che la filosofia classica ha quasi sempre dimenticato di considerare l'uomo realmente determinato nel suo contesto storico-geografico, il solo che sia osservabile per speculare sulla natura umana universale, prodotto arbitrario di un'astrazione fatta, senza metodo, su un numero molto ristretto di campioni umani.

25 Sandro Nannini, *Educazione, individuo e società*, Loescher, Torino, 1980, pp. 216-217.

26 *ivi*, 1980, pp.269-270.

dell'inserimento nel mondo del lavoro. A tal proposito, anche Durkheim segnala che

*Partout, pédagogues et hommes d'État ont conscience que les changements survenus dans l'organisation matérielle et morale des sociétés contemporaines nécessitent des transformations parallèles et non moins profondes dans cette partie spéciale de notre organisme scolaire*²⁷.

I primi protagonisti nelle fasi di cambiamento della scuola sono i docenti, è per questo che la loro formazione arriva ad assumere in alcuni momenti quasi un carattere di urgenza:

*Après avoir, depuis une vingtaine d'années, manié et remanié dans tous le sens les programmes de nos lycées, on a enfin compris que, quels que pussent être par ailleurs la valeur et l'intérêt des innovations qui y ont été successivement introduites, il en est une, beaucoup plus importante que les autres et qui, normalement, eut du les précéder; car c'est à cette condition seulement qu'elles pourront aboutir. On a compris que, s'il est nécessaire de fixer avec discernement les différentes matières de l'enseignement, de les doser avec sagesse, de les proportionner avec soin, il est encore beaucoup plus essentiel de communiquer aux maîtres qui seront appelés à donner cet enseignement l'esprit qui doit les animer dans leur tâche. On a compris qu'un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué; que, s'il est appliqué à contresens ou avec résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte. Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent; c'est à condition de le vivre qu'ils le feront vivre*²⁸.

Naturalmente le riforme non si improvvisano. Devono rispondere a dei criteri che possano confermare la propria validità almeno a medio termine. Nel contesto di un discorso teorico che mira a rintracciare nella pedagogia del pensatore francese un impulso riformista simile a quello che Dewey ha espresso negli Stati Uniti nel momento in cui un cambiamento della scuola si è reso improcrastinabile, la prospettiva storica contribuisce a mettere in luce aspetti propri del sistema educativo che mediante il ricorso ad altri tipi di dati non emergerebbero:

*[...], pour pouvoir remplir, comme il convient, notre fonction dans un système scolaire, quel qu'il soit, il faut le connaître, non du dehors, mais du dedans, c'est-à-dire par l'histoire. Car, seule, l'histoire peut pénétrer au-delà du revêtement superficiel qui le recouvre dans le présent; seule, elle en peut faire l'analyse; seule, elle peut nous montrer de quels éléments il est formé, de quelles conditions dépend chacun d'eux, de quelle manière ils se sont composés les uns avec les autres; seule, en un mot, elle peut nous faire assister au long enchaînement de causes et d'effets dont il est la résultante*²⁹.

27 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 119-120. N.d.A.: Ovunque, pedagogisti e uomini di stato sanno che i cambiamenti intervenuti nell'organizzazione materiale e morale delle società contemporanee necessitano di trasformazioni parallele e non meno profonde di questa parte speciale del nostro organismo scolastico.

28 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p. 9-10. N.d.A.: Dopo aver maneggiato e rimaneggiato in tutti i sensi i programmi dei nostri licei, da una ventina d'anni, si è giunti a comprendere che, quali che potessero essere d'altronde il valore e l'interesse dell'innovazione che sono state introdotte successivamente, ce n'è una molto più importante delle altre e che, normalmente, le aveva dovute precedere, poiché è a questa condizione soltanto che esse potranno compiersi. Si è capito che, se è necessario fissare con discernimento le diverse materie di insegnamento, dosarle con saggezza e senso della proporzione, è ancora più essenziale comunicare ai maestri che saranno chiamati a dare questo insegnamento lo spirito che deve animarli nel loro compito. Si è capito che un programma non vale che per il modo in cui è applicato, che, se è posto in essere in contraddizione o con rassegnazione passiva, o si rivolgerà contro il suo scopo, o resterà lettera morta. Bisogna che i maestri incaricati di farne una realtà lo vogliano, vi si interessino, è a condizione di viverlo che lo faranno vivere.

29 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 129-130. N.d.A.: [...], per poter ricoprire al meglio il nostro ruolo in un sistema scolastico, quale che sia, bisogna conoscerlo, non dal di fuori, ma dal di dentro e cioè attraverso la storia. Poiché, da sola, la storia può penetrare al di là del ruolo superficiale che ricopre nel presente, da sola ne può fare l'analisi, da sola può mostrare di quali elementi è formato, da quali condizioni dipende ognuno di loro, dei metodi in cui si sono composti gli uni con gli altri, da sola, in una parola, può richiamare l'attenzione sulla lunga catena di causalità di cui è la risultante.

È quello che Durkheim fa nel lavoro di ricerca sulla scuola francese sintetizzato ne *L'évolution pédagogique en France* ed è anche la prova concreta del ricorso alle diverse scienze auspicato da Dewey ne *Le fonti di una scienza dell'educazione* nel momento in cui alla storia va ad allacciarsi il contributo della sociologia e della pedagogia nell'analizzare il sistema dal macro al microelemento. E questo è il rapporto tra le due discipline per come il professore dei maestri di Épinal lo chiarisce direttamente ai suoi allievi che aspirano a ricoprire una cattedra nella scuola francese:

[...], les travaux des pédagogues seront non des modèles à imiter, non des sources d'inspiration, mais des documents sur l'esprit du temps. J'espère donc que la pédagogie, ainsi renouvelée, réussira enfin à relever du discrédit, injuste en partie, où elle est tombée; j'espère que vous comprendrez l'intérêt et la nouveauté de l'entreprise, et que vous me prêterez, le concours actif que je vous demande et sans lequel je ne saurais faire œuvre utile³⁰.

Il processo di apprendimento di ogni alunno, infatti, viene interpretato in chiave sociologica, letto nel quadro di un'epoca determinata, sostenuto con gli strumenti della psicologia e della pedagogia: questa, in definitiva, non è altro che *la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation*³¹. L'impasse della discrasia tra teoria e pratica è stato affrontato dai sistemi educativi di molti paesi in vari modi, ma, col ripresentarsi di improvvise accelerazioni nei processi storici, si ripropone anche il problema di coniugare nuovamente i due aspetti realizzando sintesi efficaci e orientate a concretizzare la socializzazione dell'individuo nel suo orizzonte di vita mediante l'inserimento e lo sviluppo professionale.

La pédagogie est donc quelque chose d'intermédiaire entre l'art et la science. Elle n'est pas l'art, car elle n'est pas un système de pratiques organisées, mais d'idées relatives à ces pratiques. Elle est un ensemble de théories. Par là, elle se rapproche de la science. Seulement, tandis que les théories scientifiques ont pour but unique d'exprimer le réel, les théories pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite. Si elles ne sont pas l'action elle-même, elles y préparent et en sont toutes proches. C'est dans l'action qu'est leur raison d'être. C'est cette nature mixte que j'essayais d'exprimer, en disant qu'elle est une théorie pratique. Par là se trouve déterminée la nature des services qu'on en peut attendre. Elle n'est pas la pratique, et par conséquent, elle n'en peut dispenser. Mais elle peut l'éclairer. Elle est donc utile dans la mesure où la réflexion est utile à l'expérience professionnelle³².

Questo passaggio rappresenta l'anello di congiunzione tra la sfera di azione privata e la dimensione pubblica – sociale, politica ed economica – nella quale ricade il contributo prodotto dalla profusione dell'impegno lavorativo di ognuno. L'impegno dell'alunno mira al risultato di permettere il suo inserimento attivo nella società, una società che produce, ma anche che decide e che decide grazie al contributo di partecipazione dei singoli nel merito sia delle questioni di natura politica che di quelle di natura economica. Come mette in rilievo

30 *Ibidem*. N.d.A.: [...], i lavori dei pedagogisti saranno non dei modelli da imitare, non delle fonti di ispirazione, ma dei documenti sullo spirito del tempo. Spero dunque che la pedagogia, così rinnovata, riuscirà in fine ad affrancarsi dal discredito, in parte ingiusto, nel quale è scaduta, spero che comprenderete l'interesse e la novità dell'impresa e che voi mi presterete, la partecipazione che vi chiedo e senza la quale non saprei operare utilmente.

31 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p. 10. N.d.A.: La pedagogia non è altro che la riflessione applicata il più metodicamente possibile ai fatti educativi.

32 Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 32. N.d.A.: La pedagogia è dunque qualcosa di intermedio tra scienza e arte. Non è l'arte, perché non è un sistema di pratiche organizzate, ma di idee relative a queste pratiche, è un insieme di teorie. Da lì, si avvicina alla scienza. Solamente, mentre le teorie scientifiche hanno per unico scopo di esprimere la realtà, le teorie pedagogiche hanno come oggetto immediato di guidare il comportamento. Se non si configurano esse stesse come azioni, vi si preparano e sono tutte vicine. La loro ragion d'essere è nell'azione. È questa natura mista che cerco di esprimere dicendo che è una teoria pratica. Attraverso di essa si determina la natura dei servizi che ci si può aspettare. Non è la pratica e, di conseguenza, non ne può dispensare [azioni, ndr]. Ma può illuminarle. È dunque utile nella misura in cui la riflessione è utile all'esperienza professionale.

Debesse, Durkheim *ne craint pas d'écrire que la société "créée dans l'homme un être nouveau"*³³ e non manca di sottolineare come *la pedagogia dipenda dalla sociologia più strettamente che da qualsiasi altra scienza*³⁴.

Naturalmente, quando si parla di storia, occorre introdurre delle specifiche care all'autore, senza le quali andrebbe tradito lo spirito del suo pensiero sulla differenza:

*Puisque c'est le tableau de la diversité humaine, telle qu'elle se manifeste dans l'histoire qui doit éveiller cette idée, c'est à l'histoire qu'il faut recourir. [...], par histoire, il faut entendre l'histoire non de tous les peuples - [...] - mais du moins de plusieurs peuples, choisis avec discernement parmi ceux qui diffèrent de ceux dont nous avons l'expérience immédiate. Car, encore une fois, il faut dépayser l'élève, lui faire connaître d'autres hommes que ceux dont il a la pratique*³⁵.

La dimensione pluralista dell'uomo, della società e della cultura, di quella particolare cerniera tra le due che è l'educazione, occupa sempre lo spazio filosofico durkheimiano, quasi a ricordare e a sottolineare il valore che il singolare conserva per arricchire il plurale nella profondità del proprio percorso di trasformazione.

*En réalité, l'homme que les humanistes enseignaient et continuent encore à enseigner, n'était que le produit de la fusion de l'idéal chrétien avec l'idéal romain et l'idéal grec: ce sont ces trois idéaux qui ont servi à le former, parce que ce sont ces trois idéaux qu'ont vécus les hommes qui l'ont élaboré. Voilà ce qui explique ce qu'il a d'abstrait et de relativement universel; c'est qu'il est le produit d'une sorte de généralisation spontanée. Mais, en dépit de cette généralité, il n'en est pas moins un idéal très particulier et très temporaire, qui exprime les conditions très particulières aussi dans lesquelles s'est formée la civilisation des peuples européens et, surtout, la notre. On n'est donc aucunement fondé à le présenter comme le seul idéal humain, le seul qui exprime la nature de l'homme; il tient, au contraire, très étroitement à un temps et à un milieu déterminés. Si donc nous voulons arriver à donner à l'élève quelque idée de ce qu'est vraiment et objectivement l'homme, et non pas seulement de la manière dont il a été conçu idéalement à tel ou tel moment de l'histoire, il faudra nous y prendre autrement. Il faudra bien trouver quelque moyen de lui faire sentir non pas seulement ce qu'il y a de constant, mais aussi ce qu'il y a d'irréductiblement divers dans l'humanité*³⁶.

Appare qui in tutta la sua imponenza la dialettica tra l'uguaglianza e la differenza. È un tema delicato, filosoficamente fondato in una tradizione profonda e al quale, in questo paragrafo, non si può che alludere, tentando di circoscrivere il concetto al centro di interesse di questo saggio. La differenza e la gestione delle differenze che si esprimono in quella che sempre di più va configurandosi anche in Europa come una società multiculturale, soggetta a flussi migratori diffusi trasversalmente ai ceti sta al cuore del problema educativo

33 Maurice Debesse in Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p.6. N.d.A.: Non teme di scrivere che la società *crea nell'uomo un essere nuovo*.

34 Sandro Nannini, *Educazione, individuo e società*, Loescher, Torino, 1980, p. 210.

35 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p. 380. N.d.A.: Poiché è il quadro della diversità umana, così come si manifesta nella storia che deve suscitare questa idea, è alla storia che bisogna ricorrere [...], per storia bisogna intendere quella non di tutti i popoli [...] ma almeno di vari popoli scelti con discernimento tra quelli che differiscono e di cui abbiamo l'esperienza immediata, poiché, ancora una volta, bisogna disorientare l'allievo, fargli conoscere uomini diversi da quelli cui è abituato.

36 *ivi*, p. 374. N.d.A.: [...] In realtà l'uomo che insegnavano gli umanisti e che continuano ancora a insegnare non è che il prodotto della fusione dell'ideale cristiano con l'ideale romano e l'ideale greco: sono questi tre ideali che sono serviti a formarli, perché sono questi tre ideali vissuti dagli uomini che l'hanno elaborato. Ecco cosa spiega quanto c'è di astratto e di relativamente universale, è il prodotto di una sorta di generalizzazione spontanea, ma, a dispetto di questa generalità, non è meno un ideale molto particolare e molto temporaneo che esprime le condizioni anche particolari nelle quali si è formata la civilizzazione dei popoli europei e, soprattutto, la nostra. Non si è dunque autorizzati a presentarlo come il solo ideale umano, il solo che esprime la natura dell'uomo, riguarda, al contrario, molto da vicino un tempo e un luogo ben determinato. Se dunque vogliamo arrivare a dare all'alunno qualche idea su chi è veramente e obiettivamente l'uomo e non soltanto sulla maniera in cui è stato concepito astrattamente in un momento piuttosto che un altro nella storia, bisognerà che ci poniamo diversamente. Bisognerà ben trovare qualche mezzo di fargli sentire non soltanto quanto c'è di costante, ma anche quello che c'è di irriducibilmente diverso nell'umanità.

europeo. È utile guardare agli Stati Uniti e alla sociologia del melting pot per apprendere quanto di positivo si è vissuto in un contesto dove il problema dell'integrazione si è posto prima e costituisce un tratto distintivo di quella realtà. L'auspicio di Durkheim è che l'educazione metta l'alunno al corrente di una complessità di ricchezze irriducibile a un unico modello, che sia capace di mostrare che le storie dei popoli sono tante e diverse e che, se non si supera l'eurocentrismo occidentalista, non è possibile coglierne non solo la bellezza, ma anche aspetti di civiltà che potrebbero ispirare un miglioramento di quella europea su qualche piano da definire. Nel testo, egli non disserta di metodi funzionali a questo scopo, però, si può pensare che buona parte delle sfide dell'educazione alla diversità si giochi sul piano della rappresentazione e della percezione. Il modo in cui la differenza viene presentata e percepita all'interno di un circuito comunicativo che fa ricorso alla pluralità di linguaggi integrati cui la multimedialità abitua gli studenti di oggi resta fondamentale e dovrebbe essere oggetto di una più attenta riflessione da parte degli operatori della didattica in ogni ordine e grado di scuola, anche alla luce delle direttive e delle raccomandazioni europee.

Il parallelismo tra la scuola e la città si rivela calzante anche e soprattutto in questa chiave, dove proprio la comunità urbana può crescere guardando a modelli diversi o può indurre crescita ponendosi come elemento di forza nella differenza e nella novità. Il concetto stesso di differenza unito al paradigma della circolazione, cui si informano le linee educative che l'Ue sta seguendo ormai da qualche decennio, trova la sua valorizzazione più importante. Il motto *Unita nella differenza* ritrae il soggetto sovranazionale che l'Unione Europea sta diventando come entità chiamata in causa e sollecitata, non solo dalle esigenze economiche generate dalla crisi del 2008, a fornire delle risposte adeguate all'armonizzazione di culture che affondano le proprie radici nella tradizione cristiana e che però non trovano ancora espressione in un canone umanistico concordato e proposto come oggetto di studio nelle scuole d'Europa.

[...], c'est que, par suite des changements survenus dans la structure des sociétés européennes, une nouvelle conception de l'homme et de sa place dans le monde avait fini par se faire jour. De même, les pédagogues qui, à la fin du XVIII siècle ou au commencement du XIX, entreprirent de substituer la méthode intuitive à la méthode abstraite, étaient avant tout l'écho des aspirations de leur temps³⁷.

Val la pena ricordare che la stessa formazione di Durkheim ha luogo in ambiente ebraico e che contempla un momento di rottura con l'eredità religiosa familiare così determinante nella sua vicenda biografica. Mantenendosi su posizioni convintamente ascetiche, Durkheim rifiuta, infatti, di diventare un rabbino e sceglie la via del pensiero laico. Entra allora all'Ecole normale supérieure dove ha occasione di confrontarsi con intellettuali come Henry Bergson et Jean Jaurès.

L'esperienza in Germania gli consente di osservare con stupore il funzionamento delle università tedesche nonché di lasciarsi affascinare dalla riflessione della filosofia sociale che indaga il ruolo dello stato moderno, mentre in Francia si contende con Gabriel Tarde e con René Worms l'egemonia intellettuale sulla nuova materia che sta per imporsi nel panorama scientifico e accademico. La disputa con queste due personalità gli permette di sviluppare una profondità di analisi e un'attenzione all'aspetto istituzionale della nascita della sociologia che conferisce solidità alle fondamenta della scuola che va creando intorno alla sua teoria. Nel 1896 fonda la rivista di scienze sociali *L'année sociologique* anche per diffondere un approccio sociologico a temi e a questioni

37 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 110. N.d.A.: [...], si tratta di considerare che, in seguito ai cambiamenti intervenuti nella struttura delle società europee, ha finito per affermarsi una nuova concezione dell'uomo e del suo posto nel mondo. Al tempo stesso, i pedagogisti che, alla fine del XVIII secolo o all'inizio del XIX, cominciarono a sostituire il metodo intuitivo al metodo astratto, incarnavano prima di tutto l'eco delle aspirazioni del loro tempo.

importanti come la famiglia, la solidarietà sociale, il suicidio, la sociologia criminale, il socialismo, la religione, la pedagogia o la storia della sociologia. La rivista è lo strumento che gli permette di cementare intorno a lui una scuola di pensiero impegnata a divulgare i testi fondamentali delle scienze sociali del suo tempo. Nel 1906 ottiene definitivamente la cattedra di pedagogia alla Sorbona, nel 1913 la cattedra di sociologia. In questi anni dà alle stampe anche le sue opere più importanti: *Il suicidio* nel 1897, *Le forme elementari della vita religiosa* nel 1912. Per quanto riguarda la metodologia della ricerca di questa nuova disciplina che è la sociologia, Durkheim punta a garantirne scientificità e specificità, sostiene dunque che *Il n'y a, en effet, qu'un moyen de faire en science, c'est de l'oser, mais avec méthode*³⁸. Considera, infatti, un punto importante della ricerca sociologica l'obiettività dello studioso: questione complicata dal fatto che l'oggetto dell'osservazione sociologica condiziona il ricercatore sin dall'inizio. Nella visione durkheimiana, coloro che studiano gli accadimenti che hanno luogo nella società devono farlo con la massima oggettività, dunque, per render conto scientificamente di un fatto sociale puro, sono legittimati a ricorrere all'uso delle statistiche che permettono di neutralizzare le variazioni tra i singoli e di studiare una media che rappresenta il fatto sociale come un certo stato dell'anima collettiva.

*[...], l'educazione si presenta essenzialmente, in Durkheim, come un processo di socializzazione dell'individuo, di adattamento delle sue reazioni all'ambiente sociale in cui dovrà inserirsi, di trasmissione, da una generazione all'altra, del patrimonio storico proprio di ciascuna società. [...]: l'educazione, non è al servizio dell'individuo, ma della società; è uno dei meccanismi interni mediante i quali quest'ultima si autoconserva nel tempo. La riprova migliore di tale funzione sociale dell'educazione consiste, per Durkheim, nel fatto che anch'essa, al pari della morale (cfr. Sez. V, par. 4), muta storicamente in ragione della struttura sociale corrispondente (cfr. Sez. VI, par. 2). Di conseguenza, come non serve riflettere sulla natura umana per dedurre una morale eternamente valida, così non basta studiare la psicologia dell'individuo per ricavarne i fini dell'educazione: in entrambi i casi solo l'osservazione della realtà, solo lo studio storico-comparato [...] delle società potrà rivelarci quali siano gli ideali morali ed educativi funzionali a ciascun tipo sociale. [...] i mezzi dell'educazione dipendono dallo stato delle istituzioni scolastiche, dalla natura delle teorie pedagogiche maggiormente diffuse e da tanti altri aspetti della vita collettiva anch'essi storicamente variabili in funzione della struttura sociale (cfr. Sez. VI, par. 1). Questo è tanto più vero, del resto, se non si identifica tutta l'educazione con quella scolastica, ma la s'intende, in senso lato, come il complesso dei processi, più o meno coscienti, mediante i quali in qualsiasi società, anche la più primitiva, gli adulti adattano le giovani generazioni alle forme specifiche della vita collettiva nella quale vanno inserendosi (cfr. Sez. VI, par. 3)*³⁹.

In queste parole, emergono concetti importanti per la formulazione e la giustificazione delle tesi trattate in questo saggio. È possibile, infatti, evincere da questa parte del testo, non solo la profondità prospettica che serve a considerare in maniera ampia l'orizzonte culturale entro il quale i processi educativi formali e informali si producono, ma anche quell'impostazione di metodo meglio descritta nelle *Règles de la méthode sociologique*. In questo testo pubblicato alla fine dell'Ottocento, l'approccio comparativo è il migliore e il più funzionale quando l'obiettivo della ricerca è quello di suggerire l'adozione di politiche educative corrispondenti e adeguate ai cambiamenti socio-economici, ma anche adatte alle culture dei popoli cui le riforme scolastiche vengono proposte.

Si faire une personne est actuellement le but de l'éducation, et si éduquer, c'est socialiser, concluons

38 Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Quadrige, Paris, 2007.

39 Sandro Nannini, *Educazione, individuo e società*, Loescher, Torino, 1980, pp. 207-208.

*donc que, selon Durkheim, il est possible l'individualiser en socialisant. Telle est bien sa pensée. On pourra discuter la manière dont il conçoit l'éducation de l'individualité. Mais sa définition de l'éducation est d'un penseur qui, pas un instant, ne méconnaît ou ne sous-estime le rôle ni la valeur de l'individu*⁴⁰.

L'osservazione deve essere la più impersonale possibile, spogliarsi dei pregiudizi per evitare al massimo ogni deformazione percettiva. Ecco perché il metodo di Durkheim fa leva sulla comparazione piuttosto che sullo studio di un fatto sociale considerato in modo isolato: il fatto sociale deve essere studiato comparativamente, in funzione di altri fatti sociali paragonabili e non relativamente alla persona che lo studia. Inoltre, Durkheim punta tutto sull'analisi sociale e statistica dei dati volendo evitare l'analisi psicologica degli attori allora sottoposti alle coercizioni della collettività: l'analisi statistica permette di studiare i rapporti in modo affidabile: se si rileva una ripetitività, il fatto sociale è normale, in caso contrario, è patologico. È questo che evidenzia la continuità tra il suo pensiero e le attività di ricerca portate avanti oggi dall'educazione comparata mediante il ricorso alle analisi condotte dalle organizzazioni non governative e da organismi internazionali come l'Ocse e l'Unesco.

L'autore del metodo è stato fortemente criticato per il suo tentativo di fare della sociologia una scienza, al punto che alcuni hanno considerato la sua definizione del fatto sociale come una visione minimalista del mondo reale. Eppure egli tiene nella massima considerazione lo spessore umano dei soggetti coinvolti nella collettività educativa e valorizza la componente affettiva da cui ritiene, però, che l'osservatore non debba farsi condizionare: un atteggiamento scientifico sul quale non sembra opportuno lasciar pesare ombre riduzionistiche legate ad aspetti diversi e non paragonabili.

1.b. Morale e educazione

Ne *L'éducation morale*, egli delinea i rapporti tra pedagogia e sociologia relativamente al problema del bene e del male. La dialettica tra essere e dover essere si traduce nell'idea di una pedagogia della morale che sia funzionale alla socializzazione dell'uomo e costituisce l'oggetto di riflessione del sociologo negli anni giovanili precedenti al 1881, quando il suo paese attraversa una fase di rivolgimenti politici e sociali dai risvolti imprevedibili e dall'impatto profondo.

*Le jeune Émile Durkheim a le sentiment qu'il a un rôle a jouer dans le devenir de sa société et qu'en choisissant d'être une «bonne société» présuppose une réflexion fondamentale sur ce qu'est le groupe, les conditions d'existence d'une société respectueuse des personnes, les modèles de l'école et de la pédagogie pouvant rendre possible la réalisation de ces conditions... Il se pose ces questions dès la préparation de sa thèse dont le premier titre est Rapports entre la personnalité individuelle et la solidarité sociale*⁴¹

Del resto, è comprensibile che si confronti con simili interrogativi alla vigilia dell'ingresso nel mondo della scuola e, anzi, questa sua esigenza di approfondimento conferma la volontà di conferire e riaffermare il valore sociale dell'azione educativa. In tale contesto, è importante porre in rilievo l'interpretazione della funzione

40 Maurice Debesse in Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 17. N.d.A.: Se il compito attuale dell'educazione è di formare una persona e se educare è socializzare, concludiamo che, secondo Durkheim, è possibile individualizzare socializzando. Questo è il nocciolo del suo pensiero. Si potrà discutere la maniera in cui concepisce l'educazione dell'individualità, ma la sua definizione dell'educazione è di un pensatore che, nemmeno per un istante, disconosce o sottovaluta né il ruolo né il valore del singolo.

41 Jean-Claude Filloux in Émile Durkheim, *L'éducation morale*, p. 8. N.d.A.: Il giovane Émile Durkheim sente di avere un ruolo da rivestire nella trasformazione della società e che, scegliendo di essere una *buona società* propone una riflessione su cosa sia il gruppo, sulle condizioni di vita di una società rispettosa delle persone, potendo il modello scolastico e della pedagogia rendere possibile la realizzazione di queste condizioni...Si pone queste domande sin dalla preparazione della sua tesi il cui primo titolo è *Rapporti tra la personalità individuale e la solidarietà sociale*.

docente e del maestro che Durkheim affronta in questi termini:

Le rôle du maître – et même ainsi limité, il est assez important – le rôle du maître est de la diriger [la vie collective, ndr]. Son action consiste surtout à multiplier les circonstances où peut se produire une libre élaboration d'idées et de sentiments communs, à en dégager les produits, à les coordonner et à les fixer.⁴²

Come si evince dal passo citato, la questione culturale è centrale, ma non si richiama a una concezione nozionistica o di mera trasmissione della conoscenza. Sembra piuttosto inclinare verso l'impegno del maestro a fondare sul sapere le basi più solide per lo sviluppo di competenze da condividere e strutturare nella comunità per liberarne gli effetti creativi e le potenzialità di risoluzione dei problemi. Per questo egli parte dalla considerazione dei contesti di riferimento del bambino:

Il lui paraît indispensable, même à l'école primaire, que le maître enseigne à l'enfant ce que sont les sociétés où il est appelé à vivre: famille, corporation, nation, communauté de civilisation qui tend à incorporer l'humanité tout entière; comment elles se sont formées et transformées; quelle action elles exercent sur l'individu et quel rôle il y joue⁴³.

Preme, nella prospettiva di questo saggio, sottolineare la modernità del pensiero di Durkheim che, tra le due guerre, in un' epoca ancora lontana dal progetto istituzionale dell'Unione Europea, inquadra il problema educativo in una dimensione politica internazionale in cui

[...] toute rivalité disparaît entre les différents États, et, par suite, aussi, toute antinomie entre cosmopolitisme et patriotisme. En définitive tout dépend de la façon dont le patriotisme est conçu, car il peut prendre deux formes très différentes. Tantôt il est centrifuge, [...], il oriente l'activité nationale vers le dehors, stimule les États à empiéter les uns sur les autres, à s'exclure mutuellement; alors il les met en conflit, et il met du même coup en conflit les sentiments nationaux et les sentiments de l'humanité. Ou bien, au contraire, il se tourne tout entier vers le dedans, s'attache à améliorer la vie intérieure de la société, et, alors, il fait communier dans une même degré de développement moral. Le premier est agressif, militaire; le second est scientifique, artistique, industriel, en un mot, essentiellement pacifique⁴⁴.

Ecco il nucleo della questione educativa: come realizzare lo scopo elevato di accrescere scienza e conoscenza, se non mediante la condivisione e l'integrazione reciproca tra contenuti e punti di vista?

C'est, la science qui confère l'autonomie. Elle seule apprend à reconnaître ce qui est fondé dans la nature des choses, nature physique, mais aussi nature morale, ce qui est inéluctable, ce qui est modifiable, ce qui est normal, quelles sont donc les limites de l'action efficace pour améliorer la nature, nature physique, nature morale. Tout l'enseignement a, [...], une destination morale, celui des sciences cosmologiques, mais surtout l'enseignement de l'homme lui-même, par l'histoire et par la sociologie. Et

42 Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 301. N.d.A.: Il ruolo del maestro – seppure così limitato, è molto importante – il ruolo del maestro è di dirigerla [la vita collettiva, ndr]. La sua azione consiste soprattutto nel moltiplicare le circostanze in cui può prodursi una libera elaborazione di idee e di sentimenti comuni, sprigionarne i prodotti, a coordinarli e a fissarli.

43 Jean-Claude Filloux in Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 29. N.d.A.: Gli sembra indispensabile, anche alla scuola primaria, che il maestro insegni al bambino cosa sono le società in cui è chiamato a vivere: la famiglia, la corporazione, la nazionale, comunità di civilizzazione che tende a incorporare l'intera umanità; come si sono formate e trasformate, quali azioni esercitino sull'individuo e quale ruolo egli possa interpretarvi.

44 Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 115. N.d.A.: [...] ogni rivalità scompare tra stati differenti e, di conseguenza ogni antinomia tra cosmopolitismo e patriottismo. In definitiva tutto dipende dal modo in cui si concepisce il patriottismo, giacché può assumere due forme molto diverse. Talvolta è centrifugo, se si può dir così, orienta cioè l'attività nazionale verso l'esterno, stimola gli stati a usurpare le reciproche sovranità, a escludersi vicendevolemente, allora le mette in contrasto, e mette in conflitto di colpo anche i sentimenti nazionali e i sentimenti dell'umanità. O ben, al contrario, si volge completamente verso l'interno, si impegna a migliorare la vita della società e, allora, fa condividere lo stesso percorso e lo stesso grado di sviluppo morale. Il primo è aggressivo, militare, il secondo è scientifico, artistico, industriale, in una parola, essenzialmente pacifico.

*c'est ainsi que l'éducation morale complète réclame, [...], un enseignement de la morale*⁴⁵.

Processi di questo genere, all'inizio del Novecento, non sono certamente in corso, dal momento che l'Europa, sebbene alla vigilia di varie riforme scolastiche, è in preda al nazionalismo ascendente di matrice idealista. L'idea fichtiana di nazione e l'ideologia che ne scaturisce col contributo di numerosi intellettuali trascinano le sorti del continente e del mondo in tutt'altra direzione. Seguendo le dinamiche successive e tanto più dopo le guerre, con la nascita delle prime istituzioni sovranazionali di cui si parlerà diffusamente più avanti, il concetto espresso da Durkheim nell'*Educazione morale* può e deve essere recuperato alla memoria collettiva e valorizzato. Si tratta di sostenere il tentativo in corso ormai da oltre trent'anni, su cui ha lavorato in precedenza il Consiglio d'Europa, di avvicinare i sistemi di istruzioni dei paesi-membri e di collaborare alla creazione di un canone culturale condiviso che possa essere proposto alla riflessione degli studenti di tutti i cicli. Ad oggi, siamo ancora lontani dalla realizzazione di un'integrazione culturale inclusiva, condivisa e rispettosa delle minoranze e delle alterità, ma la strada pare accorciarsi sotto lo stimolo della crisi e delle esigenze dei mercati che l'Europa liberale ha espresso e formulato negli obiettivi della *Strategia di Lisbona* da raggiungere nel 2020. Pare giunto il momento di riflettere sull'elaborazione di un nuovo curriculum che sia il risultato di un confronto sereno e profondo sui cardini culturali che, insieme alla radice cristiana, fondano l'Unione Europea di oggi, spazio sovranazionale in cui ogni stato è sempre più attivo e integrato. Uno degli obiettivi prioritari, insieme alla diffusione di almeno due lingue veicolari, è indicato dall'Ue nella necessità di superare il divario tra il sapere umanistico e quello tecnico-scientifico. In questo senso, il gap che vede spopolate le facoltà scientifiche in varie realtà è oggetto di interventi di sostegno alla politica delle iscrizioni come tutte le altre iniziative di divulgazione scientifica indipendenti dagli atenei. Anche su questo punto, la riflessione di Durkheim si rivela antesignana:

*[...] entre les lettres, où vient s'exprimer l'esprit humaine sous les formes les plus nobles de son activité, et les sciences, qui fixent et enregistrent les lois du monde physique, puisque par sciences on entend exclusivement d'ordinaire sciences de la nature, il y a toute la distance qui sépare l'esprit de la matière, le sacré du profane. Il en résulte que non seulement pour tout chrétien, mais aussi pour quiconque a le sens de ce qu'il y a de vraiment et spécifiquement humain dans l'homme, de ce qui le caractérise et fait sa physionomie propre au milieu des autres êtres, former l'enfant à la seule école des sciences, c'est le matérialiser, c'est le profaner; c'est l'empêcher de développer sa vraie nature. [...] Tant que cette antinomie ne sera pas résolue, tant qu'on ne sera pas arrivé à comprendre qu'il n'y a pas là deux ordres de valeurs, à la fois incomparables entre elles et opposées, entre lesquelles, par conséquent, il faut résolument choisir; il est inévitable que les esprits, suivant leur humeur, penchent tout entiers ou dans un sens ou dans l'autre. [...] Et le seul moyen d'y mettre un terme est de trouver le moyen de faire concourir à un seul et même but, ou de se réconcilier, ces deux enseignements qui, jusqu'à présent, paraissent tournés dans deux sens opposés*⁴⁶.

45 Émile Durkheim, *Education et sociologie*, p. 29. N.d.A.: È la scienza che conferisce autonomia. Lei sola insegna a riconoscere quello che è fondato nella natura delle cose, natura fisica, ma anche natura morale, quello che è ineluttabile, quello che è modificabile, quello che è normale, quelli che sono dunque i limiti dell'azione che serve concretamente a migliorare la natura fisica, la natura morale. Tutto l'insegnamento ha [...] un fine morale, quello delle scienze cosmologiche, ma soprattutto le scienze umane in sé, attraverso la storia e la sociologia. Ed è così che l'educazione morale completa reclama, [...], un insegnamento della morale.

46 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, Quadriga*, Paris, 1999, prima ed. 1938, p. 355-356. N.d.A.: [...] tra le lettere, dove trova espressione lo spirito umano sotto le forme più nobili della sua attività, e le scienze che fissano le leggi del mondo fisico, poiché di solito per scienze si intendono quelle naturali, c'è tutta la distanza che separa lo spirito dalla materia, il sacro dal profano. Ne risulta che non soltanto per ogni cristiano, ma anche per chiunque abbia il senso di quello che c'è di veramente e specificamente umano nell'uomo, di quello che lo caratterizza e gli conferisce la sua propria fisionomia tra gli altri esseri, formare il fanciullo alla sola scuola delle scienze significa un po' disumanizzarlo, profanarlo, impedirgli di sviluppare la sua vera natura [...] Finché questa antinomia non sarà risolta, finché non si sia arrivati a capire che quelle che sono sul tavolo non sono due di questioni afferenti a due ordini di valori, al tempo stesso incomparabili tra

Attualmente, persistono ancora frizioni che toccano il problema dell'approccio interdisciplinare per competenze nelle scuole, i docenti, infatti, continuano a concepire la propria disciplina come isolata dagli altri saperi e fine a se stessa, mentre ogni materia non è che uno strumento formativo:

Mais il en est tout autrement au lycée, où les divers enseignements, reçus simultanément par un même élève, sont généralement donnés par des maîtres différents. Ici, il existe une véritable division du travail pédagogique et qui croît tous les jours davantage, modifiant une grave question dont nous aurons à nous occuper un jour. Par quel miracle l'unité pourrait-elle résulter de cette diversité? Comment ces enseignements pourraient-ils s'accorder les uns avec les autres, se compléter de manière à former un tout, si ceux qui les donnent n'ont pas le sentiment de ce tout et de la manière dont chacun y doit concourir⁴⁷.

Questo discorso pone, inoltre, una questione filosofica dirimente da segnalare circa l'unità della cultura. Nonostante non sia possibile un approfondimento in questa sede se non per quanto attiene al tema del curriculum, si può tener conto dell'interrogativo sollevato da Nannini:

Ma riguardo al curriculum? Intendo per curriculum i principi che guidano la selezione e la relazione fra le materie. Siamo testimoni di uno spostamento di accento da scuole dove la materia è una unità del curriculum chiaramente definibile a scuole dove l'unità del curriculum non è tanto una materia quanto una idea – vale a dire, una ricerca interdisciplinare intorno ad un tema comune. Un tale spostamento è già in corso a livello universitario. Ora quando la base del curriculum è una idea superiore alle singole materie e tale da guidare le relazioni fra queste ultime, ne deriva un certo numero di conseguenze. La materia non è più dominante, ma subordinata all'idea che guida una particolare forma d'integrazione. Se la materia non è più dominante, allora questo investirà la posizione dell'insegnante in quanto specialista. Il suo punto di riferimento non può più essere la sua materia o disciplina. Il suo ruolo, il suo punto di gravità sociale, tenderà a spostarsi, da un incarico relativo alla sua materia, verso l'importanza che questa stessa può avere per l'idea che lo mette in relazione con gli altri insegnanti⁴⁸.

Il docente diventa la chiave di volta del sistema pedagogico, è impegnato in un processo di raccordo reciproco che illumina meglio l'aspetto della sua funzione mediatrice:

Comme toutes les grandes fonctions sociales, l'enseignement a un esprit, exprimé dans les programmes, les matières enseignées, les méthodes, et un corps, une structure matérielle, qui met quelquefois sur lui son empreinte, et lui oppose temporairement ses limites. Des écoles cathédrales aux universités médiévales, de celles-ci aux collèges des Jésuites, puis à nos lycées, il y a eu, certes, bien des transformations. C'est que les organes de l'enseignement sont, à chaque époque, en rapport avec les autres institutions du corps social, avec les coutumes et les croyances, avec les grands courants d'idées⁴⁹.

loro e opposte, tra le quali, di conseguenza, bisogna risolutamente scegliere, è inevitabile che gli spiriti, seguendo il loro umore, pendano tutte intere da un lato o dall'altro della bilancia. [...] E il solo mezzo di porvi un termine è di trovare modo di far concorrere a un solo e a uno stesso scopo o di riconciliarsi questi due insegnamenti che, fino ad oggi sembrano volgersi in due direzioni opposte.

47 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 116-117. N.d.A.: Ma è soprattutto altrove che al liceo, dove i diversi insegnamenti, ricevuti contemporaneamente da uno stesso allievo, sono generalmente dati da maestri diversi. Qui esiste una vera divisione del lavoro pedagogico che tutti i giorni pone in discussione un punto di cui dovremo prima o poi occuparci seriamente. Attraverso quale miracolo potrebbe risultare l'unità da questa molteplice diversità? Come potrebbero questi insegnamenti accordarsi gli uni con gli altri, completarsi in modo da formare un tutto organico, se coloro che li danno non ne hanno una percezione olistica e non sanno come contribuire uno per uno a questi tipo di armonizzazione?

48 Sandro Nannini, *Educazione, individuo e società*, Loescher, Torino, 1980, p. 282.

49 Maurice Halbwachs in Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p.2. N.d.A.: Come tutte le grandi funzioni sociali,

È quindi sul concetto di solidarietà così espresso e fondato sull'idea dell'interdisciplinarietà che Durkheim fonda la volontà di concretizzare un progetto comune, poiché

*Quand on aime sa patrie, quand on aime l'humanité en général, on ne peut pas voir les souffrances [...] de tout être humain, sans en souffrir soi-même, et sans éprouver, par suite, le besoin d'y porter remède*⁵⁰.

E, per dare un riferimento reale ai lettori, indica l'esempio della Germania dove

*[...], tout se fait en commun: on chante en commun, on se promène en commun, on joue en commun, on fait en commun de la philosophie, de la science ou de la littérature. Toutes sortes d'associations, correspondant à toutes les formes possibles de l'activité humaine, fonctionnent parallèlement, et, ainsi, le jeune homme est perpétuellement encadré; c'est en groupe qu'il se délasse. En France, au contraire, jusqu'à des temps tout récents, le principe était l'isolement; et, si le goût de la vie commune commence à renaître, il s'en faut qu'il soit encore bien profond*⁵¹.

Il primo dei raggruppamenti cui pensa è la scuola, è lì che l'alunno avverte per la prima volta la spinta a entrare nel flusso della vita di relazione ed è lì che si realizza un ambiente che in piccola scala rappresenta il macrocosmo dell'umanità:

*[...] L'école est une société, un groupe naturel, et qui peut même pousser, tout autour de lui, sous forme de groupements dérivés, toutes sortes de ramifications diverses. Si l'enfant, à cet instant décisif, est entraîné dans le courant de la vie sociale, il y a des chances pour qu'il reste ainsi orienté dans toute la suite de son existence. S'il contracte alors l'habitude de manifester en groupes les différentes formes de son activité, il la conservera dans sa vie post-scolaire, et, alors, l'action du législateur sera vraiment féconde, parce qu'elle portera sur un terrain que l'éducation aura préparé. Voilà ce qui fait aujourd'hui l'importance sociale tout à fait exceptionnelle de l'école. Voilà pourquoi l'opinion attend beaucoup du maître. [...] L'opinion a le pressentiment qu'il y a là un instant, un temps unique où une action peut être exercée sur l'enfant que rien ne saurait remplacer*⁵².

Palestra del pensiero critico, l'istituzione scolastica offre un ambiente dove il docente è colui che sostiene l'inserimento dell'allievo venuto dalla famiglia nella classe, prima che entri in quello che Jurgen Habermas chiama il *mondo della vita*, nel contesto, cioè, delle relazioni da adulto che sperimenterà in società. Se qui egli si abitua a esercitare la sua indipendenza di giudizio sotto la mediazione laica che il maestro espleta rispetto ai

l'insegnamento ha uno spirito espresso nei programmi, nella materie insegnate, ha metodi e corpo, una struttura materiale che talvolta lo condiziona e gli oppone temporaneamente i suoi limiti. Le scuole cattedrali delle università medievali, di quelle del collegio dei gesuiti, poi dei nostri licei, ci sono stati, certo importanti cambiamenti. Gli organi dell'insegnamento sono, in ogni epoca, in relazione con le altre istituzioni del corpo sociale con costumi e credenze e con le grandi correnti filosofiche.

50 Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 122. N.d.A.: Quando si ama la propria patria, quando si ama in generale l'umanità, non si possono ignorare le sofferenze [...] di ogni essere umano senza parteciparvi e senza provare, di conseguenza, il bisogno di trovare un rimedio.

51 *ivi*, p. 292. N.d.A.: tutto si fa in comune: si canta insieme, si passeggia insieme, si gioca insieme, si fa filosofia, scienza o letteratura insieme. Ogni tipo di associazione, corrispondente a tutte le forme possibili dell'attività umana funzionano parallelamente e così il ragazzo è sempre inquadrato; è in gruppo che si rilassa. In Francia, invece, fino nei tempi più recenti, il principio era l'isolamento e se il gusto della vita in comune comincia a rinascere, bisogna che sia ancor più profondo.

52 *ivi*, p. 297. N.d.A.: La scuola è una società, un gruppo naturale, e che può anche spingere tutto intorno a sé, sotto forma di raggruppamenti derivati, tutti i tipi di ramificazioni diverse. Se il bambino, in questo momento decisivo è trascinato nella corrente della vita sociale, ci sono delle possibilità che resti orientato così per tutto il corso della sua esistenza. Se prende l'abitudine allora di manifestare in gruppo le varie forme della sua attività, la conserverà nella sua vita post-scolastica e allora l'educazione del legislatore sarà davvero profonda, perché sarà fondata su un terreno predisposto dall'educazione. Ecco cos'è che al giorno d'oggi costituisce l'importanza sociale del tutto straordinaria della scuola. Ecco perché l'opinione pubblica si aspetta molto dal maestro. [...] L'opinione presagisce che c'è un istante, un tempo unico dove un'azione può essere esercitata sul bambino che niente saprebbe sostituire.

valori civili di cui il suo paese è titolare e portatore, potrà tanto più e meglio continuare a farlo una volta compiuti gli studi.

C'est ici précisément que le rôle de l'école peut être considérable; car elle est le moyen, peut-être le seul, par lequel nous pouvons sortir de ce cercle. L'école, en effet, est un groupe réel, existant, dont l'enfant fait naturellement et nécessairement partie, et c'est un groupe autre que la famille: il n'est pas fait avant tout, comme celle-ci, pour l'épanchement des cœurs et les effusions sentimentales. Mais toutes les formes de l'activité intellectuelle s'y déploient sous une forme embryonnaire. Par conséquent, par école, nous avons le moyen d'entraîner l'enfant dans une vie collective différente de la vie domestique; nous pouvons lui donner des habitudes qui, une fois contractées, survivront à la période scolaire et réclameront la satisfaction qui leur est due. Il y a donc là un instant décisif, unique, irremplaçable, où nous pouvons saisir l'enfant, alors que les lacunes de notre organisation sociale n'ont pas encore pu altérer profondément sa nature et éveiller chez lui des sentiments qui le rendent partiellement réfractaire à la vie commune. C'est une terre vierge, sur lequel nous pouvons semer des germes qui, une fois qu'ils y auront pris racine, tendront à se développer d'eux-mêmes. Certes, je n'entends pas dire que l'éducateur puisse suffire pour remédier au mal, que des institutions ne soient pas nécessaires qui réclament l'action du législateur. Mais cette action ne peut être féconde que si elle repose sur un état de l'opinion, si elle est réclamée par des besoins réellement ressentis⁵³.

Il rapporto tra i bisogni delle famiglie e le risposte delle istituzioni è centrale, perché si attivi un ciclo virtuoso di coeducazione nell'interesse della collettività: la morale, nel significato che Durkheim associa a questa parola, rappresenta la sola possibilità concreta di conferire alla scuola i mezzi per proporsi come autrice della soddisfazione di esigenze socio-educative dall'impatto sociale rilevante.

Il faut que l'éducation assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible; et pour qu'elle puisse produire ce résultat, encore faut-il qu'elle ne soit pas abandonnée totalement à l'arbitraire des particuliers. Du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être, soumis à son action⁵⁴,

dove per azione pubblica si intende proprio la sensibilità e la capacità di investimento delle istituzioni in un progetto socio-educativo. Tutto questo costituisce l'indispensabile corollario nel quale ha luogo il delicato passaggio del bambino dall'ambiente familiare a quello scolastico:

Pour bien comprendre le rôle important que le milieu scolaire peut et doit jouer dans l'éducation morale, il faut d'abord se représenter dans quelles conditions se trouve l'enfant au moment où il arrive à l'école. Jusque-là, il n'a connu que deux sortes de groupes. Il y a d'abord la famille où le sentiment de solidarité

53 *ivi*, p.293. N.d.A.: È esattamente qui che il ruolo della scuola può rivelarsi considerevole; poiché è il mezzo, forse il solo, attraverso il quale possiamo uscire dall'impasse. La scuola, infatti, è un gruppo reale, esistente, di cui il bambino fa parte naturalmente e necessariamente ed è un gruppo diverso dalla famiglia: non è fatto prioritariamente per lo sfogo dei cuori e per le effusioni sentimentali, ma tutte le forme di attività intellettuale vi si dispiegano in una forma embrionale. Di conseguenza, attraverso la scuola, abbiamo la possibilità di trascinare il bambino in una vita collettiva diversa dalla vita domestica, possiamo dargli delle abitudini che, una volta acquisite, sopravvivranno al periodo scolastico e reclameranno soddisfazione che è loro dovuta. C'è dunque un momento decisivo, unico, insostituibile, dove possiamo raggiungere il bambino quando le lacune della nostra organizzazione sociale non hanno ancora potuto alterare profondamente la sua natura e svegliare in lui dei sentimenti che lo rendano particolarmente refrattario alla vita in comune. È una terra vergine sulla quale possiamo piantare dei semi che, una volta che si saranno radicati, tenderanno a svilupparsi da soli. Certo non intendo dire che l'educatore possa bastare a rimediare all'errore, che delle istituzioni non siano necessarie che reclamino l'azione del legislatore. Ma questa azione non può essere feconda se non riposa su uno stato dell'opinione pubblica, se è richiesta da bisogni realmente esistenti.

54 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 59. N.d.A.: Bisogna che l'educazione assicuri tra i cittadini l'esistenza di una buona comunità di idee e di sentimenti senza la quale ogni società sarebbe impossibile e, affinché possa produrre questo esito, bisogna ancora che non sia abbandonata totalmente all'arbitrio dei singoli. Dal momento che l'educazione è funzione essenzialmente sociale, lo stato non può disinteressarsene. Al contrario, tutto quello che è educazione deve essere, sottomesso alla sua azione.

résulte des rapports de consanguinité, des affinités morales qui en sont les conséquences, renforcées encore par un contact intime et constant de toutes les consciences associées, par une pénétration mutuelle de leur existence. Puis, il y a les petites groupes d'amis, de camarades, qui ont pu se former en dehors de la famille par libre sélection. Or, la société politique ne présente ni l'un ni l'autre de ces caractères. Les liens qui unissent les uns aux autres les citoyens d'un même pays ne tiennent ni à la parenté ni à des inclinations personnelles. Il y a donc une grande distance, entre l'état moral où se trouve l'enfant au sortir de la famille et celui où il faut le faire parvenir. Le chemin ne peut être parcouru d'un coup. Des intermédiaires sont nécessaires. Le milieu scolaire est le meilleur que l'on puisse désirer⁵⁵.

La mediazione delle istituzioni scolastiche ricade nel campo dell'analisi sociologica che nutre di informazioni e che rappresenta la realtà presso le istituzioni politiche per favorire processi decisionali più corretti e rispondenti ai bisogni delle comunità. Questo rapporto non è lineare in tutti i contesti nazionali e non è stato sempre efficace nella storia in quanto spesso il potere politico non ha curato l'aspetto scientifico dei problemi da risolvere:

[...] la sociologia combatte anche nel caso della pedagogia il nemico che le è consueto: in tutti i campi, [...], lo studio scientifico delle istituzioni è stato preceduto da una filosofia [...] artificialista, che pretendeva di formulare delle ricette per assicurare agli individui o ai popoli il massimo della felicità, senza conoscere a sufficienza le loro condizioni di esistenza. Niente è più contrario alle abitudini intellettuali del sociologo quanto il dire d'acchito: ecco come bisogna allevare un fanciullo, facendo tabula rasa dell'educazione che gli viene data nella realtà. Personale scolastico, programmi d'insegnamento, metodi, tradizioni, abitudini, tendenze, idee, ideali degli insegnanti: tutti questi son fatti, dei quali la sociologia cerca di scoprire il perché del loro esser ciò che sono, lungi dal pretendere subito di cambiarli⁵⁶.

Nella quotidianità della relazione educativa, oggetti di studio saranno le componenti della comunità scolastica. È Filloux a osservare la componente della disciplina dalla lente filosofica di Durkheim. Presentata nella sua opera come elemento indispensabile della possibilità di azione del maestro, appare al suo critico come quel che accentua la disparità di un rapporto che talvolta scivola nella deriva demagogica di un potere autoritario legittimato solo da una relazione intersoggettiva asimmetrica tra docente e discente. Commenta dunque a tal proposito:

*Durkheim dit qu'il est souhaitable que les maîtres soient formés à la connaissance des phénomènes de groupe, afin qu'ils prennent en compte les circonstances [...] pour réaliser un équilibre toujours instable entre les tendances à la désorganisation, et ses propres tendances à abuser du pouvoir que lui donne sa position.
Cependant l'élève réel vivant une relation personnelle au maître n'apparaît que rarement dans un discours qui le fait d'abord objet dans la relation? Tout se passe comme si l'élève était supposé posséder*

55 Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p.287. N.d.A.: Per capire bene l'importanza del ruolo che l'ambiente scolastico può e deve rivestire nell'educazione morale, bisogna prima di tutto immaginare in quali condizioni è il bambino nel momento in cui arriva a scuola. Fino lì, non ha conosciuto che due tipi di gruppi. C'è prima di tutto la famiglia dove il sentimento di solidarietà risulta dai rapporti di consanguineità, di affinità morali che ne discendono, rinsaldati per di più da un contatto intimo e costante di tutte le coscienze insieme, da una reciproca penetrazione delle loro vite. Poi ci sono i piccoli gruppi di amici, di compagni che si sono potuti formare fuori dalla famiglia per libera scelta. Ora, la società politica non presenta nessuno di questi due caratteri. I legami che uniscono gli uni agli altri i cittadini di uno stesso paese non pertengono né alle parentele né alle inclinazioni personali. C'è dunque una grande distanza tra lo stato morale in cui si trova il bambino quando esce dalla famiglia e quello dove bisogna farlo arrivare. Il cammino non può essere compiuto tutto insieme. Servono degli intermediari. L'ambiente scolastico è il migliore che si possa desiderare.

56 Sandro Nannini, *Educazione, individuo e società*, Loescher, Torino, 1980, p. 257.

d'avance des attentes congruentes avec celles du pédagogue. [...] Il semble [...] le «secret» de l'approche durkheimienne, tant du lien social que de l'éducation, soit dans l'idée que les besoins «nouveaux» des sociétés modernes s'inscrivent dans la conception présente et à venir des droits de l'homme. A l'école le sens du groupe a non seulement une fonction dans le moment, mais doit permettre plus tard de fonder un savoir sur la nécessité d'être «ensemble» pour susciter et obtenir les réformes nécessaires, la constitution dans le monde de la «Républiques des personnes», selon l'expression de Watts Miller: Est-ce une utopie? La question reste posée. [...] la confiance de Durkheim dans le développement inéluctable des valeurs humaines dans les sociétés modernes peut nous laisser perplexes aujourd'hui, confrontés que nous sommes à des conflits où les droits de l'homme sont bafoués. Mais Durkheim nous enseigne indirectement toute la complexité de l'éducation, ayant à la fois mission de convier les hommes à lutter contre une barbarie toujours latente et de «développer les germes d'humanité qui sont en nous». Message qui garde de ce fait toute sa valeur⁵⁷.

Qui è ancora più evidente l'ampiezza della visione pedagogica durkheimiana: partendo dal rapporto docente-discente, infatti, arriva a toccare il tema dei diritti umani. Attirando l'attenzione sullo squilibrio della relazione educativa, sostanzialmente sbilanciata dal potere che il maestro esercita sull'allievo, egli mette in luce la necessità imprescindibile di due accorgimenti di cui uno comprende l'altro: la formazione dei docenti e la gestione delle tendenze che la situazione d'aula vede solitamente crearsi in quanto orizzonte collettivo.

Il docente che non abbia cognizione e competenza delle dinamiche di gruppo, infatti, rischia di lasciarsene fagocitare abdicando al suo obbligo di gestione pedagogica e, nella relazione biunivoca con ognuno dei suoi allievi, rischia di assecondare le tendenze che lo porterebbero spontaneamente ad abusare della posizione di superiorità in cui lo relega il suo ruolo. Questo sarebbe molto limitante per il fine che studente e docente sono chiamati a raggiungere insieme, perché automaticamente l'allievo si ritroverebbe in un contesto intersoggettivo nella posizione dell'oggetto. La dinamica soggetto-maestro/oggetto-allievo determinerebbe un esercizio della funzione docente deviato verso uno scopo del tutto incompleto e insufficiente rispetto agli obiettivi educativi e formativi prefissati e dettati dalle esigenze della società che cambia tradotte in programmi istituzionali siglati dal ministero dell'educazione nazionale di turno. Significherebbe, cioè, che il maestro adempirebbe al solo obbligo di trasmissione della conoscenza, venendo meno al suo ruolo di animatore dell'elaborazione comune e creativa dei concetti che i contenuti sollecitano e assecondando la propria tendenza ad abbandonare l'allievo alla propria autonomia proprio nella fase più delicata del suo apprendere, quando, una volta acquisite le nozioni, si ritrova ad analizzarle e a farle proprie sviluppando la sua riflessione personale sul tema affrontato. Per costituire la *repubblica delle persone* dunque questa carenza è assolutamente deleteria e ancor più lo è l'incapacità di inscrivere questo rapporto bilaterale nella dimensione del gruppo, mancando di sottolineare e sviluppare nei membri della classe il nesso strettissimo tra il sapere, il sapere condiviso e il fine sociale cui può essere orientato dalla comune riflessione sulle esigenze e sulle aspettative della comunità che cammina verso

⁵⁷ Jean-Claude Filloux in Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, pp.27-28. N.d.A.: Durkheim dice che è auspicabile che i maestri siano formati alla conoscenza dei fenomeni di gruppo, affinché prendano in conto le circostanze [...] per realizzare un equilibrio nelle caratteristiche situazioni di instabilità determinate dalle tendenze alla disorganizzazione e dalla tendenza a abusare del potere cui la loro posizione li espone. Nel frattempo l'allievo reale che vive la propria relazione col maestro appare solo raramente in un discorso che lo rende subito oggetto nella relazione. Tutto accade come se l'allievo fosse tenuto a rispondere in anticipo alle aspettative del pedagogo [...] Sembra che il segreto dell'approccio durkheimiano, tanto del legame sociale, quanto dell'educazione, sia nell'idea che i bisogni nuovi delle società moderne si inseriscono nella concezione presente e futura dei diritti dell'uomo. A scuola il senso del gruppo deve svolgere non soltanto una funzione contingente, ma permettere più tardi di fondare il sapere sulla necessità di essere *insieme* per suscitare e ottenere le riforme necessarie, la costituzione nel mondo della *Repubblica delle persone*, secondo l'espressione di Watts Miller. È un'utopia? La question rimane posta [...], la fiducia di Durkheim nello sviluppo ineluttabile dei valori umani nelle società moderne può lasciarci perplessi oggi, posti come siamo davanti a dei conflitti dove i diritti dell'uomo sono calpestati. Ma Durkheim ci insegna indirettamente tutta la complessità dell'educazione che ha al tempo stesso la missione di invitare gli uomini a lottare contro una barbarie sempre latente e di *sviluppare i germogli di umanità che sono in noi*. Messaggio che conserva di questo fatto tutto il suo valore.

l'auspicabile miglioramento della società nella nazione e nel più ampio orizzonte della civiltà umana. È qui che si racchiude la complessità intera dell'educazione, poiché deve sollecitare e potenziare in ognuno e in tutti i caratteri di umanità propri del singolo come persona, a confronto con la barbarie dei diritti umani calpestati.

Una lettura critica del rapporto tra l'insegnante, l'allievo e la classe è prioritaria e a tal proposito corre l'obbligo di approfondire, per poi discuterlo, lo spunto che Durkheim trova in Lev Tolstoj del quale pone in discussione, a parere di Filloux, l'idea della pedagogia della libertà che sta alle spalle della sua esperienza educativa nella scuola di *Jasnaja Polyana*

Durkheim a mis en question tout pédagogie de la liberté, au sens où l'entendait Tolstoï à son époque.

[...] on le voit à la lecture des pages qu'il consacre précisément à Tolstoï dans la 1^e leçon⁵⁸.

L'autore russo compare, infatti, accanto ai nomi dei più noti descolarizzatori come Illich, Goodman, Reimere, Freire nella riflessione che la pedagogia del secondo Ottocento conduce sul tema del rapporto tra il potere politico e l'istruzione. Secondo lui, dietro l'apparente buona fede del progetto di ampliare l'accesso delle masse all'educazione si nasconde un'idea di imperialismo culturale: fare degli individui ciò di cui il potere ha bisogno rendendoli conformi al modello più utile in un momento storico determinato. Vede già posto in essere il tentativo di meccanizzare l'istruzione, in modo da rendere persone e professionalità intercambiabili protagoniste di un metodo che si ripete sempre uguale a se stesso. Si tratta di un concetto che viene dall'osservazione. Tolstoj, infatti, si rende conto che il miglioramento delle persone non dipende sempre dall'educazione e che in molti casi la lente che il sistema educativo impone, invece di chiarire, ha l'effetto di oscurare e di diminuire la sua capacità di interpretare la realtà. Tutto lo scopo dell'azione pedagogica consiste nella repressione delle facoltà più elevate in favore del potenziamento di quelle adatte all'ordine scolastico e sociale: sottomissione all'autorità, nozionismo, attenzione, tanto che, stando a questo criterio, ogni alunno che resista a questo tentativo omologante passi per non scolarizzato finendo per essere additato come anomalo, non conforme al modello. Si tratta di una scuola che non intende suscitare interrogativi, sollevare dubbi, stimolare alla ricerca di risposte innovative ai bisogni della vita, ma che si limita a reiterare sempre le stesse domande, spesso aliene dalla realtà in cui gli alunni sono inseriti, senza rispondere a sollecitazioni spontanee e nuove. È, al contrario, fondamentale nella teoria di Tolstoj che ogni tipo di studio si concretizzi in una risposta alle questioni presentate dalla vita. Per condurre questo tipo di riflessione, Tolstoj si è riferito al concetto di educazione negativa rousseauviano: il fanciullo in natura è buono e felice, solo la civiltà lo corrompe tirandone fuori il lato peggiore: l'uomo nasce libero, ma ovunque lo si trova incatenato, lontano per sempre dalla condizione di armonia che vede unite la verità, il bene e la bellezza. Visti in quest'ottica i processi educativi assumono il profilo inquietante di condizionamenti ideologizzanti soggetti e determinati soprattutto dai sentimenti di paura o di fiducia nell'autorità, mentre la cultura, invece di essere formativa, cioè di rappresentare la traduzione, la trasformazione dell'esperienza in una tappa di progresso personale, viene ad incarnare nei fatti l'aspirazione a un orizzonte di vita desiderabile al punto di accettare la conformazione agli ideali di oggi per la realizzazione di questa immagine introiettata nel futuro dal potere del presente. Si tratterebbe di una strumentalizzazione dei sogni tout-court. Nel pensiero pedagogico del grande narratore russo, è incardinata l'idea che la cultura alta debba presentarsi come un terreno fertile in contenuti e metodi agli occhi della cultura bassa, volendo consentire alle masse di esprimersi. Peraltro l'autore fonda la propria teoria sullo studio comparativo dei processi di diffusione

58 *ivi*, p.18. N.d.A.: Durkheim ha messo in discussione ogni pedagogia della libertà, nel senso in cui la intendeva Tolstoj alla sua epoca. [...] lo si vede dalla lettura delle pagine che dedica proprio a Tolstoj nella prima lezione.

culturale nei paesi più avanzati della sua epoca: sempre in viaggio per l'Europa in cerca di punti di riferimento culturali, coltiva il suo interesse per la situazione dell'educazione e delle scuole nel continente sul confronto con i maggiori analisti dei sistemi di istruzione in circolazione sulla ricerca dell'impatto dell'educazione indiretta, cioè dei processi di comunicazione e formazione spontanea, nel contesto informale della vita quotidiana dei ceti svantaggiati di allora. È in questo ambito che si esplica con maggior efficacia l'effetto dell'educazione: la crescita è il risultato delle relazioni umane, delle occasioni di accrescimento culturale che hanno luogo nella circolazione delle idee e nella condivisione che avviene nella dimensione collettiva. Partendo da questo risultato di indagine, egli immagina e propone un modello di scuola strutturalmente diverso e funzionale alla nuova teoria: l'edificio stesso è a pianta aperta e contempla spazi comuni non divisi per aule dove svolgere attività di gruppo. I criteri per la formazione dei gruppi, invece dell'età, sono la massima flessibilità e la concentrazione degli allievi intorno a nuclei di interesse: sono questi a provocare l'aggregazione o la disgregazione del gruppo stesso in base all'attività didattica. Nella scuola descolarizzata non sono previsti programmi o lezioni prefissati, ma si pratica la riflessione guidata e misurata dai docenti su esperienze condivise dagli alunni. L'attaccamento allo schema didattico funzionale alla rassicurazione degli insegnanti viene sostituito dalla sollecitazione a un lavoro culturale formativo delle persone facilitato con il materiale e con la predisposizione di situazioni adatte alle esperienze da reinterpretare o da sperimentare. Gli orari non sono vincolanti in nessun momento della vita scolastica in modo che il pensiero possa dispiegarsi liberamente. Tolstoj lo immagina come un ambiente creativo per i docenti che possono vedere nella sua struttura un vero e proprio laboratorio alla maniera della posteriore impostazione di Dewey. La scuola descolarizzata di Tolstoj presenta la possibilità concreta di porre sullo stesso piano allievi ed insegnanti offrendo loro l'opportunità di uno scambio paritario almeno dal punto di vista delle forze e dei ruoli da cui, in queste circostanze, l'azione educativa tende a prescindere. Solo così, infatti, è possibile valorizzare il contributo di tutti alla vita comune e non solo alla costruzione di una cultura condivisa. Se l'unico metodo di istruzione è l'esperimento e se l'unico criterio pedagogico è la libertà, come sostiene l'autore, la realtà di *Jasnaja Polyana* e l'idea di scuola di Durkheim non divergono poi molto: come il pedagogista francese, infatti, Tolstoj concentra la sua attenzione sulla relazione di potere tra maestro ed allievo e tra genitori e figli, il suo scopo è tutelare l'individualità e la libertà del discente che si trova in una posizione di debolezza. I condizionamenti degli adulti sui bambini sono inevitabili, allora si rende sempre più necessario accrescere le capacità degli adulti di interpretare i loro ruoli rispettivi riducendosi in qualche modo, ad esempio ponendo in evidenza le esperienze per farne occasioni di confronto e di crescita a scapito del proprio egocentrismo. La situazione in cui versano gli alunni europei dalla Russia ad altri paesi avanzati è estremamente negativa dal punto di vista psicologico, la tristezza stessa degli alunni rappresenta una spia del malessere sistemico dell'istruzione formale. Alla luce dell'osservazione della realtà, Tolstoj avanza l'ipotesi che le cause siano nel metodo e nella struttura. Gli sembra quasi che si sia eretto un invalicabile muro separatore tra la scuola e la vita, mentre, invece, è proprio dalla vita che sorgono gli interrogativi da cui emerge il bisogno irrinunciabile dell'educazione.

La scuola di *Jasnaja Polyana* si rivolge ai figli dei contadini proprio negli anni in cui la Russia vede vacillare il sistema della servitù della gleba e riflette sui pro e sui contro dell'eventuale accesso del popolo all'istruzione. La posizione dello scrittore sull'argomento è univoca. Peraltro egli non disdegna di occuparsi direttamente dei suoi allievi e, come maestro, cura dei diari e dei resoconti da pubblicare sulla rivista chiamata con lo stesso nome della scuola. Come Durkheim con i liceali della provincia di Parigi, Tolstoj con i contadini della sua scuola raccoglie la sfida sul campo e si dedica all'operatività dell'istruzione.

L'accesso alla scuola di *Jasnaja Polyana* è libero, gratuito e consentito sin dal mattino. In questo luogo ognuno ha dei diritti e gode della disponibilità di un orecchio attento e di stimoli culturali vivaci pensati da docenti che rinunciano spontaneamente alla coercizione. Lo stesso concetto di obbligo scolastico è totalmente escluso da questa pedagogia. Come nel pensatore francese, l'insegnante svolge anche nel sistema tolstojano una funzione di mediazione tra l'allievo e la società e sempre per entrambi resta centrale la relazione diretta e bilaterale allievo-maestro, tesa a facilitare i processi di apprendimento ai fini del suo individuale accrescimento e della sua capacità di integrarsi consapevolmente nella società che lo attende una volta compiuti gli studi che, se Durkheim non cita espressamente l'esigenza a chiare lettere esplicitata da Tolstoj di mantenere ancorata l'attività didattica ai bisogni e alle motivazioni di ogni allievo, è evidente, però, che la presuppone, poiché sarebbe impossibile per ogni studente trovare nella società una collocazione che lo realizzi in tutta la sua profondità umana, se prima non abbia lavorato alla propria crescita spinto da bisogni e motivazioni interne e cogenti, le sole capaci di produrre risultati solidi e duraturi in termini di conoscenze, di competenze e di elaborazioni culturali. Per conquistare l'interesse vivo dell'allievo, guadagnare la sua adesione al processo di apprendimento che lo investe in prima persona è indispensabile e porlo al centro con le sue esigenze, i suoi ritmi e le sue potenzialità costituisce la strategia più efficace per affrontare ogni tipo di contenuto.

Tolstoj aggiunge a questo una *conditio sine qua non*: la volontà e la disponibilità dell'educatore a occuparsi dell'altro che incontra nell'allievo con il suo bagaglio di esperienze, di passioni e di umanità: la sua storia personale lo pone in grado di rispondere alle osservazioni e alle conclusioni degli studenti i quali trovano in lui il primo termine di confronto. *Maestro non è colui che sa, ma colui che ama ciò che fa con i suoi allievi*⁵⁹.

1. d. Durkheim e l'internazionalizzazione della scuola in Francia

Internazionalizzazione in Europa ha un significato ancora blando e legato alle pratiche degli scambi interculturali incentivati dalla Commissione Europea attraverso le sue Agenzie Nazionali presenti sul territorio di ogni paese-membro dell'Unione. Basta una ricerca superficiale per verificare come l'uso di questo termine sia in larga parte riferito alla realtà economica delle imprese in fase di apertura o di delocalizzazione della produzione nel contesto della globalizzazione e delle sue dinamiche di mercato. Il binomio società-economia, dunque, viaggia già da diversi decenni in una direzione verso la quale la scuola tarda a guardare. Una situazione di governo in cui la politica sia ostaggio dell'economia contribuisce, in qualche modo, a rovesciare i rapporti anche tra società e educazione per come sono intesi nella riflessione di Durkheim in Europa e di Dewey negli Stati Uniti. Senza voler porre in crisi l'assunto condiviso per il quale l'educazione deve essere aperta e collegata alla società e all'economia che governa i processi del mercato del lavoro, si intende, però, esprimere una posizione di ferma convinzione rispetto alla necessità di una priorità assoluta del ruolo della politica di fronte alle istanze economiche del commercio mondiale. Si tratta di una priorità carica del portato etico che tra le pagine dell'autore de *L'Education Morale* si trova ribadito e richiamato frequentemente. La sfera della decisione dovrebbe continuare a orientare il mercato piuttosto che abdicare al suo ruolo e alle sue responsabilità accettando uno status che ne vede limitate le funzioni e che la relega in una passiva situazione di comodo in cui l'interesse individuale è spesso fatto salvo a spese di quello collettivo.

L'etica della polis, infatti, si realizza anche attraverso una riflessione e una decisionalità libera nel campo dell'educazione. Ora, se è vero che la scuola deve favorire l'ingresso degli studenti nel mercato del lavoro in un contesto sociale dove, alla maniera platonica ripresa dal pensatore di Épinal, ciascuno realizzi la propria felicità

⁵⁹ Ugo Zandrino, *Jasnaja Polyana e altri scritti pedagogici*, Minerva Italica, Bergamo, 1965, p. 47.

offrendo il particolare e specializzato contributo che i talenti affiorati negli anni della crescita gli permettono di esprimere con soddisfazione in favore della comunità, è vero anche che gli individui non devono restare schiacciati in una logica aziendalista di scarso rispetto per le persone, concentrata solo ed esclusivamente sulla produttività. Ora, il termine e il processo dell'internazionalizzazione, in un momento storico segnato da una crisi così profonda, deve assumere un doppio significato di fronte al quale dovrebbe essere la politica - e dunque i ministeri dell'educazione di concerto con l'Ue - a scegliere l'iter migliore per il bene comune dei cittadini. Se da un lato può rappresentare una rincorsa alle logiche imprenditoriali di delocalizzazione e anche una risorsa per l'impresa che ha bisogno di professionalità dal bagaglio culturale ampio e comprensivo delle competenze linguistiche necessarie a gestire transazioni e dinamiche di mercato internazionali, l'internazionalizzazione della scuola deve anche essere interpretata come un'opportunità di crescita alla maniera in cui viene descritta nel protocollo di Lisbona.

La società della conoscenza, cioè, non deve essere una vacua formula teorica dietro la quale si celi una concretezza ben diversa che ne svuoti il significato più profondo, perché, a proposito di scuola e di educazione, è proprio a questo senso che ci si appella e, forse, è anche per questo che i sistemi educativi europei hanno opposto una qualche resistenza a trasformarsi in questa direzione. L'esigenza di guardare oltre i propri confini nazionali, storicamente, data al medioevo, epoca di scambi e di fioritura di traduzioni capaci di mettere in comunicazione le due sponde del Mediterraneo. La nascita delle monarchie nazionali rappresenta un vero e proprio freno e, anzi, un limite allo sviluppo della conoscenza in favore di idee che finiscono per determinare più o meno direttamente i conflitti mondiali del Novecento. E, d'altro canto, la sociologia di Durkheim fa perno su un concetto di differenza che relativizza lo *statocentrismo* della nazione. Sono diversi i passi in cui l'autore, infatti, invoca l'approccio tra popoli diversi anche attraverso opere tradotte, invitando a valorizzare l'esigenza di incontrare il diverso per poter instaurare un confronto dal quale entrambi i termini del confronto escano arricchiti. In questo senso, all'inizio del Novecento, l'internazionalizzazione costituiva già il presupposto necessario di una società in crescita a partire dai processi di educazione e di formazione. Come si va concretizzando questa idea nella scuola di area francofona è quello che si cercherà di individuare nel corso di questa ricerca tenendo presente il legame tra il contributo teorico e pratico di Durkheim e dell'attivismo là dove è stato recepito dagli istituti e dai sistemi di istruzione sui relativi territori.

La storia della scuola francese conosce delle fasi in cui, naturalmente, la sensibilità alle tematiche dell'attivismo è stata più alta. Intanto, negli anni Sessanta e Settanta, sono nate le classi miste per genere, mentre negli anni Ottanta e Novanta del Novecento è andato in auge il sistema deweyano che verte sulla centralità e sul protagonismo dell'allievo al quale il maestro deve essere solo di aiuto per permettergli di costruire autonomamente il suo sapere e non di contenere passivamente quello che gli insegnanti possono trasmettergli accademicamente. Con ritardo rispetto al sistema statunitense all'inizio degli anni Zero questo fervore è diminuito ed è cominciata una riflessione sui limiti del metodo attivista che aveva caratterizzato gli esperimenti di istituti vicini all'impostazione di Dewey anche in termini di stimolo alla edificazione di una società più equa e più accogliente verso le differenze e le diverse abilità.

Una delle critiche più frequentemente rivolte alla pedagogia attivista è che mette sullo stesso piano alunni e insegnanti annullando in questo modo il valore del sapere e dell'esperienza che si raccolgono nell'adulto di fronte al sapere e all'esperienza necessariamente inferiori che esprime il discente, un'altra segnala che non si tiene conto del fatto che i prerequisiti per lo sviluppo della capacità critica e dell'autonomia nell'allievo sono indispensabili. Per porre argine alla situazione di carenza dei contenuti cui gli allievi rischiano di essere esposti

nella pratica educativa sin dai primi cicli di istruzione, il Ministère de l'Education National ha introdotto alcuni correttivi nella scuola elementare e al collège. Recentissimo un movimento di riforma che dal 2011 si propone di mettere mano in forma e in sostanza all'intero sistema educativo: grazie a una maggiore autonomia, gli istituti potrebbero infatti cambiare programmi, contenuti e metodi didattici più facilmente, nonché assumere parte del personale tramite la chiamata diretta dei dirigenti.

Si tratta di una proposta che suscita non poche perplessità in un paese nazionalista come la Francia dove il centralismo segna un tratto comune dell'identità e della cultura del popolo. L'impostazione pedagogica di Durkheim sembra comunque aver condizionato le scelte dei governi che hanno riformato la scuola a partire dagli anni Settanta-Ottanta. Il suo contributo, infatti, non si limita solo ad integrare con il punto di vista storico-sociale l'educazione e la pedagogia, ma si completa del suo impegno personale nella storia della scuola e nell'analisi dei suoi problemi centrali che, peraltro, si continuano a porre nella quotidianità dei suoi tempi. L'eredità del suo pensiero rispetto alla contemporaneità consiste in due punti: come si deve confrontare l'educazione, cosa deve essere e quale funzione deve svolgere in una società in cui la scienza e la tecnica hanno il sopravvento su molti aspetti della vita delle persone; come si può fondare sulla cultura scientifica un solido insegnamento morale che garantisca la coesione sociale dal momento che l'educazione non può prescindere dalla morale. Si tratta di due problemi dirimenti e fondanti la laicità del sistema educativo francese, senza contare che, come intellettuale, egli è direttamente impegnato nel grande movimento di costruzione della scuola laica tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. Con lui l'aspirazione teorica e l'esigenza pratica di realizzare una scuola laica convergono, quindi bisogna leggere e situare la sua opera in questa prospettiva: urge creare la scuola del popolo senza fondarla su un principio religioso. L'affezione di Durkheim alla laicità è dichiarata, poiché egli vi intravede una garanzia di solidarietà sociale e una forma di reciproco rispetto funzionale all'ideale repubblicano che deve unire e far confluire in una sola tutte le culture col giusto equilibrio. Si vede bene come il contesto dell'industrializzazione di allora sia paragonabile per molti versi all'accelerazione scientifico-tecnologica dei nostri giorni.

La questione scolastica rappresenta uno snodo sociale che confluisce abbondantemente nell'agone del dibattito politico. Con la legge del 28 Marzo 1882, viene istituita la scuola primaria che deve comprendere l'educazione morale e civica, la lettura e la scrittura, la lingua e gli elementi della letteratura francese, la geografia e la storia centrate sulla Francia, elementi di scienze naturali, fisica e matematica e la loro applicazione all'agricoltura, all'igiene e alle tecniche industriali. In questo quadro curricolare si prevede un giorno libero durante la settimana, oltre la domenica, nel quale le famiglie possano avere agio di curarsi della formazione religiosa dei figli. Quanto all'obbligo, l'articolo 4 della legge recita:

*L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes de six ans révolus à treize ans révolus; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres [...]*⁶⁰

Con questa legge il ministro dell'istruzione Jules Ferry pone le basi del sistema scolastico francese nei suoi principi che l'hanno ispirato fino alla metà del XIX secolo. Con la sua *Lettre de Jules Ferry aux instituteurs de France* del 17 novembre 1882, fa appello alla coscienza dei maestri e specifica la volontà di separare l'educazione civica da quella religiosa riferendo ad ambiti diversi ciascuna di esse. Il tema, come è stato già

⁶⁰ Legge Jules Ferry, 28 Marzo 1882 in http://dcalin.fr/textoff/loi_1882_vo.html

illustrato nelle pagine precedenti, è ampiamente dibattuto nell'opera di Durkheim che, proprio in questo lasso di tempo, sviluppa la sua riflessione sui rapporti tra la scuola e la società industrializzata. La separazione, sottolinea il ministro, garantisce, infatti, la libertà di coscienza dei docenti, degli alunni e dei genitori, rendendo più facile e più plurale la gestione serena della spiritualità degli individui. L'importanza epocale di questo testo legislativo, tuttavia, riposa altrove: afferma la volontà di dotare il paese di una istruzione nazionale che si fondi sulle nozioni del dovere e del diritto come patrimonio di verità che deve appartenere a tutti. Il maestro, nell'insegnare agli alunni a leggere e a scrivere, insegna loro anche le regole elementari della vita morale che non sono meno universalmente accettate di quelle del linguaggio o del calcolo e comunque, in caso di dubbio, egli può tenere conto di questo suggerimento:

Si vous êtes parfois embarrassé pour savoir jusqu'ou il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment : car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité⁶¹.

Per quanto riguarda l'istruzione tecnica e professionale, tra il 1815 e il 1879, si verifica una fioritura di iniziative private sovvenzionate dallo stato che si limita a fornire le strutture, a regolamentare il funzionamento degli istituti e a favorirne la diffusione attraverso degli incentivi economici. Se alla fine del 1819 partono i primi corsi pubblici e gratuiti per gli operai presso il *Conservatoire des arts et métiers* e nel 1820 viene fondata l'*École de commerce de Paris*, questa intenzione viene manifestata con più forza in un primo passo della legge Guizot del 28 Giugno 1833 nel passaggio in cui obbliga i comuni capoluogo di dipartimento a aprire una *scuola primaria superiore* per gli alunni che desiderino orientare al commercio e all'industria la propria preparazione. Meno di vent'anni dopo, viene approvata la legge sul contratto di apprendistato e, nel biennio tra il '63 e il '65, viene istituita una commissione che definisce precisamente le linee dell'istruzione tecnica e professionale. Tra il 1880 e il 1918 vengono realizzati quattro obiettivi: l'aumento delle scuole pubbliche con la nascita delle prime scuole professionali nazionali tra l'86 e l'87 e con la fondazione delle *écoles pratiques de commerce et d'industrie* nel '92, la presa in carico graduale dell'istruzione tecnica da parte del ministero del commercio e dell'industria tra il '92 e il 1900, lo sviluppo di una nuova istruzione tecnica superiore con la nascita di istituti tecnici annessi alle facoltà di scienze e di diritto, mentre la legge del dicembre 1880, inoltre, fonda le *écoles manuelles d'apprentissage*. La nascita della *Association française pour le développement de l'enseignement technique* nel 1902 e dei *Comités départementaux de l'enseignement technique* nel 1911, nonché della decisione di rilasciare in questo ambito il *Certificat de capacité professionnelle* annuncia la comparsa dall'anno successivo dell'*École nationale de l'enseignement technique*. Dagli anni Venti agli anni Cinquanta del Novecento, lo spazio per

61 *Ibidem*. N.d.A.: L'istruzione primaria è obbligatoria per i bambini di entrambi i sessi dai sei anni ai tredici compiuti, può essere impartita sia negli istituti di scuola primaria o secondaria sia nelle scuole pubbliche o private [...]. Se talvolta siete nell'imbarazzo di sapere fin dove spingervi nell'insegnamento della morale, ecco una regola pratica alla quale potrete attenervi. Al momento di proporre un precetto agli allievi, una qualunque massima, domandatevi se c'è tra le vostre conoscenze un solo uomo onesto che possa essere toccato da quello che starete per dire. Se sì, astenetevi dal dirlo, se no, parlate arditamente, poiché quello che comunicherete al bambino non è la vostra saggezza personale, ma la saggezza del genere umano, è una queste idee di ordine universale che molti secoli di civiltà hanno fatto entrare nel patrimonio dell'umanità.

l'istruzione tecnica nel quadro nazionale segna l'indipendenza dal commercio e dall'industria stabilita dalla *legge Astier* del 24 Luglio 1919 e dal 1938 fanno la loro comparsa i centri di formazione professionale che si sviluppano fino al 1944. Sotto il regime di Vichy si incoraggia la distinzione del ramo tecnico da quello professionale, ma con la Liberazione l'istruzione tecnica viene riorganizzata e, tra il '44 e il '49, si istituzionalizza il rapporto tra le scuole e le imprese mediante la convocazione di commissioni professionali consultive. Il 1947 segna la nascita delle *Ecoles nationales supérieures d'ingénieurs* e cinque anni dopo l'emissione di un *brevet de technicien*. Il successo di queste riforme è confermato dal boom che i *Collège d'enseignement technique* riscuotono nei successivi vent'anni, quando il sistema di istruzione tecnica è ormai integrato nell'offerta educativa nazionale come pezzo forte del processo di democratizzazione dell'istruzione.

Attualmente il sistema scolastico è centralizzato in tutte le sue articolazioni e gestito direttamente dal Ministère de l'Education Nationale secondo principi di ispirazione laica. Figlio del modello di scuola comprensiva diffuso dopo la seconda guerra mondiale a garanzia della preparazione generale di tutti gli studenti, l'attuale assetto ha recepito le modifiche che si sono rivelate necessarie di fronte al flusso immigratorio degli anni Sessanta con l'ingresso di una quantità di alunni nordafricani interessati all'apprendimento professionale. A loro si rivolge l'attenzione del governo in carica nel '75, quando è stata garantita una quota di flessibilità significativa da dedicare proprio alla formazione sul campo. Solo nel 1992 è stata approvata un'altra grande riforma per l'unificazione della scuola elementare con l'introduzione della scuola materna, rilevante soprattutto dal punto di vista dell'emancipazione femminile, poiché ha permesso alle madri di continuare a lavorare fornendo un concreto supporto alla necessità di affidare i figli a qualcuno senza dover sostenere costi straordinari. Il primo decennio del terzo millennio ha visto la scuola francese assoggettarsi a un processo di decentramento che, dal ministero, ha trasferito parte delle competenze agli enti locali, ai dipartimenti e alle regioni. Questo cambiamento consiste soprattutto nella delega di funzioni legate alla materialità della realtà scolastica, agli investimenti e alle strutture in particolare e, in molti casi, produce effetti di ristrutturazione degli edifici che ospitano scuole grazie ai fondi stanziati dai consigli provinciali. Una delle conseguenze è una sperequazione delle risorse che anziché di ridurre accentua le differenze nelle opportunità di scuole situate in territori più o meno avvantaggiati dal punto di vista economico. La direzione è quella di una sempre maggiore concorrenza tra gli istituti il che profila un problema di accesso all'istruzione che potrebbe configurarsi come approccio diseguale alla migliore qualità della scuola. L'obbligo scolastico in Francia dura 10 anni, dai 6 ai 16 di ogni allievo, dopo la scuola materna che termina a 6 anni, gli allievi si iscrivono alla scuola elementare e la frequentano fino a 11 anni prima di passare al quadriennio del collège. A 15 anni scelgono percorsi di indirizzo. Scuola materna ed elementare costituiscono insieme il grado della scuola primaria, gli anni successivi fino al diploma quello di scuola secondaria che si conclude col rilascio del diploma.

La scuola materna si articola in *petite, moyenne e grande*, l'elementare in *course préparatoire, course élémentaire niveau 1 e 2 e course moyen 1 et 2* e l'orario curricolare contempla l'apertura delle scuole quattro giorni su sette alla luce delle ultime riduzioni.

La scuola secondaria è composta dal *collège* e dal *lycée* insieme. Il *collège* si articola in quattro periodi chiamati: *sixième, cinquième, quatrième, troisième* e al termine di ogni fase viene rilasciato il relativo attestato di *Diplome national du brevet, Certificat de formation générale, Brevet informatique et internet (B2i) e Attestations scolaires de sécurité routière*. Le lingue straniere comprese nel curriculum di norma sono due. L'orario curricolare comprende dalle 27 alle 30 ore settimanali. Anche il *Lycée* rilascia quattro attestati diversi in base all'indirizzo frequentato: il *Baccalauréat* che può essere *général, technologique, professionnel, il Brevet*

informatique et internet e il Brevet d'études professionnelles, nonché il *Certificat d'aptitudes professionnelles*. Il *Bac* è comunque indispensabile per l'accesso all'università o alle *Grandes Ecoles*. La maggior parte degli studenti segue i corsi del *lycée général* fino a 18 anni distinti in tre sezioni: quella di matematica e scienze è contrassegnata sotto la S, quella di matematica ed economia sotto la ES, mentre la L identifica l'indirizzo classico. Gli allievi del liceo professionale seguono invece un ciclo di studi biennale o un ciclo quadriennale che conduce al diploma professionale.

In tutta la scuola superiore, la giornata si compone di sei ore di lezione distribuite tra la mattina e il pomeriggio con la possibilità di utilizzare le biblioteche dell'istituto nelle ore libere. Si va a scuola cinque giorni a settimana per 36 ore, 160 giorni l'anno.

I processi di valutazione degli studenti sono molto rigorosi, soprattutto per quanto riguarda il diploma, la percentuale dei promossi nel 2006 ha toccato il 63,8% mentre l'abbandono è al minimo storico: solo il 6% dei ragazzi lascia la scuola senza conseguire l'attestato contro la media del 15% in Europa. Nella scuola primaria si attribuiscono voti da 1 a 10, nella secondaria da 1 a 20. Il voto del *Bac* si esprime in centesimi di cui 45 punti per gli scritti, 35 per il colloquio e 25 per i crediti formativi dell'ultimo triennio.

Per quanto riguarda i docenti, la spesa nazionale per l'istruzione ammontava nel 2009 al 7% del Pil, e per quanto stabile sia il corpo insegnante nelle scuole francesi, il fenomeno del precariato ha iniziato a intaccarlo complice la crisi. Nonostante il processo di decentramento in atto, la selezione del personale resta totalmente centralizzata: nomina, formazione, reclutamento, retribuzione, organizzazione didattica e calendario scolastico sono sempre nelle mani del ministero e uguali su tutto il territorio nazionale. A proposito del calendario annuale si osserva che le vacanze sono distribuite durante l'anno in due settimane ogni sei o sette settimane per questioni metodologico-didattiche tese al massimo rendimento degli alunni. Caratteristiche invece le *Petites Vacances* che coincidono con una settimana in Febbraio.

La situazione scolastica in Belgio, invece, è ben più complessa, poiché nel regno convivono tre comunità linguistiche, ciascuna con la propria organizzazione. Per quanto riguarda la scuola cui si riferisce la francofonia del regno, l'ordine degli studi è articolato in:

- educazione prescolare: da 2 a 5-6 anni di età
- scuola primaria: da 6 a 12 anni
- scuola secondaria: da 12 a 18 anni, di cui 12-15 anni a tempo pieno, 15-18 anni a tempo parziale in corsi di istruzione o di formazione per l'assolvimento dell'obbligo

L'educazione prescolare è gratuita e non obbligatoria e costituisce un livello di istruzione integrato nei primi otto anni dell'obbligo di istruzione, segmento articolato intorno alla necessità di dotare tutti gli allievi dei livelli di competenza indispensabili per l'inserimento in società e il proseguimento della carriera scolastica. Gli alunni possono accedere a questo grado di scuola al compimento dei due anni e mezzo e completarne il percorso con la frequenza nel giugno dell'anno in cui raggiungono l'età di sei anni. L'istruzione obbligatoria dura in tutto 12 anni, dai 6 ai 18, è gratuita, si intende a tempo pieno fino a 15 anni e comprende i 6 anni di scuola primaria e i 2 di istruzione secondaria. Solo alcune attività culturali e sportive supplementari sono a carico delle famiglie.

La scuola primaria inizia nel settembre in cui gli alunni compiono 6 anni e non prevede particolari criteri di ammissione. Una volta ottenuto il *Certificat d'études de base – CEB*, gli alunni sono ammessi all'istruzione secondaria al compimento del dodicesimo anno di età. Per l'iscrizione nella scuola primaria e secondaria i

genitori possono scegliere liberamente l'istituto di propria preferenza. L'anno scolastico è compreso tra il 1 Settembre e il 1 Luglio e la didattica si svolge cinque giorni la settimana da lunedì al venerdì in orario antimeridiano e pomeridiano con l'eccezione del mercoledì pomeriggio nella scuola primaria. Le lezioni hanno una durata di 50' e sono 28/30 a settimana nel primo ciclo, 28/36 nel secondo. I docenti della primaria, tranne quelli di lingue straniere e di educazione fisica, sono generalisti, i docenti della secondaria sono specializzati per disciplina e insegnano a classi spesso eterogenee per età a causa dell'elevato numero di bocciature.

Nella scuola primaria le materie obbligatorie sono:

- francese
- matematica
- introduzione alle scienze
- lingue moderne
- educazione fisica
- educazione attraverso la tecnologia
- educazione artistica
- storia e geografia (con vita sociale ed economica)
- filosofia

Nell'istruzione secondaria, si contemplan tre bienni di cui il primo ad indirizzo comune a tutti gli istituti della Comunità Francese e focalizzato sull'obiettivo di garantire a tutti una vasta formazione di base attraverso l'offerta di corsi distinti in due aree, quella della formazione comune che prevede:

- religione o morale
- francese
- matematica
- storia
- geografia
- una lingua straniera
- scienze
- educazione fisica

e quella delle attività a scelta che contempla:

- educazione attraverso la tecnologia
- educazione artistica
- matematica e
- altre 6 attività

Al termine del primo biennio, gli allievi possono scegliere di seguire poi i corsi dell'istruzione generale, tecnica, artistica o professionale.

Poiché è sancito il principio della libertà di metodo didattico, il potere organizzatore che struttura l'offerta

formativa degli istituti che ricadono sotto la sua competenza territoriale, propone alla valutazione di una commissione ministeriale e poi all'approvazione del governo i programmi di studio dell'istruzione primaria e secondaria, svolgendo un ruolo di natura al tempo stesso amministrativa e pedagogica. Il solo vincolo cui è sottoposto a tal proposito è il rispetto dei livelli di competenza che gli allievi devono aver acquisito alla fine del primo biennio di scuola secondaria e al termine del ciclo secondario. Nell'ambito della propria autonomia, ogni potere organizzatore può definire modalità e tipologie di valutazione sia per quanto attiene al merito che alla comunicazione dei risultati. Nella scuola primaria, ogni docente valuta gli alunni in base agli obiettivi e delle proprie lezioni e comunica l'esito del percorso degli allievi alle loro famiglie mediante un bollettino che contiene l'indicazione dei risultati raggiunti, dei progressi e dello sviluppo personale insieme all'esito degli esami per il conseguimento del *Certificat d'études de base* alla fine del 6° anno dell'istruzione primaria.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, al termine del secondo biennio, gli studenti acquisiscono il *Certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré – CES2D*, in fine, coloro che terminano con successo l'ultimo biennio di indirizzo generale e tecnico ottengono il *Certificat d'enseignement secondaire supérieur – CESS*. Il ministero conferisce agli istituti la competenza per il rilascio dei certificati purché vengano omologati. La scuola belga francofona deve seguire le raccomandazioni impartite da una Commissione della *Communauté Française* che lavora a garanzia della qualità e dell'equivalenza dell'insegnamento in atto nell'istruzione obbligatoria, dunque quando gli istituti non applicano o applicano parzialmente le formulazioni di questo organo, si espongono all'intervento sanzionatorio del governo che ne è informato da un rapporto siglato dalla *Communauté*.

Attualmente è in corso di attuazione la riforma con la quale si intende armonizzare il sistema educativo belga-francofono con il quadro strategico di Lisbona, così il decreto Mission del 1997 approvato all'inizio del 2002, tra le altre misure, ha disposto:

- il potenziamento del ricorso alle Tic nella didattica
- l'ampliamento dell'offerta linguistica
- l'introduzione del *Clil teaching*
- l'adozione del *work in team* a scuola
- l'educazione alla cittadinanza responsabile
- l'innovazione nelle metodologie di gestione di gruppi eterogenei
- il miglioramento della predisposizione degli interventi di pedagogia speciale

Mentre, per quanto riguarda l'apporto teorico degli autori di riferimento e l'influsso del modello francese, si rimanda a una riflessione di poco successiva sull'esperienza di Ovide Decroly e sul suo rapporto con l'attivismo di Dewey e con le declinazioni che ha conosciuto nell'ambito della comunità vallona del Regno.

2. Scuola, educazione e democrazia in John Dewey

a. Una vita per la conoscenza

Parlare di scuola, educazione e democrazia nell'opera di Dewey significa ripercorrere i caratteri del cambiamento nell'istruzione occidentale tout-court. La sua riflessione educativa e la pratica delle scuole attive hanno profondamente modificato la teoria e la prassi dei processi di insegnamento-apprendimento ponendo al centro della pratica educativa l'allievo e fondando questa innovazione sull'unità del sapere e del metodo: la scissione tra teoria e pratica non ha senso dove sia riconosciuta pacificamente l'esigenza di una preparazione utile alla vita di individui e di cittadini come membri di una comunità in crescita.

L'arco di tempo che vede attivo lo psicologo, filosofo, educatore, critico sociale e attivista politico americano, copre il periodo compreso tra il 1879, anno di conseguimento della laurea in lettere all'università del Vermont e il 1952.

In many ways, John Dewey epitomizes what an intellectual life can be. An enormously productive scholar, teacher, family man, and prominent public intellectual, Dewey's ideas were keenly attended by both academic and lay audiences over the course of three generations. As a public figure, he lectured extensively at home and abroad, including travel to China, Turkey, Mexico, and the Soviet Union. While he did engage in the specialized dialectic of philosophers, Dewey also spoke to ordinary people about issues of broad moral significance such as economic alienation, war and peace, human freedom, race relations, women's suffrage and educational goals and methods. Frequently, he did more than write or lecture; Dewey was founder and first president of the American Association of University Professors, first president of the League for Independent Political Action, president of the American Psychological Association; he helped found the National Association for the Advancement of Colored People, and was deeply involved in the teacher's union movement in New York City⁶².

Dewey si forma frequentando la scuola pubblica e l'università a Burlington, mentre è nell'ateneo del Vermont che assorbe la teoria evoluzionista durante i corsi tenuti da G.H. Perkins e attraverso la lettura di *Lessons in Elementary Physiology* dell'evoluzionista inglese T.H. Huxley. Non se ne distacca mai completamente e l'impatto delle idee darwiniane su di lui resta sensibile e produce una eco riconoscibile in tutte le sue opere. Porre in discussione la fissità del modello statico della natura e osservare i processi di interazione tra l'uomo e l'ambiente significa trarre delle conseguenze significative anche in ambito psicologico e nel quadro della teoria della conoscenza.

Sull'evoluzione del pensiero di Dewey, hanno esercitato il loro influsso varie correnti. In un certo senso l'idealismo hegeliano non si concilia con lo sperimentalismo delle teorie alle quali dà credito. E già nella sua *Psychology* del 1887 tenta di realizzare una sintesi, ma la pubblicazione dei *Principles of Psychology* di William James nel 1891, scritta da una più fondata posizione naturalistica gli suggerisce l'inutilità di questo sforzo. D'altro canto, nella teoria della selezione naturale, Darwin stesso suggerisce la forma migliore di approccio alla conoscenza da un punto di vista evoluzionista. Avendo rinunciato a una spiegazione dell'origine della specie di

62 David L. Hildebrand, *The Place to Get Straight About Dewey, from John Dewey: A Beginner's Guide*, Oneworld Press, 2008. N.d.A.: John Dewey personifica in vari modi l'esempio di una vita da intellettuale. Studente enormemente prolifico, insegnante, uomo di famiglia e opinionista pubblico di spicco, le sue idee sono state seguite sia dagli accademici che nelle pubbliche udienze nel corso di tre generazioni. Come figura pubblica si è prodotto in numerose letture negli Stati Uniti e all'estero, compreso i viaggi in Cina, Turchia, Messico e Unione Sovietica. Mentre ha fatto ricorso alla dialettica specialistica dei filosofi, ha parlato anche al grande pubblico di questioni di profondo significato morale, come l'alienazione economica, la guerra e la pace, la libertà umana, le relazioni razziali, il suffragio femminile, gli obiettivi e metodi educativi. Spesso, ha fatto di più che scrivere e declamare: è stato fondatore e primo presidente dell'American Association of University Professors, primo presidente della League for Independent Political Action, presidente della American Psychological Association, ha contribuito a fondare l' National Association for the Advancement of Colored People, ed è stato profondamente coinvolto nel movimento sindacale dei docenti a New York City.

ascendenza soprannaturale, dando conto della morfologia degli esseri viventi come risultato di un lento processo di adattamento all'ambiente, lo scienziato ha evidenziato che anche l'ambiente è soggetto a significative trasformazioni prodotte dagli organismi che lo popolano. Al centro della sua teoria pone il concetto di interazione tra gli esseri viventi e l'ambiente che li ospita. Partendo da qui, Dewey postula il parallelismo per cui un approccio naturalistico alla teoria della conoscenza deve basarsi sull'idea che essa sia una risposta adattativa dell'uomo alle condizioni ambientali orientata a una ristrutturazione attiva di tali caratteristiche. Il pensiero è per lui il prodotto dell'interazione tra l'organismo e l'ambiente e la conoscenza il mezzo per controllare e guidare questa interazione, è per questa sua funzione che Dewey ha denominato la propria teoria della conoscenza come *strumentalismo*. La prima spiegazione di questa posizione è contenuta nell'articolo *The reflex arc concept in psychology* del 1896, oggetto della critica di Eric Bredo nel suo saggio breve pubblicato nel quinto numero del 1998 della rivista *The elementary school journal* edita dall'Università di Chicago. Qui Dewey intuisce che la concezione dominante dell'arco riflesso in psicologia che si pensava di indurre attraverso la stimolazione passiva dell'organismo provocando un atto consapevole in una risposta, era un residuo del passato, fondato sul presupposto del dualismo mente-corpo. Dewey propone una visione alternativa: l'organismo interagisce con il mondo attraverso un'attività autoguidata che coordina e integra risposte sensoria e motoria. L'implicazione per la teoria della conoscenza è chiara: il mondo non è percepito e conosciuto passivamente: l'attiva manipolazione dell'ambiente è integralmente parte del processo di apprendimento sin dall'inizio. Prima applica questo naturalismo interattivo in modo esplicito alla teoria della conoscenza nei suoi quattro saggi introduttivi degli *Studies in logical theory* in tutto convergenti con le posizioni assunte nella scuola del pragmatismo riunita intorno a William James. Egli stesso, come caposcuola, in un articolo apparso nel *Psychological bulletin* definisce il lavoro come l'espressione di una nuova scuola di pensiero, accreditando l'originalità del concetto elaborato. Dewey contribuisce all'indagine al riguardo distinguendo, negli *Studies*, tre fasi del processo. Comincia con la situazione problematica, dove risposte abituali o istintive dell'organismo all'ambiente risultano inadeguate per la continuazione dell'attività iniziale in seguito al soddisfacimento di bisogni e desideri. Pone l'accento, in questo saggio e in altri scritti successivi, sul fatto che l'incertezza della situazione problematica non è cognitiva, ma pratica ed esistenziale poiché gli elementi cognitivi entrano nel processo come risposta a un'inadeguatezza precognitiva. La seconda fase del processo comporta l'individuazione dei dati o della materia che definisce i parametri all'interno dei quali deve essere reindirizzata la situazione iniziale. Nella terza, la fase di rielaborazione teorica del processo, gli elementi cognitivi dell'inchiesta, idee, ipotesi, teorie, sono trattate alla stregua di possibili soluzioni del problema iniziale, le implicazioni del quale sono state sino a quel momento considerate in astratto. La verifica finale dell'adeguatezza di queste soluzioni avviene con la loro applicazione. L'errore dei moderni epistemologi è stato isolare i singoli step di questo processo e ipostatizzare gli elementi di quei passaggi in elementi preesistenti costitutivi della soggettività nella loro ricerca di una fondazione statica e perfetta della conoscenza. Per Dewey, entrambe le cose sono fuorvianti, rifiutando dunque questo tipo di radicalità, accetta la fallibilità caratteristica del pragmatismo: la prospettiva per cui la proposizione accolta in un'area della conoscenza gode di questo stato solo temporaneamente in base alla propria adeguatezza alla situazione come base per l'agire umano. Dewey difende queste linee-guida metodologiche e la loro applicazione alla ricerca nelle scienze umane per tutta la sua carriera, insistendo sul fatto che quello descritto è l'unico modo per comprendere i mezzi coi quali attingiamo alla conoscenza. Nell'idea di Dewey, le epistemologie tradizionali, che siano razionaliste o empiriste, conducono a una distinzione troppo marcata tra pensiero come dominio della conoscenza e l'orizzonte fattuale al quale il pensiero presumibilmente si riferisce. Il pensiero e la realtà concreta

sono presentati in una separatezza del tutto artificiale, epistemicamente come oggetto di immediata consapevolezza, ontologicamente come l'unico aspetto del sé. L'adesione al razionalismo moderno derivato dalla tradizione cartesiana, alla dottrina delle idee innate, ha determinato questa dicotomia posta in discussione dagli empiristi moderni a cominciare da Locke. Quel che risulta nella nuova visione è l'oscurità della funzione del pensiero nel mondo reale: se il pensiero costituisce un ambito separato dal mondo, come si può stabilire la sua causalità rispetto al mondo? Per Dewey, è necessario elaborare un modello nuovo, che rifiuti i presupposti tradizionali e che sia in grado di collegare questi due aspetti rispondendo a questo interrogativo. Nei suoi primi scritti sul tema, come *Is logic a dualistic science?* del 1890 e *The present position of logical theory* del 1891, lo studioso offre una soluzione rifacendosi all'idealismo hegeliano nelle sue linee principali: il mondo dei fatti non è separato dal mondo delle idee, ma si definisce esso stesso dentro il pensiero nella sua manifestazione oggettiva. Durante il decennio successivo, tuttavia, l'autore è gradualmente approdato a una soluzione che egli stesso riconosce come confusionaria e inadeguata.

La sua filosofia dell'educazione contribuisce a far avanzare il movimento dell'educazione progressiva e crea i presupposti per lo sviluppo dei programmi e dei laboratori sperimentali nella scuola. L'equivoco da cui sgombrare subito il campo è, però, che egli sia il mero sostenitore di un approccio assolutamente libertario nell'educazione. L'educazione progressiva, per Dewey è un'oscillazione discontinua tra l'istruzione tradizionale e l'innovazione in corso di definizione e attuazione. Se è vero che la libertà dell'apprendimento è una regola dell'educazione progressiva e che l'educatore esercita sugli educandi forme di costrizione blande e relative, è vero anche che l'assoluta libertà di apprendere non è la soluzione, in quanto l'attività dell'imparare richiede un ordine e una struttura basate su una teoria dell'esperienza chiara che per ovvi motivi non è ancora in possesso degli studenti.

Dewey's views continue to strongly influence the design of innovative educational approaches, such as in outdoor education, adult training, and experiential therapies [...] But he was also critical of completely "free, student-driven" education because students often don't know how to structure their own learning experiences for maximum benefit⁶³.

La sua proposta consiste nel fondare su questo presupposto l'intera esperienza educativa e comprendere prima di passare all'azione quale sia la strategia grazie alla quale l'individuo vive le proprie esperienze nella vita concreta. Solo così si può, a suo avviso, edificare un iter di crescita valido e produttivo per il singolo e per la società. I due poli tra i quali questa ricerca costante va oscillando sono, dunque, la continuità e l'interazione. Un educatore dovrebbe tener conto delle caratteristiche individuali degli studenti, perché ognuno presenta caratteristiche individuali uniche dal punto di vista sia genetico che ambientale. Anche quando si presenta un curriculum standard utilizzando consolidati metodi pedagogici, ogni alunno farà un'esperienza qualitativamente diversa con la conoscenza. Così, l'insegnamento e il curriculum devono essere progettati in modo da consentire a tutti di sviluppare la propria personale esperienza in relazione a determinati contenuti.

Quasi un secolo di cambiamenti si sono avvicinati sotto lo sguardo attento e partecipe di un autore fecondo e impegnato nella ricerca e nella politica. Cresciuto in un ambiente familiare borghese subisce il condizionamento

63 Carol A. Mullen, *Curriculum Leadership Development: A Guide for Aspiring School Leaders*, Routledge, Oxford, 2007, p. 33. N.d.A.: Le prospettive di Dewey continuano a influenzare pesantemente la progettazione di approcci educativi innovativi, come ad esempio in materia di istruzione, formazione esterna per adulti e terapie esperienziali [...] Ma era anche critico verso una pratica totalmente autodidattica, perché gli studenti spesso non sanno come strutturare e finalizzare al meglio le proprie esperienze di apprendimento.

di una madre molto devota. Dopo il diploma, insegna nella scuola superiore prima di laurearsi alla Johns Hopkins University con Charles S. Peirce, George Sylvester Morris e G.S Hall, rispettivamente uno psicologo sperimentale, un pragmatista e un hegeliano. L'esperienza di docente medio, che lo accomuna a Durkheim, dura due anni: è durante questo periodo che prende corpo l'idea di proseguire la carriera filosofica.

Il legame tra l'educazione e la società ha sempre rivestito per Dewey carattere di estrema importanza al punto da ispirare la riflessione sull'apprendimento che ha prodotto il metodo sintetizzato nella formula del *learning by doing*, la didattica laboratoriale che ruota intorno al concetto di esperienza. È l'esperienza infatti che unifica contenuti, metodi, teoria e pratica attivando e stimolando nell'allievo quella motivazione ad affrontare problemi utilizzando dati che tanto torna utile più che nella scuola, nella vita. Nel 1894, inizia l'avventura accademica nell'università di recente fondazione di Chicago. Durante questi anni il suo iniziale idealismo cede il passo a una teoria della conoscenza empiricamente fondata in accordo con la nascente scuola del pragmatismo americano.

Qui esiste anche una Scuola Normale per la formazione degli insegnanti in cui gli viene proposto di insegnare. Egli accetta l'incarico soprattutto perché, con il sostegno Parker, gli viene accordata la possibilità di aprire e di dirigere una scuola sperimentale presso il dipartimento di filosofia, psicologia e pedagogia dell'università in cui poter verificare sul campo la validità della sua teoria e del suo metodo. È da questa esperienza che egli trae la maggior parte dei contenuti poi apparsi nel libro dedicato in particolare alle questioni educative: *The School and Society*, dato alle stampe nel 1899. Nel primo decennio di esperienze a Chicago, Dewey interviene con molti articoli nel dibattito sulla conoscenza e sulla metafisica e molti di questi sono poi confluiti in due testi rilevanti: *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought* del 1910 ed *Essays in Experimental Logic* del 1916. Il suo interesse per la riflessione educativa continua anche in seguito favorito dal suo ruolo attivo nel *Teachers College alla Columbia University*. Questo conduce alla pubblicazione del saggio intitolato *How We Think* uscito in due edizioni, nel 1910 e nel 1933, dove compare una applicazione della sua teoria della conoscenza all'educazione e in *Democracy and Education* del 1916.

Inizialmente questo particolare istituto parte con l'assunzione di due insegnanti e l'iscrizione di sedici bambini su ispirazione delle teorie contenute nel progetto del laboratorio dal titolo *Scuola e società* che si prefiggeva di sperimentare le intuizioni di James.

[...], Dewey urges a practical starting point, a bottom-up approach to philosophical inquiry. Drawing strongly upon William James's radical empiricism Dewey proposes that philosophers avoid prejudicial frameworks and assumptions and accept experience as it is lived. Such an approach is self-consciously empirical, fallible, and social; employing it, Dewey writes, can open the eyes and ears of the mind... [with sensitivity] to all the varied phases of life and history (LW1:373). By recommending a more humble and mindful respect for experience, Dewey is not suggesting a surrender to irrationality; after all, it is in experience that one finds patterns of inquiry and logic useful for ordering and directing future events. Rather, his is suggesting that philosophy seek greater coherence with life as experienced throughout the day. Thus, this practical starting point is more than a strategy for doing philosophy; it is the profound and consequential acknowledgement that philosophy's inquiries are similar to many others: done by particular people, with particular perspectives, at a definite time and place, with consequences that must be considered⁶⁴.

64 David L. Hildebrand, *The place to get straight about dewey, from John Dewey: a beginner's guide*, Oneworld Press, 2008. N.d.A.: [...], Dewey sollecita un pratico punto di partenza, un approccio bottom-up alla ricerca filosofica. Attingendo fortemente dall' "empirismo radicale" di William James, Dewey propone che i filosofi evitino quadri e assunti pregiudizievole e che accettino l'esperienza così come viene vissuta. Tale approccio è consapevolmente empirico, fallibile, e sociale; impiegarlo, Dewey scrive, può "aprire gli occhi e le orecchie della mente ... [con sensibilità] a tutte le varie fasi della vita e della storia" (LW1: 373). Nel raccomandare un rispetto più umile e consapevole per esperienza, Dewey non sta suggerendo una resa all'irrazionalità; dopo tutto, è in esperienza che ognuno trova modelli di indagine e di logica utile per ordinare e dirigere gli eventi futuri. Piuttosto, egli sta suggerendo che la filosofia cerchi una maggiore coerenza

L'idea tradizionale di scuola come luogo di trasmissione del sapere va posta in discussione nel momento in cui si vuole evitare la deriva antidemocratica determinata dall'abitudine alla passività e all'accettazione dell'immobilismo sociale incoraggiata nei luoghi dell'istruzione formale. L'esperienza della *Dewey School* si rivela positiva e diventa il modello della scuola sperimentale americana. È in *My pedagogic creed* e in *The school and society* che, tra il 1897 e il 1899, lo studioso descrive le metodologie in uso nel suo istituto funzionali alla realizzazione del principio per cui l'innovazione sociale deve passare attraverso l'innovazione della pratica educativa. Proprio nell'anno di pubblicazione del secondo libello, viene eletto presidente dell'*American psychological association*, mentre solo sei anni dopo, nel 1905, diventa presidente dell'*American philosophical association*.

Al centro della didattica ci sono le occupazioni attive, quelle che stimolano il discente alla manipolazione della realtà e quindi all'approccio con la conoscenza. La manualità e la nozione sono comprese nella stessa azione educativa. Tra le discipline, le scienze sociali, la storia e la geografia costituiscono i primi due ambiti, mentre il terzo è il gruppo relativo alla conoscenza dei simboli comunicativi e degli strumenti di osservazione della natura: la lettura, la scrittura, la grammatica e il calcolo aritmetico. Anche al livello di scuola secondaria, si può conservare l'articolazione in questi tre ambiti disciplinari dal momento che la scuola deve garantire la padronanza della cultura generale. La specializzazione è poi compito dell'istruzione superiore: è l'università a orientare i giovani verso la professione. La didattica per esperimenti stimola l'allievo alla riflessione concentrando la sua attenzione sul processo piuttosto che sul risultato: il più potente degli strumenti didattici è il fare come comprensione del processo di costruzione di senso che conduce alla realizzazione del risultato. Più tardi, in seguito alle dispute relative alla scuola-laboratorio, egli rassegna le dimissioni dai prestigiosi incarichi conferitigli dall'ateneo di Chicago, come *chairing departments in philosophy, psychology and pedagogy* e detenendo la direzione della *Laboratory School* e accetta la nomina alla Columbia dove termina la sua carriera conservando un ruolo anche nella formazione dei docenti.

Per quanto riguarda le istanze sociali statunitensi, Dewey segue sempre con partecipe attenzione le vicende legate all'istruzione, la politica interna ed estera nonché i numerosi movimenti sociali in fermento, con un occhio di riguardo per la questione del voto alle donne, per l'educazione progressiva, i diritti dell'educatore, il movimento umanista e il pacifismo. Nel corso di questi anni, la reputazione del filosofo cresce notevolmente anche per via della partecipazione attiva al dibattito politico che ha luogo dalle pagine di riviste specializzate e giornali: l'opinione pubblica è al corrente delle sue posizioni sia in campo scientifico che politico. Nell'agone pubblico, infatti, si gioca la partita di diverse questioni, come quella femminile e quella dell'unificazione dello statuto docente, e Dewey non manca di far conoscere il suo punto di vista. La stampa più popolare pubblica i suoi contributi tra le pagine di *The new republic* e di *Nation*, mentre è invitato spesso come relatore in conferenze accademiche e dibattiti pubblici. Molti degli scritti più significativi del periodo sono il risultato di lezioni e conferenze come *Reconstruction in philosophy* del 1920, *Human nature and conduct* del 1922, *Experience and nature* del 1925, *The public and its problems* del 1927 e *The quest for certainty* del 1929.

La riflessione della maturità si concentra sull'etica e sulla teoria sociale che sono intimamente correlate alla teoria della conoscenza nei suoi snodi concettuali radicati nel naturalismo e nelle conseguenze sociali della nuova metodologia di analisi di presupposti e conseguenze scaturiti dalla motivazione a risolvere problemi. Sarebbe infatti ragionevole dichiarare che la teoria della conoscenza di Dewey non può essere compresa

con la vita vissuta quotidianamente. Così, questo punto di partenza pratico è più di una strategia per fare filosofia; è il riconoscimento profondo e consequenziale che le indagini della filosofia sono simili a molte altre: condotte da persone particolari, con prospettive particolari, in contesti spazio-temporali definiti, con conseguenze da tenere in considerazione.

pienamente senza considerare il risvolto pratico delle sue conseguenze sulla realtà, sugli scopi e i valori sociali e, in definitiva, sul nucleo etico-sociale del suo pensiero. Egli, infatti, rifiuta la concezione hobbesiana per cui il contratto sociale riposa su un tipo di cooperazione motivata dal soddisfacimento di meri interessi individuali e materiali. Dichiarò, infatti, in *Experience and nature* che l'insieme dei significati che costituiscono la mente ha un'origine sociale e che questo esprime la controversia di fondo rispetto alla quale mantiene in tutto il suo percorso la stessa posizione: l'uomo è un essere sociale dall'inizio e la sua soddisfazione individuale può realizzarsi solo all'interno del contesto di riferimento dove costumi e istituzioni ne promuovano la finalità. Problemi sociali e morali, infatti, per lui, riguardano la guida del comportamento umano al compimento di scopi socialmente definiti per il benessere di ognuno e di tutti. Per quanto concerne la natura di quel che sia una vita soddisfacente, egli si mantiene intenzionalmente vago, perché caratteri specifici possono definirsi solo tenendo conto dei particolari contesti socio-economici. Nel saggio del 1932 dal titolo *Ethics* parla dei fini semplicemente come di obiettivi determinati in condizioni di calma e di lucida razionalità. In altri momenti della sua riflessione come in *Human nature and conduct* e *Art as experience* egli parla di armonizzare l'esperienza nel senso di risolvere conflitti, abitudini e interessi sia in foro interiore sia in sede sociale, di emanciparsi dal tedio mediante l'azione variegata e creativa e l'ampliamento del significato come arricchimento della capacità individuale di apprezzare le circostanze dentro la cultura umana e le coordinate internazionali. La sintonizzazione dell'impegno individuale a promuovere questi fini sociali costituisce, per Dewey, l'istanza centrale dell'etica individuale, i mezzi collettivi per la loro realizzazione sono la questione fondamentale della strategia di ogni politica. Dewey, attraverso i suoi scritti etici e sociali, pone l'accento sul bisogno di approcci aperti, flessibili e sperimentali ai problemi della pratica orientati alla determinazione delle condizioni per il raggiungimento dei beni umani e di un esame critico delle conseguenze di mezzi adottati per promuoverli, un approccio che chiama *metodo intelligente*. Il nucleo della critica alla tradizione dell'etica classica è la sua tendenza a cercare soluzioni ai problemi morali e sociali nei dogmi e nei criteri semplicistici che, nella sua visione sono incapaci di affrontare il cambiamento in corso naturalmente negli eventi umani. Il conservatorismo di questi approcci ha l'effetto di inibire l'adattamento intelligente all'ambiente soggetto a inevitabili cambiamenti anche fisici.

Per favorire un atteggiamento di flessibilità funzionale al buon adattamento, Dewey ritiene che la migliore condizione sociale sia quella che si realizza nella forma di vita democratica intendendo con questa non solo l'organizzazione politico-istituzionale, ma l'apprendimento di costumi democratici di cooperazione, di pubblica vivacità, la costruzione di una comunità consapevole fatta di individui che rispondono alle esigenze collettive con inventiva e attitudine alla sperimentazione piuttosto che con atteggiamenti e strumenti dogmatici. Lo sviluppo di questi usi democratici deve cominciare sin dalla più tenera età, come spiega in *School and society* e in *Democracy and education*: la scuola dovrebbe essere vista come un'estensione della società civile in vitale continuità con l'ambiente circostante e lo studente incoraggiato a operare come un membro della comunità capace di perseguire attivamente interessi comuni a tutti.

Dewey è già in servizio alla Columbia quando prende le distanze dalla pedagogia di Herbart nel saggio dal titolo *How we think*, dato alle stampe nel 1910. Qui egli reinterpreta la relazione tra educazione e pensiero. Secondo lui, è la necessità biologica dell'autoconservazione a stimolare la riflessione, poiché il pensiero nell'uomo ha funzione strumentale più che metacognitiva. Il primo scopo del pensare è trovare soluzioni adatte ai problemi posti dall'ambiente in cui l'individuo è immerso. Il metodo consiste in una prima fase di raccolta dei dati offerti dalla situazione problematica, in una seconda fase di formulazione dell'ipotesi, in una terza di verifica dell'ipotesi formulata nell'applicazione alla reale difficoltà, in una quarta di riflessione sull'intero iter in caso di

esito positivo, di riformulazione del percorso logico in caso di esito negativo.

La funzione del pensiero riflessivo è dunque di trasformare una situazione in cui vengono esperiti oscurità, dubbio, conflitto e disturbo di un qualche tipo, in una situazione che sia chiara, coerente stabile, armoniosa⁶⁵.

L'educazione deve allenare il pensiero a questo esercizio per preparare i giovani ad affrontare le difficoltà della vita individuale e sociale. Del resto, i processi educativi fanno parte della vita e hanno la funzione di favorire l'adattamento dell'uomo all'ambiente mediante l'acquisizione delle abilità che permettono di prendere decisioni tali da affrancarlo dalle necessità naturali. In questo senso, la dialettica tra cultura e natura di ascendenza kantiana analizzata nel *Saggio sull'uomo* di Cassirer salvaguarda e valorizza la capacità di utilizzare gli strumenti concettuali per risolvere i problemi reali della vita. L'esperienza costituisce, in questo quadro, il patrimonio non solo del singolo, ma della società e del gruppo cui egli appartiene che ne conservano e tramandano la memoria. In questa prospettiva, parlare di trasmissione della cultura e allargare l'accezione tradizionale di quest'ultima ha un significato importante. Nel 1917, esce *Democrazia ed educazione* dove si sostiene che

La società esiste grazie a un processo di trasmissione, proprio come la vita biologica. Questa trasmissione avviene per mezzo della comunicazione delle abitudini nell'agire, pensare e sentire da parte del più anziano al più giovane. Senza questa comunicazione di ideali, speranze, norme, opinioni da parte dei membri della società che stanno per uscire dalla vita del gruppo a quelli che vi stanno entrando, la vita sociale non potrebbe sopravvivere⁶⁶.

In questo passaggio la convergenza col pensiero di Durkheim è evidente e un paragone tra l'antico e il nuovo corre d'obbligo per spiegare come si siano complicati processi educativi che nelle società meno avanzate erano affidate al caso e al carattere di immediatezza nell'apprendimento. Allora le nozioni si trasformavano in azioni, mentre nel presente la complessità e la stratificazione storica del patrimonio culturale di un popolo richiedono modalità di acquisizione di conoscenze e di sviluppo di abilità molto più articolate e lente. Dall'apprendimento in atto nelle situazioni di quotidianità della vita, si era passati all'inserimento in un contesto pensato ad hoc e connotato di astrazioni e simboli da decifrare e interpretare. Passando dalla famiglia alla scuola, l'istruzione ha perso di genuinità ed è diventata autoreferenziale. Come mero veicolo di trasmissione fondato sul verbalismo del docente e sulla passività dello studente, la scuola può offrire poco al contributo dell'evoluzione sociale agita da membri in grado di cercare nuove soluzioni a nuovi problemi. Per Dewey, l'educazione mantiene uno scopo sociale ampio: quello di aiutare le persone a diventare membri attivi e capaci di una società democratica. Egli sostiene che lo stile unidirezionale e autoritario della pratica scolastica non fornisce un buon modello per vivere nella società democratica. Al contrario, gli studenti hanno bisogno di esperienze educative che consentano loro di essere valorizzati e considerati come membri uguali e responsabili della società.

L'industrializzazione, d'altro canto, richiede anche una buona creatività nello sviluppo dei progetti e solo una nuova scuola può puntare sulle qualità individuali e facilitare mediante l'emancipazione e l'indipendenza di giudizio di ognuno lo sviluppo della società lanciandola verso altri traguardi con tutto il suo potenziale innovativo. Tra questi ulteriori obiettivi rientrano la massima inclusione educativa in termini di garanzie di

⁶⁵ John Dewey in B. Spadolini, *Educazione e Società*, Armando, Roma, 2004, p. 414.

⁶⁶ *Ibidem*.

accesso all'istruzione per tutti i cittadini e il conseguente consolidamento della democrazia. In concreto, Dewey ravvisa la necessità di una rivoluzione intellettuale a tutela della realizzazione delle premesse implicite nella rivoluzione industriale. Contro la divisione del lavoro e la specializzazione fini a se stesse e analizzate anche da Durkheim nella sua tesi di dottorato, si esprime anche il pensatore americano indicando in esse le cause della passività del cittadino contro ogni possibilità di emancipazione. La situazione alienante in cui i ceti più bassi versano nella società industrializzata si riproduce nella sfera culturale dove l'accesso alla conoscenza è ancora limitato alla borghesia dominante e l'educazione non fa che coltivare un orientamento reazionario di conservazione e tutela dei privilegi della borghesia perpetrando l'immobilismo culturale e sociale.

Il parallelismo con il quadro attuale che vede in atto i grandi capovolgimenti determinati dalla globalizzazione e della rivoluzione tecnologica balza all'occhio in tutta la sua immediatezza e sembra incredibile anche la somiglianza dello scossone psicosociale e del diffuso disorientamento individuale dovuto all'accelerazione del progresso tecnico-scientifico. Anche in questi ultimi decenni, il deficit democratico che riflette quello educativo si autodenuncia, anche se, in considerazione delle variazioni geopolitiche legate alle fasi dell'allargamento comunitario, resta in parte prevedibile un ritardo rispetto alle riforme e all'adeguamento dei sistemi educativi dell'Europa a ventisette. Le priorità individuate da Dewey nell'accessibilità dell'istruzione e nel potenziamento democratico continuano a rappresentare il faro di una politica lungimirante e di lungo respiro, soprattutto rispetto all'accresciuta debolezza del soggetto statale all'interno del paradigma democratico. Se, infatti, negli stati federati americani all'inizio del secolo scorso si pone un problema di riforma e di uniformità, nell'Europa in crisi di oggi il problema si presenta allo stesso modo, ma in una dialettica più ostica: quella della sovranità statale che resiste tenacemente al suo superamento teorizzato dai filosofi della democrazia e della cittadinanza postnazionale. Dove l'entità statale sotto la pressione della globalizzazione e dei flussi migratori tarda a rinunciare a se stessa, il rallentamento del processo di unificazione della scuola ne segue necessariamente sconfiggendo in primis quei ceti tutt'ora esclusi dall'accesso paritario e dal diritto alla formazione europea. La roccaforte dei privilegi educativi dell'attuale borghesia e il simbolo delle inique opportunità si può tranquillamente ravvisare nel sistema delle *Scuole Europee di Bruxelles*, più avanti preso in considerazione e analizzato da tutti i punti di vista.

Dewey's popularity has surged over the past couple of decades. While some of this may be due to the rediscovery of his particular genius, several other contributing reasons seem likely. One reason is that Dewey appeals to people as a thinker who is both intelligent and engaged. By keeping his scholarly work connected to practical affairs beyond the academy, Dewey ensured wider interest (and test) of his ideas. Such public intellectuals are rare today, and renewed interest in Dewey may indicate a general yearning for more responsible and informed discussion of contemporary moral and political issues. Another explanation of Dewey's resurgence may derive from some important historical parallels. Dewey's early 20th century America was searching for guidance for many problems which concern people today: problems of unemployment, homelessness, and the lack of medical services for the poor; indifference of the wealthy toward the poor and working poor; the balkanization of pluralistic societies into economically and culturally stratified suburbs; the isolation brought about by consumerism and hyper-individualism. As such problems have captured the attention of philosophers and political scientists, there has been increased interest in communitarian moral and political philosophy. Insofar as Dewey is regarded as a philosopher deeply concerned with democracy, the public, and the Great Community, contemporary scholars are looking back to his work for insight⁶⁷.

67 David L. Hildebrand, *The place to get straight about Dewey*, from *John Dewey: a beginner's guide*, Oneworld Press, 2008, wp: <http://www.johndewey.org/welcome-john-deweyorg/>. N.d.A.: La popolarità di Dewey è aumentata enormemente negli ultimi due decenni.

Contro la situazione ingessata di allora, così simile a quella di oggi, Dewey dice che l'educazione, per svolgere un ruolo davvero significativo, deve aver luogo in seno alla società democratica e, poiché la democrazia presuppone la partecipazione attiva alla costruzione di un progetto condiviso, il fine della formazione deve tendere al pieno dispiegamento delle differenti capacità individuali di ogni suo membro, affinché si ampli il ventaglio degli interessi comuni a tutti. Agire per rispondere alle proprie esigenze e al servizio della comunità è l'orizzonte di senso di ogni cittadino che sperimenti la crescita nelle diverse fasi del suo intero percorso di vita. Teoria e prassi, in questo processo di formazione, si integrano e potenziano progressivamente facendo perno sulle scienze sociopsicopedagogiche. L'esperienza, nella sua unicità, non può ripetersi tale e quale una seconda volta, a causa della variabile indipendente del comportamento individuale e dell'esplicazione dei suoi effetti nel processo di insegnamento-apprendimento. Le componenti di questo fenomeno in itinere possono essere individuate anche mediante il ricorso a discipline diverse dalla pedagogia, capaci di fornire strumenti teorici in grado di garantire una sua migliore comprensione e l'edificazione di un sapere più ampio, in primis psicologia, sociologia e filosofia. Nella visione filosofica di Dewey, ad esempio, riveste un ruolo cardine l'argomento amelioristico: le questioni filosofiche che riguardano la conoscenza e la verità non possono mai essere completamente separate dai tentativi di creare e di conservare valore. Il concetto fondamentale risiede nella convinzione che la vita non sia di per sé né buona né cattiva, ma che possa essere migliorata solo attraverso l'intervento e l'impegno dell'uomo, quindi l'unico motivo che giustifichi l'esistenza della filosofia e che possa assurgere a suo fine eminente è rendere la vita migliore. Come sottolinea David L. Hildebrand nella sua critica del 2010, questa non è una posizione irrazionale, ma una vera e propria ipotesi di lavoro tratta dall'esperienza: accettare la sfida migliorativa significa ammettere che lo scopo corretto dell'indagine intellettuale consista nella ricerca di metodi, teorie e pratiche di incrementare la qualità della vita piuttosto che porsi alla ricerca di valori assoluti. Se la filosofia è dunque qualcosa di più di un mero passatempo intellettuale, deve in qualche modo confrontarsi con i problemi dell'uomo.

Dewey's entreaties— that philosophy start from lived experience (practically), motivated by moral ends (meliorism)— are prescriptive but necessarily vague. Philosophy can discover new problems in the crucible of common life if its parishioners have the courage and emotional intelligence to trade certain answers for questions which aim to make life better⁶⁸.

Del resto, Dewey intuisce che ogni esperienza insegna qualcosa e che il corso di tutte le esperienze influenza la natura di quelle potenzialmente successive per questo bisogna riflettere sulla continuità, sul suo valore, sulle sue conseguenze. Nell'interazione tra il passato e il presente si crea una novità nel vissuto. Questo spiega come ogni biografia rappresenti una storia a sé irriducibile alla comunanza di altri aspetti sociali e come questo sia

Mentre questo può essere dovuto alla riscoperta del suo genio particolare, pare ragionevole che contribuiscano molti altri motivi. Una delle ragioni è che Dewey piace alle persone in quanto pensatore allo stesso tempo intelligente e impegnato. Mantenendo il suo lavoro scientifico collegato a questioni pratiche al di fuori dell'accademia, Dewey ha assicurato un interesse più ampio alle sue idee. Simili figure sono rare oggi in ambito pubblico e il rinnovato interesse per Dewey può indicare un desiderio generale di discussione più responsabile e consapevole delle moderne questioni morali e politiche. Un'altra spiegazione della rinascita di Dewey può derivare da alcune importanti parallelismi storici. I primi anni Venti del secolo scorso hanno visto gli Stati Uniti alle prese con problemi di interesse ancora attuale e alla ricerca di una guida per risolverli: disoccupazione, casa, assistenza sanitaria, indifferenza dei ceti alti verso quelli bassi, balcanizzazione della società pluralistiche in periferie economicamente e culturalmente stratificate, isolamento, tutti fenomeni prodotti dal consumismo e dall'iperindividualismo. Non appena tali problemi hanno catturato l'attenzione di filosofi e scienziati politici, è cresciuto l'interesse per il comunitarismo morale e politico. Nella misura in cui Dewey è considerato un filosofo profondamente preoccupato per la democrazia, il *pubblico*, *la grande comunità*, e gli studiosi contemporanei si sono messi di nuovo alla ricerca di spunti all'interno della sua riflessione.

⁶⁸ *Ibidem*. N.d.A.: Le richieste rivolte da Dewey alla filosofia affinché parta dal vissuto sono motivate da fini morali (migliorismo), hanno carattere prescrittivo ma necessariamente vago. La filosofia può scoprire nuovi problemi nel crogiolo della vita comune, se i suoi parrocchiani hanno il coraggio e l'intelligenza emotiva di scambiare alcune risposte per domande tese a rendere la vita migliore.

dirimente per l'approccio dell'educatore. Egli, infatti, non ha alcuna possibilità di controllo sulle esperienze precedenti degli studenti, può solo cercare di intuirle e conoscerle indirettamente affinché possano essere proposte loro occasioni migliori e migliorative. Un docente con un buon intuito sa far leva sul patrimonio individuale di ogni allievo e sa mettere a frutto le potenzialità che racchiude in vista della sua crescita.

L'influenza del lavoro di Dewey come del pragmatismo in sé, sebbene considerevole nei primi due decenni del secolo, si è gradualmente eclissata verso la metà del Novecento come è accaduto ad altre correnti filosofiche, come quella della scuola analitica angloamericana, mentre la fenomenologia trionfa nell'Europa continentale. Le tendenze filosofiche più recenti, comunque, portando verso la dissoluzione dei paradigmi rigidi hanno condotto agli approcci e ai metodi già sviluppati nel pensiero di Dewey. La dimensione sociale e le funzioni dei sistemi di credenze già studiate dai pragmatisti occupa un posto di rilievo nel pensiero di Richard Rorty e Jürgen Habermas. Fenomenologi americani come Sandra Rosenthal e James Edie prendono in considerazione le analogie tra fenomenologia e pragmatismo dove Hilary Putnam ha verificato recentemente l'affinità della propria teoria all'etica di Dewey.

Tornando alle questioni di metodo, dopo la raccolta dei dati, bisogna pensare a strutturare un'azione sperimentale e, in quella sede, porre al vaglio la validità della riflessione teorica in riferimento all'oggetto di applicazione. L'educatore è colui al quale è affidato questo compito in vista delle sorti di una democrazia forte della propria eredità culturale e valoriale. Anche in questo caso, la convergenza con l'orientamento manifestato da Durkheim è palese. Il contributo della psicologia sulle questioni relative all'apprendimento è dirimente e al tempo stesso comprendente, infatti la selezione dei contenuti che tanto interessa lo sviluppo di questo saggio soprattutto per quel che riguarda il canone europeo e il suo posto nei curricula delle scuole europee di Bruxelles e delle scuole internazionali rimanda in tutti i casi ai valori sociali legati all'azione educativa.

I believe that with the growth of psychological science, giving added insight into individual structure and laws of growth; and with growth of social science, adding to our knowledge of the right organization of individuals, all scientific resources can be utilized for the purposes of education⁶⁹.

b. Le scienze dell'educazione

Nell'anno della grande depressione e al termine della sua carriera di accademico, Dewey decide di dare alle stampe un libello contenente la sistematizzazione del suo pensiero sul metodo pedagogico e sul rapporto tra il momento teorico-speculativo e quello pratico-educativo che deve essere sempre tenuto in considerazione, se si vuole dare concretezza e sostegno a una materia soggetta per sua natura alla fluttuazione dei cambiamenti sociali, delle riforme politiche e dello stato psicologico degli individui coinvolti nei processi di formazione.

Dobbiamo distinguere tra le fonti della scienza dell'educazione e il suo contenuto scientifico. Si corre sempre il pericolo di confonderli e si ha la tendenza a supporre che alcuni risultati, per il fatto di essere scientifici, costituiscano già una scienza dell'educazione. Lumi, chiarezza e progresso possono ottenersi soltanto ricordando che tali risultati rappresentano delle fonti da utilizzare, tramite le menti degli educatori, per fornire alle funzioni educative una maggior forza intellettuale⁷⁰.

69 John Dewey, *My pedagogic creed*, School Journal vol. 54 (January 1897), pp. 77-80. N.d.A.: Credo che con lo sviluppo della scienza psicologica che offre ben altro che l'intuizione della struttura della persona e delle leggi della crescita e con l'avanzamento della scienza sociale, che aggiunge alla nostra conoscenza della buona organizzazione degli individui, tutte le risorse scientifiche da utilizzare per i fini dell'educazione. N.d.A.: Credo che con la crescita della scienza psicologica, migliorando la comprensione della struttura individuale e le leggi di crescita e con la crescita delle scienze sociali, aggiungendo alla nostra conoscenza della corretta organizzazione degli individui, tutte le risorse scientifiche possono essere utilizzate ai fini della educazione.

70 John Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994, p. 23.

Oggetto scientifico di interesse del pedagogo è ogni argomento che metta in condizione educatori, insegnanti e amministratori della scuola, di accrescere la propria consapevolezza rispetto all'agire educativo sui soggetti che sono affidati loro.

Ognuno è filosofo nella misura in cui compie uno sforzo di qualche consistenza in questa direzione [verso una visione equilibrata della vita e della sua interezza, ndr], che risulta nella emancipazione. Quando questa liberazione si limita solo alla mente, alla coscienza interiore di ognuno, provoca una intensa soddisfazione personale, ma è priva di efficacia e diviene speciosa. La sua efficacia risiede tutta nella sua operatività. Per la filosofia dell'educazione questa funzione attiva consiste nel rendere il professionista capace di condurre il proprio lavoro con uno spirito più liberale, evadendo dalla tradizione, dalla monotonia e dall'unilateralità dei capricci e degli interessi personali⁷¹.

Il senso dell'indagine pedagogica non consiste nell'individuazione di obiettivi o nella proposta metodologico-progettuale, quanto nell'evidenziare cosa sia di per sé l'educazione che, per Dewey, è insieme una modalità di vivere e di agire:

L'educazione è un modo di vita e di azione. Come atto essa è più ampia della scienza. Quest'ultima, però, rende più intelligenti, più pensosi e più consci di ciò a cui si dedicano coloro che in tale atto sono impegnati, così che possono rettificare e arricchire in futuro quello che hanno fatto nel passato⁷².

La riflessione su questo punto sostiene i protagonisti dell'azione didattica e educativa nell'iter di verifica del proprio percorso e delle proprie proposte, rendendoli capaci di migliorare sé e le proprie performance professionali. Quanto agli obiettivi che la scuola persegue in accordo con la società, basta alla loro conoscenza lo studio delle scienze sociali che contribuiscono all'ulteriore sviluppo, negli educatori, della capacità critica verso l'ambiente esterno e verso la radice delle loro iniziative come alla capacità di effettuare valutazioni di medio-lungo periodo.

Il sapere attendere è uno dei più importanti insegnamenti offertici dal metodo scientifico, e il grado in cui si è appresa questa lezione costituisce una attendibile misura del diritto ad essere ascoltati da parte di coloro che operano nel campo pratico dell'educazione⁷³.

Se non passa per la creatività, la progettualità, l'osservazione e la critica degli educatori e degli insegnanti, la scienza dell'educazione perde la propria specificità e si conforma all'informazione sociologica.

Ripercorrere le tappe istituzionali dello sviluppo della pedagogia sembra rilevante anche per mettere in evidenza i passi ulteriori che sono stati compiuti in questo settore scientifico dal momento della sua emancipazione dalla filosofia. In questo senso l'apporto del pensiero di Dewey è stato di indubbio valore per la conquista dell'autonomia disciplinare, tanto più con l'aggiunta innovativa dello sperimentalismo laboratoriale. Nel libro giunto in Italia all'inizio degli anni Cinquanta, ma comparso negli Stati Uniti nel 1929, lo studioso sostiene due tesi in particolare: la pedagogia è una materia scientifica e in quanto tale è legittimo che faccia ricorso all'uso del metodo sperimentale per applicarlo alla lettura dell'evento educativo e la pedagogia si avvale e coltiva rapporti significativi con le scienze umane - filosofia, psicologia, sociologia dell'educazione – in quanto rappresentano

71 *ivi*, p. 46.

72 *ivi*, p. 62.

73 *ivi*, p. 32.

delle risorse privilegiate per analizzare e capire le eventualità educative.

Le fonti della scienza dell'educazione sono costituite da alcune porzioni di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori, e che, entrandovi, rendono esecuzione della funzione educativa più illuminata, più umana, più schiettamente educativa di quanto non fosse prima; ma non v'è modo di scoprire che cosa sia più schiettamente educativo fuorché mediante la continuazione dell'atto educativo stesso. Tale scoperta non si raggiunge mai: è sempre in corso. Può condurre ad un immediato sollievo o ad una momentanea efficienza la ricerca di una risposta a questioni che sono al di fuori dell'educazione, in un materiale che già possiede prestigio scientifico. Ma una tale ricerca rappresenta una abdicazione, una resa; in ultima analisi, non fa che diminuire le probabilità che l'educazione, nella sua effettiva azione, riesca a fornire i materiali per perfezionare una scienza; arresta lo sviluppo, impedisce di pensare che rappresenta la fonte decisiva di ogni progresso. L'educazione è per sua natura un circolo o una spirale senza fine, un'attività che include in sé la scienza. Nel suo processo pone sempre nuovi problemi che richiedono ulteriori studi, che a loro volta si ripercuotono sul processo educativo per modificarlo ulteriormente e in tal modo richiedono maggior approfondimento intellettuale, scientifico e così via, in una successione continua⁷⁴.

Con la fine degli anni Sessanta il problema diventa un altro, superato lo scoglio del riconoscimento della scientificità della ricerca educativa, la priorità è fare i conti con le diverse scienze in cui la pedagogia si è ramificata ai fini di una sistematizzazione razionale ed equilibrata delle conoscenze cui si è giunti. A questa causa offre il suo contributo l'autore francese Gaston Mialaret che, nel saggio del 1976 dal titolo *Le scienze dell'educazione*, avanza la proposta di una distinzione in tre aree: storia dell'educazione, sociologia della scuola e economia dell'educazione si collocherebbero in un primo campo con tutte le altre ricerche che si occupano di condizioni generali e locali; psicologia dell'educazione, scienze della comunicazione, didattica disciplinare, scienze della programmazione e della valutazione confuirebbero tra le materie che studiano la contingenza educativa; filosofia dell'educazione e altre discipline centrate sulla riflessione educativa generale sarebbero conglobate in un terzo gruppo. Tuttavia lo stato di atomizzazione della pedagogia permane ancora per almeno un decennio e l'urgenza di dimostrare la necessità e la specificità della pedagogia e del suo rapporto con la scienze dell'educazione incalza. Così, Aldo Visalberghi propone nel suo testo del 1978 dal titolo *Pedagogia e scienze dell'educazione* di articolare in quattro settori il sapere pedagogico: quello psicologico che comprenda ogni argomento circa la conoscenza dell'allievo e i processi di apprendimento; quello sociologico sull'osservazione del rapporto scuola-società; quello metodologico-didattico sullo studio dei mezzi, dei metodi e degli strumenti dell'educazione e, in fine, il settore dei contenuti concentrato sull'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale. Rispetto a queste aree, Visalberghi suggerisce che la pedagogia generale occupi una posizione esterna in quanto contempla la riflessione critica su tutti questi indirizzi e contributi di ricerca.

Il dibattito su questa impostazione resta fervido fino al termine degli anni Novanta e ruota intorno ai concetti di criticità e di formazione. In una prospettiva di criticità, la pedagogia si configura come riflessione sui processi di formazione, in una visione di formazione, la pedagogia si presenta come riflessione inclusiva, comprendente non solo le pratiche educative dei sistemi di istruzione formali in cui l'offerta è rivolta solo a soggetti in età evolutiva, ma anche del processo di long-life-learning svincolato dai contesti formali. Nel suo *Manuale di filosofia dell'educazione del 2000*, Franco Cambi interviene a sostegno di quest'ultima prospettiva proponendo di strutturare il sapere pedagogico in tre ambiti: scientifico-educativo sullo studio empirico dell'apprendimento;

⁷⁴ *ivi*, p. 63-64.

pedagogico-generale sulla comparazione e coordinazione dei saperi generali e trasversali relativi alla formazione, come pedagogia interculturale, pedagogia di genere e pedagogia della marginalità; filosofico-educativo sugli aspetti etici della formazione. Quanto all'interrogativo posto da Dewey, si intende pienamente la portata del dubbio che solleva quando all'inizio delle *Fonti* si chiede se possa davvero esistere una scienza dell'educazione, se esistano procedure e scopi adatti e standardizzati al punto di poterla dotare di valore scientifico e di credibilità. È essenziale, infatti, comprendere perché si consideri scienza una certa area del sapere e se la si consideri tale per l'oggetto di studio o piuttosto per il modo in cui lo si analizza.

In genere, è ritenuto scientifico ciò che si può controllare in modo intelligente, cioè ciò a cui si possa applicare il metodo sperimentale, un sistema di conoscenza che possa essere realmente trasferibile e riproducibile in modo da consentire delle validazioni incrociate capaci anche di porre in discussione risultati ambivalenti e di formulare quindi nuove ipotesi per risolvere nuovi problemi o questioni alle quali precedenti soluzioni non hanno risposto adeguatamente. Comprendere le ragioni alla base delle procedure di ricerca formalizzate significa, infatti, poter adattare il protocollo migliore alla natura del problema che si affronta.

L'esistenza del metodo scientifico ci preserva [...] dal pericolo che accompagna le attività di uomini di capacità eccezionale; pericolo di servile imitazione e di partigianeria e di una devozione così esclusiva per loro e per il loro lavoro dal ostacolare la strada del progresso futuro⁷⁵.

In un certo senso, la volontà di sintetizzare teoria e pratica nella riflessione pedagogica espone alla necessità di comprendere l'apparente contraddizione tra atteggiamento empirico e approccio scientifico. Questo dovrebbe configurarsi come un rapporto di complementarità in cui l'attenzione alla pratica fornisca all'intelligenza occasioni di approfondimento sostanziale tese a cogliere le cause profonde di quel che accade in educazione. In tal senso, la funzione della scienza, piuttosto che quella strumentale di legittimare con la sua autorevolezza il sapere nozionistico pronto da tramandare, dovrebbe essere quella di portare luce, chiarezza, libertà di pensiero e di azione. Il confronto con i problemi pratici da risolvere finisce per compromettere, spesso, questa vocazione.

Molto facilmente si può considerare la scienza come un certificato di garanzia che accompagna la merce in vendita piuttosto che come qualcosa che illumina la visione e rischiari la via. È apprezzata per il valore del suo prestigio piuttosto che per il suo potere di illuminazione e di liberazione personale⁷⁶.

Partire dalla pratica per arrivare alla formulazione di una teoria vuol dire, dunque, fare opera di astrazione ordinando e classificando i fenomeni secondo caratteristiche simili che si manifestano a prescindere da situazioni particolari e contingenti. Tra queste sono comprese situazioni dettate da urgenze e da utilità che devono assolutamente essere tenute fuori dall'indagine in modo che siano fatte salve la libertà e l'autonomia della ricerca.

La teoria è, [...], la più pratica di tutte le cose, perché questo estendersi del raggio dell'attenzione al di là dello scopo e del desiderio immediato finisce col tradursi nella creazione di mete più vaste e più lontane, e ci consente di sfruttare un campo di condizioni e mezzi molto più ampio e profondo di quello coperto dall'osservazione dei primitivi intenti pratici. Temporaneamente, tuttavia, la formazione delle teorie richiede un risoluto distacco dalle esigenze di operazioni pratiche precedentemente eseguite⁷⁷.

⁷⁵ *ivi*, p. 5.

⁷⁶ *ivi*, p. 9.

⁷⁷ *ivi*, p. 10.

Come ogni altro tipo di ricerca scientifica, quindi, anche la pedagogia gode di uno statuto di autonomia che consente la determinazione di fini e obiettivi legati prima di tutto alla conoscenza oggettiva del problema in analisi. In una prospettiva di comparazione, ma anche di sostegno e orientamento alle politiche nazionali e sovranazionali dell'istruzione, questa sua vocazione è ancora più urgente e rende più sostanziale il contributo da offrire alla società nella quale una scuola riformata vada a svolgere la propria funzione adattativa:

L'educazione è autonoma e dovrebbe essere libera di determinare i propri fini e i propri obiettivi. Sconfinare dalla funzione dell'educazione e prendere a prestito obiettivi da una fonte esterna equivale ad abbandonare la causa dell'educazione. Finché gli educatori non avranno il coraggio e l'indipendenza di sostenere che le mete dell'educazione si devono formare e conseguire nell'ambito del processo educativo, non raggiungeranno la consapevolezza della loro propria funzione. Gli altri quindi non nutriranno un gran rispetto per gli educatori perché questi non hanno riguardo per il proprio ruolo e per la propria opera nella società⁷⁸

La filosofia dell'educazione di Dewey prende le mosse dalle posizioni di Emerson e si traduce in una pratica dell'insegnamento centrata sull'esperienza. I docenti devono porre attenzione a quelli che si rivelano essere gli interessi degli allievi e assecondarli per sviluppare in loro il senso della socialità inducendoli a vivere dei momenti di arricchimento culturale condiviso. In fondo, il senso del metodo si riduce a una mera questione di ordine nello sviluppo delle capacità e degli interessi del bambino: spunti e materiali da offrirgli servono solo a sollecitare in lui un principio di attività, di iniziativa di conoscenza, per questo è importante statuire con chiarezza i principi ispiratori dell'azione educativa. All'articolo 4 de *Il mio credo pedagogico*, Dewey professa:

I believe that the active side precedes the passive in the development of the child nature; that expression comes before conscious impression; that the muscular development precedes the sensory; that movements come before conscious sensations; I believe that consciousness is essentially motor or impulsive; that conscious states tend to project themselves in action. I believe that the neglect of this principle is the cause of a large part of the waste of time and strength in school work. The child is thrown into a passive, receptive or absorbing attitude. The conditions are such that he is not permitted to follow the law of his nature; the result is friction and waste. I believe that only through the continual and sympathetic observation of childhood's interests can the adult enter into the child's life and see what it is ready for, and upon what material it could work most readily and fruitfully⁷⁹.

In fondo, gli interessi sono sintomi di capacità in crescita, ne rappresentano il primo fulgore. La cosa più importante per l'educatore è raccordare costantemente la sua osservazione con gli interessi del bambino che sono essi stessi spie dello sviluppo raggiunto nelle varie fasi del processo educativo, alla stregua di valutazioni intermedie. Vanno presi molto sul serio, non vanno ridicolizzati né repressi, poiché cedere a queste tentazioni non significa nient'altro che scendere nella vanità di sostituirsi al discente che resta, invece, l'unico protagonista

⁷⁸ *ivi*, p. 61.

⁷⁹ John Dewey, *My pedagogic creed*, School Journal vol. 54 (January 1897), pp. 77-80. N.d.A.: Credo che la parte attiva, nello sviluppo della natura del bambino, preceda quella passiva, che l'espressione venga prima dell'impressione cosciente, che lo sviluppo muscolare preceda quello sensoriale, che i movimenti vengano prima delle sensazioni consapevoli, credo che la consapevolezza sia essenzialmente motoria o impulsiva, che gli stati coscienti tendano a proiettarsi da soli nell'agire. Penso che la negazione di questo principio sia la causa di un'enorme perdita di tempo e di forza nel lavoro scolastico. Il bambino viene gettato in uno stato di passività, ricezione, o assorbimento. Simili condizioni non gli permettono di assecondare la propria natura e il risultato si misura in frizioni o in perdite. Credo che solo mediante la continua ed empatica osservazione degli interessi dell'infanzia l'adulto può entrare nella vita del bambino e rendersi conto delle esperienze per cui è pronto e del materiale di cui può servirsi più prontamente e fruttuosamente.

della propria formazione. Tra gli effetti più nefasti di un simile errore, si annoverano senz'altro l'indebolimento della curiosità intellettuale e il calo dell'attenzione, la rinuncia all'iniziativa, il lento decadere di ogni curiosità. Sostituirsi al discente intervenendo male sul suo interesse significa sostituire il temporeale al permanente, poiché l'interesse è sempre segno di una capacità sottesa. Il tentativo più importante consiste proprio nella scoperta di questa abilità nascosta e ridicolizzare l'interesse compromette e conduce al fallimento proprio questo tentativo. Tra l'altro non va trascurato l'apporto dell'emotività sulle azioni. Dewey, infatti, afferma che, secondo lui, le emozioni sono il riflesso delle azioni e che per lui sforzarsi di stimolare o di provocare le emozioni a prescindere dalle loro attività corrispondenti significa indurre stati d'animo insani e patologici. L'unica cosa che è lecito fare è garantire la buona abitudine di un'attività riflessiva naturalmente integrata all'attività manuale con riferimento al bene, alla verità, alla bellezza, in questo modo si avrà la miglior cura possibile delle emozioni.

La natura dell'istituzione scolastica è sociale e legata al presente. La scuola, quindi, dovrebbe riprendere le attività quotidiane facendo in modo che l'alunno vi prenda parte sentendo di poter fornire il suo contributo alla vita comune e quindi di potersi integrare facilmente nel contesto che lo accoglie. Poiché l'avanzamento industriale ha imposto una maggiore separatezza tra il lavoro e la famiglia, la scuola ha bisogno di introdurre la dimensione professionalizzante nel suo percorso formativo per consentire agli studenti di fare esperienze tali da garantire loro la crescita nel senso più largamente comprensivo. La vita in comune e la pratica in attività reali sono due fattori cardinali della pedagogia attiva. Ogni alunno, a contatto con le difficoltà concrete che il mondo gli presenta, cerca di reagire esercitando sull'ambiente circostante tutte le azioni necessarie a volgere le situazioni in proprio favore. Egli elabora e sperimenta a tal fine tutte le strategie di cui è capace e in questa abilità risiedono le massime potenzialità di autonomia che nella crescita può sperimentare più o meno consapevolmente applicando un metodo che gli permette di verificare la bontà delle ipotesi di risoluzione dei problemi. Il modello di scuola che egli propone si definisce anche progressivo in quanto l'attività è finalizzata proprio allo sviluppo graduale di abilità di problem solving sempre più articolate, complesse e adeguate. Il processo, in tal senso, conta più del risultato.

Gli alunni devono riconoscere nella scuola un luogo della vita con le caratteristiche proprie degli spazi che frequentano nella quotidianità. Alla fine dell'Ottocento, le riflessioni sulla scuola trovano ordine e sistematicità in *The school and society*, un saggio che sarebbe presto diventato un classico della pedagogia del Novecento. Ristampato nel 1915, il libro viene nello stesso anno parzialmente tradotto in italiano prima della traduzione completa apparsa per la prima volta nel 1949 e curata per *La Nuova Italia* da Ernesto Codignola e Lamberto Borghi. Il processo educativo è il tema dell'opera elaborata alla luce della teoria della conoscenza e della riflessione sulla democrazia:

I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions. Through this unconscious education the individual gradually comes to share in the intellectual and moral resources which humanity has succeeded in getting together. He becomes an inheritor of the funded capital of civilization. The most formal and technical education in the world cannot safely depart from this general process. It can only organize it; or differentiate it in some particular direction⁸⁰.

80 *Ibidem*. N.d.A.: Credo che tutta l'educazione cominci dalla partecipazione dell'individuo alla consapevolezza sociale del gruppo. Questo processo inizia inconsciamente quasi alla nascita e si forma gradualmente nelle capacità dell'individuo, completando la sua consapevolezza, informando le sue abitudini, allenando la sua mente e suscitando in lui sentimenti ed emozioni. Attraverso questa educazione inconscia il

Per lo studioso, il processo educativo ha due aspetti, uno psicologico e uno sociologico, e nessuno dei due può essere subordinato all'altro senza danneggiare i risultati. Tra questi il primo costituisce la base in quanto gli istinti e le potenzialità del bambino offrono il materiale e il punto di partenza per l'educazione che in nessun caso è un compromesso tra le due discipline. La definizione psicologica di educazione appare sterile come puro assunto teorico privo di ogni riferimento alla pratica e, d'altra parte, la definizione sociologica eccede nell'altro senso: ritrae l'educazione come un processo totalmente estraneo alla teoria, capace di condizionare l'individuo con le sue priorità sociali e politiche.

In order to know what a power really is we must know what its end, use, or function is; and this we cannot know save as we conceive of the individual as active in social relationships. But, on the other hand, the only possible adjustment which we can give to the child under existing conditions, is that which arises through putting him in complete possession of all his powers. With the advent of democracy and modern industrial conditions, it is impossible to foretell definitely just what civilization will be twenty years from now. Hence it is impossible to prepare the child for any precise set of conditions. To prepare him for the future life means to give him command of himself; it means so to train him that he will have the full and ready use of all his capacities; that his eye and ear and hand may be tools ready to command, that his judgment may be capable of grasping the conditions under which it has to work, and the executive forces be trained to act economically and efficiently. It is impossible to reach this sort of adjustment save as constant regard is had to the individual's own powers, tastes, and interests - say, that is, as education is continually converted into psychological terms. In sum, I believe that the individual who is to be educated is a social individual and that society is an organic union of individuals. If we eliminate the social factor from the child we are left only with an abstraction; if we eliminate the individual factor from society, we are left only with an inert and lifeless mass. Education, therefore, must begin with a psychological insight into the child's capacities, interests, and habits. It must be controlled at every point by reference to these same considerations. These powers, interests, and habits must be continually interpreted - we must know what they mean. They must be translated into terms of their social equivalents - into terms of what they are capable of in the way of social service⁸¹.

L'educazione per Dewey è un processo di evoluzione che dispiega i suoi effetti nella dimensione temporale della vita e non un processo di preparazione a una vita futura, quindi deve prevedere nella pratica didattica una dose di gradualità che metta il bambino in condizione di accostarsi al significato delle esperienze che compie e maturare la capacità di svolgere il suo compito e di ricoprire il suo ruolo in relazione agli altri. In questo senso, l'educazione morale, che è centrale anche nella riflessione educativa di Durkheim, prevede che i luoghi

singolo giunge piano piano a condividere le risorse morali e individuali che la comunità ha sviluppato nella sua storia collettiva. Egli diventa un erede del capitale della civilizzazione. L'educazione più tecnica e formale del mondo non può separarsi pacificamente da questo processo generale. Può solo organizzarlo o orientarlo in alcune direzioni specifiche.

81 *Ibidem*. N.d.A.: Se si intende scoprire cos'è realmente un potere, bisogna sapere quale sia il suo fine, la sua destinazione d'uso, per così dire, la sua funzione e questo si può sapere solo quando si vede agire l'individuo nel contesto delle relazioni sociali. Tuttavia, l'unico accomodamento possibile che si possa dare al bambino nella situazione contingente è quello che deriva dal porlo in totale possesso delle sue capacità. Con l'avvento della democrazia e delle moderne specifiche delle società industriali, è diventato impossibile prevedere con un buon margine di precisione lo stato della civiltà nei vent'anni successivi, dunque è impossibile preparare il bambino per qualunque contesto dalle caratteristiche ben delineate. Prepararlo alla vita futura significa dargli consapevolezza e autonomia rispetto alle proprie possibilità e capacità, significa allenarlo affinché ne possa pienamente disporre in tutte le situazioni della vita, metterlo in condizioni di avvalersi dei suoi sensi e del suo corpo per far leva su se stesso e renderlo capace di attingere alla sua facoltà critica per avere padronanza dell'ambiente e delle condizioni in cui deve lavorare per orientare le sue forze ad agire efficacemente ed efficientemente. Questo tipo di adattamento è impossibile da raggiungere se l'attenzione rimane costantemente concentrata solo sul sé secondo la definizione meramente psicologica dell'educazione. In definitiva credo che l'individuo educato sia l'essere sociale e che la società sia un tutto organico di individui. Se si elimina il fattore sociale dal bambino, si rischia di cadere nella mera astrazione, se si elimina il fattore sociale dalla società si rimane soli con una massa inerte e senza vita. L'educazione, quindi, deve iniziare con un'inferenza psicologica nelle capacità, negli interessi e nelle abitudini del bambino. Deve essere controllata in ogni step senza dimenticare di riferirsi a queste considerazioni. Queste capacità, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretati, poiché sappiamo cosa significano. Devono essere tradotti nei termini dei loro equivalenti sociali, in termini, cioè, di possibilità applicabili alla sfera del servizio alla società.

dell'apprendimento formale siano strutturati secondo modelli di vita sociale e lavorativa in modo che l'alunno possa sviluppare sia le competenze sociali che quelle professionali e culturali il più naturalmente possibile. Il laboratorio, infatti, è un ambiente in cui pensiero e attività manuale si coniugano nella riflessione comune del teamwork. I sistemi educativi, osserva Dewey, sono molto lontani da questa impostazione e tendono anzi a disintegrare questo binomio compromettendo anche l'educazione morale dei giovani. Nella scuola, peraltro, la disciplina dovrebbe derivare direttamente dallo stile di vita in atto tra le sue mura piuttosto che dalle direttive degli insegnanti. È la comunità stessa che vigila sul discente intervenendo in suo aiuto mentre impara come stare al mondo e come dare il suo contributo di abilità. Alla luce di queste considerazioni, quindi, va reinterpretato anche il ruolo del docente:

The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences. [...] I believe that the teacher's business is simply to determine on the basis of larger experience and ripper wisdom, how the discipline of life shall come to the child⁸².

A tal proposito bisogna affrontare gli aspetti relativi alla valutazione del bambino e alla sua promozione, che dovrebbe avvenire attraverso l'accordo raggiunto su parametri di riferimento riconosciuti, condivisi e stabili. Questi dovrebbero comprendere anche criteri mediante i quali porre in evidenza la collocazione che l'alunno potrebbe occupare meglio per la sua realizzazione a vantaggio di se stesso e della comunità cui appartiene per la quale svolgerà un compito specifico. Anche per quanto concerne il curriculum, Dewey sottolinea la necessità di scelte ragionate all'interno delle coordinate tracciate fin qui, l'iter scolastico dovrebbe essere predisposto con il fine di sostenere l'allievo nel suo percorso di consapevolezza tra il momento originario della nascita e della prima infanzia, in cui egli abita l'ambiente senza rendersi conto del suo posto nel mondo, e il momento in cui sarà pronto a far parte dell'unità della vita sociale, dovrebbe dunque articolarsi in modo da evidenziare gli stadi differenti nella presa di coscienza del suo ingresso tra gli adulti. Sottoporlo improvvisamente all'acquisizione di nozioni e norme specialistiche senza alcuna relazione o riferimento alla vita sociale è, secondo lui, una violenza, poiché il nucleo davvero centrale dell'istruzione non sta nelle singole discipline, ma nelle attività sociali proprie di ogni alunno. L'educazione, d'altro canto, non può essere unificata nello studio delle scienze della natura, in quanto la natura stessa non è unità, ma consta di un numero di elementi diversi nello spazio e nel tempo e tentare di concentrare solo su questo aspetto l'attenzione significa disperdere le energie dell'apprendimento piuttosto che indirizzarle intelligentemente. La stessa letteratura è l'espressione riflessa e l'interpretazione dell'esperienza sociale e viene dopo, non prima dell'esperienza stessa. Sono piuttosto le attività espressive o costruttive a porsi al centro della correlazione tra teoria e pratica, cultura e vita.

I believe that education thus conceived marks the most perfect and intimate union of science and art conceivable in human experience [...] the art of thus giving shape to human powers and adapting them to social service, is the supreme art; one calling into its service the best of artists; that no insight, sympathy, tact, executive power is too great for such service⁸³.

82 *Ibidem*. N.d.A.: Il docente non sta a scuola per imporre certe idee o per dotare l'alunno di certe abitudini, ma è lì come membro della comunità chiamato a scegliere le attività con cui stimolare l'interesse del bambino e ad assisterlo nel formulare le opportune risposte a quelle sollecitazioni. [...] Credo che il compito dell'insegnante sia semplicemente determinare sulla base di una più ampia esperienza e di una saggezza più matura come avverrà l'educazione alla vita nel bambino.

83 *Ibidem*. N.d.A.: Credo che l'educazione così intesa evidenzii la più perfetta e intima unione tra scienza e arte che si possa concepire nell'esperienza umana [...] l'arte di dare forma alle capacità umane e di adattarle e porle al servizio della società è l'arte suprema; chiunque sia chiamato a questo servizio sarebbe il migliore degli artisti, poiché nessuna intuizione, nessuna simpatia o delicatezza, nessun potere

Gli studi specialistici dovrebbero essere semplicemente introdotti nel curriculum mediante le attività, ma solo nel momento in cui le conoscenze fossero realmente funzionali alla comprensione dei processi e dei materiali che rendono la vita sociale quello che è. A proposito di contenuti, lo studioso ritiene anche che una delle maggiori difficoltà dell'insegnamento sia la presentazione dei materiali agli studenti in una forma puramente oggettiva o, nell'ipotesi migliore, in una forma esperienziale che va soltanto ad aggiungersi ad esperienze precedentemente vissute. Il valore della conoscenza, tuttavia, non consiste in questo, ma nella capacità di dotare il soggetto dell'abilità di interpretare e controllare l'esperienza già fatta. Il modo di introdurre i contenuti dovrebbe essere più soggettivo, mostrare cioè i fattori già caratterizzanti le esperienze precedenti e fornire gli strumenti coi quali quella esperienza possa essere regolata più facilmente ed effettivamente.

Una buona parte del valore della letteratura e del linguaggio, ad esempio, va perduta a causa dell'esclusione dell'aspetto sociale che in qualche misura li produce e li riguarda, di solito negli stessi manuali di pedagogia il linguaggio viene presentato come semplice forma di espressione del pensiero. Intrattenersi su questo punto vale particolarmente la pena, dal momento che in questo saggio, l'attenzione sullo scambio linguistico in lingua materna e in lingue altre costituisce il nodo centrale nella formazione del cittadino che non è più figlio soltanto del proprio paese e della propria scuola, ma che si prepara ad essere figlio di una Europa che ancora non ha una scuola comune se non nel micro-sistema esclusivissimo delle *Scuole Europee* e in alcuni tentativi di sperimentazione in atto nei sistemi educativi nazionali dell'Ue dei ventisette.

In the pedagogical text-books language is defined as the medium of expressing thought. It becomes that, more or less, to adults with trained minds, but it hardly needs to be said that language is primarily a social thing, a means by which we give our experiences to others and get theirs again in return. When it is taken from its natural basis, it is no wonder that it becomes a complex and difficult problem to teach language. Think of the absurdity of having to teach language as a thing by itself. If there is anything the child will do before he goes to school, it is to talk of the things that interest him. But when there are no vital interests appealed to in the school, when language is used simply for the repetition of lessons, it is not surprising that one of the chief difficulties of school work has come to be instruction in the mother-tongue. Since the language taught is unnatural, not growing out of the real desire to communicate vital impressions and convictions, the freedom of children in its use gradually disappears, until finally the high-school teacher has to invent all kinds of devices to assist in getting any spontaneous and full use of speech. Moreover, when the language instinct is appealed to in a social way, there is a continual contact with reality. The result is that the child always has something in his mind to talk about, he has something to say; he has a thought to express, and a thought is not thought unless it is one's own. On the traditional method, the child must say something that he has merely learned. There is all the difference in the world between having something to say and having to say something. The child who has a variety of materials and facts wants to talk about them, and his language becomes more refined and full, because it is controlled and informed by realities⁸⁴.

esecutivo è troppo grande per una simile missione.

84 John Dewey, *The school & society*, Martino Publishing, Mansfield Centre, CT, 2010, p. 65-66-67. N.d.A.: Nei manuali di pedagogia il linguaggio viene definito come mezzo per esprimere il pensiero. Diventa così, approssimativamente, per gli adulti mentalmente allenati, ma bisogna dire prima di tutto che il linguaggio è prioritariamente una questione sociale, un mezzo col quale condividiamo le nostre esperienze nella reciprocità dei rapporti umani. Quando lo si considera nel suo fondamento naturale, non stupisce che insegnare una lingua diventi un problema complesso. Si pensi all'assurdità di insegnare la lingua per la lingua in se stessa. Se c'è qualcosa che il bambino farà prima di andare a scuola, sarà parlare delle cose che lo interessano. Ma quando non ci sono interessi vitali nella scuola, quando si usa il linguaggio semplicemente per ripetere le lezioni, non sorprende affatto che una delle difficoltà principali del lavoro scolastico sia formulare l'offerta didattica nella madre-lingua. Da quando si insegna la lingua in modo innaturale, senza tener conto, cioè, del desiderio reale di comunicare impressioni e convinzioni vitali, la libertà messa in pratica del bambino gradualmente scompare, finché alla fine, l'insegnante di scuola superiore deve inventare per i ragazzi ogni sorta di escamotage per aiutarli ad acquisire un qualche spontaneo e corretto uso del discorso. Per di più, quando si richiama in modo socializzante l'istinto del linguaggio, si verifica anche un contatto continuo con la realtà. Il risultato è che

Non si può certo negare che il linguaggio sia uno strumento logico, fondamentale e prioritariamente è uno strumento sociale, è mezzo di comunicazione, è il medium col quale gli individui partecipano della sfera emotiva e delle idee gli uni degli altri. Quando viene semplicemente trattato come un modo individuale di confrontarsi con l'informazione o come un mezzo per far sfoggio del proprio patrimonio culturale, perde il suo carattere sociale e il suo fine:

The language instinct is the simplest form of the social expression of the child. Hence it is a great, perhaps the greatest of all educational resources⁸⁵.

Inoltre, nel curriculum scolastico ideale, non dovrebbe esserci una successione negli studi. Se l'educazione è la vita, tutta la vita ha un aspetto scientifico sin dal principio, un aspetto legato all'arte e alla cultura e uno legato alla comunicazione. Non è credibile che gli studi più adeguati siano una mera successione di lettura e scrittura e che a un livello successivo possono essere introdotte la letteratura o la scienza o altre discipline considerate più specialistiche. Il progresso non sta, infatti, nella successione degli studi, ma nello sviluppo di nuove attitudini verso problemi, interessi, esperienze. In fine, l'educazione dovrebbe concepirsi come una continua ristrutturazione dell'esperienza in cui il processo e il fine dell'educazione siano convergenti al punto di potersi identificare completamente. Dare all'attività educativa carattere progettuale nel senso di orientarla costrittivamente dentro binari di obiettivi tali da produrre risultati standardizzati significa privare tutto il processo di crescita del suo significato più profondo e tende a indurre i docenti a fare affidamento su stimoli in larga parte esterni e falsati nel rapporto con gli alunni.

c. Scuola e società

Come anticipato nella parte introduttiva sulla vita e sull'opera del filosofo americano, il rapporto tra l'istituzione educativa e la società è dirimente da un punto di vista sostanziale, egli stesso dichiara infatti che l'educazione è strumento fondamentale di progresso e riforma e che tutte le riforme che restano semplicemente in fase di promulgazione legislativa o che trattano di determinate sanzioni o di cambiamenti di meccanismi puramente formali o apparenti sono transitorie quanto inutili. Se è vero, infatti, che la

education is a regulation of the process of coming to share in the social consciousness; and that the adjustment of individual activity on the basis of this social consciousness is the only sure method of social reconstruction⁸⁶

bisogna anche ammettere che i processi di riforma dovrebbero tenere conto sia degli aspetti educativi che delle caratteristiche della società nella quale e per la quale la scuola democraticamente agisce. È infatti nell'interazione tra i due fattori che si sviluppa l'evoluzione di entrambi e che, pragmaticamente, si realizza

il bambino ha sempre qualcosa in mente di cui parlare, ha qualcosa da dire, un pensiero da esprimere e un pensiero non è un pensiero se non è personale. Nel metodo tradizionale, il bambino deve dire qualcosa che ha soltanto imparato. C'è una differenza enorme tra avere qualcosa da dire e dover dire qualcosa. Il bambino che ha tanti materiali e fatti davanti vuole parlarne e il suo linguaggio diventa più rifinito e pieno, perché è la realtà a informarlo e a controllarlo.

85 *ivi*, p. 59. N.d.A.: L'istinto del linguaggio è la forma più semplice di espressione sociale del bambino, quindi è una grande, forse la più grande delle risorse educative.

86 John Dewey, *My pedagogic creed*, School Journal vol. 54 (January 1897), pp. 77-80. N.d.A.: [...] l'educazione consiste nella regolazione del processo che conduce a partecipare consapevolmente alla vita sociale e che l'adattamento dell'attività individuale sulla base di questa coscienza sociale è il solo metodo sicuro di costruzione sociale.

l'inserimento dell'individuo nel mercato del lavoro. Questa concezione, secondo Dewey, soddisfa sia il punto di vista liberale che quello socialista: *Here individualism and socialism are at one*⁸⁷.

Nel primo caso, riconosce, infatti, la formazione di un certo carattere come l'unica base autentica del benessere, nel secondo, prende atto che il giusto carattere non deriva soltanto da precetti meramente individuali, ma anche dall'influenza della comunità sul singolo. La scuola è solo il mezzo con cui l'organismo sociale può dare concretezza a determinati obiettivi di natura etica. Nella scuola ideale, si realizza una sorta di riconciliazione tra gli ideali istituzionali e i principi teorici. L'obbligo di istruzione è, per la società, un dovere prima di tutto morale: attraverso regole e sanzioni, agitazioni sociali e dibattiti, la società può regolamentare e formarsi in un modo più o meno azzardato e casuale, ma è mediante l'educazione che la società può formulare i suoi scopi, organizzare i mezzi e le risorse e darsi un indirizzo confacente alle proprie possibilità e alla direzione desiderata.

*I believe it is the business of everyone interested in education to insist upon the school as the primary and most effective instrument of social progress and reform in order that society may be awakened to realize what the school stands for, and aroused to the necessity of endowing the educator with sufficient equipment properly to perform his task*⁸⁸.

L'insegnante, infatti, non è semplicemente impegnato nella formazione dei suoi allievi, ma anche nel coltivare la propria vita sociale, è così che può rendersi meglio conto della dignità del suo compito di servitore della società distinto al tempo stesso dal proprio ordine, ma capace di assicurarne la crescita. Buona parte dell'educazione oggi manca i suoi obiettivi, perché ignora deliberatamente la visione della scuola come comunità di vita. Immagina la scuola come un posto dove si tramandano nozioni, usi e costumi utili a un futuro ipotetico e immaginario, ma che perpetuano l'esclusione degli allievi dall'esperienza di vita degli altri membri del corpo sociale. E questo è davvero diseducativo, in ultima analisi, perché il bambino cresce stimolato dalle esigenze che le situazioni di vita gli pongono di fronte e impara a sentirsi responsabile della parte di contributo che offre.

*[...] the school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends*⁸⁹.

La scuola deve tenere presente la vita del tempo come reale e vitale flusso in cui gli allievi sono inseriti con i loro rapporti coi familiari, coi vicini e con gli amici, poiché come istituzione ha il compito di semplificare la vita sociale esistente e ridurla alla sua forma embrionale per consentire ai giovani di sperimentarla prima in un ambiente protetto e dove sia possibile la concentrazione sui propri sforzi e un certo ordine predisposto dagli educatori per favorire l'apprendimento. Anche Durkheim descrive la scuola come microcosmo della società.

87 John Dewey, *The school & society*, Martino Publishing, Mansfield Centre, CT, 2010, p. 19. N.d.A.: Qui individualismo e socialismo sono la stessa cosa.

88 John Dewey, *My pedagogic creed*, School Journal vol. 54 (January 1897), pp. 77-80. N.d.A.: Credo che l'occupazione principale di ognuno che sia coinvolto nell'educazione sia di insistere sulla scuola come strumento primario ed effettivo di progresso sociale e di riforma nella misura in cui la società possa essere stimolata a riflettere sulla missione della scuola e sensibilizzata sulla necessità di fornire all'educatore tutti i mezzi necessari per portare adeguatamente avanti il suo compito.

89 *Ibidem*. N.d.A.: [...] la scuola è prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di comunità di vita nella quale sono concentrate tutte quelle agenzie che saranno le più efficaci nel portare il bambino a condividere e a orientare a fini sociali tutte le risorse ereditate dalla sua cultura di appartenenza.

Prima ancora c'è solo l'ambiente familiare, quello in cui l'individuo vive la sua prima forma di socializzazione e di apprendimento morale che viene poi approfondito nella dimensione dell'istruzione formale.

Come forma semplificata di vita sociale, la vita scolastica dovrebbe gradualmente aumentare rendendo via via i bambini più autonomi dalla famiglia e più esposti all'allenamento che più li coinvolge nella crescita, quello delle relazioni umane con la sua capacità onnicomprensiva di dotare di un orizzonte di senso di cui ancora non si ha piena consapevolezza tutti gli sforzi e i tentativi che i soggetti in formazione compiono mentre diventano grandi.

I believe that the only way to make the child conscious of his social heritage is to enable him to perform those fundamental types of activity which makes civilization what it is⁹⁰.

Si tratta di una visione non dissimile da quella del filosofo di Épinal, che ritrae una situazione simile quando interpreta la scuola come luogo di mediazione tra la dimensione protetta della famiglia e quella totalmente esposta della società. In questo senso, anche l'affezione per il figlio individualmente coltivata dai genitori può essere paragonata all'importanza che la comunità attribuisce ad ogni suo membro, in primis la comunità scolastica che ne cura le potenzialità:

What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children. Any other ideal for our schools is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy. All that society has accomplished for itself is put, through the agency of the school, at the disposal of its future members⁹¹.

Inoltre è necessario, coerentemente con questa visione, con questa impostazione metodologica e con l'assunto teorico dell'unità della conoscenza, che le attività nate dall'interesse del bambino e trasformate in esperienze proposte dal maestro nell'incontro con l'individualità del discente tengano conto delle necessità materiali che, nella vita quotidiana, impongono la cooperazione urgente delle persone per realizzare le condizioni di vita migliori man mano che i bisogni chiamano altri bisogni. In tal senso

We must conceive of work in wood and metal, of weaving, sewing, and cooking, as methods of life not as distinct studies. We must conceive of them in their social significance, as types of the processes by which society keeps itself going, as agencies for bringing home to the child some of the primal necessities of community life, and as ways in which these needs have been met by the growing insight and ingenuity of man; in short, as instrumentalities through which the school itself shall be made a genuine form of active community life, instead of a place set apart in which to learn lessons. A society is a number of people held together because they are working along common lines, in a common spirit, and with reference to common aims. The common needs and aims demand a growing interchange of thought and growing unity of sympathetic feeling. The radical reason that the present school cannot organize itself as a natural social unit is because just this element of common and productive activity is absent⁹².

90 *Ibidem*. N.d.A.: Credo che l'unico modo di rendere consapevole il bambino della sua eredità sociale sia tirare fuori in lui la capacità di portare avanti alcune tra le attività umane che fanno della civiltà quello che è.

91 John Dewey, *The school & society*, Martino Publishing, Mansfield Centre, CT, 2010, p. 19. N.d.A.: Quello che il migliore e il più saggio dei genitori desidererebbe per suo figlio, quello è quanto dovrebbe anelare la comunità da ognuno dei suoi bambini. Ogni altro ideale per le nostre scuole è angusto e spiacevole; agire in tal senso sarebbe distruggere la democrazia. Tutto quello che la società ha compiuto per se stessa è posto a disposizione dei suoi futuri membri proprio attraverso l'agenzia della scuola.

92 *ivi*, pp. 27-28. N.d.A.: Dobbiamo concepire il lavoro del legno e del metallo, l'arte della tessitura e del cucito, come la cucina, come modi di vivere non come studi di differenti abilità. Dobbiamo pensarle nel loro significato sociale, come tipi di processi mediante i quali la società si mantiene mentre si trasforma, come agenzie per mettere di fronte al bambino alcuni esempi presi tra le necessità fondamentali della vita

Senza la presenza e la condivisione di attività orientate al raggiungimento di obiettivi comuni, la coesione sociale salta così come resta del tutto esclusa dalla dimensione scolastica ogni volta che l'istituzione educativa si isola dal contesto e si trincerava dietro steccati tradizionalisti edificati sul presupposto della superiorità della teoria sulla pratica. Se la situazione di molte scuole è questa all'inizio del Novecento e continua ad essere la stessa nelle scuole di molte realtà internazionali, nazionali e locali del XXI secolo, devono esserci delle ragioni sia di carattere culturale che logistico. Solo per circoscrivere la questione all'ambito della didattica, l'individualizzazione dei programmi e dei curricoli, se, da un lato e dal punto di vista del discente, rappresenta il migliore dei mondi possibili soprattutto in vista del suo inserimento nella comunità degli adulti cui si affaccerà dopo il diploma, dall'altro richiederebbe la garanzia per il personale educativo impegnato ai vari livelli della gestione scolastica di condizioni di lavoro diverse da quelle in atto. Dove la spesa per l'istruzione viene limitata, ad esempio, è difficile evitare il fenomeno delle cosiddette classi-pollaio in cui, non solo è compromessa la sicurezza del luogo di lavoro, ma in cui non sarebbe possibile alcuna forma di individualizzazione della didattica, se non al prezzo di un decremento generale della qualità dell'offerta formativa. Il problema del rapporto alunni-docenti influisce molto su un aspetto che sia, dal punto di vista pedagogico, efficace, funzionale ed appagante. In questo senso bisognerebbe tenere conto anche della differenza tra i dati pubblicati nelle statistiche ufficiali e la situazione reale negli istituti, dal momento che la differenza è talvolta sensibile.

Resta valida, in ogni caso, una riflessione che affonda la propria ragione anche nel metodo delineato da Dewey nelle fonti: come le scienze umane contribuiscono al sapere pedagogico grazie alla differenza di prospettiva e alla rilevazione di dati di contorno essenziali per la completezza del ragionamento pedagogico basato e comprensivo della pratica educativa, allo stesso modo si può istaurare tra la scuola e la società la stessa dialettica tra la società e la norma giuridica affrontata da Kelsen, nella sua riflessione sul normativismo giuridico. Entrambi questi movimenti fanno perno su un concetto di dialettica dinamica tra il cambiamento in atto nella dimensione collettiva e quello che deve interessare le regole che ne disciplinano la convivenza civile. Anche Dewey, infatti, riflette su questo punto quando dice che

The modification going on in the method and curriculum of education is as much a product of the changed social situation, and as much an effort to meet the needs of the new society that is forming, as are changes in modes of industry and commerce⁹³.

Mentre, tra i giuristi italiani, si può tenere conto della riflessione di Piero Calamandrei, quando focalizza la sua attenzione sul legame tra la scuola e la Costituzione sottolineando la continuità tra queste due sfere in vista dell'effettivo esercizio della sovranità popolare, della cittadinanza consapevole e contro ogni forma di immobilismo sociale, espressione per eccellenza di incompiutezza della democrazia come anche Dewey osserva, evidenzia e contesta in *Democracy and Education* nel 1916.

comunitaria, come modi in cui quei bisogni vengono soddisfatti semplicemente attraverso l'intuito e l'ingenuità dell'uomo. In breve, come strumenti mediante i quali la scuola stessa può rendersi forma genuina di vita attiva comune, invece di un posto alieno dal mondo in cui imparare lezioni. Una società è un numero di persone tenute insieme dal fatto che lavorano insieme in uno stesso spirito e riferendosi a obiettivi comuni. I bisogni e gli scopi comuni richiedono un crescente scambio di idee e un sentimento di unità e di empatia sempre maggiore. La ragione profonda per cui la scuola attuale non può organizzarsi come una unità sociale naturale è che proprio questo elemento di attività produttiva e comune manca del tutto.

⁹³ *ivi*, p. 20. N.d.A.: La trasformazione che sta interessando il metodo e il curriculum dell'educazione è tanto il prodotto di una mutata situazione sociale quanto del tentativo di andare incontro alle esigenze della nuova società che sta nascendo, così come i cambiamenti in corso nell'industria e nel commercio.

Il sistema elettorale non è che uno strumento giuridico, cioè formale; perché la democrazia si attui è necessario che tutti i componenti del popolo siano messi in condizione di sapersi servire di fatto dello strumento elettorale, per i fini sostanziali ai quali è preordinato. I fini di un governo democratico, nel quale la nomina dei governanti è giuridicamente rimessa alla scelta dei governati, saranno tanto meglio raggiunti quanto meglio da questa sua scelta usciranno eletti i più degni: cioè i più capaci, intellettualmente, moralmente e tecnicamente, ad assumere nel popolo funzioni di governo. Ma per ottenere ciò occorre non soltanto che gli elettori abbiano di fatto capacità di scegliere, cioè di valutare comparativamente i meriti e le attitudini di coloro che stanno per essere chiamati a coprire i pubblici uffici, in modo da saper distinguere i più degni; ma occorre altresì che i più degni si trovino di fatto in condizione di essere scelti, cioè che veramente tutti i cittadini siano in condizione di rivelare e sviluppare le loro qualità sociali, in modo che la scelta, compiuta nell'ambito del popolo intero, possa rappresentare veramente la scoperta e la messa in valore degli elementi più idonei della società. Il problema della democrazia si pone dunque, prima di tutto come un problema di istruzione. Per far sì che gli elettori abbiano la capacità di compiere una scelta consapevole dei rappresentanti più degni, è indispensabile che tutti abbiano quel minimo di istruzione elementare che valga ad orientarli nelle varie correnti politiche e a guidarli nel discernimento dei meriti e delle competenze dei candidati; ma soprattutto è indispensabile che a tutti i cittadini siano ugualmente accessibili le vie della cultura media e superiore, per far sì che i governanti siano veramente l'espressione più eletta di tutte le forze sociali, chiamate a raccolta da tutti i ceti e messe a concorso per arricchire e rinnovare senza posa il gruppo dirigente. Vera democrazia non si ha laddove, pur essendo di diritto tutti i cittadini ugualmente elettori ed eleggibili, di fatto solo alcune categorie di essi dispongano dell'istruzione sufficiente per essere elementi consapevoli ed attivi nella lotta politica. La democrazia non è, come i suoi critici hanno cercato di raffigurarla deformandola, la tirannia della quantità sulla qualità, del numero cieco sull'intelligenza individuale, della massa analfabeta sui pochi competenti colti; ma deve, per dare i suoi frutti, essere consapevole, scelta dei valori individuali, operata non in una ristretta cerchia di privilegiati della cultura, ma nell'ambito di tutto un popolo reso capace dall'istruzione di giudicare i più degni⁹⁴.

Quello che in America è accaduto prima e che ha potuto produrre riflessioni e riforme più mature di quelle europee è anche il risultato delle condizioni storiche e delle scelte politiche che hanno tenuto gli Stati Uniti fuori dalle guerre mondiali e che hanno consentito l'evoluzione e la concretizzazione del pensiero democratico attraverso l'istruzione dispiegandone le potenzialità in un iter più lineare e meno compromesso e soggetto a traumi estremi. Poiché l'Italia ha preso parte al secondo conflitto mondiale, il dibattito parlamentare italiano fiorisce solo a metà del Novecento quando finalmente può fregiarsi del pensiero di giuristi come Calamandrei vicinissimi all'orientamento teorico deweyano. Certamente va osservato che l'attivismo pedagogico giunto in Europa si è realizzato in varie esperienze di rilievo, ma sempre all'interno di isole rimaste ai margini dei sistemi istituzionali che, solo dal punto di vista della mentalità, con la diffusione di opere e di riflessioni su quelle esperienze, sono arrivate a condizionare le strategie didattiche dei docenti assunti nelle istituzioni scolastiche dei vari paesi. In tal senso, moltissimo ha giocato la diffusione culturale e la formazione dei maestri piuttosto che l'assunzione esplicita dei principi attivisti nei programmi ministeriali nazionali.

Trough common devotion to the best development of the child, through common loyalty to the main aims and methods of school, our teachers have demonstrated that in education, as in business, the best organization is secured through proper regard for natural divisions of labor, interest, and training. The child secures the advantage in discipline and knowledge of contact with experts in each line, while the individual teachers serve the common thought in diverse ways, thus multiplying and reinforcing it. Upon the moral side, that of so-called discipline and order, where the work of the University Elementary

94 P. Calamandrei, *Per la scuola*, Sellerio, Palermo, 2008, pp. 17-18-19.

School has perhaps suffered most from misunderstanding and misrepresentation, I shall say only that our ideal has been, and continues to be, that of the best form of family life, rather than that of a rigid graded school. [...] The presence of an organized corps of instructors demonstrates that thoroughly educated teachers are ready to bring to elementary education the same resources of training, knowledge, and skill that have long been at the command of higher education. The everyday work of the school shows that children can live in school as out of it, and yet grow daily in wisdom, kindness, and the spirit of obedience-that learning may, even with little children, lay hold upon the substance of truth that nourishes the spirit, and yet the forms of knowledge be observed and cultivated; and that growth may be genuine and thorough, and yet a delight⁹⁵.

Peraltro l'avvento dei totalitarismi in Europa ha prodotto un arretramento sostanziale rispetto ai principi dell'educazione progressiva, valorizzando anche a livello mediatico l'idea di ordine e disciplina funzionali alla dittatura. Il problema della disciplina è presente anche nella riflessione di Durkheim che ne fa la chiave della cittadinanza attiva in un contesto democratico e che la spoglia del suo apparente carattere autoritario di assolutezza ponendola nella più equilibrata correlazione ai mezzi e ai fini dell'ordinamento democratico cui ogni cittadino partecipa nella società e, come nella società, nella scuola.

Disciplina significa capacità controllata: dominio dei mezzi atti a portare avanti l'azione intrapresa. Sapere che cosa si deve fare e muoversi per farlo prontamente e con l'uso dei mezzi necessari significa essere disciplinati, [...]. La disciplina è positiva. Domare lo spirito, soggiogare le inclinazioni, forzare l'obbedienza, mortificare la carne, obbligare un subordinato a svolgere un compito ingrato, quiete cose sono o non sono disciplinari, a seconda che tendano o no allo sviluppo delle facoltà di riconoscere quel che si sta facendo e di perseverare nel seguirlo⁹⁶.

Come si evince dal questo primo tentativo sistematico di seguire il fil rouge che lega i concetti di educazione, società e democrazia, gli autori fin qui citati si collocano, per i loro contributi, nella stessa prospettiva: nella dinamica di cambiamento imposta dall'industrializzazione, i rapporti tra la società e l'educazione devono rinsaldarsi ancora di più, se si intende salvare la sostanza della democrazia cui ogni membro della comunità deve contribuire e partecipare responsabilmente, attivamente e cooperativamente grazie a un livello di istruzione che gli permetta di vivere la socialità al punto di accedere alla sfera politica della decisione comune, nella sede, cioè, in cui la legge sia espressione del cambiamento e delle nuove esigenze proposte dalla società in trasformazione. Lo stesso Dewey postula la disciplina proprio in chiave finalistica privandola, anch'egli, di autoritarismo:

Within this organization is found the principle of school discipline or order. Of course, order is simply a thing which is relative to an end. [...] If the end in view is the development of a spirit of social

95 John Dewey, *The school & society*, Martino Publishing, Mansfield Centre, CT, 2010, p. 127-128-129. N.d.A.: Attraverso la comune devozione allo sviluppo migliore del bambino, attraverso la lealtà comune agli obiettivi e ai metodi più importanti della scuola, i nostri insegnanti hanno dimostrato che nell'educazione, come negli affari, si assicura la migliore organizzazione attraverso uno sguardo corretto sulla divisione naturale dei compiti, degli interessi e dell'esercizio. Il bambino acquisisce un vantaggio in termini di conoscenza e di disciplina dal contatto con esperti in ogni campo, mentre gli insegnanti singoli servono la mission comune in diversi modi, potenziando la multidisciplinarietà. Sul piano morale, quello dei cosiddetti ordine e disciplina, dove il lavoro della University Elementary School ha forse patito di più l'esito di incomprensioni e di cattive rappresentazioni, dirò solo che il nostro ideale è e continua ad essere la miglior forma della vita familiare piuttosto che la forma della più rigida scuola selettiva. [...] La presenza di un corpo docente organizzato di insegnanti dimostra che docenti formati nel migliore dei modi sono pronti a portare nella scuola elementare le stesse risorse di esercizio, conoscenza e abilità che sono state a lungo a presidio dell'istruzione più avanzata. Il lavoro quotidiano della scuola mostra come i bambini possano vivere nella scuola e fuori e crescere quotidianamente ancora in libertà, gentilezza e spirito di obbedienza che si fondano sulla sostanza della verità ad autentico nutrimento dello spirito e anche così si coltivano forme di conoscenza e quella crescita può essere genuina e piacevole.

96 John Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, 2008, p. 140.

*cooperation and community life, discipline must grow out of and be relative to this*⁹⁷.

Di qui all'importanza di rendere protagonisti gli alunni nelle scuole, il passo è breve e le conseguenze entusiasmanti. Si tratta di esperienze che rinnovano il legame tra il singolo e l'ambiente e che quindi attivano a un diverso livello di motivazione le energie delle persone. Se gli effetti su un individuo si immaginano moltiplicati sulle centinaia di allievi di un istituto, il risultato può essere un cambiamento di notevole misura e prevederne la portata fa parte della professionalità di un corpo docente e dirigente in grado di gestirne le ricadute sia al livello individuale che collettivo:

*The great thing to keep in mind, then, regarding the introduction into the school of various forms of active occupation, is that through them the entire spirit of the school is renewed. It has a chance to affiliate itself with life, to become the child's habitat, where he learns through directed living; instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote, reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society*⁹⁸.

E, in fondo, resta impressionante la somiglianza della percezione del cambiamento in atto all'inizio del XX secolo rispetto a quella che l'uomo comune avverte oggi di fronte alle trasformazioni della società della conoscenza, della globalizzazione e della comunicazione globale. Spesso si tratta oggi di una sensazione così forte da generare nei vissuti come dei corti circuiti dai caratteri di radicalità e di estemporaneità tali da mettere in crisi abitudini, stati mentali e modi di vivere consolidati in una vita precedente all'invasione massiccia delle tecnologie nel presente degli individui. Anche la reticolarità della comunicazione e le sue multiformi potenzialità di ramificazione sono intervenuti a cambiare la mentalità delle persone, complici le corrispondenti ramificazioni e l'improvvisa accessibilità alle rotte aeree. Leggendo questo passaggio nelle pagine dell'autore americano, lo stupore esplose e, però, si ridimensiona: l'hic et nunc dell'uomo contemporaneo con la meraviglia delle sue improvvise accelerazioni di fronte a questa testimonianza perde il suo carattere di unicità: l'uomo globale, padrone dell'universo fino a quando non viene licenziato o esternalizzato o semplicemente fino a quando non perde il suo smartphone sull'autobus non è né il primo né l'ultimo a vivere una rivoluzione controversa e pacifica della storia. Si sono verificate prima altre scoperte e altre ricadute sui modi di vivere che hanno inciso sugli stili di vita e sulle società del tempo al punto di renderle in breve irricognoscibili:

Printing was invented; it was made commercial. Books, magazines, papers were multiplied and cheapened. As a result of the locomotive and telegraph, frequent, rapid, and cheap intercommunication by mails and electricity was called into being. Travel has been rendered easy; freedom of movement, with its accompanying exchange of ideas, indefinitely facilitated. The result has been an intellectual revolution. Learning has been put into circulation. [...] Knowledge is no longer an immobile solid; it has been liquefied. It is actively moving in all the currents of society itself. [...] this revolution, [...], carrier with it a marked change in the attitude of the individual. Stimuli of an intellectual sort pour in upon us in all kinds of ways. The merely intellectual life, the life of scholarship and of learning, thus gets a very altered value. Academic and scholastic, instead of being titles of honor, are becoming terms of reproach. But all this means a necessary change in the attitude of the school, one of which we are as yet

97 John Dewey, *The school & society*, Martino Publishing, Mansfield Centre, CT, 2010, pp. 30. N.d.A.: All'interno di questa organizzazione risiede il principio di ordine e disciplina. Certamente l'ordine è semplicemente qualcosa di correlato a un fine [...] Se il fine è lo sviluppo di uno spirito di cooperazione sociale e di vita comunitaria, la disciplina deve crescere ancora e correlarsi a questo.

98 *ivi*, pp. 31-32. N.d.A.: La cosa più importante da tenere a mente, quindi, riguardo l'introduzione a scuola di varie forme di occupazione attiva, è che attraverso di esse tutto lo spirito della scuola si rinnova. Ha l'opportunità di legarsi alla vita per diventare l'ambiente del fanciullo, dove egli impara direttamente vivendo invece di essere solo un posto in cui imparare lezioni astratte, che si riferiscono solo alla mera possibilità di accadimenti futuri. La scuola ha l'opportunità di essere una società in miniatura, l'embrione di una vera società.

*far from realizing the full orce. Our school methods, and to a very considerable extent our curriculum, are inherited from the period when learning and command of certain symbols, affording as they did the only access to learning, were all-important. The ideals of this period are still largely in control, even where the outward methods and studies have been changed*⁹⁹.

A tutto questo bisogna prepararsi. L'imperativo della strategia di Lisbona apparteneva già ad altri: ogni volta che l'accelerazione del progresso tecnico-scientifico chiama, bisogna dotarsi velocemente degli strumenti concettuali e tecnici adatti per affrontarla e per poterne trarre individualmente e collettivamente il massimo vantaggio. Il linguaggio utilitaristico soccorre l'esigenza di concretezza interrogata da tutta questa riflessione, sebbene non soddisfi le esigenze etiche ed estetiche di chi scrive. Il ritorno a Dewey, classico della pedagogia, è automatico: nell'interazione tra l'uomo e l'ambiente è universalmente contenuto il segreto del successo formativo. Formarsi per affrontare il cambiamento significa esercitare quella forma di intelligenza che è l'adattamento. È l'adattamento, infatti, che consente, sul piano biologico, la sopravvivenza e di conseguenza anche la capacità sul piano psicologico di reinventarsi e di scoprire in sé attitudini latenti. La scuola non può non tenerne conto, deve cambiare e deve farlo riorganizzandosi completamente sin dagli arredi, è da lì che lo studioso comincia quando fonda la sua scuola sperimentale a Chicago

*Some few years ago I was looking about the school supply stores in the city, trying to find desks and chairs which seemed thoroughly suitable from all points of view-artistic, hygienic, and educational-to the needs of the children. We had a good deal of difficulty in finding what we needed, and finally one dealer, [...] made this remark: "I am afraid we have not what you want. You want something at which the children may work; these are all for listening." That tells the story of the traditional education*¹⁰⁰.

d. Democrazia e educazione

Il discorso sulla democrazia è uno dei temi più importanti dell'intera riflessione filosofica occidentale e certamente non si può pretendere di sintetizzarlo in pochi paragrafi. Tuttavia rispetto all'argomento di interesse centrale di questo saggio, ci si propone di ripercorrerne il paradigma democratico a partire dalle posizioni di Iris Marion Young, teorica della democrazia della differenza e filosofa politica statunitense recentemente scomparsa. L'importanza del contributo filosofico nella tradizione pedagogica che si va analizzando in queste pagine è radicale dal momento che costituisce la cornice all'interno della quale si immagina possibile e sostanziale l'attivazione di percorsi di consapevolezza capaci di portare gli individui sia alla fonte del socratico *conosci te stesso* sia alla dispiegazione della massima potenzialità che si fonda sul sé mediante la scoperta delle proprie

99 *ivi*, pp. 39-41. N.d.A.: La stampa era stata inventata, era diventata commerciale. Libri, riviste, giornali erano ormai accessibili a tutti. Come risultato della locomotiva e del telegrafo, stavano per realizzarsi le comunicazioni frequenti, veloci ed economiche per posta e per via elettrica. Viaggiare era diventato facile, la libertà di movimento, con il corollario dello scambio di idee, indefinitamente facilitata. Il risultato è stato una rivoluzione intellettuale. Le informazioni circolavano. [...] La conoscenza non è più un solido immobile, è stata liquefatta. È attivamente in movimento nelle correnti della società stessa. [...] questa rivoluzione, [...], ha cambiato decisamente gli atteggiamenti individuali. Stimoli intellettuali di ogni sorta arrivano nei modi più disparati. La vita meramente intellettuale, la vita scolastica dell'imparare, acquisisce un valore davvero alterato. 'Accademico' e 'scolastico' sono parole che, invece di rappresentare qualità positive, stanno diventando termini negativi. Ma tutto questo richiede un cambiamento immediato dell'approccio scolastico, [...]. I nostri metodi scolastici e una larga parte del nostro curriculum sono l'eredità di un'epoca in cui apprendere e padroneggiare certi simboli era fondamentale poiché costituivano la sola possibilità di accedere all'istruzione. Le idee di questo periodo sono ancora ben controllate, anche quando i metodi esterni e gli studi sono stati cambiati.

100 *ivi*, pp. 47-48. N.d.A.: Alcuni anni fa, stavo cercando nei negozi che trattano gli arredi scolastici banchi e sedie che sembrassero sufficientemente comodi e adeguati ai bisogni dei bambini: tutti i punti di vista: estetico, igienico ed educativo. Abbiamo riscontrato non poche difficoltà in questa ricerca finché un commerciante ci ha fatto questa osservazione: "Temo di non disporre di quanto cercate. Voi volete qualcosa davanti alla quale i bambini possano lavorare, questi invece sono tutti per permettere loro di ascoltare". Questo la dice lunga sull'educazione tradizionale.

capacità. È proprio questo filo che conduce direttamente tra le pagine del pensiero democratico-educativo di Dewey, il quale, mentre riflette ed elabora la sua teoria della conoscenza e dell'educazione, propone in concreto uno sperimentalismo nella ricerca e nell'azione educativa che costituisce il vero e proprio collante con la società e con la politica. L'etica della polis deweyana consiste in un concetto egalitarista di pari opportunità, di emancipazione, di inclusione e di partecipazione attiva alla vita della comunità, è convinzione dell'autore, infatti, che:

[...] knowledge of social conditions, of the present state of civilization, is necessary in order properly to interpret the child's powers. The child has his own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we can translate them into their social equivalents. We must be able to carry them back into a social past and see them as the inheritance of previous race activities. We must also be able to project them into the future to see what their outcome and end will be¹⁰¹.

Per occuparsi del presente è indispensabile tentare di astrarre la situazione educativa e di immaginarla proiettata lungo l'asse diacronico, senza, per questo, dimenticare che il lavoro didattico più importante è quello che concentra sul presente lo sforzo dell'apprendente nel tentativo di adattarsi alla problematicità del reale:

[...] l'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza, È così che si può assegnare all'educazione sempre uno scopo immediato e nella misura in cui l'attività è educativa, essa raggiunge il suo scopo: la trasformazione diretta della qualità dell'esperienza¹⁰².

Democracy and education rappresenta la volontà di indagare le idee di fondo, implicite, della società democratica e di dar loro applicazione educativa nella scuola tenendo conto della tradizione filosofica che si è occupata di morale e dello sviluppo che questa sfera ha avuto nel quadro della democrazia. Considerare seriamente le teorie della conoscenza e della morale nate all'interno di coordinate diverse ma ancora in grado di condizionare le società democratiche al punto di svuotarle della loro sostanza, è il primo passo per individuare dei correttivi adeguati a ripristinare un iter di realizzazione dell'idea di democrazia. La finitudine dell'essere umano e della sua esperienza rende necessario un processo di formazione che metta le nuove generazioni in condizioni di sopravvivere alle vecchie e di preservare il patrimonio comune del gruppo cui appartengono. In questo passaggio la visione di Dewey coincide con quella di Durkheim, per entrambi, infatti

La società esiste grazie a un processo di trasmissione, [...]. Questa trasmissione avviene per mezzo della comunicazione delle abitudini nell'agire, pensare e sentire da parte del più anziano al più giovane. Senza questa comunicazione di ideali, speranze, norme, opinioni, da parte di coloro che stanno per uscire dalla vita del gruppo a quelli che vi stanno entrando, la vita sociale non potrebbe sopravvivere¹⁰³.

Attraverso questo processo prende forma l'apprendimento informale nella dimensione comune, nell'area di senso in cui l'individuo sperimenta la propria sovranità condivisa con gli altri, perché

101 John Dewey, *My pedagogic creed*, School Journal vol. 54 (January 1897). N.d.A.: [...] la conoscenza delle condizioni sociali, dello stato attuale della civiltà è necessaria per interpretare le capacità dei bambini. Il bambino ha i suoi istinti e le sue inclinazioni, ma non sappiamo cosa significhi questo prima che riusciamo a tradurle nei loro equivalenti sociali. Dobbiamo essere capaci di portarle in un passato sociale e vederle come l'eredità di attività di popoli antenati. Dobbiamo anche essere capaci di proiettarle nel futuro per vedere quali possono essere i loro esiti.

102 John Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, 2008, p. 84-85.

103 *ivi*, p. 3.

Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. [...] La prima da considerare è quella di Platone. Nessuno formulò meglio di lui il principio che una società è stabilmente organizzata quando ogni individuo fa ciò a cui è adatto per la sua natura in modo da essere utile agli altri (o di contribuire al gruppo al quale appartiene); e che il compito dell'educazione è di scoprire queste attitudini e di allenarle progressivamente per l'utilità sociale¹⁰⁴,

ma anche il clima che il singolo respira nel gruppo costituisce un tratto fondamentale nello sviluppo della socialità: l'emotività lo rende più o meno partecipe dei successi o degli insuccessi del gruppo e quindi, quando l'atteggiamento emozionale del gruppo sarà anche suo, l'inevitabile conformazione allo stato d'animo generale produrrà delle conseguenze sulla sua motivazione ad agire in favore del successo di tutti e ad acquisire le conoscenze che gli serviranno per contribuire all'avanzamento collettivo. In questo senso, si può dire che

Il primo compito dell'organo sociale che chiamiamo scuola è di provvedere un ambiente semplificato. Esso seleziona i dati fondamentali e capaci di suscitare una reazione nei giovani. Poi stabilisce un ordine progressivo, usando i dati assimilati per primi per far luce su ciò che è più complicato. In secondo luogo, il compito dell'ambiente scolastico è di eliminare il più possibile i caratteri dell'ambiente esistente che non sono degni di influenzare le abitudini mentali, purificando così l'ambiente dall'azione. La selezione mira non solo a semplificare, ma a estirpare tutto ciò che è indesiderabile. [...]. La scuola ha il dovere di eliminare tutto ciò dall'ambiente che fornisce, e di fare il possibile per controbilanciare l'influenza di questi elementi nell'ambiente sociale ordinario. Scegliendo il meglio come suo materiale specifico, cerca di rinforzare il potere di questo meglio. Man mano che la società diviene più illuminata, si rende conto che a lei tocca trasmettere e conservare [...] solo quella parte che contribuisca a migliorare la società futura. La scuola è il mezzo principale per arrivare a questo scopo. [...] è compito dell'ambiente scolastico equilibrare i diversi elementi nell'ambiente sociale, e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato, e di venire in contatto vivo con un ambiente più largo¹⁰⁵.

Anche qui la convergenza e anzi l'identità con l'ideale democratico incarnato dalle carte costituzionali moderne balza all'occhio, solo per citare quella della Repubblica Italiana, si legga il secondo comma dell'articolo 3, dove recita:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese¹⁰⁶.

Concretizzare questo principio significa stanziare una certa quantità di risorse economiche da assegnare come borse di studio agli studenti svantaggiati e meritevoli e questo costituisce un chiaro aggancio al problema dell'accesso all'istruzione che, nel sistema delle *Scuole Europee di Bruxelles*, ha un suo particolare funzionamento orientato in una direzione decisamente poco egualitarista. Poiché la dimensione europea dell'istruzione è in fase di sviluppo e tutt'ora da realizzare si rende dunque necessario osservare quali, tra i principi affermati in tal senso nei vari paesi, confluiranno nella futura scuola d'Europa e come interverranno a

104 *ivi*, p. 95-96.

105 *ivi*, p. 22.

106 *Costituzione della Repubblica Italiana*, art. 3, comma 2.

regolarne l'accesso anche alla luce dei processi migratori in atto tra le sue varie regioni.

[...] se la democrazia ha un significato morale e ideale, questo consiste nel fatto che si esige una collaborazione sociale da parte di tutti e che tutti siano posti in grado di sviluppare le proprie capacità differenziate. La separazione dei due scopi nell'educazione è fatale alla democrazia; l'adozione del significato più ristretto di efficienza la priva della sua giustificazione essenziale¹⁰⁷.

Questo è il rischio implicito nella divisione del lavoro propria della civiltà industriale, la riduzione dell'applicazione a compiti troppo parcellizzati per consentire a un uomo di sentirsi realizzato nello svolgimento di un processo. È un argomento che non passa inosservato nemmeno nella vecchia Europa dove, tra gli altri, anche Durkheim se n'è interessato. Il pensiero di Dewey al riguardo è che:

Ciò che si addice meglio alla scienza è la scoperta delle relazioni dell'uomo con il suo lavoro (incluse le sue relazioni con gli altri che vi prendono parte), scoperta che assicurerà il suo interessamento intelligente in ciò che sta facendo. L'efficienza produttiva spesso richiede la divisione del lavoro. Ma questo si riduce a una routine meccanica, se gli operai non vedono i rapporti tecnici, intellettuali e sociali impliciti in quel che fanno, e non si impegnano nel loro lavoro per i motivi forniti da questa percezione. La tendenza a ridurre cose come l'efficienza dell'attività e l'organizzazione scientifica del lavoro a esteriorità puramente tecniche testimonia che lo stimolo del pensiero opera unilateralmente in chi è al controllo dell'industria e ne determina gli scopi. Poiché difettano in un interesse sociale comprensivo ed equilibrato, essi non hanno stimolo sufficiente a riflettere sui fattori e sui rapporti umani nell'industria. L'intelligenza è limitata ai fattori che riguardano la produzione tecnica e il commercio dei prodotti. Senza dubbio si può sviluppare un'intelligenza acuta ed efficiente su queste linee anguste, ma il non tener conto dei fattori sociali importanti significa, non di meno, limitatezza mentale, e deformazione corrispondente della vita emotiva¹⁰⁸.

In questo senso, l'attenzione può tornare ad orientarsi sul concetto olistico di apprendimento e sul rapporto tra essere e divenire nell'individualità, nella società e nella democrazia. La separatezza, cioè, nuoce in ogni ambito e produce squilibri che si riflettono inevitabilmente sull'ambiente, compreso il luogo di lavoro, quindi quello che può apparire come un momentaneo successo in termini di profitto può realizzare su una scala più ampia un insuccesso da altri punti di vista. Questo può ricondursi anche all'eccesso di distinzione tra i settori della conoscenza, già largamente scoraggiato nelle altre opere di carattere pedagogico del filosofo americano:

La cultura è il coltivarsi alla valutazione delle idee e dell'arte e dei larghi interessi umani. Quando l'efficienza è identificata con un raggio ristretto di atti, invece che con lo spirito e il significato dell'attività, cultura ed efficienza si contrappongono. L'effetto della cultura è identificabile col vero senso di efficienza sociale, allorché si pone mente a quel che in un individuo è solo suo – e non sarebbe un individuo se non ci fosse qualcosa di incommensurabile in lui. Il suo contrario è il mediocre, la media. Ogni volta che si sviluppa una qualità distintiva, ne risulta la distinzione della personalità; e questa contiene una promessa di servizio sociale maggiore e più significativa di quella dell'apporto in quantità di beni materiali. Infatti come vi può essere una società che valga veramente la pena di servire, se non è costituita da individui con qualità personali significative?¹⁰⁹

Le qualità personali sono esattamente il risultato di una scuola che lavora bene, che si concentra sulla singolarità

107 John Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, 2008, p. 132.

108 *ivi*, p. 93.

109 *ivi*, p. 132.

della persona, dei suoi interessi e della sua voglia di interagire con gli altri e con l'ambiente e che maturi la consapevolezza che le esperienze educative di ognuno sono incluse nel concetto di cultura che riguarda tutti.

e. Dewey e l'internazionalizzazione della scuola statunitense

Internazionalizzazione è una parola che, mai come le altre, assume un significato diverso in base ai contesti. Qui si propone una riflessione circoscritta su cosa si intenda designare con questo termine nel panorama statunitense dell'educazione, in un paese percepito all'esterno dei suoi confini come una sola entità politica nazionale e percepito all'interno come un soggetto politico sovranazionale, dal momento che gli Stati Uniti sono una federazione di Stati articolati in distretti. La struttura politica federalista condiziona non poco la prospettiva dell'interprete europeo che può operare un'analisi lucida solo a partire dalla considerazione dei tre livelli interconnessi nella politica democratica, economica e amministrativa che tocca l'organizzazione scolastica. Si presentano subito alla vista: la sfera nazional-federale del Congresso che raccoglie la rappresentanza di tutti gli Stati, la sfera statale, geograficamente e gerarchicamente sottodimensionata rispetto a quella federale, ma che pure sarebbe improprio definire nazionale o regionale, e quella locale rappresentata dalla dimensione dei distretti, nuclei territoriali di suddivisione degli stati.

Se nel sistema europeo si riscontrano caratteri di centralizzazione, unitarietà dei programmi, valore legale dei titoli di studio e certificazione e selezione del corpo docente, nel sistema statunitense, invece, prevale la municipalizzazione dell'istruzione pubblica con la frammentarietà dei programmi e dei sistemi di valutazione e di certificazione degli studenti nonché di selezione e di assunzione degli insegnanti. È infatti il distretto a finanziare l'educazione attraverso la riscossione dei tributi di proprietà: è con questi che si retribuisce il personale e che si sostengono le spese edilizie e si garantisce la sostanziale autonomia scolastica del paese. I docenti sono assunti dai capi d'istituto e i programmi vengono stilati localmente. Ogni istituto ha un proprio consiglio direttivo eletto dai residenti del distretto scolastico di riferimento e questo è solo l'esito di un processo storico caratteristico dell'evoluzione degli Stati Uniti in quanto viene dall'organizzazione che i coloni si erano dati man mano che si sono insediati sul territorio.

Sono stati loro a fondare il movimento delle *Common School* all'inizio del XIX secolo, istituti di istruzione primaria che servivano aree molto circoscritte e che erano finanziati in tutto dai contribuenti locali i quali votavano per eleggerne i responsabili. Il curriculum contemplava le competenze e le conoscenze di base privilegiando la lettura e la scrittura, la storia e la geografia, l'arte visiva, la musica e l'igiene. All'interno degli stati dell'Unione sono stati il New England, il Massachusetts, gli stati nord-occidentali e quelli della fascia medio-atlantica a favorire il movimento, sebbene, in ogni realtà, le scuole comuni trovassero anche i loro oppositori. Esclusi del tutto, all'epoca, solo gli stati del Sud. Contemporaneamente, l'elasticità degli ordinamenti statali aveva permesso anche la nascita dei *distretti scolastici* come emanazione della volontà e della capacità di controllo dello Stato sull'entità territoriale inferiore.

Se i mandati federali rendono obbligatorie le scuole comuni in tutto il paese, sono poi le leggi che ne recepiscono lo spirito a regolare con i distretti l'obbligatorietà dell'istruzione che deve essere uguale in ogni Stato, sola eccezione il grado di severità e la possibilità di delegare al distretto la penalità per la disapplicazione della legge statale. Peraltro le scuole comuni sono state subito portatrici del carattere di pubblicità costitutivo della scuola americana.

Se, al termine dell'Ottocento, il sistema scolastico statunitense conta più di centomila distretti nel corso del

Novecento, fino agli anni Settanta, si è cercato di arginare l'eccesso di frammentazione della scuola nonostante l'opinione dei garantisti dell'autonomia localistica che consente la partecipazione democratica dei cittadini alle scelte educative che riguardano i figli. La direzione contraria, verso un ampliamento, è sostenuta da coloro che auspicano un risparmio, considerata la proliferazione degli apparati amministrativi, da coloro che preferiscono l'adozione di strategie inclusive di maggior respiro sociale necessarie per conciliare la convivenza di gruppi diversi nello stesso territorio e coloro che si augurano l'investimento di maggiori risorse da destinare al miglioramento dell'offerta formativa curricolare.

I sedicimila distretti sopravvissuti si dibattono oggi tra le tensioni interne e le frizioni coi rispettivi stati e con l'amministrazione federale che, per la prima volta nella storia degli Stati Uniti, si appresta a rivestire un ruolo di competenza nell'educazione al quale ha abdicato sin dalle origini. Al livello statale, esiste l'obbligo di costituire e mantenere il sistema di istruzione pubblico che si concretizza mediante il ricorso alle articolazioni periferiche dell'amministrazione: se la legislatura regola la scuola in ogni Stato, i membri dell'esecutivo, nelle persone del governatore, del sovrintendente scolastico e dell'organo statale direttivo della scuola vigilano sull'applicazione delle norme, mentre le corti di giustizia si esprimono nelle controversie che sorgono in materia educativa. I distretti si differenziano per ordine e grado di scuola, per istituti comprensivi, per estensione territoriale e si distinguono in distretti rurali, urbani e sub-urbani e di piccole comunità urbane. Per quanto sembrano variare molto a causa della differenza nelle esigenze dell'utenza cui si riferiscono, in sostanza, si somigliano molto. Sono agenzie dello Stato tenute ad attuarne le direttive in materia di politiche educative e di amministrazione scolastica pubblica. Spesso le scuole fondate dai coloni avevano un orientamento confessionale omogeneo, ma, in ogni caso, la specificità più marcata consisteva nella gestione diretta delle scuole da parte dei cittadini. Essi si riunivano in comitati per decidere linee educative e organizzative, operavano dunque selezioni in merito al curriculum, alla scelta dei testi, all'assunzione dei docenti, alla manutenzione dei luoghi deputati all'istruzione. Quando le comunità rurali dei coloni vengono inglobate nel processo di urbanizzazione, si assumono degli esperti in grado di occuparsi della quotidianità dell'amministrazione scolastica, mentre i comitati dei cittadini trovano la propria espressione nei consigli direttivi all'interno dei quali assumono compiti direttivi e decisionali come approvare le assunzioni, il bilancio della scuola, i programmi di insegnamento. Dal XIX secolo la struttura del sistema scolastico americano non è cambiata, se non per la riduzione drastica del numero dei distretti passati da sedicimila a poche centinaia in seguito a una politica di risparmio, anche se la polemica sul localismo rimane forte:

Gli Americani hanno tradizionalmente difeso questo sistema sulla base dell'assunto che, se i cittadini pagano di tasca propria le spese scolastiche ed eleggono i propri rappresentanti ai Consigli Direttivi, essi hanno più voce in capitolo di quanta ne avrebbero se le scuole fossero gestite dallo Stato e dal Governo federale. Essi sono convinti che questo sistema assicura ai genitori il controllo sull'educazione dei figli e la possibilità di adattare le scuole alle esigenze degli studenti. In realtà, è dubbio che oggi questa assunzione abbia riscontro dei fatti. La verità invece è che l'unico beneficiario dell'autonomia locale è il sindacato insegnanti, che ne approfitta per esercitare un controllo pressoché totale sull'educazione. Per di più l'autonomia locale, che in teoria dovrebbe essere particolarmente idonea a permettere innovazioni nel sistema, sembra essersi trasformata nella struttura ideale per il mantenimento dello status quo. L'autonomia locale è una delle ragioni principali per cui la scuola americana non funziona, e invece viene meno a quello che dovrebbe essere il primo compito di ogni sistema scolastico: fornire agli studenti le competenze necessarie per l'inserimento nel mondo del lavoro e nello stesso tempo offrire opportunità di mobilità sociale e economica senza confini di razza e di mezzi

*economici*¹¹⁰.

Il modello autonomista americano esercita in Europa un grande fascino e ha ispirato varie riforme paradossalmente proprio quando i cittadini statunitensi stessi hanno cominciato a ravvisarne i limiti più angusti. Al 2000 risale la sterzata centralizzante dell'educazione, quando, per limitare la sperequazione finanziaria che opera una netta discriminazione tra distretti scolastici ricchi e poveri, si è cercato l'intervento perequativo dello Stato Federale. Contemporaneamente, però, all'interno di un quadro regolamentale centrale, si va potenziando la dimensione singola e particolare di ogni istituto. In un certo senso, dunque, la fuga dal localismo sta producendo un'autonomia ancora più radicale, ma meglio ancorata a direttive comuni a tutti gli stati. Del resto il localismo rivendicato con orgoglio dai fanatici della democrazia americana, che si esprime nell'istruzione attraverso l'attività dei consigli direttivi, in realtà si è svuotato della sostanza democratica delle origini.

*Uno dei problemi fondamentali del sistema educativo americano è la politicizzazione dell'educazione. Una persona che sia interessata a migliorare l'educazione pubblica deve essere disposta a trasformarsi in un politico e affrontare una campagna elettorale, un tipo di processo che non seleziona necessariamente le persone più idonee, come dimostrano gli scandali e le polemiche che spesso circondano i Consigli Direttivi. Per quanto i Consigli Direttivi siano decantati come esempi di democrazia diretta, in realtà solo una percentuale minima di votanti (17%) si prende il fastidio di recarsi alle urne durante le elezioni scolastiche. Prima di tutto, anche durante le elezioni politiche la percentuale di cittadini che votano negli USA (50%) è bassa se paragonata all'Italia. Durante le elezioni scolastiche la percentuale dei votanti è ancora più bassa perché la gente che non ha i figli nelle scuole pubbliche non è abbastanza informata o interessata da prendersi il fastidio di andare a votare. Pertanto non è difficile per un gruppo di cittadini con una specifica agenda politica ed educativa eleggere i propri candidati al Consiglio Direttivo, con la conseguenza che spesso i Consigli Direttivi si trasformano in un'arena di scontri personali e politici nella difesa di interessi e ideologie contrastanti*¹¹¹.

In teoria, il potere di questi organi si estende sull'intera vita scolastica, ma in pratica si riduce a questioni di finanziamento e di mantenimento delle scuole e non tocca aspetti dirimenti come l'incremento della qualità dei programmi scolastici e l'insegnamento. In questi ambiti vigono le limitazioni previste dalle leggi statali promulgate proprio con la logica di equilibrare gli eventuali eccessi determinati dai consigli locali e di assicurare continuità e funzionalità ai sistemi educativi. Tali consigli sono di natura elettiva e sono chiamati a votare sul bilancio scolastico, l'80 % del quale dipende dalle tasse municipali di proprietà. Annualmente si assiste alla campagna politica organizzata dai sostenitori della scuola pubblica in favore dell'approvazione del bilancio per contrastare quanti, invece, esprimendo contrarietà all'aumento delle tasse, rischiano di compromettere la situazione delle scuole del proprio distretto. Spesso accade che il bilancio sia respinto e, in tal caso, l'unico correttivo che il consiglio direttivo può operare consiste in una riduzione di spesa concordata col consiglio comunale e soggetta all'autorizzazione dello Stato.

Il costo più alto è determinato dalle spese amministrative che si replicano per ogni distretto cui faccia capo un certo numero di istituti. Si tratta di spese insopprimibili volendo garantire l'autonomia locale dei distretti. L'unica alternativa consisterebbe in una forma di convergenza in ambiti più ampi, in una regionalizzazione,

110 Chiara Nappi, *Autonomia locale e scuole pubbliche. Analisi del modello statunitense*, Fileri, Gennaio 2000, p. 122.

111 *ivi*, p. 122.

come ha proposto lo Stato del New Jersey, il più popoloso con i suoi seicento distretti. Questa proposta, però, non trova il consenso delle comunità più ricche che si rifiutano di mettere in comune le proprie risorse a vantaggio di una maggiore equità e di una migliore distribuzione delle opportunità in tutto il sistema educativo: questo significa per loro salvaguardare il vantaggio dei propri figli in vista di una futura affermazione nel mercato del lavoro, perché una scuola migliore significa un futuro migliore.

[...], a queste considerazioni economiche si aggiungono spesso complicazioni etniche e razziali. Non è sorprendente che una conseguenza estremamente seria dell'autonomia locale sia la disparità economica, e quindi educativa, tra un distretto e l'altro. Ci sono sperequazioni enormi tra il costo scolastico per studente in un comune ricco e quelle in un comune povero. Nel 1990, i comuni poveri nel New Jersey, avevano un bilancio scolastico che era solo il 70% di quello dei comuni ricchi. Nello Stato della Pennsylvania, le scuole nella città di Filadelfia spendono in media per ogni studente tremila dollari in meno delle scuole dei sobborghi¹¹².

Una sentenza della corte suprema del New Jersey del 1990 bolla come ingiuste e contrarie allo spirito della Costituzione statunitense le modalità di finanziamento locale del sistema scolastico e attribuisce allo Stato l'obbligo di trovare un rimedio volto ad annullare il divario tra distretti avvantaggiati e distretti svantaggiati. Il Michigan, dopo questa sentenza, ha disposto, tre anni dopo, interventi a copertura di oltre il 70% delle spese scolastiche e, come esempio, basta a chiarire come la direzione in cui si orienta da due decenni l'educazione americana svuoti di senso l'autonomia locale con tutti i suoi deficit economici e formativi.

Nonostante l'autonomia dal centro, gli organi legislativi degli stati aderiscono alle direttive degli ambienti federali dove lo *State Department of Education*, composto da un governatore, dai membri e dal capo dei funzionari scolastici statali eletto dal ministero (board), si serve del parere di commissioni istituite appositamente per lo studio delle problematiche educative. Il governatore può porre il veto sulle decisioni scolastiche degli stati e può sostenerne o contrastarne la politica mediante finanziamenti. Lo *State Board of Education* dispone anche di un organo direttivo elettivo o di nomina del governatore con autorità sui distretti della primaria e della secondaria quanto all'orientamento generale della scuola pubblica e alle funzioni di controllo, supervisione e amministrazione. Tra le sue prerogative rientra la nomina del capo dei funzionari statali della scuola pubblica degli stati, detto *Superintendent o Commissioner*, il quale forma col personale dei suoi uffici lo *State Department of Education*, ossia il ministero dell'educazione al livello statale sottordinato al livello federale. In ogni realtà, le funzioni di questo organo sono diverse, ma, di solito, consistono nella supervisione dei distretti, nella garanzia di continuità in rapporto alle linee educative stabilite dal centro, nonché nella gestione e distribuzione dei finanziamenti ai distretti scolastici. Un altro ambito di competenza statale è l'individuazione delle aree curriculari di base in ogni ordine e grado di scuola: lingua inglese, storia degli Stati Uniti e storia locale, Costituzione statunitense, igiene e educazione fisica. Per quanto riguarda l'obbligo scolastico, la durata è di dodici anni compresi tra i 5 o i 6 e i 17 o 18, mentre è sempre lo Stato a fissare la durata minima del calendario scolastico solitamente computata in 180 giorni.

Gli organi direttivi dei distretti decidono sulla configurazione degli istituti di loro competenza, sulle strutture, sull'assunzione del personale docente e amministrativo, sugli orientamenti amministrativi e politico-educativi, sulle linee didattiche da adottare, sulla tassazione dei residenti.

A tali limiti, inoltre, vanno aggiunti quelli che i distretti devono rispettare circa la contrattazione degli

¹¹² *ivi*, p. 122.

insegnanti collettiva al livello di distretto scolastico, nonché l'attività sindacale a tutela del personale. Nei fatti, dunque i consigli approvano quanto indicato dagli amministratori indirizzati dai docenti: sono queste le forze in gioco che si disputano l'autonomia ai danni della democrazia reale tanto suggestivamente evocata dai sostenitori del localismo.

I sindacati degli insegnanti sono tra le organizzazioni più potenti negli Stati Uniti. Gli insegnanti sono organizzati in sindacati nazionali, statali e locali. I sindacati statali e nazionali intervengono a livello di Stato e Governo federale, assicurandosi che le leggi promulgate nel campo educativo siano di loro gradimento. Durante le elezioni, contribuiscono con grosse somme alle campagne elettorali dei candidati che favoriscono. Nell'ultima Convenzione del Partito Democratico nel 1996, l'11% dei partecipanti era costituito da rappresentanti dei sindacati insegnanti¹¹³.

Si osservi che la parola *nazionale* viene usata come in Europa la parola *internazionale* che per riferirsi alla sfera chiamata in Europa *nazionale* si usa invece il termine *statale* e che, all'interno di questo quadro, vista la partecipazione concreta delle sigle alla realizzazione della linea politica proposta dai partiti al momento della consultazione del popolo sovrano, i sindacati rivestono una funzione di un certo peso. Questa influenza si misura in tutto il suo potere di determinazione soprattutto al livello locale, è lì, infatti, che si espleta la militanza sul campo attraverso la difesa degli interessi dei docenti assunti nell'ambito distrettuale. Nel consiglio direttivo, i membri che sono, di solito, i genitori degli alunni, vengono eletti annualmente, i sindacati sono, invece, sempre gli stessi e questo carattere di continuità garantisce la permanenza di certe scelte ostacolando l'introduzione di elementi di cambiamento. Si consideri che tra gli altri aspetti di vantaggio, va annoverata l'attività di valutazione e di orientamento che i docenti svolgono mediante la redazione di lettere di referenza per i diplomati che desiderino iscriversi nelle università e che, essendo l'accesso agli studi superiori a numero chiuso in tutti gli Stati Uniti, questa può costituire, nei confronti delle famiglie, una vera e propria arma di ricatto. I consigli direttivi sono sede di una dialettica spesso strenua, ma di scarsa produttività, vivono una situazione di stagno che li rende del tutto inadatti alla competizione sostanziale con le attività e l'efficienza del sindacato che siede stabilmente allo stesso tavolo e possono facilmente essere rovesciati dai docenti che controllano una fetta significativa dell'elettorato perché votano e perché godono tra i genitori di una buona influenza. Anche sul piano della contrattazione, il sindacato detiene poteri più che determinanti e larghe garanzie di riuscita, dal momento che i docenti e gli amministrativi vengono assunti localmente e che accordi e condizioni economiche vengono negoziati dai delegati sindacali che operano nel consiglio direttivo della scuola. Addirittura Chiara Nappi riferisce che

Per di più, se gli insegnanti non gradiscono un amministratore o il suo programma di rinnovamento, è difficile che egli possa continuare a lavorare nel distretto. Non a caso la durata di servizio degli amministratori negli USA non supera in media i tre anni. Una strategia tipica per liberarsi di superiori non graditi è di creare nel distretto una situazione di costante conflitto. Se questo non basta a convincere il Consiglio Direttivo, i sindacati si danno da fare per eleggere al Consiglio Direttivo candidati che siano disposti a licenziare la persona non gradita¹¹⁴.

Un'altra conseguenza serissima dell'organizzazione localistica dell'istruzione statunitense consiste nella

113 *ivi*, p. 122.

114 *Ivi*, p. 122.

frammentazione e nella scarsa qualità dei programmi scolastici che non sono soggetti ad alcuna indicazione o controllo centrale e che dipendono non da ogni singolo Stato, ma da ogni distretto indipendentemente da ogni altro distretto, sia quanto ai contenuti sia quanto alla tempistica di svolgimento degli argomenti selezionati. È chiara la differenza con un'Europa decisamente armonizzata da questo punto di vista, dove il controllo centrale dei programmi garantisce validità e uniformità nei modi e nei tempi di svolgimento, nonché nelle relative certificazioni rispetto alle conoscenze e alle competenze acquisite ad ogni step del curriculum. I programmi elaborati dal distretto vengono poi proposti ai consigli direttivi degli istituti: a ciascuno di questi spetta l'approvazione e l'adozione che, di fatto, vengono deliberate dagli insegnanti. Nonostante il condizionamento della loro professionalità, quel che emerge è l'estrema povertà e disarticolazione interna di programmi insoddisfacenti agli occhi delle famiglie. Questa appare essere anche la conseguenza di processi di selezione e di formazione del personale male organizzati e puramente formali.

Visto che non c'è accordo su cosa gli studenti devono imparare nelle scuole, non c'è nemmeno accordo su che cosa gli insegnanti devono sapere. Non è mai esistito negli USA un controllo serio a livello nazionale o statale sulla qualità del processo di formazione degli insegnanti, con la conseguenza che il livello di preparazione degli insegnanti americani lascia molto a desiderare. Dato che in Europa nella maggior parte dei casi le stesse università preparano sia gli studenti che eventualmente si dedicheranno all'insegnamento nelle scuole, sia quelli che eventualmente andranno nell'industria o nella ricerca, non c'è un divario troppo profondo nella preparazione professionale di questi gruppi¹¹⁵.

Significativa, in tal senso, pare la differenziazione dei percorsi che vede, da una parte, l'approfondimento delle competenze socio-psico-pedagogiche legate alla pratica della metodologia di insegnamento, dall'altra l'approfondimento dei contenuti. Le scuole per gli educatori, dette *teachers' college* e le scuole per professionisti, cioè le facoltà universitarie, sono frammenti separati dell'istruzione. Gli studenti che vogliono diventare insegnanti, cioè, non frequentano le facoltà relative alla propria disciplina per poi specializzarsi nelle tecniche didattiche, ma frequentano direttamente i *teachers' college* dove i contenuti delle singole materie vengono pressoché sfiorati. È quanto è emerso una decina di anni fa da un sondaggio che ha dimostrato come un terzo degli insegnanti di scienze e metà degli insegnanti di storia non aveva mai seguito un corso universitario nella materia che insegnava. Per giunta, il 75% dei candidati all'insegnamento occasionalmente sottoposti allo stesso test somministrato agli studenti per il diploma non ha superato l'esame di cultura generale, ciononostante il sindacato si è attestato su posizioni di difesa della classe docente tali da riuscire a far abolire anche questa prova di selezione del corpo docente di un distretto scolastico dello Stato di New York.

Le scuole frequentate dagli educatori focalizzano i propri corsi sull'insegnamento della pedagogia e favoriscono la diffusione delle pratiche proposte dalle correnti di pensiero più recenti. In questo senso la stessa declinazione pratica della teoria di Dewey tradisce i propri presupposti teorici, perché formare i *critical thinkers* nella scuola statunitense è un'operazione che si trasforma nella pretesa di prescindere totalmente dai contenuti. Privare gli alunni delle conoscenze di base, oltre a impedire di fatto lo sviluppo della capacità critica degli studenti, non è affatto un auspicio della teoria della conoscenza del pedagogista del *learning by doing*. I docenti, peraltro, sostengono esami di abilitazione all'insegnamento diversi in ogni Stato che vertono sulla cultura generale piuttosto che sulla materia insegnata. Alla fine degli anni Novanta, un tentativo di riforma dell'esame di Stato per gli aspiranti docenti è stato posto in essere nello Stato del Massachusetts e lì l'esito si è rivelato

¹¹⁵ *ivi*, p. 122.

sensazionale, poiché ha registrato una percentuale di bocciature pari al 60%. L'assunzione diretta dei docenti da parte dei presidi, inoltre, è un altro meccanismo discutibile relativamente alla qualità dell'insegnamento, poiché i dirigenti non adottano criteri chiari di selezione e non stilano graduatorie che fissino priorità legate ai titoli o al servizio. Anche per l'ingresso in ruolo, la situazione è pressoché affidata allo stesso tipo di casualità. Tre anni di servizio prestato con continuità in una scuola danno diritto al contratto a tempo indeterminato. Intervenire sulla valutazione dei docenti e quindi sul miglioramento delle prestazioni professionali sembra impossibile a causa della frantumazione delle responsabilità ai vari livelli. I singoli istituti preferiscono adottare una politica conservatrice a costo di mantenere pressoché inalterato il numero delle iscrizioni anche dove si tratti di raccogliere un'utenza interessata solo a conseguire il diploma col minimo sforzo. Una delle iniziative concrete tese all'incremento della qualità dell'istruzione del sistema educativo statunitense è stata presa dalla presidenza Clinton nel 1999 e approvata in seguito dal Congresso con lo stanziamento di due miliardi di dollari per finanziare programmi di formazione, aggiornamento e sviluppo professionale dei docenti con esami di verifica in tutti gli stati. L'introduzione di esami di abilitazione più seri e da ripetere periodicamente da parte di vari stati completa il quadro. Da una prospettiva più generale si ravvisa l'esigenza di armonizzare l'istruzione e il mercato del lavoro, un po' come in Europa. Le necessità imposte dalla scienza e dalla tecnica al centro della modernità si presentano all'industria statunitense già negli anni Novanta, dove l'Europa rimanda al 2020 la creazione di una vera *società della conoscenza*. La globalizzazione pone alla competitività sfide e traguardi da vincere sul piano internazionale, è dunque dirimente formare cittadini capaci di animare questa sfida e di viverla attivamente. Ecco allora affacciarsi anche negli Stati Uniti il problema di internazionalizzare la scuola. Nonostante l'impero economico statunitense possa apparentemente prescindere, con la globalizzazione e l'insorgenza di nuovi importanti competitor su scala planetaria come la Cina, l'egemonia culturale dell'Occidente più spostato a Ovest ha visto il proprio asse oscillare e le proprie frontiere aprirsi ad altre realtà. Non si dimentichi la rilevanza del tema della frontiera nella cultura americana, né la composizione multiculturale che per tanto tempo è stata problematica, pur nella ricchezza della propria differenza, per l'americano *Wasp*.

È tempo di internazionalizzare i curricula scolastici per formare persone dalle menti più aperte e cittadini capaci di mettere i propri talenti in condizione di integrarsi e di competere con i soggetti economici e non che si affacciano all'Occidente tutto, non solo all'Europa come primo mercato mondiale. A tal proposito giova accennare ai rapporti monetari tra dollaro ed euro e alle interconnessioni che legano i due mercati nella vicenda della crisi economica che imperversa dal 2008 falciando la piccola impresa e i ceti sociali medi, medio-bassi e bassissimi, intendendo per bassissimi quelli soggetti a precarietà e a privazione totale di garanzie di sorta. L'impreparazione degli studenti ad affrontare le difficoltà del mondo del lavoro registrata dalle aziende al momento dell'assunzione comporta una spesa di oltre trenta miliardi di dollari l'anno per la formazione interna dei dipendenti altrimenti privi di ogni competenza che li metta in grado di inserirsi produttivamente e positivamente in un'organizzazione e che pure avrebbero dovuto acquisire negli anni dell'apprendimento formale in seno all'istituzione scolastica. Diverse ricerche dimostrano come gli allievi delle scuole statunitensi arrivino a diplomarsi in condizioni di preparazione molto inferiori a quelle degli alunni asiatici o europei in tutte le materie, sebbene la debolezza comune, nonché la più preoccupante, in questo momento storico, sia quella relativa all'area scientifico-matematica. Il futuro economico dei paesi, infatti, è strettamente legato a questo aspetto dell'educazione e una situazione simile non registra che allarmi da parte della politica e dell'industria in molte realtà nazionali. Di conseguenza, pare opportuno intervenire tempestivamente per riorganizzare l'istruzione pubblica e riuscire a restare competitivi su scala internazionale. Se in Europa gli obiettivi della

strategia di Lisbona si riferiscono al 2020 come data limite, negli Stati Uniti questi propositi datano a vent'anni prima: le amministrazioni Clinton e Bush si erano prefissate la meta di rendere gli studenti americani i migliori del mondo in scienze e in matematica dal 2000. Già nelle loro linee-guida era stata accettata come limitativa la natura decentralizzata del sistema scolastico adatta agli albori della loro storia di comunità rurali preindustrializzate e ormai superata nella società globale: sono stati individuati standard che vanno fissati e raggiunti al livello statale.

Un primo passo si è compiuto quando le organizzazioni professionali hanno stilato liste di conoscenze e di competenze da raggiungere nei diversi segmenti dell'iter educativo per ogni materia, ma la difficoltà della penetrazione di questa idea al livello locale rimane. Si è pensato, dunque, di strutturare un sistema di incentivi attraverso cui finanziare attività, corsi, prestazioni professionali volontarie nei distretti recalcitranti. Tutti gli Stati hanno promulgato gli state-standard seguendo le direttive dei professionisti, ma non sono arrivati a proporre dei veri e propri programmi per evitare di interferire con le autonomie locali. In ogni caso, si può registrare un più ampio e diffuso senso di coinvolgimento nelle vicende dell'educazione al livello statale e questo può costituire un'aspirazione a raggiungere un certo grado di uniformità nella sfera federale, nonostante la strada in quella direzione sia ancora lunga, dal momento che la Costituzione, sin dal 1791, demanda ai poteri statali il compito di organizzare, gestire e regolare l'istruzione pubblica. Nell'impianto ordinamentale statunitense, infatti, la separazione dei poteri del governo federale dal governo statale è netta, tanto che il decimo emendamento recita: *The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States, respectively, or to the people*¹¹⁶. L'istruzione non fa parte delle prerogative che la Carta Costituzionale delega al Congresso, quindi il potere relativo al tema viene delegato agli stati che hanno l'onere di curare l'educazione dei cittadini, quindi è la legislazione statale a esprimere la propria sovranità su questo ambito. Al contrario, le costituzioni dei singoli stati statuiscono i principi dell'educazione e di conseguenza l'impostazione scolastica in termini di logistica, amministrazione, risorse economiche.

Una delle conseguenze dell'interessamento degli Stati alle situazioni distrettuali è il commissariamento dei consigli direttivi delle scuole non funzionanti e la loro diretta presa in carico da parte dell'amministrazione statale, come è avvenuto per anni nel caso delle scuole pubbliche di New Jersey City, mentre un altro esperimento interessante è quello delle scuole-charter intorno alle quali è nato un vero e proprio movimento giunto a contare cinquecento istituti. Si tratta di scuole pubbliche autonome gestite da genitori e insegnanti senza la mediazione dei consigli direttivi e dei sindacati, attestati su posizioni fermamente contrarie:

Nonostante l'opposizione, negli ultimi anni molti Stati hanno passato leggi permettendo l'istituzione di scuole charter (charter significa regolamento speciale). In un certo senso, la promulgazione di queste leggi rappresenta il riconoscimento ufficiale che l'educazione pubblica americana non funziona e che è impossibile cambiarla dall'interno; è il riconoscimento che il tipo di gestione scolastica attuale delle scuole americane ha problemi endemici profondi e che è importante proporre nuovi modelli di come le scuole potrebbero funzionare. Fondare e gestire una scuola charter non è un'impresa da poco, vista l'opposizione che queste scuole incontrano, sia da parte dei sindacati degli insegnanti che da parte dei Consigli direttivi, nel loro tentativo di inficiare la struttura di potere esistente.[...] A prima vista il movimento delle scuole charter può apparire come un tentativo di riforma che non si allontana dalla tradizione americana di autonomia locale e anzi la spinge a livelli ulteriori. Non a caso questo tipo di riforma è in genere sostenuta dalla destra politica e contrastata dalla sinistra. Ma le scuole charter rappresentano in effetti anche un nuovo tentativo dello Stato di assumere un ruolo più attivo

116 Robert A. Dahl, *How Democratic is the American Constitution?*, Paperback, 2003.

nell'educazione pubblica. Infatti queste scuole, gestite dai genitori e dagli insegnanti senza la mediazione dei Consigli Direttivi e dei sindacati, sono sotto il controllo diretto dello Stato e devono seguire le leggi e i regolamenti promulgati dallo Stato. In effetti, le scuole charter propongono una riforma radicale nel modello di autonomia locale negli USA e rappresentano il superamento del tradizionale campanilismo educativo. Sono aperte a tutti, non solo ai residenti di un dato distretto scolastico. Sono autonome nel disegno e nell'attuazione delle proprie direttive educative, ma funzionano all'interno delle leggi e dei regolamenti imposti dallo Stato. Se il rendimento degli studenti non è soddisfacente, lo Stato è libero di rifiutare il rinnovo del charter. In ultima analisi, il potere decisionale è nelle mani dell'autorità centrale. In questo senso, l'autonomia delle scuole charter è molto diversa da quella dei distretti scolastici, che storicamente hanno rifiutato ogni interferenza statale sulla base che l'educazione è sovvenzionata a livello locale¹¹⁷.

Il grado di attivismo che ha spinto la comunità alla creazione di queste scuole direttamente dipendenti dallo Stato ricorda lo spirito dell'impresa deweiana della scuola di Chicago, con l'ulteriore merito della ricerca di una soluzione migliorativa che corrobori i contenuti accanto al metodo. Le scuole charter rappresentano in un certo senso un tentativo di rilanciare la laborialità e di riconciliare l'autonomia locale con le esigenze federali e i bisogni statali. L'introduzione di esami di Stato al termine della primaria e della secondaria, la generalizzazione del contratto collettivo dei docenti al livello statale o regionale piuttosto che ai consigli direttivi sono altre due tappe del processo di centralizzazione in atto.

117 Chiara Nappi, *Autonomia locale e scuole pubbliche. Analisi del modello statunitense*, Filirossi, Gennaio 2000, p.122.

3. Scuola e vita nella teoria e nella pratica educativa di Jean-Ovide Decroly

a. Jean-Ovide Decroly tra la medicina e la pedagogia

Ovide Decroly, medico, pedagogista e psicologo belga vissuto tra il 1871 e il 1932, è noto per aver lavorato a una riforma dell'insegnamento basata sul metodo globale d'apprendimento della lettura e della scrittura. Il suo impegno si può inquadrare nell'area del più ampio movimento innovatore dell'attivismo e dell'*éducation nouvelle* alla cui lega internazionale egli aderisce formalmente. Nato da una famiglia franco-belga, compie i suoi studi di medicina a Gand, a Berlino e a Parigi, dove si specializza in neurologia, patologie della mente e neuropsichiatria. Inizia a confrontarsi con le problematiche educative nel momento in cui, come medico, si trova a dover trattare casi di bambini affetti da malettie mentali. Nella sua vita professionale, la pratica e la teoria procedono sempre di pari passo, la pratica costituisce il banco di prova di ogni nuova teoria. Il principio pedagogico cui si ispira il suo agire è che l'educazione deve costruirsi intorno agli interessi degli alunni, per questo la sua teoria è conosciuta anche come *pedagogia dei centri di interesse*. Lo sviluppo del bambino è l'esito della sua crescita biologica e del suo sperimentarsi nell'ambiente in cui vive, dunque deve essere scuola la natura, come devono esserlo il lavoro e la vita quotidiana. Il suo pensiero pedagogico si fonda su quattro presupposti: gli interessi del bambino come linee-guida del processo educativo; l'approccio globale con cui egli apprende senza preordinare gli elementi del tutto all'esperienza diretta del fenomeno con cui si confronta; la classe in cui si trova che è un po' il tutto della vita in cui normalmente l'individuo si immerge; il luogo in cui il bambino compie le sue scoperte.

Si tratta di un'impostazione che richiama la responsabilità individuale e collettiva, il rispetto della singolarità della persona, la solidarietà, la valorizzazione dei rapporti sociali, la tolleranza, il rispetto della differenza, la priorità allo sviluppo dell'individuo, alla creatività e alla gradevolezza dell'imparare. Questa visione positiva del bambino prescinde da ogni considerazione socio-economica e fa leva sul sentimento morale, sul bene e sul male, e sulla guida dell'insegnante attraverso letture ad hoc. Inserirsi bene nella società non significa accettare passivamente il proprio destino, perché l'individuo evolve a prescindere da un certo determinismo sociale.

Quella di Decroly è una vocazione tarda e fuori programma, nessuna delle sue attività, infatti, lo avvicina all'insegnamento durante gli studi e la prima pratica medica. Più che altro, essendo il più dotato tra i suoi fratelli, ha subito le scelte comuni delle famiglie concentrate sul pensiero del successo scolastico dei figli. Amante delle arti visive, della musica e delle scienze naturali più che della classicità greco-latina, durante gli studi universitari a Gand, si orienta verso l'approfondimento dell'anatomia patologica, prima di scoprire la patologia mentale e di convincersi definitivamente della correlazione tra stato fisico e stato mentale. Ogni comportamento ha basi biopsichiche, come insegnano la neuropsichiatria e la psicologia freudiana in voga negli stessi luoghi già nei vent'anni precedenti. Torna a Bruxelles nel 1898, nonostante continui a Gand le sue ricerche sulle malattie mentali e sull'anatomia patologica del cervello. La pratica clinica in ospedale lo attira più dell'attività libero-professionale e così fa il suo ingresso alla *Policlinique de Bruxelles* presso il servizio di neurologia, dove riceve l'incarico di occuparsi dei bambini *anormali* con disturbi del linguaggio. Di fronte a un'esperienza così forte, che gli rivela lo stato d'abbandono in cui versano i suoi giovanissimi pazienti condannati all'esclusione e alla marginalità dalla scuola popolare giunge a formulare un'opinione molto severo della scuola:

J'affirme qu'elle a une influence nuisible, une action antisociale incontestable; non seulement elle ne nous prépare pas à la vie, mais elle fait de beaucoup de nous des épaves de la vie, des déclassés, ou du moins elle ne fait rien pour nous éviter de le devenir — ce qui est tout comme» (1904b.) Pourtant,

*l'école pourrait être « le moyen le plus puissant peut-être [d'assurer] la prophylaxie de la paresse, de la misère et du crime [...], non pas comme elle est organisée actuellement, puisqu'elle-même est, en grande partie, cause directe ou indirecte de ces maux, mais comme elle devrait être organisée, comme elle l'est déjà dans certains endroits heureux où l'on a compris ce qu'elle fait de mal et ce qu'elle peut faire de bien*¹¹⁸.

Un giudizio fortemente negativo, dunque, è quello che fa pesare sulla scuola belga del tempo, ma che spiega la motivazione che lo spinge a ritardare il suo percorso sulle necessità che appaiono nuove al suo sguardo.

Secondo lui, il compito principale della scuola è quello di prevenire il disagio e sostenere le famiglie o addirittura di sostituirle nel caso in cui siano inadeguate. È necessario intervenire sulla scuola, perché, come luogo, è migliore di ospizi e ospedali: alla luce di questo, anche il problema dell'obbligo scolastico assume un altro carattere dalla sua prospettiva di medico, poiché, dal tempo previsto per l'assolvimento, dipende il grado di inclusione degli alunni diversi nel gruppo dei *normali*. In Belgio la legge sull'obbligo sarà emanata nel 1914 per trovare applicazione nel 1920, ma la funzione dell'educazione nella modernità non deve restare questa, piuttosto deve servire ai giovani per affrontare consapevolmente la loro vita di cittadini adulti e di lavoratori.

Lo sviluppo della scienza e delle conoscenze favorisce l'emergere di comportamenti intellettuali nuovi, quindi è una priorità, per Decroly, adeguare l'offerta educativa ai bisogni della società moderna. Come il suo contemporaneo Léon Brunschwig, Decroly denuncia i limiti del monopolio della cultura umanistica imperniata su un razionalismo cartesiano circoscritto al suo dettato filosofico. È necessario, a suo avviso, aprire l'insegnamento alle conoscenze acquisite tre secoli prima sul metodo scientifico e sull'osservazione della natura e dell'interazione uomo-ambiente. In questo modo, l'umanesimo classico si integra alle scienze umane e diviene oggetto di indagine e di riflessione, in quanto nei fenomeni che riguardano l'uomo e le sue relazioni questi due aspetti si presentano sempre insieme. Modernizzare i contenuti dell'apprendimento in tal senso significa adeguare la scuola all'evoluzione della cultura contemporanea a partire dalle realtà dell'ambiente nel quale vive il bambino e, per farlo in concreto, bisogna distruggere i fondamenti stessi della scuola classica, metodi, programmi, classificazioni e sostituirli con strumenti del tutto diversi. Come molti altri prima di lui, Decroly potrebbe limitarsi a una denuncia teorica delle falle dell'istruzione, ma, in quanto uomo d'azione, vuole assicurare nell'immediato un futuro all'istruzione popolare, perciò elabora le sue teorie e le mette subito alla prova dei fatti nelle sue scuole-laboratorio. Il suo orientamento professionale contempla una svolta definitiva poi quando la *Société de pédiatrie* gli propone di diventare responsabile di una piccola clinica di nuova apertura destinata a trasformarsi in un centro di osservazione e trattamento di bambini cosiddetti *anormali*. Avendo già frequentato il *Laboratorio di psicologia sperimentale di Wundt*, a Berlino, il *Laboratorio di Schuyten* a Anversa e conoscendo i lavori degli studiosi francesi Binet et Simon, egli tuttavia diffida delle condizioni artificiali dell'esame in consulto esterno, quindi accetta l'incarico offerto a una condizione: di poter accogliere all'interno della struttura i bambini da trattare, alloggiandoli in una sorta di casa-famiglia. Grazie alla loro presenza costante può così incrementare la ricchezza dell'osservazione psicologica in rapporto di stretta dipendenza con quella dell'ambiente dove vivevano i bambini. Nel 1901 viene poi inaugurata la clinica denominata *Institut d'enseignement spécial — Laboratoire psychologique du Dr Decroly* e tra le sue mura si sviluppa per i trentun

118 Francine Dubreucq, in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276, Paris, Unesco: Bureau international d'éducation. N.d.A.: Io dico che ha una influenza nociva, un'azione antisociale innegabile, non solo non ci prepara alla vita, ma rende molti di noi veri e propri scarti della vita, dei declassati o per lo meno non fa nulla per impedirci di diventarlo" (1904b). Tuttavia, la scuola potrebbe essere" il mezzo più potente per garantire la profilassi della pigrizia, la miseria e la criminalità [...], non come è organizzato ora, dal momento che essa è, in gran parte, causa diretta o indiretta di questi mali, ma dovrebbe essere organizzato, e come lo è già in alcuni felici indirizzi dove si è capito ciò che danneggia e ciò che può favorire.

anni successivi la carriera del medico belga.

Nata dalle premesse descritte, questa realtà viene immediatamente trasformata in una vera e propria scuola-laboratorio, dove i bambini con difficoltà mentali vivono una quotidianità piuttosto naturale, fatta della cura che lo Stato negava loro nella realtà della scuola popolare e completa di un'educazione la più ampia possibile.

Vedendoli alle prese con la vita di tutti i giorni, il medico sfuma la definizione psicométrica dell'irregolarità mentale: tutti gli ospiti, infatti, progrediscono in misura tale da dimostrare l'efficacia e l'utilità dell'intervento educativo su di loro e, in accordo anche con quanto già esplicitato da Claude Bernard, persino di un intervento educativo uguale a quello proposto ad allievi in salute. La dimostrazione ha luogo proprio sul campo pochi anni dopo, quando, nel 1907, alcuni genitori attenti alle sue ricerche gli chiedono di accogliere i loro sette figli sani in una delle sue scuole: nasce così l'*Ermitage*, un istituto nel cuore della città trasferito vent'anni dopo in un quartiere semiperiferico di Bruxelles, a Uccle. Da allora, pur senza perdere lo status originario di scuola sperimentale voluta e fondata dalle famiglie, l'istituto è andato incontro a una crescita esponenziale, al punto di comprendere classi dall'asilo di infanzia al diploma.

All'*Istituto dell'Ermitage*, dove gli alunni seguono un percorso scandito in tappe regolari, vengono poste in essere le stesse tecniche attuate in clinica. Sono entrambe scuole sperimentali, in realtà, dove viene messa sistematicamente alla prova la capacità di riformare e di migliorare il sistema scolastico suscitando, peraltro, nel corso di molti anni, le reazioni scandalizzate degli ambienti conservatori. L'applicazione degli stessi metodi educativi agli alunni sani e a quelli affetti da patologie mentali, la loro coeducazione – che precede di quasi trent'anni la coeducazione di genere in Belgio – disturba la tradizione di un paese dove si accusa lo psicologo di trasformare in cavie i suoi alunni e persino i suoi figli. D'altro canto, l'obiettivo principale con cui sono nate queste due scuole è sempre lo stesso: studiare modi per generalizzare le nuove metodologie nel sistema scolastico ordinario.

Les observations que l'un de nous a poursuivies depuis bientôt vingt ans des milieux divers (institut pour anormaux, classes pour enfants arriérés, écoles pour enfants réguliers) nous permettent d'affirmer que déjà, dès maintenant, est en dehors de mesures radicales inapplicables en ce moment d'une façon générale, il y a lieu de rendre le séjour obligatoire de l'école plus fructueux à un plus grand nombre d'écoliers. Dans ce but, nous proposons une série de mesures dont l'application systématique donnera des résultats appréciables et préparera l'avenement de l'évolution plus radicale que tous nous souhaitons. Ces mesures consistent notamment: à soumettre les enfants à un triage préalable basé sur la confrontation des données recueillies par les autorités scolaires et du résultat de l'examen physique et psychique (ceci en attendant l'établissement des critères uniformes pour l'estimation d'un rendement des élèves, des classes et des écoles); à homogénéiser les groupements existents et à créer dans la suite: des sections parallèles pour enfants faiblement doués ou arriérés, là où le nombre des écoliers le permet, mais en y groupant des enfants pouvant être soumis au même régime; des classes spéciales pour enfants anormaux; à ne pas dépasser le nombre de 30 pour les classes ordinaires, de 20 pour les classes parallèles et de s'en tenir à 12 pour les classes d'anormaux vrais. Examiner sérieusement et sans parti pris: en quelle langue doit se faire la première éducation scolaire; si l'enseignement d'une seconde langue doit être imposé à tous les enfants et à partir du même âge (ceci s'applique surtout à la partie bilingue de la Belgique); à modifier les programmes de manière à tenir compte de l'évolution des intérêts du mécanisme de la pensée chez l'enfant, des conditions locales, des capacités de la majorité par l'adoption d'un programme d'idées associées; à modifier les procédés d'enseignement dès le premier degré (six ans), en y appliquant la méthode des centres d'intérêt; à donner la préférence aux exercices et à la discipline qui favorise l'individualisation et l'activité personnelle¹¹⁹.

119 Ovide Decroly, *La pédagogie évolutionniste. L'enseignement pratique*, vol. XVI, 1907, p. 136-137. N.d.A.: Le osservazioni che uno di

Nel 1902, la città di Bruxelles per prima adotta nelle classi ordinarie il metodo Decroly. Collaboratore all'Istituto di Sociologia, professore presso gli *Hautes-Études* e le *Écoles normales*, all'*Université Libre de Bruxelles*, egli si mobilita in ogni circostanza e in ogni contesto di sofferenza dell'infanzia che lo richieda, infatti fonda e anima anche le attività del *Foyer des orphelins*, l'*Office d'orientation professionnelle*, la *Ferme-école du Brabant*, i *Fonds* delle classi d'eccellenza nelle scuole popolari, nonché l'*Inspection médicale de l'enfance délinquante*, assumendosi responsabilità che oltrepassano largamente gli angusti confini delle aule di scuola. La medico-pedagogia, infatti, richiede l'azione congiunta di medici, psicologi, insegnanti, assistenti sociali impegnati in un piano di orientamento efficace che tocchi gli aspetti della salute fisica e mentale, psico-sociale e scolastica secondo un vero e proprio approccio olistico all'educazione.

Tutte queste attività sono oggetto di una riflessione teorica dall'esito scientifico particolarmente intenso e significativo. La bibliografia delle opere di Decroly e dei suoi collaboratori contempla oltre quattrocento titoli. Se si aggiungono a questi contributi le varie missioni effettuate in Inghilterra, in Spagna, negli Stati Uniti, in America Latina, si comprende come di lui allievi e collaboratori abbiano conservato l'immagine di un uomo straordinariamente dinamico, ma anche precocemente provato dai suoi impegni. La sua scomparsa avviene all'età di 61 anni nei giardini del suo istituto, tra gli allievi.

b. Le programme d'une école dans la vie

La caratteristica di tutti i suoi lavori è il legame stretto e profondo fra la teoria e la pratica dettato dalla riflessione sui fatti che hanno luogo davanti ai suoi occhi nel vivere la quotidianità dell'educazione e nella ricerca rigorosa e reiterata di ulteriori conferme alle teorie che man mano emergono dall'osservazione. Dalla profusione di tante energie per l'infanzia restano, tra i più rilevanti, quattro capitoli fondamentali per la comprensione della psicologia infantile: il metodo psicogenetico, la funzione della globalizzazione, degli interessi e dell'espressione dei soggetti in apprendimento. La sua scelta di osservare le reazioni spontanee dei bambini senza ricorrere alla strumentazione psicometrica è tra la maggiori scomodità dell'iter di ricerca individuato come il più produttivo da Decroly. Benché, infatti, accetti di introdurre in Belgio il metodo dei test di Binet e Simon allora all'avanguardia, egli rifiuta tuttavia di accordare ai nuovi mezzi un ruolo determinante. Si legge in una nota manoscritta priva di datazione riportata nell'articolo di Francine Dubreucq che

Le test est une forme, et non la seule, de l'examen de l'individu. Il ne supprime pas la nécessité de l'observation, il la complète et en est complété ; il est éclairé par elle et, dans beaucoup de cas, doit lui céder le pas. L'examen par test est le minimum psychographique, [...] utile en première

noi ha raccolto in quasi due decenni in ambienti di varia estrazione (Istituto per anormali, classi per bambini ritardati, scuole per alunni regolari) ci permettono di affermare che sin da ora, è al di fuori di misure radicali inapplicabili in questo momento in una modalità generale, è necessario rendere la permanenza obbligatoria a scuola più fruttuosa a un più ampio numero di studenti. A tal fine, proponiamo una serie di misure la cui applicazione sistematica darà risultati pregevoli e preparerà l'avvento dei cambiamenti radicali che tutti noi ci auguriamo. Tali misure comprendono: a sottoporre i bambini a uno smistamento degli elementi basato sulla comparazione dei dati raccolti dalle autorità scolastiche e dall'esito dell'esame fisico e psichico (questo aspettando che si fissino criteri uniformi per la stima di un rendimento degli allievi, delle classi e delle scuole); a uniformare i gruppi esistenti e a creare in seguito: delle sezioni parallele per bambini debolmente dotati o ritardati, là dove il numero degli alunni lo permette, ma raggruppandovi dei bambini che possano essere sottoposti allo stesso regime; delle classi speciali per bambini anormali; a non superare il numero di 30 per le classi ordinarie, di 20 per le classi parallele e di attenersi a 12 per le classi di anormali veri. Esaminare seriamente e senza partito preso: in quale lingua debba essere impartita l'educazione scolastica iniziale; se l'insegnamento di una seconda lingua debba essere imposto a tutti gli alunni e a partire dalla stessa età (questo si applica soprattutto alla parte bilingue del Belgio); a modificare i programmi in modo da tener conto dell'evoluzione degli interessi del meccanismo del pensiero nei bambini, delle condizioni locali, delle capacità della maggioranza di fronte all'adozione di un programma di idee associate; a cambiare i processi di insegnamento dal primo grado (sei anni), applicando il metodo dei centri di interesse; a dare la preferenza agli esercizi e alla disciplina che favorisce l'individualizzazione e l'attività personale.

I test gli risultano, infatti, troppo anonimi e precisi, spesso generalizzati all'eccesso, realizzati in condizioni di tale artificialità da risultare poco credibili al banco dell'esperienza empirica e, in definitiva, forniscono indicazioni troppo parziali. Sono preferibili allora le biografie individuali a lungo termine, capaci di ritrarre passo passo l'evoluzione psicogenetica della persona, come aveva già sperimentato da Darwin, il primo a ricorrere allo strumento biografico nel suo *Biographical sketch of an infant* del 1877.

Ovide Decroly inizia i suoi studi di psicogenetica osservando la sua prima figlia della quale, una delle sue collaboratrici ha il compito sistematico di osservare le reazioni dalla culla fino al compimento dei sei anni, dunque tra il 1905 e il 1911. A tal fine, Decroly predispone una triplice tecnica di controllo: un diario giornaliero, numerosissime fotografie e molti video, di cui il più antico risale al 1906 ed è annoverato tutt'ora tra i primi documenti audiovisivi di indagine psicologica. La sua filmografia conta una cinquantina di titoli e risponde a un imperativo categorico della metodologia sperimentale: assicura la riproducibilità dell'osservazione o dell'esperienza eliminando la partecipazione personale dell'osservatore. Questa osservazione longitudinale continua a lungo termine e rispetta l'ambiente, la dinamica e lo sviluppo naturale del bambino, liberando le diverse componenti della sua personalità globale anche se, naturalmente, contempla numerose sovrapposizioni. Questo filone di ricerca si estende in un lasso di tempo di circa venticinque anni nella vicenda umana e professionale dello studioso e si concentra sull'analisi dello sviluppo nei bambini delle nozioni di colore, quantità, tempo, età, origine della vita, valore, competizione, disegno. L'ostacolo maggiore della psicogenetica consiste nel passaggio dal particolare al generale, dalla singolarità alla normalità. Le osservazioni vengono regolarmente messe a confronto con quelle di altri ricercatori come Stern, Dearborn, Preyer, Shinn, Baldwin: la successiva verifica della convergenza tra tutte le informazioni raccolte consente di fissare delle costanti nel processo di sviluppo e rivela, al tempo stesso, la specificità di ogni personalità che si presenta come una globalità inscindibile in cui corpo e anima, sensi e percezioni, affettività e razionalità sono legati in modo irriducibile e rappresentano *la totalité de l'individu qui perçoit, pense et agit ensemble*¹²¹ come egli stesso afferma nel 1927.

La complessità della vita psichica non fa che orientare ulteriormente Decroly verso la psicologia speciale, convinto com'è che la combinazione degli effetti psichici generi una tale quantità di tipologie intermedie che tutti gli ambiti disciplinari possono concorrere a disvelare. È precisamente su questa considerazione del 1922 che cade ogni presupposto su cui fondare la tesi per cui esiste un bambino medio, normale, frutto di modello statistico che possa ispirare l'organizzazione e l'azione scolastica. *Les combinaisons d'effets psychiques sont, en effet, tellement nombreuses qu'il y a très peu de types tranchés et une multitude de types intermédiaires*¹²². Allo stesso tempo, essa impedisce le facili semplificazioni conseguenti all'esame psicotecnico di orientamento professionale. Il contributo più importante della psicogenesi è di aver posto l'accento su una caratteristica davvero determinante dell'organizzazione mentale dei primi apprendimenti: il bambino non è né un adulto dalle dimensioni ridotte, né una tavoletta di cera vergine. Semplicemente è *altro*. Per comprendere di cosa questa

120 Francine Dubreucq, in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276, Paris, Unesco: Bureau international d'éducation. N.d.A.: Il test è una forma di esame individuale, non la sola. Non sostituisce la necessità dell'osservazione, la completa e ne è completato; è illuminato da essa e in molti casi deve cederle il passo. L'esame con il testi è il minimo psicografico, [...] utile solo in prima approssimazione.

121 *Ibidem*.

122 *Ibidem*. N.d.A.: Le combinazioni degli effetti psichici sono, infatti, talmente numerose che esistono pochi tipi ben definiti e una molteplicità di tipi intermedi.

alterità sia composta, Decroly ha moltiplicato i suoi studi sull'evoluzione delle funzioni mentali dall'età prenatale ai quindici sedici anni del soggetto ed essi hanno evidenziato fondamentalmente un concetto: la sinergia tra l'individuo e l'ambiente, tra ciò che è innato e ciò che è acquisito, tra la filogenesi e l'ontogenesi.

Il bambino nasce con un patrimonio neurologico di riserva le cui strutture sono ereditarie, mentre la loro eccitazione proveniente dall'ambiente ne assicura il funzionamento. Così, l'attività costituisce la chiave della crescita e l'educazione può orientare questa attività sia in un senso favorevole sia frenarla sino a pervertirne il corso. È per ignoranza della psicologia infantile che l'adulto disconosce spesso la formidabile energia che il bambino manifesta mediante il gioco, la sperimentazione, l'imitazione. In questo modo, resta ignorata anche la forza delle prime rappresentazioni che il bambino si forma spontaneamente a contatto col mondo esterno: globali, impossibili da analizzare, esse mischiano in un solo blocco le proprietà dell'oggetto e le reazioni del bambino stesso. In un disegno o in un racconto, per esempio, queste globalità si manifestano sia in insiemi indifferenziati sia partendo da un solo tratto significativo che evoca una totalità indivisibile. Questi schemi globali sono funzionali, cioè sono al servizio dell'attività personale del bambino, essi soddisfano il bisogno di identificare i dati dell'ambiente, di appropriarsene e di padroneggiarli, di produrli e di trasformarli, di evocarle mentalmente. Più l'ambiente stimola l'attività, più queste rappresentazioni sviluppano le capacità motorie, sensoriali, percettive, affettive, intellettuali, espressive del bambino, dotandolo di una esperienza intima che sarà materiale di base di tutti gli apprendimenti successivi. La globalizzazione domina il pensiero fino a sei o sette anni, poi, gradualmente, il bambino si allena a scoprire i tratti pertinenti che determinano l'accesso al pensiero analitico. Sui processi di apprendimento, la capacità analitica comincerà a svilupparsi dopo i sette anni. Ne risulta che un primo insegnamento fondato sull'acquisizione successiva di unità isolate non può incontrare che il vuoto in un pensiero che funziona altrimenti. L'analisi della nozione di *interesse*, inoltre, contribuisce ad ampliare il campo dell'indagine psicologica ben al di là degli ambiti dell'intelligenza e della ragione studiate dalla psicologia classica. Negli studi sulla semiologia psicologica dell'affettività e in particolare dell'affettività infantile che ha pubblicato con G. Vermeylen nel 1920, Decroly si cimenta nell'esame delle tendenze delle pulsioni a partire dai tropismi originari dell'alimentazione, della riproduzione, della protezione e della difesa, fino alle manifestazioni evolute della sensibilità che caratterizzano il fanciullo. I comportamenti degli animali dimostrano l'esistenza di un sé che si difende dalle aggressioni dell'ambiente mediante delle reazioni senso-motorie e che è in grado di assicurare la sopravvivenza di ogni individuo con la soddisfazione dei suoi bisogni. Le pulsioni istintive di questo genere sono segni di un'identità piuttosto forte, ma anche di adattamento all'ambiente. Nello scritto dal titolo *Quelques notions sur l'évolution affective chez l'enfant* del 1927, Decroly si interroga sulla natura dell'intelligenza e si scopre incline a considerarla una sorta di istinto superiore che associa la sua azione a quella degli istinti e può così modificare le loro manifestazioni spontanee al punto di trasformarle fino a far loro perdere, talvolta, l'apparenza originale. Quanto viene definito *sublimazione* o intellettualizzazione degli istinti non è, nei fatti, che il risultato di questa azione, di una sublimazione che genera sentimenti superiori e che conduce nell'uomo alle emozioni e ai valori morali, estetici, sentimentali. L'associazione delle tendenze e della cognizione trascende l'intelligenza e l'affettività che sfida il pensiero e la logica, la scienza e la creazione, la riproduzione e l'invenzione. È quindi importante associare ai test di ordine quantitativo classici quelli di personalità di ordine qualitativo e di tipo proiettivo, se non si vuole che l'esame si riduca alla mera misurazione del quoziente di intelligenza e se non si intende trascurare il portato composto dai dati culturali che suscitano in ogni ambiente abitudini o istinti acquisiti. All'inizio degli anni Venti, Decroly propone l'adozione di un questionario relativo alle reazioni affettive del bambino negli ambienti in cui vive

abituamente. Le numerose tendenze osservabili nel bambino definiscono la sua personalità, inizialmente in funzione di un egocentrismo naturale che vede fusa la sua identità con il mondo che lo circonda.

Dipendente com'è da chi lo circonda per la soddisfazione dei suoi tanti e diversi bisogni, si trova spesso in uno Stato di necessità che lo induce a gesti di autoaffermazione decisa, ma anche di gratificazione nel momento in cui viene esaudito. La sua crescita gli garantisce una autonomia progressiva: se ha fame o paura cerca di nutrirsi o di scappare. Questi comportamenti adattativi sopprimono lo squilibrio temporaneo creato dallo stato di bisogno, ma l'eccitazione crea una tensione nel sistema nervoso che gli fa attivare uno stato di attenzione o di preattenzione che inclina piano piano verso lo stupore prima di diventare riflessione, così l'energia destinata a sopprimere il bisogno diventa interesse. Lo studioso definisce allora l'interesse come il segnale interno e comune a tutti i bisogni e ai sentimenti provati da un soggetto, essendo il desiderio la forma cosciente di questo fenomeno, mentre la curiosità sarebbe la manifestazione più esterna indifferentemente cosciente o incosciente e più visibile a occhio nudo da parte di un osservatore esterno. Una pedagogia dell'interesse potenzia meglio di una pedagogia della riproduzione le motivazioni essenziali del bambino nel momento stesso in cui libera la sua creatività. Le pulsioni, tuttavia, rivestono anche un ruolo fondamentale nella relazione con l'alterità: spiegano, infatti, la costituzione sociologica dei gruppi di bambini, i ruoli caratteriologici, i legami con gli adulti. La supervalutazione dell'intelligenza ai danni dell'affettività compromette l'armonioso sviluppo della personalità infantile, è essenziale che la gestione dei tempi scolastica ne tenga conto nel contesto di un'educazione deliberatamente olistica, globale.

c. Dai disturbi del linguaggio alla socio-linguistica nella concretezza dell'educazione

Per quanto riguarda l'espressione, Decroly, si occupa dei bambini con disturbi del linguaggio. La sua riflessione apre uno spazio che riguarda i confini di questa indagine: quello sulla differenza linguistica. Pare, infatti, che l'acquisizione di livelli più o meno alti della lingua, secondo gli ambienti sociali, costituisca un ostacolo alla realizzazione della scuola unica. Sfortunatamente per i figli del popolo, delle campagne, gli stranieri, la norma scolastica riflette strettamente l'uso linguistico in adozione presso la piccola o media borghesia, alla quale l'impiego del codice elaborato in un certo modo conferisce prestigio socio-culturale.

I contatti del medico con i pazienti disturbati da questo punto di vista lo inducono a rivolgere il proprio interesse alla sociolinguistica e alla psicolinguistica: in seguito agli approfondimenti in tali ambiti, egli decide di assumere una posizione di contestazione aperta all'imperialismo della parola borghese nei programmi scolastici. Uno dei grandi meriti che gli si riconoscono è quello di aver individuato e indicato l'unicità della fonte da cui traggono vita tutti i metodi espressivi, scrive Henri Wallon negli *Atti del congrès Decroly*, proponendo subito una definizione di linguaggio molto ampia, quella di sistema dei segni al tempo stesso fisico, fisiologico e psichico, individuale e sociale, così come l'aveva già codificata Saussure. Per evitare ogni equivoco, Decroly sostituisce persino il termine *linguaggio*, troppo spesso riferito alla parola articolata, col termine *espressione*, che comprende le attività di esteriorizzazione della persona da una parte e dall'altra la formulazione interiore per la quale ognuno si appropria di ogni apporto esterno.

L'espressione mobilita il corpo nel gesto, nel movimento, nella mimica e nella danza, nella manualità, nella sperimentazione, nel disegno, nella costruzione, la parola lo muove al richiamo, al canto, al discorso, lo scritto lo spinge alla lettura, l'arte nella pittura, nella musica, nella poesia e nel teatro. La distribuzione di queste diverse modalità espressive nella vita quotidiana dimostra l'importanza e il valore della comunicazione non verbale, generalmente trascurata dalle pratiche scolastiche e dalla maggior parte dei test psicologici che fanno

appello al linguaggio articolato o ai codici convenzionali: guardacaso le attitudini che colpiscono di più nei bambini molto dotati sono spesso la precocità del linguaggio, la accentuata predisposizione alla lettura e a comporre storie e racconti. Tuttavia l'eredità della cultura greca da questo punto di vista rappresenta un limite: sebbene la parola sia infatti uno strumento utile, è innegabile che ogni cultura che vi si concentri particolarmente scada nel verbalismo fine a se stesso. Da simili conseguenze solo le capacità degli individui impegnati nelle professioni manuali e tecniche intervengono a salvarne l'intergrità del portato, perché è in questo campo che l'attività intelligente implica dei processi indipendenti dalle parole che si possono attribuire al senso pratico senza pregiudizi.

Nella sua esperienza di orientamento professionale, Decroly dedica delle monografie ben curate alle specifiche qualità richieste per diventare carpentieri, rilegatori, disegnatori, ma soprattutto egli ha anche concepito tre test completamente originali, delle scatole cinesi da aprire in base al livello crescente di difficoltà di cui la silenziosa manipolazione dimostra l'esistenza del ragionamento non verbale. Finalizzati ad evitare errori di orientamento di giovani ben dotati, ma in difficoltà per le proprie debolezze nelle capacità espressive o per quelle del proprio ambiente sociale di provenienza, questi testi provano l'esistenza di ragionamenti deduttivi e induttivi complessi basati sulla percezione, sull'intuizione, l'osservazione, la memoria, l'immaginazione, la rappresentazione, la comparazione, l'analisi, l'astrazione, la generalizzazione, la sintesi. Queste scatole sono usate nei centri di orientamento professionale belgi fino al 1950 e vengono abbandonate solo perché richiedono un lasso di tempo troppo lungo per lo svolgimento dell'esame individuale e perché la taratura andava ripetuta. L'autointelligenza non verbale pratica svolge un ruolo costante nelle operazioni della vita quotidiana e nel problem solving di moltissime attività professionali. Associa alla riflessione operativa delle qualità altrettanto preziose come l'indirizzo, la coordinazione del movimento, il buon uso delle risorse psichiche. La competenza tecnica mette in gioco un'inventiva che offre la soluzione adeguata. La concezione qui espressa è ricca di conseguenze relevantissime dal punto di vista socio-psico-pedagogico. La scuola tradizionale, ad esempio, favorisce dal principio una categoria particolare di allievi: i futuri piccoli intellettuali di cui sviluppa a oltranza le qualità verbali, mentre toglie valore all'espressione concreta considerando come subalterni i lavori manuali, la ginnastica, il gioco, il disegno, riproducendo così i pregiudizi sociali che disprezzano i mestieri umili.

Decroly, con quest'osservazione, desidera mettere in guardia dal pericolo di un obbligo scolastico che squalifichi la formazione tecnica, professionale, la dimensione sociale e artistica. Supervalutare i cosiddetti *colletti bianchi* è un rischio, perché può generare gravi squilibri sociali nell'organizzazione economica nel momento in cui la scelta di un mestiere manuale comincia a essere percepita come il risultato del fallimento scolastico. Al contrario, riconoscere il valore immenso dell'espressione concreta impone di sviluppare completamente in tutti i bambini l'educazione del corpo, dei sensi, delle mani al contatto delle cose e non dei libri, nella complessità turbolenta di un ambiente sociale vivente e non nel silenzio morto di una classe. L'agevolezza e la disinvoltura in tutte le forme di espressione sostiene l'equilibrio personale lungo tutto il corso della vita e non nel silenzio passivo e appassito di una classe sia negli spiriti sensibili alla teoria che in quelli abili nella pratica. Ora, il rapporto tra la teoria e la pratica è anche oggetto di critica da parte di analisti dell'opera del medico belga, ad esempio ne *La psychologie de l'enfant en langue française*, Jean Château ricorda che dal 1948 Wallon cerca di approfondire il contrasto tra la fama raggiunta dagli scritti pedagogici di Decroly e l'oblio in cui sono caduti i suoi contributi in campo psicologico. Se il pedagogista oscura lo psicologo bisogna comunque tener conto che

L'interaction de la théorie et de la pratique n'est pas sans danger pour la première, surtout si la pratique s'applique à des objets fluctuants; or, dans la réalité éducative, les acteurs, les situations, les objectifs se modifient sans cesse. En s'imposant la traduction fidèle de l'observation psychologique en action pédagogique, Decroly soumet la recherche à la concrétisation immédiate de ses résultats; il se rattache ainsi à un pragmatisme qui connaît, aujourd'hui encore, de nombreux prolongements en sciences humaines¹²³.

A tal proposito, si ricordi l'opera di traduzione del saggio di Dewey *How we think* del 1910, dove si raccomanda di effettuare la dimostrazione pratica degli atti di ricerca di natura speculativa. La preoccupazione di adattare la lente pedagogica alla mentalità di ogni alunno di diverse età spiega l'immaginazione eccezionale dell'autore dal punto di vista metodologico. La sua audacia lo rende l'innovatore pratico più fecondo di tutta la storia della pedagogia, dal momento che non esita mai ad abolire con risolutezza tutto quello che forza l'evoluzione naturale del pensiero né ad esplorare vie totalmente diverse. Coloro che pretendono di limitare il lavoro mentale della scuola primaria all'acquisizione delle tecniche, allo studio sistematico delle regole grammaticali e della teoria aritmetica sotto il pretesto che hanno subito questo regime senza riportarne problemi non possono portare argomenti di difesa rispetto al tasso sconcertante di abbandono scolastico dovuto necessariamente ai processi dell'apprendimento formale. Bisogna piuttosto cercare i mezzi migliori per attenuare il malessere e la sofferenza degli allievi e per assicurare loro aiuto nei progressi, perché sviluppino il massimo grado di autonomia di cui sono capaci.

La sperimentazione a scuola solleva già dall'inizio del secolo delle controversie appassionate: se il lavoro sul campo suggerisce talvolta soluzioni originali, come il reciproco insegnamento o la cooperazione scolastica, i docenti si limitano in generale ad applicare delle direttive ufficiali che il potere crescente dello Stato inevitabilmente spersonalizza. Programmi e manuali definiscono d'altro canto delle norme di abilitazione che corrispondono a quelle utilizzate per la selezione del personale amministrativo della funzione pubblica dal commesso, al laureato nelle grandes écoles, il concorso e l'esame servono a scegliere tra i candidati. Il solo scopo dell'acquisizione dei metodi è dunque quello di prepararsi meglio per affrontare le prove ed esse avranno gioco-forza carattere normativo. Per tutta risposta, l'educazione attiva assegna alla scuola la missione ben più difficile di assicurare lo sviluppo personale di tutti gli allievi fondandosi sull'apporto delle scienze umane. Le metodologie didattiche, infatti, non possono più essere dettate dall'amministrazione, nemmeno dalla più vigile e accorta. Decroly continua a presentarle in forma di ipotesi e a sperimentarle nei suoi istituti così come spiega nel 1907 ne *La pédagogie évolutionniste*:

Y pensez-vous, dit-on, essayer la valeur d'une méthode, comme on essaie la résistance d'un acier; la teneur en sucre d'une betterave, ou l'action d'un médicament sur des lapins! Cela est impossible. L'enfant n'est pas un sujet d'expériences, c'est entendu; mais, en attendant, il est un sujet d'inexpérience. [...] Qu'est-ce qui empêche d'établir des laboratoires de pédagogie, disons de pédotechnie [...]? Les enfants ne souffriront pas plus qu'ils ne souffrent actuellement du régime absolument irrationnel auquel ils sont soumis¹²⁴.

123 *Ibidem.* N.d.A.: L'integrazione di teoria e pratica non è priva di pericoli per la prima, soprattutto se la pratica si applica a degli oggetti fluttuanti; ora, nella realtà educativa, gli attori, le situazioni, gli obiettivi si modificano senza posa. Imponendosi la traduzione fedele dell'osservazione psicologica in azione pedagogica, Decroly sottopone la ricerca alla concretizzazione immediata dei suoi risultati; si collega così a un pragmatismo che conosce ancora al giorno d'oggi, numerose estensioni nelle scienze umane.

124 Ovide Decroly, *La pédagogie évolutionniste. L'enseignement pratique*, vol. XVI, 1907. N.d.A.: Pensateci, si dice, dimostrare la validità di un metodo come si prova la resistenza dell'acciaio, il contenuto di zucchero di barbabietola o l'azione di un farmaco su conigli! Questo è impossibile. Il bambino non è materiale sperimentale, ben inteso; ma, aspettando, è un soggetto di inesperienza. [...] Cosa impedisce di stabilire dei laboratori di pedagogia, diciamo di pedotecnica [...]? I bambini non soffriranno più di quanto soffrono attualmente nel regime assolutamente irrazionale al quale sono sottoposti.

Questi laboratori di pedagogia funzioneranno nelle scuole stesse e non dentro istituti universitari al di fuori della vita scolastica, come nel caso della scuola di Chicago, così le classi sperimentali metteranno in crisi più direttamente l'immobilismo di una scuola fissa sui binari di una programmazione insufficientemente messa alla prova e ancorata a metodi mai sottoposti a una critica seria, diversa, cioè, da quella costruita ideologicamente sugli argomenti di autorità dei classici spesso in un sano e naturale conflitto dialettico tra loro.

L'impresa di Decroly è quella della *scuola per la vita*, espressione abusata e per molti versi riduttiva, utile però in particolar modo in un contesto di riflessione riferito anche a Dewey, impegnato oltreoceano in tentativi simili. In cima alla scala delle priorità, infatti, sono la felicità e la realizzazione di ogni individuo ed è a questo obiettivo che deve tendere l'educazione: di qui il valore di denuncia e di contrarietà per un insegnamento che si fa gioco del futuro di coloro che gli sono affidati. Così come si presenta in Belgio all'inizio del XX secolo,

*L'école non seulement ne prépare que bien peu d'enfants à la vie, mais elle constitue même pour beaucoup d'entre eux un obstacle à leur développement régulier; leur fait perdre un temps précieux*¹²⁵.

Il primo obiettivo che la scuola deve perseguire è garantire a ognuno delle chance di successo nella vita come uomo, come cittadino, come lavoratore. La promozione sociale in questo senso non può basarsi su un sistema che classifica le persone a partire dai venti anni di età, perché diventa rischioso in quanto spinge i giovani alla ricerca di diplomi inutili. Inoltre, bisogna tenere a mente che il bambino è un essere vivente anche nel senso strettamente biologico: ha corpo, sensi, bisogni fisici e affettivi. Prima di essere un pensatore chino su libri e penne, è una creatura in crescita il cui sviluppo motorio esige un'attività pratica intensa, mentre di norma la scuola impone l'immobilità e il silenzio: condizioni in cui è difficile per gli allievi imparare ad apprendere, ad agire e ad esprimersi. Del resto, il torpore fisico è la premessa ideale del torpore intellettuale.

Il ruolo dell'educazione viene equivocato e finisce così per consistere in uno stimolo potente al controllo del cervello sugli stati d'eccitazione che provengono dall'interno e dall'esterno, invece l'azione deve continuamente accompagnare il lavoro mentale e sollecitarlo. Solo così il bambino prende piena consapevolezza di tutte le sue facoltà contemporaneamente, il che poi è quanto si trova a vivere quotidianamente oltre le ore di scuola.

Dal momento che la vita prende forma e si sviluppa nell'interazione uomo-ambiente, una educazione dei sensi e del corpo priva di retorica e di moralismo permetterebbe anche la conoscenza diretta del mondo che circonda il bambino incoraggiandone la curiosità e il desiderio di esplorazione e di scoperta. Lo spazio può aprirsi piano piano ai suoi occhi e alla sua esperienza senza traumi e prestarsi alla manipolazione dei suoi elementi. Non si comprende, dunque, come la scuola abbia potuto scegliere una via così lontana dalla realtà e cristallizzarsi in un binario tanto fuorviante rivolto solo a concretizzare il profilo irrealista del funzionario medio chiamato a svolgere funzioni burocratiche come se fosse un automa. In questo modo, la cultura generale viene mortificata e sacrificata all'altare della cultura intellettuale. L'ambiente della scuola concepita in modo classico deve sparire: banchi e sedie in fila, lavagna, cortile, classificazioni, piattaforme non sono funzionali allo scambio e alla canalizzazione proficua dell'energia. Lo studioso intende sottolineare, quindi, che l'ambiente naturale contiene già tutto quel che serve al libero sviluppo della personalità e delle inclinazioni degli alunni, offre materiale di prima scelta su cui l'insegnante e gli allievi possono lavorare e riflettere.

125 Francine Dubreucq, in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276, Paris, Unesco: Bureau international d'éducation. N.d.A.: La scuola non soltanto non prepara che pochi bambini alla vita, ma costituisce anche per molti di loro un ostacolo al loro sviluppo regolare, fa perdere loro tempo prezioso.

È inutile riprodurre false immagini del reale, quando la realtà è a portata di mano. Basterebbe che le scuole mantenessero aperte le porte alla vita raccogliendo spunti e dati fuori per portarli in aula e lì analizzarli, lavorarli, utilizzarli per risolvere problemi e elaborare soluzioni migliori. Non si tratta di crescere i bambini in un parco-giochi separato, anzi, di abituarli a vivere in uno spazio in cui le varie classi sociali non siano compartimenti stagni, ma ambienti differenti in cui sapersi inserire e coi quali saper interagire proficuamente. Cosa meglio della natura può risvegliare l'istinto di conoscere proprio del bambino? Con la prima educazione egli si confronta con la varietà delle sue forme, dei suoi colori e dei suoi tempi, poi impara a comprendere la necessità di trasformare alcuni suoi elementi e le abilità che sviluppano gli artigiani nel loro tentativo di appropriazione. In fine, la compromissione degli equilibri essenziali lo farà riflettere sul suo istinto predatorio e sulla sua esuberanza, fino a condurlo a meditare sull'agire industriale e sui suoi aspetti tecnici, economici e umani, sulla vita pubblica nelle sue diverse sfere: amministrativa, giuridica, politica, sulla cultura nei musei, nei monumenti, negli spettacoli, nelle biblioteche.

Certo, se l'istruzione contemplasse anche la possibilità di far partecipare i bambini alle attività degli adulti, il numero di ore dedicate alle lezioni frontali sarebbe drasticamente abbattuto. L'idea della scuola nella vita, inoltre, propone un altro tema: quello dell'appartenenza alla catena degli esseri viventi, così il bambino viene accompagnato nel flusso vitale generale e nel processo evolutivo della sua specie attraverso la familiarizzazione con le tappe sopra descritte. Nel suo processo educativo, l'ontogenesi riproduce in forma abbreviata la filogenesi. L'importanza di rispettare le fasi della crescita del bambino e le caratteristiche dei giochi che meglio si adattano alla sua età viene ribadita come la gradualità con cui lo si invoglia a confrontarsi con le tappe della civilizzazione che lo precedono nella storia umana. Così gli si permette di accedere a un altro senso della parola *vita* in funzione del ruolo politico e sociale che potrà poi decidere di interpretare più o meno attivamente. Qui subentra anche il legame tra il singolo e la comunità: l'adattamento, infatti, non concerne solo il rapporto tra l'individuo e l'ambiente, ma anche l'inserimento in un contesto sociale organizzato, è la lotta stessa per la sopravvivenza che richiede e, in una certa misura, impone la solidarietà. Dove Durkheim affrontava questo discorso riferendosi alla *Repubblica* di Platone e all'importanza che ognuno rivesta il proprio ruolo nella società per potersi realizzare nell'offerta di una sua competenza per l'utilità comune, Decroly fa una questione più direttamente legata all'evoluzionismo darwiniano:

*Nous vivons en société, notre faiblesse l'exige, nos besoins multiples — conséquence de la civilisation — l'exigent aussi. Avons-nous assez conscience de cette loi, savons-nous assez ce que nous devons être pour nos semblables, sommes-nous assez pénétrés du fait que la vie des autres et la nôtre sont dans des rapports étroits et constants?*¹²⁶

L'educazione del cittadino segue lo sviluppo e il superamento dell'egocentrismo del singolo che passa lentamente alla disciplina collettiva grazie all'azione scolastica, questa cerca di edificare il senso di una comunanza fondato proprio sull'abbandono delle tendenze egoistiche tipiche della prima infanzia. È importante tuttavia che, lungo l'iter verso la propria collocazione nella società, sia il bambino stesso ad adattarsi all'alterità e alla collettività coi suoi tempi potendo, così, al momento giusto sviluppare delle buone abilità cooperative.

Le esperienze di collaborazione sono l'anticamera dell'assunzione delle responsabilità di adulto e non vengono affatto incentivate da atteggiamenti di insegnamento direttivo, ma preferibilmente da gesti di stimolo alla

126 *Ibidem.* N.d.A.: Viviamo in società, la nostra debolezza lo pretende, i nostri molteplici bisogni - conseguenza della civilizzazione - lo esigono altrettanto. Abbiamo forse abbastanza consapevolezza di questa legge, sappiamo abbastanza quello che dobbiamo essere per i nostri simili, siamo abbastanza consci del fatto che la vita degli altri e la nostra sono in rapporti stretti e costanti?

responsabilizzazione dei soggetti in apprendimento.

L'autonomia, infatti, si basa sulla consapevolezza dei propri diritti e dei propri doveri, in una sola espressione, sulla capacità di agire attivamente la cittadinanza nella società di appartenenza. La scuola così concepita costituisce un microcosmo politico travagliato da problemi, crisi, conflitti che i membri in gioco concorrono a risolvere per l'autoconservazione del sistema altrimenti tendente all'entropia.

L'organizzazione pratica dipende, in larga parte, dalla gestione del tempo nell'articolazione dell'orario, dalla distribuzione e dalla attribuzione dei compiti ai vari responsabili delle mansioni da espletare. Tra questi, non si dimentichi la quota di autogestione studentesca della scuola, poiché è evidente il valore politico di questa possibilità sul piano della formazione del cittadino: il governo democratico deve essere considerato come la migliore e più appropriata forma di Stato per favorire l'evoluzione e l'adattamento al progresso comune.

Affermare la superiorità dell'educazione sull'istruzione, dunque, non basta, bisogna realizzare la giusta sintesi tra il sapere e il saper fare, perché un buon clima non è sufficiente all'apprendimento e alla crescita come credono molti innovatori. La psicologia dell'affettività indica nell'imitazione e nel gioco dei bambini fattori di maturazione essenziali che Decroly colloca tra gli istinti anticipatori, capaci di preparare il terreno a una prima forma di intellettualizzazione, il gioco prepara all'attività seria mediando tra il momento dell'azione istintiva e il lavoro pianificato. Tra il gioco e il lavoro c'è una serie ininterrotta di occupazioni più o meno gradevoli. L'interesse in qualche modo differito è il fondamento stesso della voglia di apprendere, poiché dà al bambino il potere di accettare la difficoltà che ne permetterà la soddisfazione. Per come è organizzato, però, il lavoro scolastico non risponde a questa condizione e somiglia piuttosto - come mostra Claparède - al lavoro forzato, cioè a un'occupazione priva di interesse. Basato su programmi e manuali, diviso in materie ed indirizzi, appesantito dall'accelerazione delle conoscenze, è diventato enciclopedico. La scuola si è rinchiusa nel compito impossibile di dispensare tutti i saperi. I metodi degli attivisti vantano i loro sostenitori nel tempo, ma senza riuscire davvero a risolvere il dilemma tra la conoscenza fine a se stessa e la conoscenza efficace in concreto. Di fronte all'ineluttabilità della scelta, allora, Decroly non ha dubbi, è convinto che i docenti non fanno che subire essi stessi per primi il regime difettoso che si trovano a dover applicare e di cui sono i primi a soffrire. La responsabilità, in fondo, non va attribuita a loro, ma ai programmi che li vincolano, anche se pure gli autori dei programmi li elaborano sotto l'influenza inconscia di fattori che pure agiscono sulle loro convinzioni consapevoli e che, solitamente, provengono dalla tradizione con la forza del suo lungo e strutturato portato storico. La prima operazione che pone in essere nei suoi istituti lo studioso belga, allora, è quella di liberare il corpo docente dei suoi istituti, dalla logistica tradizionalmente in uso, dalle scadenze, dalle materie e dai manuali, persuaso com'è che tutto quel che serve consista nella partecipazione attiva degli allievi alla loro formazione personale. Saranno loro stessi a scegliere temi e contenuti, mentre gli adulti li aiuteranno nelle operazioni tecniche effettivamente utili in funzione dei loro stati d'avanzamento. L'attività di programmazione è così trasferita agli allievi stessi, ognuno propone qualcosa di suo interesse, mentre tutte le idee vengono sottoposte alla negoziazione di tutto il gruppo che ne tira fuori un progetto collettivo da declinare in un vero e proprio piano di lavoro di più o meno lungo termine che può estendersi per alcuni giorni per i più piccoli e per un anno per i più grandi. In una sorta di grande grafico cartesiano vengono fissati, sull'asse delle ascisse, i temi e i modi di affrontarli preferiti, sull'asse delle ordinate le attività da sperimentare funzionali a quel che si desidera imparare. La libertà di scelta stimola l'impegno, poiché si conferisce a ciò che si fa un valore pratico di utilità reale e di immediata applicabilità. Questo procedimento consente lo sviluppo delle capacità di problem solving e arricchisce degli strumenti mentali adeguati il patrimonio di ogni allievo che, partendo dai propri centri di

interesse, finisce per incontrare, sebbene in modo diverso, le conoscenze e le competenze prescritte dai programmi curricolari, ma per acquisirle più efficacemente. È essenziale che il piano di lavoro non risponda, però, a delle richieste esterne, ma che sia vissuto come aderente alle esigenze espresse dagli allievi. Deve, inoltre, essere sincronizzato con l'interesse e l'attualità che l'hanno generato. Anche la relazione educativa con i docenti subisce profondi cambiamenti dal momento che gli allievi e gli insegnanti lavorano sugli stessi documenti e che questi ultimi svolgono una funzione di stimolo alla riflessione comune tesa ad arricchire il confronto. L'utilizzo di materiali che derivano da fonti diverse favorisce una concezione aperta e critica della conoscenza che si estende ben oltre il tempo dello studio. Una simile concezione del lavoro si rivela anche più stimolante e divertente per l'adulto che vede evolvere le sue conoscenze allo stesso ritmo del progresso scientifico mentre scambia volentieri il suo ruolo con quello del ricercatore in una squadra tanto più solidale, poiché i temi scelti richiedono la collaborazione di diversi specialisti tanto nella scuola secondaria che nella primaria. Ovviamente, il massimo sarebbe riuscire a individualizzare i percorsi, ma questo non è possibile di fronte a gruppi di educandi, quindi bisogna prestare particolare cura all'equilibrata socializzazione degli interessi, perché il progetto si fondi sul consenso di tutti senza rinunciare a una sua intrinseca coerenza.

Il bambino, ponendo al centro dei suoi interessi il sé e la sua relazione con gli oggetti e con le persone del mondo che vive, richiama l'attenzione degli adulti su questi elementi ed è da lui che essi devono lasciarsi indicare la strada per il suo migliore progresso personale e professionale nella vita scolastica. Attraverso il paragone, egli isola quelli che sono i suoi bisogni vitali - di cui subisce anche la pressione - e che progressivamente si allargano dalla sfera biologica a quella psicologica e sociale partendo dagli avvenimenti particolari fino ad arrivare a quelli più generali della vita dell'uomo. Individuando i centri di interesse del bambino e seguendoli sistematicamente dagli otto o nove anni in poi, si può raccogliere una tale quantità di dati che da soli costituiscono un ottimo patrimonio per la ricerca tramite l'esclusivo sforzo di un'osservazione attenta. Crescendo si può procedere anche ricorrendo al metodo dell'associazione di idee. Del resto, la pedagogia decroliana ruota intorno a unità fenomenologiche tali da allenare i bambini a scoprire le leggi che regolano le apparenze. Anche dopo i quindici anni, con l'accesso alle modalità di pensiero tipiche dell'età adulta, essi conservano l'abitudine di collegare il particolare al generale per dotarlo di maggior senso. Il globalismo tipico dell'età infantile trova il suo corrispettivo pedagogico nell'interazione naturale di tutti gli aspetti di un contenuto. A scuola elementare, il maestro unico assicura con facilità questa coordinazione, alla secondaria gli specialisti diversi devono assicurarla per forza, per concertazione e interdisciplinarietà. Con i più piccoli, la globalizzazione dell'insegnamento deriva direttamente dalla vita stessa senza che si impongano mai attività prescolari. I primi passi intellettuali si integrano doppiamente alla funzione di globalizzazione attraverso le caratteristiche proprie del globalismo infantile.

Son propre être est là, tout entier; à chaque fois qu'il reçoit une perception de son moi, qu'il ait faim ou soif, qu'il soit fatigué ou qu'il ait mal, qu'il ait peur ou se fâche, qu'il désire jouer ou sortir, qu'il saute, mange, se baigne ou se couche, sa personne est là, non disjointe, dans sa totalité. Les leçons qu'il reçoit de lui-même ne sont pas sérieuses suivant des étapes rationnelles et préconçues. Et cependant, il se retrouve dans cet apparent désordre et parvient à se comprendre; sa conscience s'édifie graduellement. [...] Chez l'enfant, [...] d'innombrables notions ont pénétré [...] sans analyse consciente préalable, sans dissociation voulue¹²⁷.

127 *Ibidem*. n.d.A.: Il suo proprio essere è lì tutto intero, ogni volta che riceva una percezione del suo io, che egli abbia fame o sete, che sia stanco o che stia male, che abbia paura o sia in collera, che decida giocare o uscire, che salti, mangi, si bagni o si corichi, la sua persona è là, non disgiunta dalla sua totalità. Le lezioni che riceve da se stesso non sono seriali che seguono delle tappe razionali e preconcepite. E intanto,

Quello che lo psicologo belga si aspetterebbe di tirar fuori dal processo educativo è la capacità di legare le nuove acquisizioni alle precedenti esperienze anche più ricche inducendo un cambiamento del sé che è il vero movente della crescita. Gli strumenti del metodo globale per facilitare questo sono l'osservazione, l'associazione, l'espressione concreta e l'astrazione. Si parte da un approccio totalizzante e sintetico per arrivare gradualmente all'analisi più dettagliata delle sue componenti. L'accesso al simbolismo, alla parola, all'idea mostra un lavoro cosciente sui dati concreti forniti dall'osservazione e fissati dall'espressione che trasforma così le percezioni in rappresentazioni, i concetti possono prestarsi da allora a delle connessioni, a delle relazioni, a delle sistematizzazioni. Passando dal particolare al generale, il bambino riproduce le tappe del metodo sperimentale, al contrario nella scuola si riproducono modelli legati ai vecchi formalismi precoci dettati dagli obiettivi cognitivisti che escludono così l'inventiva, la creatività, l'affettività e la sostanza imprescindibile della materia fisica dell'esistenza. Si tratta del metodo costruttivista, né deduttivo né induttivo. Allena il bambino a mettere in campo tutte le sue risorse personali, interiori per elaborare il proprio sapere, compreso crearsi gli strumenti che sono più utili alla propria modalità di apprendere. Nel metodo Decroly, il gruppo di lavoro si fabbrica letteralmente il proprio materiale scolastico usando quello che trova nei laboratori predisposti potenziando l'autonomia di ognuno e di tutti, il gusto e la curiosità della ricerca, la responsabilità individuale e collettiva, la capacità di annotazioni utili allo scopo, di maneggiare contenuti e forme, nonché quella di trovare il materiale e i documenti che servono. In tutto questo percorso lavorativo, la valutazione è progressiva, non conosce momenti concentrati di sintetica immediatezza e non contempla né voti, né medie, né classificazioni. Le pagelle sono sostituite da report regolari che descrivono l'evoluzione fisica, sociale e intellettuale di ogni alunno. Del resto, ogni allievo tiene anche un proprio diario personale che serve soprattutto a favorire la presa di coscienza delle proprie potenzialità, dei suoi punti di forza e di debolezza e della direzione in cui orientarsi negli ambiti che possono aiutarlo a dispiegare meglio le proprie attitudini, i propri desideri e le proprie scelte. Sebbene intenso, lo sforzo che gli si chiede non supera mai le sue reali possibilità e, anzi, l'orientamento che dà alla sua vita trae giovamento dalla sua lucidità e dalla confidenza che acquisisce nei suoi mezzi. Un simile progetto educativo inverte le priorità e cambia l'ordine e la logistica scolastica tradizionale, calendario e ordini e gradi di scuola inclusi. L'insegnante deve introdurre contemporaneamente e razionalmente tecniche e nozioni necessarie al corretto svolgimento del compito scelto dai bambini. Leggere, scrivere e far di conto, di per sé rappresentano da ora preoccupazioni secondarie in quanto diventano mezzi di conoscenza e non fini in sé. Spesso Decroly passa per l'autore del metodo globale di lettura/scrittura, anche se sarebbe più corretto indicarlo come il promotore del metodo funzionale:

Apprendre à lire [...] ne suffit pas pour savoir ce qu'il faut lire, quelles sont les lectures utiles, celles qui ne le sont pas, celles qui sont bienfaisantes, celles qui sont nuisibles¹²⁸.

La raccolta di elementi che servono al gruppo e a ogni membro per realizzare il lavoro, d'altro canto, pone di fronte al concetto di numerabilità e concorre a integrare l'approccio qualitativo con quello quantitativo nella ricerca della soluzione. Anche il concetto di spazio viene messo in questione attraverso il ricorso ai giochi e alla

egli si trova in questo apparente disordine e perviene a comprendersi, la sua coscienza si cotruisce gradualmente. [...] Nel bambino sono penetrate [...] delle innumerevoli nozioni [...] senza una precedente analisi cosciente, senza una dissociazione intenzionale.

128 J. E. Segers, *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr O. Decroly*, Bruxelles, R. Stoops, 1948. N.d.A.: Imparare a leggere non basta per sapere cosa bisogna leggere, quali sono le letture utili, quelle che non lo sono, quelle che sono salutari, quelle che sono nocive.

geometria - che nasce dalla schematizzazione di oggetti e di animali presi dalla natura - e lo stesso vale per volumi e pesi. Dal paragone con le unità oggettuali presenti nella realtà nasce il passaggio alle unità di misura convenzionali e alle operazioni aritmetiche. Sul tempo, occorre, invece, la prudenza tipica che richiedono le attività di astrazione. La prima forma di misurazione si basa sul vissuto individuale senza riferimenti al tempo orario, ma ai concetti relativi di priorità e posteriorità.

La maggior parte delle attività scolastiche confluisce poi nella verbalizzazione orale e viene dall'osservazione, dall'associazione, dall'espressione concreta, poiché, nel corso dell'esperienza, i bambini parlano spontaneamente di quello che li stimola contribuendo al vero arricchimento del proprio linguaggio e al potenziamento delle proprie capacità espressive. L'iniziazione alla lettura nel suo metodo non può aver luogo che a contatto di testi in relazione all'esperienza concreta e integrati da un apparato iconografico: i primi esempi di lettura sono il quaderno, il testo che vi si redige, il pannello che si affige, il messaggio che circola nel gruppo e nella collettività scolastica. L'aggettivo *globale*, nel metodo di lettura, si giustifica per il ricorso a frasi complete elaborate per esprimere concetti chiari e operativi secondo un approccio ideo-visuale più che sperimentato e capace di illuminare l'uso intelligente della lettera pronunciata e scritta, quella che serve l'idea subordinando il codice all'informazione. La lettura è di solito silenziosa e la comprensione è soggetta alla verifica attraverso le domande sul testo poste dagli insegnanti sempre collegate all'attività da portare avanti. Senza addentrarsi nei dettagli del metodo di insegnamento della lettura, ci si limiterà a dire che l'allievo vi è introdotto secondo un sistema grafico piuttosto che auditivo per cui impara a riconoscere grafemi e parti di grafemi di volta in volta più lunghi esercitando l'abilità di associazione e di osservazione. Nella fase successiva della ricerca dei documenti, l'allievo entra gradualmente in confidenza con libri, giornali, corrispondenza, mentre per la produzione scritta e orale si cerca di rispettare il gusto e la sensibilità letteraria di ognuno anche al fine di arricchire la riflessione e l'immaginario collettivo con le suggestioni di tutti i membri del gruppo. Gli autori sono scelti tra le letterature del mondo, prescindendo totalmente dal paradigma nazionale secondo il metodo comparativo che garantisce l'apertura alle idee e alle opere di tutti i paesi: questo avviene soprattutto, perché la scuola è prima di tutto un luogo di comunicazione dove si dispiega una quantità di scambi fitta e intensa.

Nell'esperienza della scuola dell'*Ermitage*, gli alunni partecipano regolarmente anche alla produzione collettiva di spettacoli teatrali, ad assemblee e alla creazione di manifesti e locandine nonché alla redazione e alla diffusione di un giornale scolastico. Queste attività vengono proposte come forme di intrattenimento piuttosto che di apprendimento, quindi le correzioni dei docenti si limitano a intervenire solo in caso di compromessa comprensione dei messaggi. Nella logica del progetto Decroly, del resto, la persistenza delle difficoltà degli alunni non costituisce in nessun caso un impedimento alla loro riuscita scolastica, le debolezze, infatti, vengono curate col supporto più assiduo degli educatori chiamati a vigilare meglio sui casi individuati e sulle più abbondanti produzioni cui i bambini sono stimolati. I loro sforzi soprattutto sono ricompensati dal rinforzo e dalla gratificazione per i successi che riscuotono negli ambiti in cui sono più portati nel rispetto di uno statuto che non accorda preferenze né a particolari materie né a specifici indirizzi, sebbene, tra i tre e i diciotto anni, l'educazione si differenzi continuamente. Globalizzazione e interdisciplinarietà orientano le preferenze dei discenti secondo ritmi spontanei e inclinazioni naturali. La costruzione rispettosa del sapere di ognuno ha assoluta priorità e prescinde totalmente dall'approccio scolastico tradizionale che la sacrifica alla teorica idea di esaustività contenuta nella programmazione classica. L'apprendimento continua, infatti, ben oltre i diciotto anni e tutto l'insegnamento formale concorre semplicemente a creare le fondamenta del sapere che si forma e si trasforma nel corso della vita a contatto con l'esperienza.

L'opera di Decroly ispira direttamente altre scuole di pensiero e di pratica in America del Sud, in Florida, in Spagna e in Francia e naturalmente in Belgio, il movimento innovatore contempla pedagogisti del calibro di Dewey, Montessori, Freinet, Illich e Freire prendendo le mosse dalle necessità storiche:

Parmi les problèmes d'après-guerre, il en est un qui semble présenter un regain d'intérêt, c'est celui qui se rapporte à l'éducation de la jeunesse. Comment en serait-il autrement? N'est-il pas clair, à ceux qui voient un peu plus loin que le temps présent, que toutes les mesures qui sont préconisées, tant au point de vue économique que politique, n'auront une action favorable et profonde sur l'avenir des peuples que dans la mesure où les générations qui montent vers la vie sociale auront ou n'ont été préparées à comprendre et surtout à vivre cette vie? Les mouvements en faveur de la rénovation de l'école en devient actuel, il est à l'ordre du jour; il importe de profiter de ce moment-ci, où les valeurs sont secouées, où les opinions des réactions et de misonéisme sont en baisse, pour tenter un effort sérieux en vue de faire faire un pas important à la solution de ce vaste problème. Nous ne pouvons envisager ici la question dans toute son ampleur, il y faudrait un volume et les travaux récents de Dewey, Ferrière et d'autres disent fort bien en quoi le régime existant est defectueux et ce qu'il faut y changer. Les réformes à accomplir sont nombreuses. Parmi elles, il en est d'essentielles; mais elles demandent le renversement complet des idées actuelles en matière d'emplacement et de construction des batiments scolaires. Il faudrait notamment désaffecter un grand nombre d'écoles existentes pour les reconstruire dans des endroits plus appropriés¹²⁹.

e. L'internazionalizzazione della scuola in Belgio

Sebbene l'impegno del medico e psicologo belga in favore dell'educazione, dell'educazione speciale e del progresso dell'istruzione nel suo paese e oltre confine non sia direttamente e unicamente concentrato sullo scopo di superare le barriere nazionali, è evidente che la sua riflessione e la sua preparazione sono comunque il risultato di studi condotti al di là dei confini del pensiero pedagogico nazionale ed europeo e che anche il taglio delle sue ricerche abbia un'ispirazione del tutto libera dai confini geografici, come sempre accade nella scienza. Il miglioramento delle condizioni di vita dei suoi alunni lo pone di fronte alla pratica della considerazione della differenza. È proprio questo il concetto chiave al quale legarsi quando si pensa all'internazionalità della cultura. La diversità è al centro dell'interesse internazionale nei processi di riforma che proiettano la scuola nella dimensione della supernazionalità.

Purtroppo quello che ancora oggi si riscontra nell'Unione Europea a tal proposito dipende strettamente dall'adozione di metodi diplomatici superati in politica estera da decenni, ma ancora all'ordine del giorno nella progettazione educativa delle *Scuole Europee di Bruxelles* e del dibattito coordinato tra i paesi membri della *Direzione Generazione Educazione e Cultura della Commissione*. Gli individualismi nazionali penalizzano fortemente il progresso della scuola d'Europa a causa di dinamiche competitive intrinseche al metodo intergovernativo ancora in voga nelle sedi interistituzionali comunitarie, per non parlare del peso che la pratica del veto esercita su tutte le decisioni. In uno dei passaggi del libro di Decroly *Le programme d'une école dans la*

129 Ovide Decroly, *Le programme d'une école dans la vie*, Edition Fabert, Paris, 2009, pp. 135-136. N.d.A.: Tra i problemi del dopo guerra ce n'è uno che sembra presentare una rifioritura di interesse, è quello che riguarda l'educazione dei giovani. Come potrebbe essere altrimenti? Non è chiaro a coloro che vedono oltre il presente che tutte le misure che sono preconizzate tanto dal punto di vista economico che politico non avranno un'azione favorevole e profonda sull'avvenire dei popoli che nella misura in cui le generazioni che si affacciano alla vita sociale avranno o saranno state preparate a comprenderla e soprattutto a viverla? I movimenti in favore del rinnovamento della scuola diventano attuali, sono all'ordine del giorno; è importante approfittare di questo momento in cui i valori sono scossi, in cui le opinioni reazionarie e misogine sono in calo, per tentare uno sforzo serio in direzione di un avanzamento importante verso la soluzione di questo ampio problema. Non possiamo illustrare qui la questione in tutta la sua ampiezza, ci vorrebbero un libro e i lavori recenti di Dewey. Ferrière e altri indicano con forza le carenze del regime esistente e quello che bisogna cambiare. Le riforme da compiere sono molte. Tra queste, ce ne sono di essenziali, ma chiedono il rovesciamento completo delle idee attuali in materia di posizione e di costruzione degli edifici scolastici. Bisognerebbe notoriamente dosattivare un gran numero di scuole esistenti per ricostruirle in sedi più adeguate.

vie, si legge:

Les résultats de l'enquête faite par M. C. Washburne dans les divers pays du monde montre bien quelles sont les différents facteurs qui dominent les conceptions, en matière d'éducation, des chefs de la pensée dans ces pays et font comprendre combien il est difficile de conseiller les points de vue de chacun d'entre eux. On retrouve ici le même mobile avoué où non qui, dans le discussion de la Société des Nations à Genève, poussent les représentants de chaque nation à envisager les questions sous l'angle de l'intérêt limité et souvent exclusif de leur pays, à moins que ce ne soit un sentiment plus élémentaire encore, la vanité personnelle, qui le détermine à défendre obstinément une thèse soi-disant originale, pourvu qu'elle soit différente de celle des représentants des autres pays. Il n'est malheureusement pas démontré, loin de là, si on lit l'histoire, que les hommes qui appartiennent à des assemblées de cette espèce soient capables d'une abnégation, d'un altruisme, d'un esprit de solidarité plus marqué que ceux qui font parti des assemblées nationales ou des groupements quelconques.¹³⁰

I grandi uomini cui si riferisce l'autore in questo passo sono senz'altro il faro anche oggi di riforme lungimiranti, ma sulle quali ci si attarda ancora troppo a dispetto della velocità con cui il mondo della scuola cambia vorticosamente lasciandosi alle spalle una scuola obsoleta.

Nell'attività portata avanti presso l'*Ermitage* e nell'istituto per bambini *anormali* si rintraccia l'ombra di quel discorso sulla diversità che costituisce da almeno un decennio uno dei cardini della sensibilizzazione su vari fronti indicati dall'Ue e dai ministeri dell'educazione dei vari paesi. In questo senso, l'abbandono di quella prospettiva di classificazione che pone al margine tutti i soggetti che si distinguono dalla normalità che emerge dall'adozione di criteri omologanti si deve anche alle considerazioni che lo studioso, tra l'osservazione, l'elaborazione pedagogica e la pratica educativa, trae dalla sua esperienza e socializza non solo con l'accademia e la clinica, ma anche con la politica e con i governi. Peraltro, uno dei fronti su cui si concentra la sua attività riguarda i bambini affetti da patologie che provocano disturbi del linguaggio e qui l'accento sulla differenza tocca uno dei punti centrali di questo saggio in cui, ai fini dell'internazionalizzazione della scuola, così importante si rivela l'apertura alla conoscenza delle varietà linguistiche e alla considerazione sociale del medium lingua, apertura tipicamente trascurata dalla tradizione umanistica che, come si è visto poc'anzi, attribuisce al patrimonio scritto e orale di un popolo quasi un carattere finalistico distaccato dall'interazione sociale e dalla vitalità delle relazioni che ne richiedono l'uso. Anche in questo caso, evidenzia, la scuola popolare ha operato una scelta di campo: ha preferito il modello linguistico medio-borghese rendendolo dominante e diffuso e soprattutto elevandolo a standard da cui misurare le distanze e da cui misurare in qualche modo il carico di prestigio sociale posseduto. Internazionalizzare la scuola, la lingua e la cultura di un popolo significa, nella sua opera, per prima cosa, prescindere da simili chiusure prospettiche e, in secondo luogo, aprire i confini della propria tradizione umanistica al contributo delle altre storie, delle altre filosofie, lingue e letterature che sole, tramite il ricorso al metodo comparativo, possono illuminare, contaminare e arricchire la cultura comune. Opere e idee provenienti da ogni dove diventano così sostanza nella pratica di uno scambio sempre più fitto e comunicativo in cui la motivazione e la curiosità per quello che non si conosce si fa complice

130 *ivi*, pp. 216-217. N.d.A.: I risultati dell'inchiesta condotta da M. C. Washburne nei vari paesi del mondo mostra bene quali sono i diversi fattori che dominano le concezioni, in materia di educazione, dei capi del pensiero in questi paesi e fanno comprendere quanto sia difficile conciliare i punti di vista di ciascuno di essi. Si ritrova qui la stessa spinta che, ammessa o meno, nella discussione della Società delle Nazioni a Ginevra, spinge i rappresentanti di ogni paese a porre le questioni sotto una prospettiva esclusivamente limitata all'interesse del proprio paese, a meno che non sia un sentimento ancora più elementare, la vanità personale che lo determina a difendere ostinatamente una tesi sedicente originale, purché sia differente da quella dei rappresentanti di altri paesi. Non è malauguratamente dimostrato, lontano da lì, se si legge la storia, che gli uomini che appartengono a delle assemblee di questo tipo siano capaci di abnégation, altruismo, spirito di solidarietà più marcati di quelli che fanno parte di assemblee nazionali o di raggruppamenti qualunque.

dello stimolo della scoperta che è in ogni uomo sin dalla prima infanzia.

Per quanto lo riguarda in prima persona, la ricerca e la collaborazione con altri innovatori rende la figura singolare di questo pedagogista attrattiva e particolarmente sensibile a una lettura così orientata.

[...] les solutions trouvées hier ne conviennent pas nécessairement toujours pour demain et qu'il importe, comme d'autres activités des hommes, l'industrie, par exemple, de se readapter aux besoins du moment où mieux encore aux besoins de l'avenir. Nous oublions aisement, en effet, que nous ne devons pas élever les enfants pour le présent, mais pour le futur, puisqu'ils doivent vivre après nous; sans doute il ne faut pas négliger la valeur des expériences millénaires de l'humanité, seulement ces expériences ont l'avantage d'être inscrites dans la structure de chacun de nous par l'hérédité et leur influence, quoi qu'on fasse, ne saurait être étouffée. C'est pourquoi le progrès, l'adaptation à des conditions nouvelles est toujours plus difficile que le maintien du statu quo ou la régression. Faire progresser l'éducation est plus important que s'accrocher aux traditions¹³¹.

I suoi contatti con Dewey e le convergenze col pensiero di Durkheim in passaggi simili a quello appena citato evidenziano come il tessuto di questa rete intellettuale si presti a costituire il sostrato di una riflessione educativa sull'internazionalità che ancora ignora di avere in questi autori dei precursori importanti.

131 *ivi*, p. 131. N.d.A.: Le soluzioni trovate ieri non convengono sempre necessariamente a domani e quel che conta, come in altre attività umane, l'industria, ad esempio, è di sapersi riconvertire ai bisogni del momento o, meglio ancora, dell'avvenire. Dimentichiamo agevolmente, infatti, che non dobbiamo allevare i bambini per il presente, ma per il futuro, poiché devono vivere dopo di noi; senza dubbio non bisogna trascurare il valore delle esperienze millenarie dell'umanità, solamente queste hanno il vantaggio di appartenere alla struttura di ciascuno di noi mediante l'eredità e la loro influenza, qualunque cosa si faccia, non saprebbe essere soffocata. Ecco perché il progresso, l'adeguamento a nuove condizioni è sempre più difficile che il mantenimento dello status quo o la regressione. Far progredire l'educazione è più importante che attaccarsi alle tradizioni.

4. Il dibattito sulla cittadinanza sovranazionale nelle tradizioni comunitarista e liberale

a. La crisi del paradigma nazionale

Il dibattito sulla cittadinanza sovranazionale nelle tradizioni comunitarista e liberale dura ormai da circa due decenni. La crisi del paradigma nazionale richiede una riflessione capace di fornire una risposta credibile e fattuale alle esigenze poste dalla società della comunicazione globale, glocalizzata e globalizzata. Si tratta senza dubbio di un sfida ardua che affonda le sue origini nel concetto di cittadinanza e nel modo in cui si è evoluto in seno alle società che l'hanno elaborato e applicato a se stesse attraverso i propri governi.

La cittadinanza fissa i termini della relazione tra l'individuo e lo Stato e nasce nella Grecia antica come risposta alla schiavitù, anche se alcuni studiosi tendono a riconoscerne piuttosto le prime forme nella modernità. Tra i romani, ha un carattere più normativo, relativo alla legittimità del rapporto tra il singolo e l'entità statale e alla definizione del cittadino, mentre tra i Greci, l'accento si pone sulla partecipazione alla politica democratica.

In età medievale, la cittadinanza viene percepita come fenomeno legato al commercio e alla vita secolare nella nuova realtà del Comune luogo delle proprie attività. Questo sentimento di appartenenza si amplifica, in seguito, con la nascita delle monarchie nazionali diventando il tratto caratterizzante della cittadinanza dei sudditi.

Nello Stato democratico moderno, poi, la cittadinanza assume la forma di un sistema di protezione dell'individuo che risiede su un certo territorio e che, per questo, gode di una serie di diritti ed è soggetto a una serie di doveri. Qui il punto di vista liberale esprime una posizione di tutela del singolo dall'invadenza dello Stato attribuendogli, nel sistema, un ruolo prevalentemente passivo, mentre la prospettiva comunitarista valorizza la partecipazione politica, la solidarietà sociale, l'assunzione di diritti e doveri.

Nonostante l'evoluzione delle forme di cittadinanza nelle varie epoche, alcuni tratti sono rimasti stabili, ad esempio, il legame che sancisce supera quello della parentela descrivendo il rapporto tra la persona e il soggetto politico generale e sottolineando l'appartenenza al corpo sociale. Il servizio militare spesso è il volano di questo sentimento di appartenenza e veicola una delle modalità di partecipazione che sempre si esprimono nella storia della cittadinanza. Il *trait-d'union* tra la cittadinanza e la libertà è l'altro fil rouge del suo sviluppo, chiarisce le regole che fissano questo rapporto, infatti, consiste in quella garanzia di libertà che inizialmente è impulso di difesa dal rischio di cadere in schiavitù. È anche definita talvolta come il *diritto ai diritti*¹³² e, tuttavia, nasce sempre sul presupposto dell'esclusione definendo uno status che automaticamente determina il suo contrario: si è cittadini quando e dove si può essere anche *non cittadini*. Come osserva lo stesso Aristotele¹³³, quello di cittadinanza è un concetto di per sé di difficile definizione, poiché non esiste un pensiero univoco comune a circoscriverne la sostanza a prescindere da idee contingenti e connesse come democrazia, nazionalismo, società civile. Peraltro, nelle varie epoche storiche, si sono verificati dei momenti di trasformazione che generano spostamenti di significati da attribuire a questa parola. Il solo punto di accordo nel dibattito recente è il riferimento della cittadinanza a una cultura specifica e alla percezione di una identità comune, come nel caso del popolo ebraico. Alcuni studiosi identificano proprio nella diaspora un esempio di sviluppo dell'idea di cittadinanza collegandolo strettamente al senso di identità etnica. La percezione di essere ebrei è più forte del legame al territorio, dunque, ai fini della riflessione che si propone in questa sede, questo rappresenta un esempio di come l'allentarsi della relazione tra individui e territori lasci spazio a nuove possibilità, possibilità che per gli ebrei si concretizza nella capacità di sfidare e vincere persino la diaspora. Come sostiene Geoffrey

132 Virginia Leary, *Citizenship. Human rights, and Diversity*". In Alan C. Cairns, John C. Courtney, Peter MacKinnon, Hans J. Michelmann, David E. Smith, *Citizenship, diversity and pluralism: canadian and comparative perspectives*, McGill-Queen's Press, 2000, pp. 247–264.

133 Aristotele, *Politica*, a cura di Renato Laurenti, Laterza, Bari, 2000.

Hosking nel 2005¹³⁴, la comunanza si dà nella storia, nella lingua e nella religione, dunque nella cultura condivisa. È un caso del tutto differente da quello della maggior parte degli altri popoli che sviluppano invece la propria identità in base alla posizione geografica che occupano. Il senso d'appartenenza giudaico al proprio gruppo etnico¹³⁵ contrasta con l'idea moderna di una cittadinanza aperta e accogliente verso altre culture ed etnie che possono entrare a far parte della comunità dei cittadini di uno Stato. Questa situazione crea la prima distinzione interna al discorso sulla cittadinanza: se ne esiste una acquisita per il principio dello jus solii, per diritto di nascita su un determinato territorio e quindi non scelta, ne esiste anche una acquisita mediante il soddisfacimento dei prerequisiti fissati dallo Stato di arrivo e dunque deliberata e decisa. Anche questa possibilità, come documenta Yvonne Hebert nel suo *Citizenship in transformation in Canada*¹³⁶, esiste già nella polis greca. Il legame tra la persona e la città-stato dipende più dall'importanza della libertà che dal territorio e Hosking lo spiega bene quando dice che:

It can be argued that this growth of slavery was what made Greeks particularly conscious of the value of freedom. After all, any Greek farmer might fall into debt and therefore might become a slave, at almost any time. When the Greeks fought together, they fought in order to avoid being enslaved by warfare, to avoid being defeated by those who might take them into slavery. And they also arranged their political institutions so as to remain free men¹³⁷.

È il rischio reiterato di finire in schiavitù che li mette in condizione di tutelare, prima di ogni altra cosa, la libertà e di attribuirle il più alto valore e questo sentire li accomuna nei momenti di lotta e nel tentativo di dotarsi di istituzioni politiche realmente in grado di preservare la condizione di uomini liberi. Eppure è la schiavitù a permettere l'attività politica ai cittadini, una contraddizione che si scioglie solo applicando il filtro di una interpretazione sociologica imperniata sull'idea di classe. L'appartenenza a una classe sociale piuttosto che a un'altra determina l'intensità dell'esigenza di godere dei diritti di cittadinanza e dunque di essere inclusi nella serie di possibilità che essa contempla ed offre. Del resto, l'esclusione ha messo al bando dai diritti le donne, i minori, gli schiavi, gli immigrati. Secondo un calcolo di Hosking, di un massimo di cinquantamila cittadini ateniesi, solo il 10% esercita attivamente le facoltà che gli sono accordate nella vita pubblica.

Peraltro, si può avanzare una riflessione sui costi della cittadinanza. Il rapporto conflittuale che le polis intrattenevano tra loro è legato al mantenimento dello status quo interno, in cui una minoranza del popolo godeva della cittadinanza. Se è vero che le città-stato condividono molto in termini economici, culturali, religiosi, è altrettanto innegabile che solo una condizione di guerra piuttosto regolare può garantire la ricchezza dei ceti superiori mediante la confisca dei beni ai perdenti e l'incremento di schiavi tra i combattenti caduti prigionieri dello schieramento nemico. La polis gode di tutti i vantaggi della guerra e soprattutto ne godono le classi alte, quindi il tentativo di mantenere inalterati gli equilibri evitando lunghi periodi di pace si può interpretare anche come un fenomeno elitario di conservazione dei privilegi. Senza le risorse prodotte dalla

134 Geoffrey Hosking, *Epochs of European civilization: antiquity to Renaissance. Lecture 3: Ancient Greece. United Kingdom: The Modern Scholar* via Recorded Books., 2005, pp.1, 2.

135 Feliks Gross, *Citizenship and ethnicity: the growth and development of a democratic multiethnic institution*, Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1999, pp. XI, XII, XIII, 4.

136 Yvonne Hébert, *Citizenship in transformation in Canada*, University of Toronto Press, 2002.

137 Geoffrey Hosking, *Epochs of European civilization: antiquity to Renaissance. Lecture 3: Ancient Greece. United Kingdom: The Modern Scholar* via Recorded Books., 2005, pp.1, 2. N.d.A.: Si può dimostrare che questo incremento della schiavitù fosse quello che rese i greci particolarmente consapevoli del valore della libertà. Dopo tutto, alcuni contadini greci potrebbero indebitarsi e dunque diventare schiavi quasi in qualunque momento. Quando i greci combattevano insieme, combattevano per evitare di essere ridotti in schiavitù e di esservi ridotti da coloro che potrebbero prenderli come schiavi. E hanno anche adattato le loro istituzioni politiche in modo da restare uomini liberi.

guerra, infatti, non si potrebbe garantire la cittadinanza che a un'élite ancor più ristretta. Pensata su scala localistica, la cittadinanza, non solo si fonda su un principio di esclusione, ma anche su una necessità di conflitto permanente: le ragioni della pace riposano altrove. L'esclusione si basa sul dato di fatto pacificamente accettato della diseguaglianza socio-economica. Cittadini sono tutti gli individui della città avvantaggiati da questo punto di vista. I requisiti per godere dello status di cittadino sono censitari, fiscali, immobiliari.

Inizialmente non si distingue tra vita pubblica e vita privata dal momento che le dimensioni delle città-stato sono assai ridotte e quindi i doveri verso la società concretizzavano i bisogni della vita quotidiana. Inoltre l'esperienza militare in formazioni come la falange potenzia la coesione del popolo al punto che diversi studiosi rintracciano una connessione tra la vita militare e lo sviluppo della cittadinanza. In questo tipo di schieramento, infatti, ogni singolo soldato protegge il soldato alla sua sinistra formando un corpo compatto che dipende dalle sorti di ogni individuo e la popolazione coinvolta in queste operazioni, di solito, è quasi il totale di quella maschile adulta e in grado di autofinanziare il proprio equipaggiamento. In questa situazione, ogni parere pesa sulle decisioni e sulle sorti del conflitto e, poiché ognuno dipende dalla volontà di tutti, la lealtà sul campo è più probabile. Si vede chiaramente il legame tra la partecipazione politica e l'efficacia militare e si comprende anche l'ostilità primigenia dei greci per la tirannia. Non a caso, un altro elemento imprescindibile in Atene è l'isonomia: l'uguaglianza davanti alla legge. Diritti come il titolo a esprimersi e a votare in assemblea, la possibilità di candidarsi a ricoprire ruoli pubblici, la tutela giudiziaria, la proprietà terriera e la possibilità di prendere parte pubblicamente al culto sono il contrappeso di doveri come l'obbedienza davanti alla legge e il servizio militare. Ciononostante, l'attenzione del cittadino ateniese si concentra di più sugli obblighi, perché questi rappresentano occasioni di praticare comportamenti virtuosi e di riconoscimento sociale: la comunità, infatti, è molto importante per ognuno dei suoi componenti che nel contesto sociale vive concretamente la dimensione democratica dell'esercizio della sovranità popolare. La virtù, inoltre, è così rilevante che il sistema stesso si autotutela dalle eventualità fraudolente della corruzione con quella rotazione delle cariche politiche e giudiziarie che contribuisce ad ampliare la partecipazione alla vita pubblica. Anche Pocock sottolinea che

[...] what makes the citizen the highest order of being is his capacity to rule, and it follows that rule over one's equal is possible only where one's equal rules over one. Therefore the citizen rules and is ruled; citizens join each other in making decisions where each decider respects the authority of the others, and all join in obeying the decisions (now known as laws) they have made¹³⁸.

Una simile distribuzione del potere diventa il sale della cittadinanza insieme al senso della comunità che rende il singolo protagonista dei suoi doveri agli occhi di tutti.

La situazione è diversa a Sparta e, in un certo senso, si ritiene¹³⁹ che là sia valorizzato meglio che ad Atene il principio della cittadinanza, poiché è fondato sull'uguaglianza dell'élite degli spartati e perché, tra loro, lealtà e coraggio vengono stimolati in ogni modo più che altrove. La proprietà terriera della polis è ripartita equamente tra i cittadini in modo che ogni famiglia tragga da vivere dalla terra che ha in uso. Come ad Atene, anche qui ci sono ceti inferiori privi del titolo di cittadini che sollevano gli spartati da oneri diversi da quelli militari e che si occupano di quelle attività manuali ritenute incompatibili con la cittadinanza. Chi si astiene dal servizio militare

138 J.G.A. Pocock, *The Citizenship Debates. Chapter 2 The Ideal of Citizenship since Classical Times*, The University of Minnesota, Minneapolis, 1998, pp. 31. N.d.A.: ... quello che rende massimo il valore dell'essere cittadino è la sua capacità di governare e e ne consegue che il governo sul proprio uguale è possibile solo dove le regole sono uguali per tutti. Per questo il cittadino regola ed è regolato, egli si unisce agli altri nel prendere decisioni dove ogni decisore rispetta l'autorità degli altri e tutti si raccordano nell'obbedire alle decisioni (ora note come leggi) che essi hanno strutturato.

139 Derek Heater, *A Brief History of Citizenship*. New York University Press, New York City, 2004. pp. 157.

perde il diritto di cittadinanza. Peter Riesenber¹⁴⁰ ritiene che questo modo di concepire la questione sia elitario e che dipenda dall'omogeneità data dalle piccole dimensioni della comunità. Ancora Hoskin sottolinea il legame tra la partecipazione politica e l'attività militare anche in Sparta:

If you've got a lot of soldiers of rather modest means, and you want them to enthusiastically participate in war, then you've got to have a political and economic system which doesn't allow too many of them to fall into debt, because debt ultimately means slavery, and slaves cannot fight in the army. And it needs a political system which gives them a say on matters that concern their lives¹⁴¹.

Del resto, anche ad Atene la costituzione aristocratica viene definitivamente posta in discussione e accantonata dalla riforma di Solone del VI secolo a.C., quando, con la cancellazione dei debiti a tutti, si permette la partecipazione all'assemblea di tutti i maschi liberi realizzando così un'inclusione insperata. Più tardi, con Clistene, la società è stata nuovamente riorganizzata e le tribù, con le loro identità omogenee, definitivamente superate da strutture miste composte da persone di vari tipi di aree geografiche dall'identità più fluida e distribuita. Nella stessa unità politica, dunque, si ritrovano persone di vari ceti sociali meno legate tra loro da vincoli familiari e questa diventa la nuova unità di misura della cittadinanza. Si tratta di un vero e proprio esperimento multietnico edificato sul principio democratico. A tal proposito, Gross¹⁴² ritiene che un compromesso di questo tipo può riuscire solo se persone di varia provenienza si associano costruttivamente intorno a interessi comuni.

A Roma la situazione è idillica durante la repubblica, quando l'esercizio della cittadinanza ha luogo nella forma della democrazia diretta, al tempo in cui i soldati riuniti nell'esercito partecipano all'assemblea chiamata a deliberare su questioni legislative, elettorali e militari. Solo con l'estensione dei confini la partecipazione politica vive un inarrestabile declino.

La somiglianza al modello greco è chiara: uguaglianza davanti alla legge, partecipazione politica e equa distribuzione e rotazione del potere sono oggetto di continuità, con la differenza, però, che i romani accordano ai popoli conquistati la possibilità di integrarsi nel loro contesto acquisendo una sorta di seconda cittadinanza e accettano il loro contributo culturale. Nonostante non possano votare nelle assemblee, i vinti godono comunque della protezione della legalità. Il rifiuto della manualità rimane estraneo all'agire romano e quindi i nuovi arrivati entrano a far parte anche del circuito commerciale e delle attività di ordine pratico senza essere classificati male nella scala sociale ed essendo comunque soggetti alla regolamentazione ordinaria. Come spiega Pocock:

The person was defined and represented through his actions upon things; in the course of time, the term property came to mean, first, the defining characteristic of a human or other being; second, the relation which a person had with a thing; and third, the thing defined as the possession of some person¹⁴³.

140 Peter Riesenber in Derek Heater, *A brief history of citizenship*, New York University Press, New York City, 2004. pp.157.

141 Geoffrey Hosking, *Epochs of European civilization: antiquity to Renaissance. Lecture 3: Ancient Greece. United Kingdom: The Modern Scholar* via Recorded Books., 2005, pp.1, 2. N.d.A.: Se hai molti soldati dotati di mezzi piuttosto modesti e vuoi che partecipino con entusiasmo alla guerra, allora devi avere un sistema economico e politico che non permetta a molti di loro di indebitarsi, perché in definitiva indebitarsi vuol dire cadere in schiavitù e gli schiavi non possono combattere nell'esercito. Ed occorre un sistema politico che dia loro voce in capitolo sulle questioni che li riguardano direttamente.

142 Feliks Gross, *Citizenship and ethnicity: the growth and development of a democratic multiethnic institution*, Greenwood Press, Westport, Connecticut, 1999, pp. XI, XII, XIII, 4.

143 J.G.A. Pocock, *The Citizenship Debates. Chapter 2 The Ideal of Citizenship since Classical Times*, The University of Minnesota, Minneapolis, 1998, p. 36. N.d.A.: La persona veniva definita e rappresentata attraverso le sue azioni sulle cose; nel corso del tempo, il termine proprietà venne a significare, primo, la caratteristica peculiare di uno o dell'altro essere umano, poi, la relazione che una persona aveva con le cose; terzo le cose definite dal possesso di alcune persone.

Come evidenzia Burchell¹⁴⁴, la condizione di cittadino è ambita da parte dei membri delle classi inferiori, costretti come sono a vederla in quanto forma di rispetto dei diritti di proprietà dei ceti superiori e goduta in toto solo dai patrizi: è per questo che l'emancipazione sociale ha luogo mediante lo scontro tra i due ceti. La plebe conquista la rappresentanza solo nel 494 a.C. con l'istituzione del tribunato. Secondo Pocock, il cittadino della romanità deve essere interpretato come una persona

*free to act by law, free to ask and expect the law's protection, a citizen of such and such a legal community, of such and such a legal standing in that community*¹⁴⁵.

Da questo e da altri studi, emerge il carattere più giuridico-normativo della cittadinanza romana rispetto a quella greca, concepita più nettamente come un sistema di protezione, di tutela della persona nel suo rapporto con il soggetto politico cui appartiene. Inoltre, questo rapporto con la legge, che è stabile, permanente e pubblico, determina anche il collante sociale tra gli individui di un popolo e stimola il senso di appartenenza alla comunità di riferimento. Il diritto romano si esprime in forma più impersonale, universale e multiforme e contempla vari gradi e applicazioni della cittadinanza, presente in tipi e misure diverse anche a seconda dell'estensione territoriale di una data epoca storica. Mentre in Grecia la legge veniva promulgata dalle assemblee, a Roma il diritto si determina anche in altri luoghi, come, ad esempio i tribunali che pubblicano sentenze o mediante i decreti. Concedere la cittadinanza ai popoli conquistati, per i romani, significa estendere la legittimità del proprio potere e, col passare del tempo, questo istituto si riduce a mera garanzia giudiziaria, oltre che ad espressione di diritto e di potere. Come categoria, la cittadinanza romana è talmente più complessa di quella ateniese che attribuisce ai cittadini una molteplicità di ruoli talvolta in contrasto tra loro. In questo sistema anche la tutela delle donne è migliore che in Grecia che di fatto si concretizza in una cittadinanza sussidiaria. L'effetto dell'estensione della cittadinanza nell'Impero è quello di una lealtà e di una fedeltà diffusa e generalizzata. L'inclusione di individui aumenta con la diminuzione della ricchezza e con la minore disponibilità degli uomini a prestare il servizio militare.

Dopo la caduta dell'Impero Romano d'Occidente, l'Europa sviluppa il proprio sistema giuridico riferendosi a due fonti concorrenti di autorità: da un lato quelle religiose, dall'altro quelle laiche, dunque la successiva separazione tra Stato e Chiesa rappresenta una svolta importante. Se in Oriente l'imperatore e il capo della chiesa si fondono in una sola figura, in Occidente si mantengono distinti. Giustiniano, imperatore d'Oriente tra il 527 e il 565 d. C. e autore del *Corpus Iuris Civilis*, intendeva la cittadinanza come buona relazione tra persone degne e responsabili verso se stesse e verso la comunità.

Nel Medioevo, il feudalesimo interviene a rivoluzionare il rapporto tra il singolo e lo Stato che viene sostituito dal feudatario: il servizio e la fedeltà sono garantiti in cambio della protezione del signore e questa relazione si fonda sul controllo della terra. Secondo Taylor, Turner e Hamilton, il patto feudale sarebbe all'origine dell'idea di individuo e di cittadino¹⁴⁶. Questo rapporto di tipo personale si risolve solo con la redazione della *Magna Carta* che gli conferisce valore contrattuale e generale. È tra le sue righe che vengono sanciti per la prima volta la libertà, l'inviolabilità e la sicurezza dell'individuo.

Con la nascita dei Comuni si giunge a sperimentare una fase intensa di cittadinanza attiva e di autorganizzazione

144 David Burchell in Engin F.; Bryan S. Turner, *Handbook of Citizenship Studies*, Sage, London, 2002, pp. 89-104, 105.

145 J.G.A. Pocock, *The Citizenship Debates. Chapter 2 The Ideal of Citizenship since Classical Times*, The University of Minnesota, Minneapolis, 1998, p. 37. N.d.A.: libera di agire mediante la legge, libera di chiedere e di aspettarsi la protezione della legge, un cittadino di questa o quella comunità giuridica, di questo o quell'ordinamento legale in quella comunità.

146 David Taylor, Bryan Turner, Peter Hamilton, *Citizenship: critical concepts*, Routledge, United States and Canada, 1994, p.161.

sovrana prima in forma più diretta, poi attraverso la mediazione delle corporazioni e dei consigli comunali: nasce così la sfera pubblica, lo spazio tra la vita privata e la sfera decisionale della politica, sede del dibattito e dell'opinione pubblica come contrappeso all'autorità. Il *campo di gioco per la cittadinanza*¹⁴⁷ è stato descritto in questi termini da Jurgen Habermas ne *La trasformazione strutturale della sfera pubblica*¹⁴⁸. Il sopravvento successivo della nobiltà si concretizza nella nascita delle signorie e dei principati che, rispetto al discorso sulla cittadinanza, rappresentano una battuta d'arresto. Solo nelle monarchie nazionali torna alla ribalta la relazione tra il singolo e lo Stato sulla base dei concetti di diritto e di dovere e la cittadinanza si presenta come legame col territorio principalmente fondato sullo jus solii. Gli stranieri, tuttavia, vengono accettati tramite processi di naturalizzazione e l'incremento dei casi di questo genere contribuisce a sottolineare il valore della scelta nella cittadinanza. Solo con la rivoluzione francese torna davvero in auge la sovranità popolare e, con l'aspirazione all'uguaglianza, il cittadino dello Stato borghese nascente. Lo storico Tilly¹⁴⁹ rintraccia nelle agenzie di mediazione precedenti il 14 Luglio le cause della sofferenza dei ceti medio-bassi privati della dignità politica: province, corporazioni, governi militari, tribunali, organismi fiscali, organi ecclesiastici non avevano fatto che favorire la concentrazione di potere nell'élite e tenere lontani i cittadini dalla politica e dalle decisioni. Con la rivoluzione, la cittadinanza diventa più inclusiva e democratica, anche se resta ancorata al principio nazionale e questo accade con la distribuzione del potere dal livello nazionale a quello locale tramite la creazione di un apparato burocratico capillare. Ciononostante, il retaggio feudale della fedeltà rimane saldo anche nello Stato nazionale, sottolinea Riesenberg¹⁵⁰ dove si rivolge a un'entità più astratta, ma senza corrompersi in termini concettuali e di forza. Il teorico della cittadinanza inglese Marshall¹⁵¹ ha rilevato la crescita degli aspetti giuridici della cittadinanza e li ha posti in relazione con la conquista dei diritti civili. Libertà di espressione, diritto al processo equo, accesso al sistema normativo preludono alla conquista dei diritti politici come il suffragio e dei diritti sociali. La cittadinanza in senso moderno, quindi, comprende sia la dimensione civile, sia quella politica, sia quella sociale del diritto. Con la rivoluzione americana, la dichiarazione francese e quella statunitense vengono elaborate allo scopo di collegare alla sovranità popolare la nozione dei diritti fondamentali. La Costituzione americana viene concepita per dare impulso alla rapida crescita della repubblica, ma attraverso gli strumenti della democrazia rappresentativa piuttosto che della democrazia diretta. Secondo Peter Zarrow¹⁵², questa conformazione istituzionale nata dallo spirito della rivoluzione infonde al concetto di cittadinanza caratteri di inclusività e di ampliamento, poiché spinge i cittadini a fidarsi e a delegare altri cittadini in propria vece. La cittadinanza in età moderna è dunque molto legata alla nazione di nascita¹⁵³ ed è una sorta di livella sociale: come sostengono Ikegami e Tilly¹⁵⁴, mette tutti nelle stesse condizioni.

La difficoltà di sondare questo concetto sta nel limite di non poterlo isolare da altri aspetti della vita, ad esempio

147 Michael Schudson, *The good citizen: a brief history of American civic life*, Martin Kessler Books, The Free Press, New York, Simon & Schuster 1998.

148 Jürgen Habermas, *The structural transformation of the Public Sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*, MA, MIT Press, Cambridge, 1991, prima ed. Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, 1962 .

149 Charles Tilly, *Citizenship, identity and social history. International review of social history supplements*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, pp. 229, 230.

150 Peter Riesenberg in Derek Heater, *A brief history of citizenship*, New York University Press, New York City, 2004. pp. 157.

151 Bryan Turner, Peter Hamilton, *Citizenship: critical concepts. United States and Canada*, Routledge; *Sociology*, 1990 vol.24, pp. 189-217.

152 Peter Zarrow, Joshua A. Fogel, Peter G. Zarrow, *Imagining the people: chinese intellectuals and the concept of citizenship, 1890-1920*, Armonk, M. E. Sharpe, New York, 1997, pp. 3.

153 David Taylor, Bryan Turner, Peter Hamilton, *Citizenship: critical concepts. United States and Canada*, Routledge, New York, 1994.

154 Eiko Ikegami, Charles Tilly, *Citizenship, identity and social history. International review of social history supplements*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, pp. 216, 217.

l'influenza reciproca di politica ed economia getta sull'idea di cittadinanza l'ombra di un valore meramente formale dal momento che, sebbene si sancisca l'uguaglianza davanti alla legge, rimane poi il fatto della differenza economica a sostanziare opportunità impari¹⁵⁵. Marshall¹⁵⁶ interpreta la cittadinanza come uno strumento per arrivare alla conquista dei diritti sociali. Nel capitalismo quello che emerge è la dialettica conflittuale tra la cittadinanza e il ceto e la sua ricaduta sulle concrete condizioni di vita della società. Spesso la cittadinanza nazionale costituisce nella storia una vera e propria barriera contro l'altro. È la cittadinanza democratica che sviluppa un carattere di inclusività, come mette in luce Feliks Gross¹⁵⁷, tutti i diritti umani, civili e politici si estendono a tutti gli abitanti senza distinzione di razza, religione, etnia o cultura, poiché, in uno stato civile, anche gli stranieri sono protetti dalla legge.

Nella prospettiva liberale, la principale preoccupazione consiste nella difesa della sfera privata del singolo dall'ingerenza dello Stato. Si sottolineano, peraltro, necessità legate alla dignità umana in termini di bisogni e di diritti, basate per lo più sulla finalità della soddisfazione dell'interesse individuale¹⁵⁸. Il riferimento alla produzione di oggetti e al mercato è chiaro: ogni cittadino è sovrano, autonomo dal punto di vista morale, soggetto alla legge e al fisco, protagonista della propria attività di sussistenza, disponibile alla difesa della nazione in caso di attacco, ma è totalmente passivo dal punto di vista politico. Si tratta di una concezione conservatrice della cittadinanza: ognuno vuole essere passivo per salvaguardare il proprio interesse e, come privato, ha diritto alla sua solitudine. Come sostiene John Rawls, nella società il singolo gode di *equal right to a fully adequate scheme of equal basic rights and liberties*¹⁵⁹, la società deve, dunque, tentare di sostenere i più svantaggiati. La critica che questo orientamento riscuote solitamente è di minare il senso della comunità contribuendo a diluire lo spirito pubblico riducendolo a quanto di utile può portare alle attività lucrose.

Secondo la visione comunitarista, detta anche classica o civico-repubblicana, invece, la cittadinanza si basa sul presupposto della partecipazione e ha una natura prettamente politica, dunque in tale visione l'uomo mantiene nella società un ruolo attivo¹⁶⁰. La critica più frequente a questo modello consiste nella deresponsabilizzazione di alcuni che si appoggiano sull'eccesso di responsabilità di altri mancando ai propri doveri civici mentre, nell'opinione di Dora Kostakopoulou, si tratta di una filosofia che conferisce la giusta importanza al valore attivo della cittadinanza e che si rivela in grado di far convergere opinioni e interessi in azioni comuni incanalando in una direzione costruttiva *legitimate frustrations and grievances*¹⁶¹.

La sovranità statale in quanto patto che lega tra loro i cittadini a garanzia di reciproca sicurezza vanta una notevole tradizione di studi impossibile da richiamare in questa sede, tuttavia non si può prescindere dal trattare il problema che rende critico attualmente l'equilibrio di un soggetto politico come lo Stato sottoposto alle pressioni del mondo globalizzato e meglio collegato di un tempo. Persino le *Nazioni Unite*, oggi, vivono un momento di crisi. Il bisogno di sicurezza che lo Stato è stato in grado di garantire rispetto alle realtà localistiche che l'hanno preceduto in epoca feudale non basta più a garantire stabilità già dal periodo posteriore alle

155 David Taylor, Bryan Turner, Peter Hamilton, *Citizenship: critical Concepts. United States and Canada*, Routledge, New York, 1994, source: *Sociology*, 1990 vol.24, pp. 189-217.

156 Thomas Humphrey, *Marshall, citizenship and social class*, London, MA, Pluto Press, Concord, 1992, trad. it. *Cittadinanza e classe sociale*, a cura di Sandro Mezzadra, Roma, GLF editori Laterza, 2002.

157 Feliks Gross, *Citizenship and ethnicity: the growth and development of a democratic multiethnic institution*, Connecticut, Greenwood Press, Westport, 1999, pp. XI, XII, XIII, 4.

158 David Taylor, Bryan Turner, Peter Hamilton, *Citizenship: critical concepts. United States and Canada*, Routledge, New York, 1994, source: *The Political Quarterly*, 1990 vol.61, pp. 177-187.

159 John Rawls, *Citizenship in Ancient and Medieval Cities*, The University of Minnesota, Minneapolis, 1998, pp. 56. N.d.A.: uguale diritto a un regime pienamente adeguato di uguali diritti e delle libertà fondamentali.

160 Ronald Beiner, *Theorizing citizenship* in J.G.A. Pocock, Michael Ignatieff, *USA: State University of New York*, Albany, 1995, pp. 29, 54.

161 Dora Kostakopoulou, *The future governance of citizenship. United States and Canada*, Cambridge University Press, 1994, pp. 13, 195.

unificazioni nazionali più tarde in Europa, come quelle di Italia e Germania. Le guerre mondiali lo hanno dimostrato ampiamente. Solo l'unificazione europea ha cancellato all'interno dei confini nazionali la nozione di nemico esterno allontanando e relegando la minaccia del conflitto nella sfera extracomunitaria. Aprire i confini e permettere la circolazione di beni, capitali e persone indebolisce indubbiamente il controllo sul popolo e, di conseguenza, la forza economica di una realtà chiusa, in un certo senso soggetta al protezionismo. Le competenze tipiche dello Stato nazionale vengono ridistribuite in modo da cedere parti di sovranità al soggetto sovranazionale nato con Maastricht e ancora in cerca di una identità propria e vengono nuovamente interrogate di fronte ai fenomeni migratori dei flussi e alle minoranze. Roger Tebib tenta una classificazione in gruppi di importanza decrescente delle nazioni presenti sulla scacchiera internazionale, il primo gruppo è composto dalle nazioni imperiali che hanno determinato il corso degli eventi di continenti interi: le nazioni a vocazione egemonica regionale che esercitano la loro influenza a una parte notevole di un continente o subcontinente, le nazioni moderatamente espanse, ma che vengono rappresentate come egemoniche da uno Stato sovrano; un'altra sessantina di nazioni che, a vario titolo, occupano la scena storica contemporanea; il secondo gruppo è formato dai popoli senza Stato che beneficiano comunque di una entità politica sottostatale o di istituzioni per le quali la loro lingua è legalmente riconosciuta: decine di etnie minoritarie senza Stati né sottostati, ma in grado di godere di un minimo riconoscimento almeno sul piano linguistico; il terzo gruppo è formato dalle migliaia di etnie che non dispongono di alcuna istituzione culturale o linguistica propria.

Il est donc évident que la notion d'État, d'origine occidentale, doit être étudiée en comparaison avec les autres groupes humains. [...] Beaucoup d'économistes affirment que, dans un monde sans frontières, l'intérêt national n'a plus vraiment sa place, l'État n'étant le plus souvent qu'un organisme à subventions et protection sociale. Certains écrivent, par exemple: «Dans une économie planétaire, à l'ère de l'information, des travailleurs compétents, des réseaux étendus de fournisseurs, les ingrédients qui sont le «diamant» de la compétitivité, fonctionnent aussi bien, et peut-être mieux, quand ils sont localisés de part et d'autre de frontières politiques et échappent ainsi au fardeau de l'intérêt national. Il serait impossible d'exploiter toutes les ressources de l'économie planétaire tant que les États mettent au premier plan l'intérêt national et la défense de leur souveraineté¹⁶².

La situazione economica sfugge al controllo delle economie nazionali: fusioni ristrutturazioni, delocalizzazioni sono all'ordine del giorno e la politica non può impedirle, i suoi poteri sono limitati e solo relativamente democratici, così le multinazionali formano e condizionano l'ambiente concentrandosi sul proprio utile a danno del resto e rispondendo solo ai propri azionisti sfuggendo non solo alla sfera politica, ma anche a quella fiscale. Nell'idea di Max Weber, lo Stato si definisce attraverso l'autorità e il potere che esercita su un determinato territorio, dispone del *monopolio dell'uso legittimo della violenza*¹⁶³. Il passaggio dal concetto di Stato all'idea di Stato-nazione descrive le coordinate all'interno delle quali si esercita quel potere coercitivo. Nelle definizioni classiche, la nazione è descritta come il luogo di un raggruppamento di una popolazione che condivide valori e obiettivi comuni. Anche John Stuart Mill e Ernest Renan la vedono così. Questa concezione, accettabile a prima

162 Roger Tebib, *Géostratégiques* n° 16 – Les O.N.G., Mai, 2007, pp. 16-17. N.d.A.: È dunque evidente che la nozione di Stato, di origine occidentale, deve essere studiata e comparata con quella elaborata dagli altri gruppi umani. [...]. Molti economisti affermano che, in un mondo senza frontiere, l'interesse nazionale non ha davvero più il suo posto, non essendo il più delle volte lo Stato un organo deputato alla sovvenzione e alla protezione sociale. Alcuni scrivono, ad esempio: "In un'economia planetaria, nell'era dell'informazione, dei lavoratori competenti, delle reti estese di fornitori, gli ingredienti che rappresentano la punta di diamante della competitività funzionano anche bene, e forse meglio, quando sono localizzati da una parte e dall'altra delle frontiere politiche e sfuggono così al fardello dell'interesse nazionale. Sarebbe impossibile espletare tutte le risorse dell'economia planetaria fin tanto che gli Stati mettono al primo posto interesse nazionale e la difesa della propria sovranità.

163 M. Weber, *Economia e società*, Donzelli, Roma, 2005, p. 27.

vista, è comunque in definitiva troppo ampia. Sono altre le entità che vi corrispondono: la famiglia, il luogo di lavoro, la comunità religiosa sono luoghi di coercizione legati dalla storia e da una certa comunità di destino. Questo tipo di definizione resta dunque piuttosto lontana dalla realtà, visto che lo Stato-nazione è molto più spesso ed evidentemente composto da comunità di gruppi diversi che risiedono su una delimitata porzione di territorio segnalata fisicamente dalle frontiere. Dotato di un esercito nazionale e di una stessa lingua, come rivendicato da sempre dalle élite, resta soprattutto un concetto di derivazione giuridica westfaliana privo, secondo Jean-Marc Siroën, di un senso giustificato in economia.

Puisque la taille minimale de la nation est l'individu, le nombre potentiel de nations est quasiment illimité. Leur dimension effective réagit à un environnement économique ou politique plus ou moins stable. Contrairement à ce qu'affirme une certaine historiographie, et malgré la protection du droit international westfalien, les Etats-nations ne sont pas éternels. Leur forme, comme leurs contours, sont capricieux. Des nations se forment puis éclatent. Les compétences des Etats s'étendent ou se rétractent. C'est bien à cette dynamique que devraient s'intéresser les économistes. L'analyse économique n'introduit pourtant le concept d'Etat-nation que lorsque le thème étudié l'impose: monnaie, politique économique. La théorie adopte alors souvent une définition instrumentale adaptée aux besoins de l'analyse. Il ne s'agit pas de "vrais" Etats-nations et la frontière dont on parle ne se superpose pas nécessairement aux frontières politiques¹⁶⁴.

Lo Stato-nazione è soprattutto un concetto giuridico che viene dal diritto internazionale discendente dalle clausole del trattato di Westfalia che nel 1648 è stato siglato a conclusione della guerra dei trent'anni per sancire il principio di non interferenza all'interno dei confini riconosciuti dalla comunità degli Stati nazionali. Tuttavia le definizioni classiche non reggono più, dunque lo sforzo di chi si cimenta nel dibattito sul ripensamento dello Stato-nazione e della cittadinanza nazionale è proprio quello di individuare nuove categorie di ragionamento a partire da presupposti più aderenti alla realtà concreta.

Une nation est d'abord un espace de mobilité. La théorie néoclassique du commerce international suppose ainsi une parfaite mobilité à l'intérieur de la nation des produits, des facteurs et des techniques. La frontière est alors un obstacle à la mobilité. Dans un monde parfaitement globalisé, où les différents marchés seraient parfaitement intégrés, il n'y aurait plus de nations. La nouvelle économie internationale, qui introduit la concurrence imparfaite, n'échappe pas à ce paradoxe. Dans un monde parfaitement intégré, l'économie industrielle – l'Industrial Organization – pourrait se substituer sans dommage à la théorie du commerce international. La globalisation, définie comme un monde parfaitement intégré, sonnerait le glas de la théorie du commerce international d'où, peut-être, l'effort récent des spécialistes pour vérifier la «survie» des frontières et donc celle de leur discipline. Bien heureusement, la littérature empirique actuelle sauve la discipline économie internationale; ainsi le coût spécifique de franchissement des frontières qui vaudrait à un tarif douanier moyen de... 170% (Anderson & van Wincoop, 2004). Au-delà de l'identification de l'effet-frontière, ce puzzle (Obstfeld & Rogoff, 2000) devrait d'ailleurs motiver la recherche sur les fondements du bloc que semblent parvenir à préserver les Etats-nations¹⁶⁵.

164 Roger Tebib, *Géostratégiques* n° 16 – Les O.N.G., Mai, 2007, p. 2. N.d.A.: Poiché la misura più piccola della nazione è l'individuo, il numero potenziale delle nazioni è pressoché illimitato. La loro dimensione effettiva reagisce a un ambiente economico o politico più o meno stabile. Contrariamente a quanto afferma una certa storiografia e malgrado la protezione del diritto internazionale westfaliano, gli stati-nazione non sono eterni. La loro forma, come i loro confini, sono capricciosi. Le nazioni si formano e poi esplodono. Le competenze degli stati si estendono o si ritirano. È proprio a questa dinamica che dovrebbero interessarsi gli economisti. L'analisi economica non introduce pertanto il concetto di stato-nazione che quando lo impone l'oggetto di studio: moneta, politica economica. La teoria adotta allora spesso una definizione strumentale adattata ai bisogni dell'analisi. Non si tratta di veri stati-nazioni e la frontiera di cui si parla non si sovrappone necessariamente ai confini politici.

165 Roger Tebib, *Géostratégiques* n° 16 – Les O.N.G., MAI 2007, p. 4-5. N.d.A.: Una nazione è prima di tutto uno spazio di movimento. La

Secondo una certa tradizione, la nazione raggruppa degli individui con preferenze simili, il che giustifica l'idea di rappresentanza politica. Tuttavia l'omogeneità non implica necessariamente l'identità, quanto la prossimità. Secondo l'approccio proposto dallo statistico Hotelling, le preferenze individuali si localizzano lungo un segmento di diritto a sua volta sottosegmentato all'interno delle nazioni. Se all'interno di queste sottofrazioni il raggruppamento non produce guadagno, gli individui hanno interesse a rimanere isolati. La frontiera fisica deriva quindi da quella psichica determinata dalle preferenze degli individui e dunque i confini geografici si confondono con quelli psicologici dettati dalla prossimità delle preferenze. L'equilibrio si realizza là dove si situa l'individuo che accetti indifferentemente di essere cittadino di una o dell'altra delle due nazioni adiacenti. In fine la nazione è un circolo che esclude lo straniero dall'uso dei beni pubblici riservati ai cittadini che ne sostengono le spese tramite gli oneri fiscali e questo è uno dei casi in cui si esplica la legittimità della violenza dello Stato a protezione dei suoi cittadini, la frontiera in tal caso si colloca giusto lì dove lo Stato non dispone più del monopolio della *violenza legittima*.

Nella maggior parte dei contesti politici, si suppone che la nazione preceda lo Stato in virtù dello statuto di esogeneità che garantisce, ma che è contestato allo Stato. Una popolazione costituita che condividesse un'identità si raggrupparebbe per darsi un'istituzione pubblica che assumesse delle funzioni inaccessibili all'individuo isolato. Lo Stato deriverebbe quindi dalla nazione. Questa cronologia si ritrova anche in Renan dove la nazione è fondata sulla storia. Che sia fondata su una storia comune o su una nazionalità individuale, le preferenze collettive precedono le istituzioni e dunque la nazione precede lo Stato. Tuttavia questo approccio è debole, perché avalla dei miti di fondazione che presenterebbero lo Stato come il risultato di una volontà nazionale di sicurezza collettiva. Come dice ironicamente nel '69 Deutsch, la nazione è un *groupe de gens unifiés par une erreur commune sur leur lignage et par une commune détestation de leurs voisins*¹⁶⁶. In effetti la nazione non viene né da una volontà divina, né da un'aggregazione spontanea, piuttosto viene costruita e proprio dallo Stato. Tilly stesso constata che

*Presque tous les gouvernements européens prirent des mesures qui homogénéisaient leurs populations: l'adoption d'une religion d'État, l'expulsion des minorités, l'instauration d'un langage national, éventuellement l'organisation d'une instruction publique de masse*¹⁶⁷.

Quest'ultimo punto è interessantissimo ai fini del nostro discorso, anche se getta sull'istruzione delle ombre patologiche. Da un lato, infatti, conferma che la scuola sia un mezzo di unificazione, dall'altro conferisce a questo compito la negativa connotazione omologativa da cui si può uscire solo aprendo un altro interrogativo: di quale scuola si parla quando la si individua come strumento di omologazione? Omologazione e unificazione nel

teoria neoclassica del commercio internazionale suppone così una perfetta mobilità dei prodotti, dei fattori e delle tecniche all'interno della nazione. La frontiera è allora un ostacolo alla mobilità. In un mondo perfettamente globalizzato, dove i vari mercati sarebbero perfettamente integrati, non ci sarebbero più delle nazioni. La nuova economia industriale - l'Organizzazione Industriale - potrebbe sostituirsi senza danno alla teoria del commercio internazionale. La globalizzazione, definita come un mondo perfettamente integrato, suonerebbe la campana del commercio internazionale: di qui, forse, lo sforzo recente degli specialisti per verificare la sopravvivenza delle frontiere e dunque quella della loro disciplina. Ben felicemente, la letteratura empirica attuale "salva" la disciplina "economia internazionale"; così il costo specifico dell'attraversamento delle frontiere che ammonterebbe a un dazio di dogana medio del 170% (Anderson & van Wincoop, 2004). Al di là dell'identificazione dell'"effetto-frontiera", questo puzzle (Obstfeld & Rogoff, 2000) dovrebbe, d'altro canto, motivare la ricerca sui fondamenti del "blocco" che sembrano giungere a preservare gli stati-nazione.

166 Deutch in Roger Tebib, *Géostratégiques* n° 16 - LesO.N.G., MAI 2007, p. 5.

167 Tilly in Roger Tebib, *Géostratégiques* n° 16 - Les O.N.G., MAI 2007, p. 5. N.d.A.: Quasi tutti i governi europei presero misure per omogeneizzare i loro popoli: l'adozione di una religione di Stato, l'espulsione delle minoranze, l'instauration di una lingua nazionale, eventualmente l'organizzazione di un'istruzione pubblica di massa.

contesto europeo sono binari paralleli dal momento che l'Ue si fonda sull'unione delle differenze e dunque la ricerca di un modello di scuola che unifichi nel rispetto delle differenze elaborando un curriculum adeguato allo scopo salverebbe la sua funzione dall'attacco implicito di una riflessione come quella di Tilly.

Nel ragionamento sull'estensione o sul frazionamento dei territori, va tenuto in considerazione, inoltre, il rapporto tra la differenziazione e la misura dei paesi. Alesina e Spolaore cercano di definire i parametri che fissano le misure dei paesi e mostrano come un ampio mercato interno permette delle economie di scala e fornisca delle opportunità di crescita. Questo vantaggio della grande dimensione è correlato al grado di apertura dell'economia mondiale. I grandi paesi che dispongono di un mercato interno più ampio sono più avvantaggiati rispetto i cui mercati restano chiusi. L'allargamento permette di ripartire i costi fissi di produzione dei beni pubblici su una popolazione più ampia. La parte di guadagno destinata alla produzione di beni pubblici deve dunque diminuire con la misura del paese, l'ampliamento implica anche l'integrazione delle popolazioni più diverse, quello che può comportare dei costi di eterogeneità che riflettono la differenza tra il bene pubblico preferito dagli individui e il bene pubblico effettivamente accessibile. Gli Stati democratici tendono ad adottare delle misure più deboli, infatti i dittatori sono generalmente più orientati a favorire le misure più grandi dei paesi. Per questi due autori, la globalizzazione dei mercati e, in subordine, la democratizzazione di numerosi governi, conducono alla frammentazione di grandi nazioni al costo di un'eterogeneità divenuta insostenibile. Peraltro, non è necessariamente l'individuo che sta sulla frontiera, il più lontano dal centro, che crea un sovrappiù di eterogeneità. La differenza si spalma sull'insieme del territorio: non sempre ha dimensioni spaziali precise. Su questa riflessione, poggia l'assunto per il quale la cittadinanza e l'identità possono essere ripensate nella loro relazione reciproca e nella capacità di dare un significato trascendente agli interessi pratici immediati. È la cittadinanza a costituire il Leit Motiv del plot nazionale in qualità di contesto simbolico di tutta la comunità politica. Quando questo orizzonte si allarga, bisogna riflettere anche sull'ampliamento semantico di ciò che essa rappresenta in riferimento a determinati confini. La comunità politica nazionale e quella postnazionale si trovano attualmente in una dialettica evolutiva ancora svincolata da un'identità definita sul piano europeo dove la negoziazione tra le differenze è in pieno svolgimento. Nel passaggio dallo Stato-nazione all'Unione sovranazionale sarebbe importante capire chi gestisca il potere nel processo di integrazione sociale da favorire per il rispetto di ogni alterità concorrente. Finché la cittadinanza europea resta erede della tradizione nazionalistica della sovranità, è difficile superare questo impasse. In questa prospettiva, la società civile è concepita separatamente dallo Stato e unita dalla tensione per la libertà e l'uguaglianza condivise.

[...], la narrazione relativa alla cittadinanza permise di trascendere il limitato frame degli interessi individuali, per trasformare il borghese (the bourgeois) in cittadino (citoyen). In questo contesto, la definizione della nazione, come una comunità di cittadini, fornì le fondamenta su cui costruire l'identità collettiva su una base nazionale¹⁶⁸.

A questa tradizione si è affiancata quella di cittadinanza europea integrata dal ricorso a miti fondativi, immagini religiose e altri riferimenti a un'età primordiale che rimandino a un'idea di unità del continente. Sono gli anni Novanta e di pari passo si sta sviluppando la riflessione sul multiculturalismo di Kymlicka e sulla cittadinanza nel quadro della teoria politica e sociale.

La costruzione identitaria verticistica, tuttavia, ha fallito lo scopo di creare uno spirito di unità europea, infatti,

¹⁶⁸ Klaus Eder, *La dimensione narrativa della cittadinanza: un buon plot per immaginare l'identità collettiva degli europei?* in *Società e mutamento politico*, ISSN 2038-3150, Vol. I, n.1, pp. 41-64, Firenze University Press, 2010, trad. it. a cura di Thomas Madonia.

ad oggi, la questione resta aperta e le antiche citazioni non sono giunte a diffondersi più di tanto. Una narrazione postnazionale sembra tuttavia necessaria e la candidatura della cittadinanza postnazionale a diventare in qualche modo *trait d'union* e mito di fondazione di un popolo unito può essere presa in seria considerazione.

Ha ragione Victor Pérez Diaz quando dice che le élite, e cioè le singole élite nazionali provano a disturbare la comunicazione transculturale. Nonostante continui ad allargarsi la sfera comunicativa in Europa tra le singole persone, le élite nella veste di difensori degli interessi nazionali fanno i guastafeste: Pérez Diaz parla di una forte resistenza di certe élite nazionali che pretendono di tener testa all'invasione anglosassone, ma in realtà cercano di impedire una conversazione generalizzata oltre le frontiere tra i paesi e gli strati sociali e fingono di ignorare che le masse non sono più tanto lontane dall'aver accesso a tutto ciò¹⁶⁹.

Nel 1994, Soysal affronta il tema della rinascita della cittadinanza come narrazione postnazionale per l'Ue. Nel suo libro *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*¹⁷⁰, si interroga, infatti, sulla capacità effettiva di questo concetto con tutto il suo potere di sollecitare l'integrazione, di interrompere ogni connessione con l'idea di nazione. Una narrazione integrativa per la società europea sarebbe auspicabile e fondamentale anche per un'idea di scuola integrativa e al servizio di un'Europa unita nella sostanza e non solo istituzionalmente. Una delle possibilità consiste nel fare ricorso a un concetto di *governance* che sostituisca quello più rigido e ancorato a società stabili e più facili da controllare di *government*. Le nuove difficoltà dei governi consistono, infatti, nel confrontarsi con società più elastiche, caratterizzate da flussi di vario tipo e da tipologie di aggregazione tra le persone molto differenti l'una dall'altra e dipendono da un grado di complessità più alto di sempre e di fatto non misurabile, se non a prezzo di importanti distorsioni. Ci sono almeno tre motivi per cui la cittadinanza postnazionale servirebbe la causa europea: consente l'integrazione sociale di gruppi eterogenei svincolandola dal legame biunivoco ed esclusivo con la comunità nazionale; si concilia con la sfera pubblica oltre le frontiere dello Stato-nazione identificando il cittadino in quanto membro della società civile internazionale con la conseguenza che da quando si verifica la non coincidenza tra comunità nazionale e società civile, la cittadinanza postnazionale si può legare a quest'ultima concedendosi un fondamento solido in un aggregato sociale capace di autonomia e di autorganizzazione a prescindere dallo Stato di appartenenza; in fine, la cittadinanza postnazionale contempla la possibilità di coordinare relazioni sociali fluide come si teorizza partendo dal presupposto dell'intreccio debole. Si tratta di una strategia basata su una concezione di cittadinanza molteplice, in cui, cioè, il singolo viene considerato nella sua identità di attore politico, sociale e legale e non come individuo rigorosamente vincolato e determinato nella sua sfera di azione nello Stato dalla residenza. Del resto, la vecchia società nazionale caratterizzata da una certa generalizzata fissità cede gradualmente il posto a un nuovo modello sociale con specifiche di flessibilità interna, di interazione osmotica transfrontaliera e dalle suddivisioni territoriali interne vaghe.

Il sistema internazionale degli Stati impone che ogni individuo debba essere attribuito ad uno Stato e, inoltre, l'inevitabile situazione di competizione esistente tra gli Stati - la natura anarchica del sistema internazionale - rende tale logica di appartenenza assai stringente e riassumibile nella diade amico/nemico. In Europa, questa dimensione schmittiana della politica trova il suo puntuale riflesso nel

169 Anne-Marie Gloanec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale?* Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine, n. 26, 2002, p. 129.

170 Y.N. Soysal, *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*, University of Chicago Press, Chicago IL, 1994.

La cittadinanza postnazionale, al contrario, si rivela più funzionale alla nuova realtà e propone un modello alternativo che scardina l'idea dell'appartenenza nazionale individuando nei cittadini dei membri in grado di relazionarsi all'interno di una comunità politica virtuale: la cittadinanza europea è un esperimento che guarda in questa direzione. Piuttosto che l'identità collettiva territoriale che costituisce l'appartenenza allo Stato-nazionale, l'Europa può concentrarsi su denominatori comuni nella transnazionalità delle proprie società per superare definitivamente lo scoglio dell'identitarismo nazionale. Questa volontà nasce in seguito a una serie di fatti che riguardano la doppia natura della cittadinanza per come è stata concepita nell'Europa tradizionale: in chiave laica e in chiave religiosa. L'idea del popolo di Cristo viene ribaltata dalla rivoluzione francese che propone l'autonomia concettuale del popolo dando fondamento alla società civile europea come *bürgerliche Gesellschaft*, una società civile che rivendica la sua priorità addirittura sul soggetto statale. Una certa specificità degli europei comincia a farsi strada tra i cosmopoliti e la cittadinanza nazionale comincia ad essere percepita come parte di un contesto più ampio e di un sentimento di appartenenza transnazionale determinato dalla percezione di sé come di un popolo moderno. Questa forma di competizione tra lo Stato e la *bürgerliche Gesellschaft* si risolve solo con il ricorso all'assimilazione della società civile da parte del soggetto statale giustificata con il richiamo a tutti i fattori che determinano la convivenza prima della cittadinanza, uno dei quali è la memoria collettiva legata al territorio o alla cultura condivisa. La nazione nasce fondendo questi elementi e riproducendo in ambito laico l'ordine religioso della cittadinanza e del popolo cristiano, di qui l'importanza della funzione universalista della Chiesa che molto concorre alla formazione di una transnazionalità condivisa. L'espressione *società civile* è di derivazione hegeliana e nasce dalla riflessione che il filosofo porta avanti per spiegare il processo di fusione che unisce la società e lo Stato sotto l'egida della nazione e delle sue istituzioni. Nell'epoca in cui si affermano le monarchie nazionali, però, la transnazionale *bürgerliche Gesellschaft* europea non ha forza sufficiente per sostituirsi all'internazionalismo cristiano, resta così una comunità aristocratica delegittimata in seguito nel corso delle rivoluzioni democratiche e un progetto mai realizzato. Solo dopo le guerre mondiali, si torna a lavorare alla concretizzazione di una realtà fondata sull'integrazione delle differenze poiché si comprende come l'ampliamento dei confini e la condivisione delle risorse rappresentino garanzie di pace. Alla dualità Stato-Chiesa, l'Unione sostituisce il binomio cittadino nazionale-cittadino sovranazionale e costruisce istituzioni capaci di obbligare gli Stati alla cooperazione sulle materie di competenza comunitaria aggiungendo finalmente qualcosa nel processo di costruzione della cittadinanza postnazionale.

*Infatti, l'Unione Europea fornisce un centro con forti istituzioni amministrative transnazionali e un relativo sistema legale che garantisce la libera circolazione di persone, idee e capitale all'interno dei suoi territori. Tale competenza legale dell'Unione Europea è ciò che permette ai cittadini europei di poter avanzare, oltre il senso di appartenenza nazionale, anche se, tuttavia, si tratta ancora di una società in cerca di sé stessa. La vecchia idea di una società transnazionale, oltre lo Stato-nazione, cioè l'idea di *bürgerliche Gesellschaft*, è risorta durante il corso del dibattito sulla cittadinanza europea, nei termini di una società civile europea, che simbolicamente si pone al di là dell'Europeismo banale*¹⁷².

Nella cittadinanza europea, quello che si allenta è il collegamento tra appartenenza legale, cittadinanza sociale e

171 Paolo Foradori, Riccardo Scartezini, *Globalizzazione e processi di integrazione sovranazionale: l'Europa, il mondo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, p. 67.

172 Klaus Eder, *La dimensione narrativa della cittadinanza: un buon plot per immaginare l'identità collettiva degli europei?* In *Società e mutamento politico*, ISSN 2038-3150, Vol. I, n.I, pp. 41-64, Firenze University Press, 2010, trad. it. a cura di Thomas Madonia, p. 52.

politica.

[...] a livello europeo i concetti di cittadinanza, appartenenza a uno Stato e nazionalità sono slegati. [...] la separazione tra la cittadinanza e l'appartenenza a uno Stato porta con sé un aspetto rivoluzionario, nonostante le lacune della cittadinanza europea e del sistema europeo nel senso della polity; ma soprattutto nonostante le genesi non democratica del suo carattere. Gli autori che coltivano una visione ottimistica di questa cittadinanza creata ex novo sottolineano l'attuale possibilità di definire l'appartenenza allo Stato in quanto nazionalità in base a una premessa meno esclusiva, e di democratizzare entro i limiti del possibile la cittadinanza europea in modo da definire una sfera pubblica politica europea¹⁷³.

La cittadinanza verte sul riconoscimento dell'altro in quanto uguale e in quanto simile, raccogliendo in questo modo l'eredità laica e quella religiosa. La questione della reciprocità del riconoscimento è più centrale rispetto a quella dell'uguaglianza e chiama in causa la riflessione multiculturalista che postula il principio di non interferenza tra culture diverse come presupposto della pacifica convivenza e di ogni possibilità di integrazione. Solo quando ogni identità ha il valore di ogni altra, nasce una molteplicità identitaria che costituisce la comunità politica allargata nata dai sottosistemi nazionali, ormai percepiti come tessere di un mosaico.

le identità in Europa sono «politicizzate» (Checkel e Katzenstein 2009b), nel senso che identità consolidate sono ripensate con l'obiettivo di ridefinire i confini di una nuova comunità emergente. In altri termini, le identità devono essere costruite via una volontà politica. Resta, tuttavia, ancora aperta la questione su come i confini, che oltrepassano i molti confini preesistenti a una comunità politica quale è l'Unione Europea, possano essere accettati come normali e emozionalmente attraenti per un popolo (Checkel e Katzenstein 2009a). [...] nel ragionamento di Smismans, [ndr], la CEE/UE ha gradualmente sviluppato narrazioni dei diritti fondamentali, le quali costituiscono un 'mito politico' e forniscono una rivendicazione fondativa di alcune eredità europee (Smismans 2010)¹⁷⁴.

La promozione di miti e narrazioni da parte dell'Unione Europea è una preoccupazione dell'ultimo decennio: il progetto cosmopolita di un'Europa sociale solidale o il mito del potere normativo europeo nato dalle dinamiche della politica estera e dalla cultura dei diritti umani sono solo due esempi dei tentativi di costruire l'immaginario dell'Europa buona, mentre il terzo impulso volto a questo fine tende a identificare nello spazio sociale europeo la sede della cittadinanza sovranazionale dove ognuno si impegna a offrire il suo contributo per il bene comune a prescindere dal ceto sociale di provenienza, si tratta di un tipo di eterogeneità che si presta al superamento dell'orizzonte nazionale e a un modello inclusivo più consapevole e concreto, dove appunto l'idea di società civile prescinde, come si diceva all'inizio, da quella di comunità statale.

[...] in un certo senso la cittadinanza europea ha più aspetti in comune con i diritti umani universali e meno con i diritti di cittadinanza nazionali, e inoltre che è da intendersi più relegata nelle categorie giuridiche e morali che non in quelle etico-politiche¹⁷⁵.

173 Anne-Marie Gloanec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale?* Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine, n. 26, 2002, p. 116.

174 Klaus Eder, *La dimensione narrativa della cittadinanza: un buon plot per immaginare l'identità collettiva degli europei?* In *Società e mutamento politico*, ISSN 2038-3150, Vol. I, n.1, pp. 41-64, Firenze University Press, 2010, trad. it. a cura di Thomas Madonia, p. 56.

175 Anne-Marie Gloanec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale?* Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine, n. 26, 2002, p. 120.

Per quanto riguarda il discorso identitario, sono in campo tre posizioni concorrenti: una universalista che si riferisce alla tensione universalistica verso la realizzazione dei diritti umani, è la soluzione che sostanzia l'ipotesi di una comunità di persone attive per il bene comune; una primordialista che si richiama alle radici giudaico-cristiana e greco-ellenistica di un'Europa gelosa custode di questo patrimonio da salvaguardare da ogni possibile *corruzione*; una tradizionalista che si fonda su un'idea di integrazione tra gruppi di persone selezionati in base alla tradizione e capaci di condividere l'interesse per lo sviluppo di un comune senso di appartenenza. Tutti e tre le posizioni nascondono delle insidie, ma pare che il discorso universalista sia il migliore per creare un'alternativa al monopolio politico statale.

b. Il cosmopolitismo

Martha Nussbaum definisce il cosmopolitismo come una morale che pone l'amore per l'umanità al di sopra dell'amore per il proprio paese, altri pensatori sottolineano il carattere di eterogeneità, di fluidità, di ibridazione delle comunità e descrivono come complesse le aspirazioni di individui che non possono sentirsi limitati dal nazionalismo e da tradizioni primordiali, i teorico-critici come Jurgen Habermas, David Held o James Bohman, in fine, interpretano questa categoria come una filosofia normativa finalizzata ad ampliare gli orizzonti delle norme universalistiche dell'etica del discorso oltre i confini nazionali.

Non si può affrontare tuttavia un discorso fondato sul cosmopolitismo senza citare Kant, è stato lui, infatti a riconoscere tre livelli collegati e distinti del diritto per come si configurerebbe nella condizione di transnazionalità d'interesse: il diritto interno, composto dalla serie di rapporti giuridici positivi conformi alla repubblica; il diritto internazionale come rapporto giuridico tra Stati; il diritto cosmopolitico fisso sulle relazioni tra cittadini tanto quanto sui rapporti tra soggetti politici organizzati nella società civile planetaria.

Da es nun mit der unter den Völkern der Erde einmal durchgängig überhand genommenen (engeren oder weiteren) Gemeinschaft so weit gekommen ist, daß die Rechtsverletzung an einem Platz der Erde an allen gefühlt wird: so ist die Idee eines Weltbürgerrechts keine phantastische und überspannte Vorstellungsart des Rechts, sondern eine nothwendige Ergänzung des ungeschriebenen Codex sowohl des Staats= als Völkerrechts zum öffentlichen Menschenrechte überhaupt und so zum ewigen Frieden, zu dem man sich in der continuirlichen Annäherung zu befinden nur unter dieser Bedingung schmeicheln darf¹⁷⁶.

Questa ultima parte del diritto che egli chiama nel terzo articolo della *Pace perpetua Weltbürgerrecht* tocca anche il dovere di ospitalità, un aspetto importante del confronto tra l'individuo e la comunità politica organizzata e delimitata da confini. *Das Weltbürgerrecht soll auf Bedingungen der allgemeinen ospitalitaet eingeschränkt sein¹⁷⁷* si afferma, ma la novità è che si definisce l'ospitalità non come un gesto di filantropia, ma come un atto di diritto, se ne sposta dunque il valore dalla sfera morale a quella giuridica. In quanto diritto, dunque, l'ospitalità spetta a tutti gli uomini, perché ognuno appartiene potenzialmente alla repubblica mondiale. Allo stesso modo, crimini contro l'umanità non sono reati morali, ma reati veri e propri. Lo straniero deve dunque essere accolto almeno temporaneamente: nessuno Stato può sottrarsi a tale obbligo giuridico soprattutto

176 I. Kant, AA VIII, *Zum ewigen Frieden*, <http://www.korpora.org/kant/aa08/343.html>, p. 360. N.d.A.: E poiché in fatto di associazione di popoli della terra [...] si è gradualmente pervenuti al punto che la violazione del diritto avvenuta in un punto della terra è avvertita in tutti i punti, così l'idea di un diritto cosmopolitico non è una rappresentazione fantastica di menti esaltate, ma il compimento necessario del codice non scritto, tanto del diritto pubblico interno quanto del diritto internazionale.

177 I. Kant in S. Benhabib, *Cittadini globali*, Il Mulino, Bologna, 2008, p. 26. NdT.: Il diritto cosmopolitico deve essere limitato alle condizioni di una universale ospitalità.

nel caso in cui il rifiuto del permesso di soggiorno possa comportare il rischio della distruzione dello straniero. Vittime di guerre, di pirateria, di naufragio hanno diritto a vedersi ospitati in ogni luogo del mondo. Il diritto di ospitalità si colloca ai margini della comunità politica volendo regolamentare i rapporti tra i membri di una nazione, gli stranieri e le comunità di loro provenienza. Tra i diritti umani e i diritti politici e civili, tra la morale che riguarda ogni membro della comunità ospitante come persona e i diritti di cui usufruiscono gli abitanti di Stati particolari. Questo scritto di Kant segna una svolta nella tradizione filosofico-politica della sovranità: determina il passaggio dalla sovranità westfaliana a quella liberale internazionale. La teoria classica della sovranità westfaliana sancisce il principio per cui gli Stati sono liberi, uguali e titolari della massima autorità su oggetti e soggetti di un certo territorio, in questo quadro, tutti i rapporti con altri Stati sovrani sono volontari e contingenti, correlati a patti di cooperazione temporanei o transitori, di carattere economico e militare e sono condizionati da contiguità culturali e religiose. Le relazioni internazionali sono concepite alla stregua di rapporti privati condivisi solo dalle parti eventualmente interessate. Nella concezione della sovranità internazionale liberale, invece, l'uguaglianza tra gli Stati dipende dall'accordo e della condivisione di valori e principi comuni: il rispetto dei diritti umani, il valore della legge, il principio di autodeterminazione dei popoli. Ricorda Benhabib:

Sebbene i soggetti del diritto internazionale siano storicamente gli Stati e le entità politiche organizzate, le norme cosmopolitiche vanno al di là della sovranità internazionale liberale prefigurando lo spazio giuridico e concettuale per un ambito di relazioni fondate sui diritti che possa essere vincolante per attori tanto non statali quanto statali, qualora questi vengano in contatto con individui che non sono membri della loro comunità. [...] Concetti come diritto all'ospitalità universale, crimini contro l'umanità, diritto di avere diritti, (Arendt) sono il lascito del cosmopolitismo kantiano. Ciascuno di essi esprime una preoccupazione filosofica condivisa: Kant, Arendt e Jaspers vogliono dare a questi concetti un potere vincolante che stia sopra al di là dell'obbligo di tipo morale che essi impongono ad agenti singoli. Questi concetti non dovrebbero essere trattati come un dover essere; devono dare vita a norme giustiziabili non solo per gli individui, ma anche per gli attori collettivi, e in primo luogo per gli Stati e i governi¹⁷⁸.

Il modello unico di cittadinanza che fino ad oggi ha sorretto la sovranità nazionale legandosi alla residenza sul territorio, e dunque ad un concetto di derivazione feudale, va esaurendosi, come va assottigliandosi la percezione di appartenere a una comunità connotata principalmente da delimitazioni geografiche e dalla centralizzazione dell'apparato burocratico di riferimento. La disaggregazione della cittadinanza è in atto. Le istituzioni evolveranno verso lo scorporamento delle dimensioni costitutive della cittadinanza: l'identità collettiva, l'appartenenza politica, il diritto ai diritti sociali.

La fine del modello unitario di cittadinanza, quindi, non vuol dire che la sua influenza sulla nostra immaginazione politica o la sua forza normativa nel guidare le nostre istituzioni siano diventate obsolete. Significa che dobbiamo essere pronti ad immaginare forme di azione e soggettività politica in grado di anticipare nuove modalità di cittadinanza politica. Nell'era delle norme cosmopolitiche, sono emerse nuove forme di azione politica che mettono in crisi le distinzioni tra cittadini e residenti permanenti, fra chi sta dentro e chi sta fuori. La diffusione delle norme cosmopolitiche, sotto la cui egida avviene la disaggregazione della cittadinanza, ha portato a mettere in discussione i confini del demos¹⁷⁹.

178 Seyla Benhabib, *Cittadini globali*, Il Mulino, Bologna, 2008, p. 31 -32.

179 *ivi*, p. 63-64.

Al di là del sogno di una condizione cosmopolitica che in concreto legghi gli individui reciprocamente nell'orizzonte mondiale, Kant indica una via senza la quale la cittadinanza sarebbe irrealizzabile: quella repubblicana. Senza i caratteri democratici di questa specifica soluzione di governo il progetto internazionalista di unificazione globale scadrebbe in una monarchia universale che getterebbe tutti di nuovo nella condizione di sudditanza delle nazioni. Fino alla lontana concretizzazione di una condizione simile, i singoli avrebbero bisogno dei propri Stati per realizzarsi come cittadini internazionali, quindi la soluzione politica più appropriata consiste, per lui, in una federazione mondiale. La premessa di una società umana divisa non può essere posta in discussione nel pensiero di Kant come in quello di Jaspers o di Arendt, dal momento che la loro riflessione parte dai fatti per come si presentano nella concretezza del loro tempo secondo un approccio di realismo politico che tiene conto dell'organizzazione dell'umanità in entità politiche autodeterminate e sovrane. L'autonomia pubblica e privata resta centrale in Kant e in Arendt, mentre Jaspers appare più incline a rinunciarvi, in vista di un governo mondiale in una prima fase non necessariamente repubblicano.

L'ideale cosmopolitico costituisce oggi una delle possibilità di creazione di quell'immaginario condiviso di cui i cittadini europei hanno bisogno per sentirsi parte della stessa società civile sovranazionale rappresentata nelle istituzioni di governo democratico dell'Unione Europea. In tal senso, il riferimento alla cittadinanza come associazione di persone libere e uguali non è più appannaggio dei sistemi di tutela giuridica degli individui elaborati e gestiti dagli Stati-nazione, ma diventa prerogativa di quella società civile più ampia non più coincidente con la comunità statale.

Nella misura in cui oggi l'ordine nazionale e le reciproche relazioni oltre i confini degli Stati sono sconvolti, ripensare la cittadinanza si rivela sempre più urgente. Le pressioni determinate dai flussi migratori mettono in discussione il concetto stesso di identità nazionale spingendo verso la massima convergenza tra identità nazionale e cittadinanza cosmopolitica. La cultura europea fa buon gioco in questa direzione forte dell'eredità illuminista di aspirazione universalista e cosmopolita e, del resto, come ricorda Habermas all'inizio degli anni Novanta, i diritti di cittadinanza politica, benché dipendano dagli ordinamenti giuridici nazionali, traggono la propria forza emancipativa dai contenuti dei diritti universali dell'uomo.

[...], a meno di contraddire l'eredità politica della democrazia nella modernità, non è possibile (in vari sensi: morale, politico, economico) interpretare i diritti di cittadinanza in senso nazionalistico, escludendo gli stranieri. È chiaro che il problema esiste, e ha almeno due aspetti, uno socio-economico e uno giuridico-culturale: per il primo aspetto, si tratta di estendere a gruppi crescenti di individui i benefici dello stato sociale europeo (in materia di sanità, istruzione, lavoro, residenza, ecc.) proprio nel momento in cui un insieme di congiunture economiche e politiche induce i governi dei paesi dell'Unione Europea a perseguire politiche di riduzione dei costi delle protezioni sociali. [...] D'altro canto, è possibile imparare dal passato: così come lo Stato-nazione è riuscito per decenni ad assicurare un'esistenza dignitosa e sicura alla maggior parte degli europei, facendone dei concittadini da estranei che erano l'uno per l'altro, analogamente oggi, nell'epoca della crisi della sovranità statale, occorrono istituzioni sovranazionali capaci di garantire quella solidarietà fra estranei che risponde sia all'esigenza politica di integrazione sociale (superare le barriere fra noi e loro) sia all'imperativo morale di formare una comunità basata sull'idea dell'eliminazione della sofferenza e della discriminazione nonché sull'inclusione degli emarginati, dove inclusione significa che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere (Habermas 1996: 10-11)¹⁸⁰.

180 Massimo Cellerino, *Cittadinanza cosmopolitica in Senza Patria. Forme e modi della cittadinanza contemporaneo*, Isral, 12 Luglio

Sul piano giuridico-culturale, si deve discutere l'abbinamento tra diritti politici di cittadinanza e identità nazionale nella democrazia. Secondo Habermas, la democrazia, oggi, non si fonda sul patrimonio di una presunta omogeneità etnico-culturale, poiché ha bisogno invece di basarsi sulla solidarietà giuridica dei cittadini e di cittadini che restino eventualmente anche estranei da un punto di vista culturale. La società postnazionale che sta nascendo spinge verso la creazione di un ambito politico pubblico al quale tutti e ognuno possano accedere e contribuire attivamente con proposte e opinioni.

[...]: la storia del XX secolo dimostra che la democrazia è concepibile come un processo di apprendimento in cui la comunità dei soggetti detentori di diritti politici si allarga continuamente, superando barriere di ceto, reddito, genere, nascita, cultura ed etnia, sino a includere tutti coloro che sono soggetti alla sovranità dello stato. Ora, è bensì vero che il diritto democratico di un popolo all'autodeterminazione comprende il diritto a salvaguardare la propria specifica cultura politica, rappresentante il contesto concreto dei diritti del cittadino, ma non include però il diritto a far prevalere una privilegiata forma di vita culturale (Habermas 1996: 136). Ciò significa che culture e modi di vita diversi possono coesistere nel quadro della costituzione di uno stato di diritto democratico; tali forme di vita devono in realtà parzialmente sovrapporsi in una comune cultura politica, che sia anche aperta a stimoli provenienti da ulteriori forme di vita¹⁸¹.

La rivoluzione tecnologica che rende quella odierna la società della comunicazione globale concretizza la formazione di un'opinione pubblica internazionale sincrona, al punto di costringere i governi a tenere conto di quanto emerge dal dibattito in rete sui temi della cittadinanza e della politica mondiale, nonché delle inchieste giornalistiche e delle risoluzioni delle Nazioni Unite. Da questo punto di vista, sempre citando Habermas, gli Stati conservano ancora il potere di *dichiararsi guerra, ma hanno già perso la propria sovranità*¹⁸². La formazione di un'opinione pubblica accessibile dipende dal grado di democraticità che si garantisce al confronto nella strutturazione del consenso, dal riconoscimento del principio della salvaguardia dell'integrità dell'individuo e della sua appartenenza a un qualunque gruppo culturale o etnico.

[...] le culture e le lingue sono talmente intrecciate con i poteri, le relazioni di potere e la politica di potere che risulta difficile immaginare un modello di suddivisione delle competenze tra il livello politico europeo e una opinione pubblica transculturale. Secondo Jean-Marc Ferry, Alain Dickoff o Joseph Weiler un simile modello offrirebbe una via d'uscita dalle identità nazionali e dalla polity europea. Come sostiene Ferry, la sostanza postnazionale della politica europea agisce qui come la mediazione indispensabile tra le identità culturali delle nazioni membro e il quadro politico-giuridico comunitario¹⁸³.

A questa prospettiva, si aggiungano le suggestioni offerte dalla riflessione di Derrida, quando esorta gli europei ad aprire le porte a coloro che sono ancora esclusi dalla comunità, o come Morin, quando immagina i tratti di una *cittadinanza planetaria* capace di includere tutti gli individui a prescindere dalle differenze e di riconoscere come comune il territorio del pianeta:

2007.

181 Massimo Cellerino, *Cittadinanza cosmopolitica* in *Senza Patria. Forme e modi della cittadinanza contemporaneo*, Isral, 12 Luglio 2007.

182 J.Habermas, *Cittadinanza politica e identità nazionale. Riflessioni sul futuro dell'Europa* (1991), in J. Habermas, *Morale, Diritto, Politica*, Torino, Einaudi 1992, pp. 105-138.

183 Anne-Marie Gloannec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale? Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine*, n. 26, 2002, p. 129.

una nave spaziale che viaggia grazie alla propulsione di quattro motori scatenati: scienza, tecnica, industria, profitto. E nello stesso tempo la minaccia nucleare e la minaccia ecologica che gravano sulla biosfera impongono all'umanità una comunità di destino. Così è diventata vitale la consapevolezza di questo destino planetario che stiamo vivendo. È diventato essenziale illuminare e concepire il caos degli eventi, le loro interazioni e le loro retroazioni – in cui si mescolano e interferiscono processi economici, politici, sociali, nazionali, etnici, mitologici, religiosi – che tessono il nostro destino. Dobbiamo sapere chi siamo, che cosa ci stia capitando, dove si nasconde la minaccia che dobbiamo tutti cercare di individuare con chiarezza. (Morin 2004: VII-VIII)¹⁸⁴.

c. La cittadinanza postnazionale

La cittadinanza transnazionale sposta ed amplia a un contesto sconfinato il patto di lealtà tra l'individuo e lo Stato per creare un nuovo senso di appartenenza alla società globale. Alla realizzazione di questo obiettivo, concorrono sia l'aspetto nazionale che quello sociale e individuale di cittadinanza. Come la cittadinanza di uno Stato consiste nell'attualizzare il carattere liberal-democratico in ambito pubblico oltre che nel contesto privato, allo stesso modo la transnazionalità della cittadinanza implica l'estensione dell'impegno civico dalla casa dello Stato all'agorà del mondo. Dal punto di vista burocratico, sono transnazionali i cittadini dotati di identità molteplici sia per nazione che per fede o cultura. L'idea di cittadinanza transnazionale riposa sul presupposto della nazionalità come sottogruppo dal quale comincia a svilupparsi un senso di appartenenza, invece che allo Stato-nazione, a una realtà sovranazionale. La chiave di questo processo è la mediazione tra il livello locale e quello globale e il ripensamento delle modalità di relazione del singolo con le istituzioni governative dei vari livelli. Partendo da una vaga comprensione della transnazionalità come banale momento di cambiamento improntato a fusione tra gruppi interni allo Stato nazionale, un pensiero più articolato e profondo si è sviluppato negli ultimi vent'anni per meglio definire una situazione che va delineandosi di pari passo coi cambiamenti legati alla globalizzazione dei mercati e della comunicazione, come all'evoluzione delle pratiche sociali e culturali delle comunità.

Come sottolinea Andrew Vandenberg¹⁸⁵, la socialità trae evidenti vantaggi dalla rivoluzione tecnologica producendo effetti sensibili sulla trasformazione delle identità. Lo stile informale si impone sullo stile formale istituzionale accelerando gli scambi e stimolando soluzioni più rapide per i problemi. In un certo senso, il mondo sta scoprendo le potenzialità della comunità che si confronta e cresce. Le migrazioni internazionali determinate dalla ricerca di una migliore qualità della vita contribuiscono ad allentare il legame Stato-cittadino. Gli immigrati non rinunciano al rapporto col paese di provenienza e costruiscono reti sociali transfrontaliere: questo si trasforma in un arricchimento per la comunità di arrivo, se è disposta a un'apertura costruttiva. La differenza tra la prospettiva transnazionale e quella multiculturale consiste nell'oggetto di osservazione che, nel primo caso, è l'individuo o il gruppo differente nel suo tentativo duplice di situarsi sia nel contesto di arrivo senza perdere l'eredità e il contatto con quello di provenienza, mentre nel secondo è l'individuo o il gruppo differente che cerca di situarsi nell'ambiente di arrivo confrontandosi con la nuova realtà socio-culturale, spesso composta già di una sua intrinseca eterogeneità che magari comprende la presenza di comunità immigrate da altri paesi, cercando con essa un'interazione positiva. Maggioranze e minoranze si inseriscono in una dialettica studiata nel filone della riflessione multiculturale. Inutile segnalare come lo sviluppo della cittadinanza

184 E. Morin, *Prefazione. Educare all'era planetaria*, in G. Bocchi e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina 2004, pp. VII-X.

185 Andrew Vandenberg, *Citizenship and democracy in a global era*, Houndmills, MacMillan press, Basingstoke, 2000.

sovranazionale nell'Unione Europea rappresenti un esperimento estremamente significativo e una sfida tutta ancora da giocare nella realizzazione di una società civile multiculturale che si armonizzi e pacifichi sotto il segno dell'integrazione.

In Europa, negli anni Ottanta, si è strutturata una governance multilivello capace di sciogliere il nodo tra migrazione, asilo e criminalità. Come mette in luce Virginie Guiraudon¹⁸⁶, i politici eludono i livelli nazionali per gettare le basi di una strategia transnazionale di cooperazione tra gli Stati in materia di politiche migratorie. Con la libera circolazione delle persone, l'uropeizzazione comincia a diffondersi da allora anche sul piano sociale e la codifica del concetto di cittadinanza transnazionale suona più che altro come la presa di coscienza di un processo già in corso.

Con il *Trattato di Maastricht* del 1993, tra le aree incluse nella sfera politica comunitaria, compare quella delle *Reti transeuropee*. La libera circolazione delle persone, la possibilità di risiedere in un paese diverso dal proprio, il diritto di voto alle elezioni e l'opportunità di candidarsi alle amministrative e alle europee, il diritto di accesso ai servizi diplomatici e quello di presentare petizioni all'Europarlamento sono i punti-cardine della nuova supercittadinanza e della superidentità comunitaria che rendono transnazionali i membri dell'Unione indipendentemente dal paese di provenienza proiettando l'immagine di un continente coeso di cui sentirsi parte.

[...], matrimoni misti, scambi culturali, esperienze di lunghe permanenze e di trasferimenti stabili innescheranno inevitabilmente, nello scorrere generazionale, una riformulazione del significato di identità nazionale che potrebbe perdere il suo attuale carattere naturale per assumere il significato di una scelta, come accade nei gruppi etnici americani. Non a caso, il filosofo americano Michael Walzer prefigura per l'Unione Europea un destino che la renderà simile alla società multiculturalista statunitense o canadese (Walzer), 1998¹⁸⁷.

L'unione monetaria compie il resto con la composizione del sistema europeo delle banche centrali che concordano la politica monetaria da adottare nei paesi-membri aderenti. Il godimento dei diritti non è direttamente proporzionale alla cittadinanza, infatti gli stranieri sono protetti dalla doppia legislazione nazionale e comunitaria che li inserisce a pieno titolo sotto la tutela dei diritti civili e sociali. L'ospitalità e la sovranità diventano i termini di una questione che non genera la tensione di un tempo, ma che persiste ancora tra le contraddizioni che dilanano l'Ue e le sue istituzioni alle prese con l'elaborazione di una normativa cosmopolitica limitata dai lacci dell'eredità westfaliana, escludente verso i soggetti terzi. Si tratta di una situazione che confligge con l'idea internazionalista che tende alla cittadinanza universale e alla creazione di una società civile globale. David Williams, ad esempio, sostiene che ripensare la cittadinanza al livello nazionale consentirebbe automaticamente di migliorare i rapporti internazionali, se questo significasse dotarli già localmente di uno standard di tutele generalmente valide sotto tutti i sistemi di governo secondo una trasversalità di stampo universalista, ma dalla ricaduta giuridica concreta.

Yasemin Nuhoglu Soysal si attesta su una posizione che tiene conto della necessità di rendere i confini più fluidi, anche quelli che garantiscono la protezione della cittadinanza sulla persona, poiché l'individuo supera il cittadino e, in quanto tale, deve poter rimanere libero indipendente dal territorio. In accordo con lo studioso succitato, ella tende a elaborare il concetto di personalità universale come presupposto di una cittadinanza

186 [Virginie Guiraudon](#), Gallya Lahav, *Immigration Policy in Europe: the politics of control. The West European politics series West european politics*; v. 29, no. 2, Routledge, Oxford, 2007.

187 Paolo Foradori, Riccardo Scartezini, *Globalizzazione e processi di integrazione sovranazionale: l'Europa, il mondo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, p. 69.

sovranazionale saldamente fondata sui diritti umani universali che sostituiranno i diritti determinati dalla cittadinanza nazionale. Chi studia l'immigrazione come Rainer Bauböck¹⁸⁸ osserva che, a differenza della costruzione intergenerazionale dell'orizzonte nazionale, l'edificazione della cittadinanza internazionale, proprio in seguito al transito dei flussi, dovrebbe prescindere dal legame di sangue, mettendo definitivamente alla porta la questione dell'identità etnica dei popoli.

Il nuovo modello, che io chiamo postnazionale, riflette una logica e una prassi differente: quelli che prima venivano definiti come diritti nazionali diventano prerogative legittimate sulla base della personalità. Il quadro normativo di questo modello, e della sua legittimazione, deriva dal discorso delle strutture che celebrano i diritti umani come un principio organizzativo di livello mondiale. La cittadinanza postnazionale conferisce a ogni persona il diritto e il dovere di partecipare al governo e alla vita pubblica, indipendentemente dai legami storici o culturali con quella comunità. Un lavoratore-ospite turco non ha bisogno di dimostrare un attaccamento primordiale a Berlino (o alla Germania, per altre questioni) per partecipare alle istituzioni pubbliche di Berlino e rivendicare le proprie istanze nei confronti delle autorità. È questo dictum postnazionale e garantisce l'incorporazione dei migranti del dopoguerra all'interno delle società ospiti¹⁸⁹.

Le posizioni critiche verso la cittadinanza transnazionale tendono a mettere in evidenza alcune debolezze e alcuni timori: Mark Gaige pensa che questa sorta di nuovo passaporto sarebbe solo usato in funzione utilitaristica da parte di cittadini disinteressati alla partecipazione alla politica globale e alla definizione di una società sovranazionale di cui essere protagonisti vivendo, nei fatti, una sorta di esistenza liquida. Inoltre, crede che non sia un modo di superare le disuguaglianze già in atto su scala locale, ma che rappresenti solo il rischio di un'ulteriore amplificazione esposto persino all'aumento delle discriminazioni. David Jacobson, nel suo *Book Rights Across Borders*, teme l'eccesso di pressioni sulle nazioni. Poiché il fondamento narrativo della cittadinanza europea, non basta a sostenerla e a conferirle sostanza, come dicono Eder e Giesen nel 2001 e Preuss nel 1998, devono essere delle rivendicazioni politiche, sociali e culturali a dare senso a questa condizione, insieme a uno stimolo forte da cui scaturisca un senso di appartenenza svincolato da un'idea di omogeneità, in virtù della valorizzazione della differenza.

d. La cittadinanza multiculturale

Pensare a modelli alternativi di cittadinanza significa confrontarsi con la polarità dei concetti di inclusione e di esclusione e porre effettivamente in discussione i presupposti, infatti

[...], in tutti i modelli presi in esame fino a ora, la cittadinanza, anche quando viene fondata sui diritti invece che su un principio identitario, non perde la caratteristica di essere costruita sul modello di un istituto giuridico esclusivo: uno jus excludendi alios¹⁹⁰.

La cittadinanza definita da Soysal *postnazionale*, *transnazionale* da Bauböck, *multiculturale* da Kymlicka e *oltre lo Stato* da Hoffman tra il 1994 e il 2004 contempla la possibilità di redistribuire equamente il bene dell'appartenenza alla comunità sovranazionale attraverso un sistema di protezione del singolo che è soggetto a doveri e tutelato da diritti. La tensione di dotare di elementi nuovi questa idea ampia di cittadinanza sfocia nella

188 Rainer Bauböck, *Migration and citizenship: legal status, rights and political participation*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2006.

189 Yasemin Nuhoglu Soysal, *Limits in citizenship. Migrants and postnational membership in Europe*, 1994, in Rigo, p. 52.

190 Enrica Rigo, *Europa di confine: trasformazioni della cittadinanza nell'Unione allargata*, Meltemi, Roma, 2007, p. 58.

elaborazione di modelli inclusivi ed espansivi che non fissino più nella nazione il presupposto della cittadinanza. Bauboeck e Soysal concordano sul fatto che la persona può sostituire lo Stato come criterio fondativo per l'attribuzione del diritto fondamentale alla cittadinanza con un principio normativo nato da un'esigenza di accessibilità che semplifichi le procedure di naturalizzazione, le sole mediante le quali gli individui possono effettivamente e pienamente partecipare alla vita civile della comunità di arrivo. I diritti fondamentali rappresentano, nell'idea di Bauboeck, il fondamento normativo sia della democrazia internazionale che di un tipo universalizzato di cittadinanza. In concreto, si tratterebbe della possibilità di rivendicare questi diritti fondamentali più che alle istituzioni della sovranità nazionale a delle istituzioni direttamente sovranazionali. Solo queste possono intervenire per colmare il vuoto di partecipazione che cittadini privati dal proprio Stato dei loro legittimi diritti fondamentali possano godere di nuovi in un territorio dove poter prendere parte attiva alla vita civile della comunità di accoglienza. È così che ridiventano cittadini i non-cittadini presenti nei confini di uno Stato. Attualmente questi diritti dipendono da requisiti come la residenza e dalla permanenza delle norme che permettono l'ammissione e la presenza sul territorio ospitante.

Il modello multiculturale elaborato da Kymlicka muove da una critica alla nazione che nasce dall'osservazione delle dinamiche che, dall'interno dei confini nazionali, spingono verso l'esterno più che di quelle migratorie che premono verso l'interno. L'obiettivo è quello di mettere in discussione l'omogeneità etno-culturale su cui si fonda lo Stato-nazionale che, anche nei regimi liberali, impedisce il riconoscimento dei gruppi minoritari. Sono coloro che chiedono l'appartenenza e il riconoscimento della cittadinanza a mordere il freno della cittadinanza nazionale. Ora bisogna tener conto che esiste un problema di risorse materiali e simboliche limitate, al punto che studiosi come Bauboeck parlano esplicitamente di scarsità di diritti sociali e evidenziano come tale indisponibilità si trasformi in un mezzo e diventi funzionale alla cittadinanza piuttosto che costituirne la sostanza, l'integrazione nella cittadinanza mediante la legge ha luogo, infatti, partendo da una pluralità di ruoli sociali differenziati, Luhmann stesso dice che

L'uomo deve produrre nel sistema dell'economia, trasmettere cultura, collaborare a numerose questioni pubbliche che non riguardano la politica, condurre una vita in famiglia e tutto ciò senza essere frazionato da contrastanti obblighi di comportamento. Riesce a farlo solo se può rappresentarsi come uno e il medesimo in tutti i ruoli. A questo scopo ha bisogno di un proprio sistema generalizzante, una personalità individuale che possa rendere plausibile, come condotta sensata di vita, una particolare configurazione dei ruoli che risulta dalla configurazione personale di ruoli distinti¹⁹¹.

La prospettiva multicultural-liberale parte dal presupposto che l'altro sia già contemplato nel processo di rinegoziazione dell'ambito politico e concepisce i diritti culturali non come superamento dell'appartenenza alla propria cultura di riferimento, ma come ricollocamento di quell'eredità in un contesto più ampio e capace di accogliere gruppi e orizzonti culturali differenti nella stessa cornice di legittimità. A tal proposito, nel corso del dibattito con Charles Taylor, nel 1992, Papastergiadis replica:

I diritti culturali (...) sono presi in considerazione solo quando sono rivendicati in nome di un gruppo la cui identità può essere definita in termini di una specifica evoluzione storica, con un certo attaccamento a un territorio, e in rappresentanza di un consistente numero di persone. Questi requisiti, che qualificano chi può fare ingresso nell'arena della negoziazione culturale, dequalificano automaticamente le comunità diasporiche la cui storia non è mai stata completamente documentata,

191 *ivi*, p. 93.

coloro che sono stati obbligati a lasciare la loro terra d'origine e si sono dispersi in molteplici direzioni
(Papastergiadis 2000, p. 160)¹⁹².

In *The Politics of reconciliation in multicultural societies*¹⁹³ del 2008, Will Kymlicka e Bashir Bashir sostengono che la maggior parte dei paesi del mondo vanta una lunga storia di esclusione e discriminazione fondata su ragioni di ordine etnico, razziale, nazionale, religioso o ideologico. Le giustificazioni apparenti sono state smascherate e screditate con l'affermazione dei diritti umani, con la decolonizzazione e dalle norme del costituzionalismo liberal-democratico e delle sue aspirazioni paritarie e antidiscriminatorie. Nonostante la sconfitta teorica, le pratiche escludenti e discriminatorie continuano a espletare i propri effetti e a riproporsi in varie forme. Una politica di riconciliazione fatta di costumi inclusivi e di pari opportunità, tuttavia, sembra porsi in essere in molte realtà attualmente oggetto di analisi da parte di studiosi come Ulrike Theuerkauf¹⁹⁴ che possono così indicare nelle strategie virtuose individuate dai primi paesi una via per quelli più indietro in questo iter. Le politiche della riconciliazione e le politiche della differenza sono i due filoni della riflessione che può condurre al miglioramento concreto della convivenza tra gruppi e allo sviluppo di una nuova cittadinanza postnazionale per la democrazia inclusiva. Quello che ancora manca è un'indagine molteplice e profonda sul rapporto tra la teoria e la pratica democratico-inclusiva nel mondo e, in questo libro, i due autori cercano di colmare il gap: con gli studi di caso e le analisi teoriche condotte in molti paesi, dimostrano come le politiche della riconciliazione e le politiche della differenza spesso interagiscano in modo complementare e come sia breve il passo dalla riconciliazione alla cittadinanza multiculturale. Obiettivi e metodi di queste due aree disciplinari spesso convergono producendo avanzamenti promettenti nella ricerca multiculturale. I gruppi minoritari, infatti, premono per essere riconosciuti e tutelati esercitando pressioni forti sul vecchio concetto di cittadinanza e stimolando il cambiamento e mettendo in gioco quello che rappresenta la propria identità chiedendo accesso e accoglienza per il loro patrimonio culturale. In *Multiculturalism and the welfare state: recognition and redistribution in contemporary democracies*¹⁹⁵, Kymlicka e Banting vanno decostruendo i falsi miti che impediscono lo sviluppo di questa pratica di apertura proponendo ipotesi e conclusioni adeguate a dare adito a nuove prospettive di ricerca. I timori delle società di arrivo relativi alla difesa delle proprie prerogative identitarie non giustificano il blocco dei processi di inclusione come non lo giustifica la paura di eventuali conflitti interni e scontri teorici tra la visione politica del riconoscimento e quella della redistribuzione. La ricerca empirica condotta dai due autori al riguardo cerca una risposta a tale dinamica comparando i dati delle statistiche internazionali sul rapporto tra le politiche della differenza, le politiche pubbliche e lo stato sociale e gli studi di caso relativi al riconoscimento e alla redistribuzione nelle cooperazioni tra vari Stati particolari come Stati Uniti, Gran Bretagna, Canada, Olanda, Germania e America Latina. Questi studi suggeriscono che non c'è una tendenza coerente di erodere un principio di distribuzione, ma che i due tipi di politiche possono supportarsi o competere a seconda dei contesti. Si tratta di risultati fondamentali non solo per lo studio del multiculturalismo e dei suoi effetti anche sui più ampi dibattiti sulla fondazione sociale e politica del welfare e quindi sui concetti base di cittadinanza e di identità nazionale. Il legame tra la ricerca sul multiculturalismo e la ricerca politico-sociale illumina, infatti, molte istanze relative ai temi della differenza etnoculturale e della

192 Nikos Papastergiadis, *The turbulence of migration: globalization, deterritorialization and hybridity*, Polity, Cambridge, 2000, p.160.

193 Bashir Bashir, Will Kymlicka, *The Politics of Reconciliation in Multicultural Societies*, Oxford University Press, 2008.

194 Ulrike Theuerkauf, *Keine Konsolidierung ohne Kooperation. Nationalitäten und Minderheitenpolitik im Demokratisierungsprozess. Indien, Spanien und Russland im Vergleich*, Tectum Verlag, Marburg, 2007.

195 Keith Banting, Will Kymlicka, *Multiculturalism and the welfare state: recognition and redistribution in contemporary democracies*, Oxford University Press, 2006.

politica sociale. Tra l'altro, il problema culturale si ripropone in varie forme e quello dell'espressione e delle politiche linguistiche non è un aspetto secondario rispetto all'intersezione tra le due questioni. Nella ricerca che Kymlicka conduce con Alan Patten nel 2003 intitolata *Language rights and political theory*¹⁹⁶, i due autori mettono in luce come il multilinguismo di paesi occidentali come Belgio, Spagna, Svizzera e Canada abbia attraversato lunghe fasi di conflittualità a causa dei diritti linguistici. Ai fini di questa ricerca, il problema è dirimente e contribuisce ad arricchire le sfumature delle logiche che animano e sostanziano l'offerta curricolare delle *Scuole Europee di Bruxelles* come delle sperimentazioni europeizzanti nell'istruzione nazionale di ognuno dei paesi-membri. È interessante, peraltro, vedere come in molti paesi dell'Est europeo e in via di sviluppo i tentativi di costruire istituzioni comuni e identità condivise vengono spesso compromessi dal fenomeno della differenza linguistica. Le lingue minoritarie sono a rischio di estinzione ovunque e i teorici della politica si interrogano sul ruolo dei diritti linguistici e della differenza linguistica nella tradizione filosofica di riferimento insieme ai più accreditati sociologi, con l'obiettivo di comprendere come concettualizzare e prevedere l'esito della politica linguistica per contribuire al dibattito pubblico in vista della migliore elaborazione e decisione sui temi della cittadinanza, della democrazia deliberativa, del nazionalismo, del multiculturalismo, dell'identità politica, dei diritti delle minoranze, del dibattito tra comunitaristi e liberali e così via. Nei tredici saggi del loro libro, gli autori analizzano le ricadute empiriche e la complessità normativa delle politiche linguistiche identificando le sfide e le opportunità più importanti che la differenza idiomatica propone al dibattito teorico-politico odierno.

*Lo sforzo per garantire una lingua comune è una caratteristica centrale nella storia delle politiche dell'immigrazione. Anzi, come disse Gerald Johnson a proposito degli Stati Uniti, è una delle piccole ironie della storia che nessun impero poliglotta del vecchio mondo abbia mai osato essere così spietato da imporre una sola lingua alla sua intera popolazione come la repubblica liberale dedicata alla proposizione che tutti gli uomini sono stati creati uguali*¹⁹⁷

La differenza e la cittadinanza sono del resto i due argomenti di maggior interesse nel dibattito politico sulla democrazia degli ultimi decenni. L'importanza delle identità e delle istanze civili, delle soluzioni migliori per il buon andamento delle democrazie liberali e la necessità di studiare dei compromessi sul pluralismo etnoculturale, linguistico, religioso è ormai riconosciuta dalla comunità internazionale intera.

*Un paese è caratterizzato da pluralismo culturale se accoglie grandi numeri di individui e famiglie da altre culture sotto forma di immigrate e se permette loro di mantenere una parte della loro specificità etnica*¹⁹⁸.

Spesso, però, le riflessioni sulla cittadinanza e quelle sulla differenza sono rimaste circoscritte e distinte, così gli autori di *Citizenship in diverse societies*¹⁹⁹ cercano di ricongiungere le due tradizioni per superare la generalità delle argomentazioni e trasformare i contributi teorici in una sintesi progettuale adatta a favorire prese di posizioni politiche nella sfera decisionale della governance. Convergenze e divergenze di opinione sui due concetti nelle società democratiche vengono analizzate per ridefinire le tesi in campo alla luce delle pratiche

196 Will Kymlicka, Alan Patten, *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, 2003.

197 Will Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 29.

198 *ivi*, p. 27.

199 Will Kymlicka, Wayne Norman, *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford University Press, 2000.

delle democrazie pluraliste. Di fronte all'orizzonte d'appartenenza che è per Kymlicka il Canada, è chiaro che la sollecitazione proposta dalle minoranze e dalle loro istanze di tutela apre una riflessione che, dal punto di vista liberale, interroga il diritto dall'angolazione dell'individuo e del gruppo. Le politiche dell'immigrazione sono improntate alla multiculturalità e costituiscono per molti versi un faro per i paesi in cui i cambiamenti tardano ad essere accettati, ma soprattutto gestiti dai governi in modo adeguato. Nello studioso canadese l'ancoraggio alla tradizione liberale è decisivo, l'autonomia, la capacità e l'attivismo del singolo fanno parte della parte di libertà che si intende salvaguardare contro l'ingerenza della sfera pubblica e della politica. Si parla, in tal senso, di libertà dalla coercizione o di diritto alla felicità individuale, come ricorda Seidman²⁰⁰, Kymlicka sottolinea come il rispetto per i diritti altrui sia parte della prospettiva liberale con tutte le conseguenze del caso sul piano del pluralismo sociale e culturale che sostanzia la società liberale in quanto tale. Nonostante di solito l'aspetto individualistico delle teorie liberali predomini, si trascura – dice Kymlicka - che il

liberalismo contiene anche una considerazione più ampia del rapporto tra individuo e società - e, in particolare, di appartenenza dell'individuo in una comunità e una cultura²⁰¹.

Partendo da questo presupposto, elabora la tesi esposta ne *La cittadinanza multiculturalista*²⁰² per cui i diritti di gruppo fanno parte della tradizione filosofica liberale, proprio per la garanzia di libertà e di uguaglianza che giustificano. La focalizzazione esclusiva sull'individualismo liberale, secondo lui, ha radici piuttosto recenti che contrastano con la realtà per cui tutte le società liberali riconoscono in qualche declinazione i diritti di gruppo. Peraltro egli sostiene che bisogna essere cauti con l'imposizione dei diritti individuali nelle comunità immigrate che ne sono tradizionalmente distanti. I diritti di gruppo si fondano, secondo l'autore, sull'argomento dell'uguaglianza: alcune comunità intendono incrementare le proprie possibilità rispetto alla comunità di accoglienza e i diritti di gruppo rispondono a questo bisogno senza trascurare che per uguaglianza si intende un'idea di pari opportunità e non di omologazione alla società di arrivo, quindi si legittima il trattamento diverso per i vari gruppi proprio in virtù di un sospirato egalitarismo. La privazione della terra e della cultura, tuttavia, creano un evidente svantaggio di partenza che si traduce nell'incapacità effettiva di partecipare alla vita sociale e politica. Certamente egli contempla l'aspetto della posizione dello Stato: la sua prospettiva non è neutrale, ma di garanzia rispetto ai confini e all'identità dei suoi cittadini e dunque produce una rappresentazione escludente anche dalla visuale giuridica. L'argomento della diversità culturale risulta, invece, più debole, poiché si lega ai diritti delle minoranze speciali con l'intenzione di aumentare il grado di ricchezza della società di arrivo con l'aumento delle differenze, ma producendo raramente l'effetto desiderato, soprattutto prima dell'avvenuta integrazione. Secondo lui, le speranze determinate dall'integrazione delle minoranze etnoculturali sono più promettenti di quelle delle minoranze nazionali in termini di fioritura di identità condivise. I diritti di gruppo accordati a queste ultime, infatti, rischiano di trasformarsi in nuove barriere producendo solo altre divisioni.

Una specificità del pensiero di Kymlicka consiste nell'apertura di un orizzonte di senso che travalica lo schema dei tradizionali schieramenti politici nel senso che si mostra in grado di arricchire la tipica contraddizione liberale tra uguaglianza e libertà con valori meno tipici dell'indirizzo liberale come il bene comune e la parità di genere. Nel suo sistema teorico, la teoria della giustizia deve trarre ispirazione da tutte le correnti di pensiero che possono contribuire a migliorare l'azione politica, dall'utilitarismo, al comunitarismo, al marxismo fino al

200 Steven Seidman, *Liberalism and the origins of European social theory*, Berkeley University of California, Los Angeles, 1983.

201 W. Kymlicka, *Liberalism, community and culture*, Clarendon Press, 1991, p.1.

202 W. Kymlicka, *Multicultural citizenship*, Oxford University Press, 1995.

femminismo. Anche se in linea di principio, dove siano tutelati i diritti fondamentali del singolo, non servirebbe aggiungere l'opzione dei diritti di gruppo, in realtà esistono orizzonti normativi ancora sprovvisti di linee-guida, come il diritto di espressione in materia di minoranze linguistiche, il diritto di voto in materia di delimitazione dei collegi elettorali, il diritto alla mobilità in materia di immigrazione e di naturalizzazione, così bisogna intervenire orientando la decisionalità politica alla realizzazione delle migliori condizioni per tutti.

Per sostenere questa posizione, il teorico divide i gruppi etnoculturali in due tipi: stati multinazionali e gruppi etnici negli stati polietnici. Le minoranze nazionali sono formate da individui che condividono storia, territorio, lingua e cultura e possono essere diventate minoranze in seguito a conquiste, colonizzazioni o processi federativi. Rispettare la cultura di questi gruppi significa considerarli a parte o dotarli di possibilità di auto-governo o di diritti speciali di rappresentanza. Questi diritti, soprattutto nel caso delle rivendicazioni identitarie su base culturale devono essere, secondo lui, riconosciuti in modo definitivo in quanto innati del gruppo minoritario.

D'altra parte, lo Stato è al servizio di una lingua: secondo alcuni autori canadesi sopravvivono solo quelle lingue che hanno uno Stato. In questo senso, nessuno Stato è neutrale, come hanno affermato a lungo i liberali. Per questi motivi si possono effettuare due deduzioni. Da un lato i particolarismi nazionali si oppongono alla creazione di una opinione pubblica europea. Le lingue differenti non ostacolano la comunicazione interculturale ma la rendono difficile; anche se seguendo modelli diversi questo ostacolo sarebbe facilmente affrontabile, sia facendo dell'inglese una lingua franca, sia introducendo un sistema multilingue come peraltro esiste già in India²⁰³.

Nel caso degli immigrati, si parla di gruppi etnici cui si possono riconoscere dei diritti polietnici, poiché solitamente l'immigrazione presuppone la volontà di integrarsi nella comunità ospitante sebbene senza snaturarsi culturalmente o tagliare i ponti con le proprie origini. Norme antidiscriminatorie su base razziale, istruzione, esenzione da pratiche assimilazioniste e finanziamento delle attività culturali caratteristiche dei propri paesi d'origine sono diritti che possono essere accordati a questi gruppi. Kymlicka sottolinea l'importanza della cultura di provenienza delle persone, perché può sostenerle nel processo di integrazione. E come sottolinea Enrica Rigo,

larga parte della riflessione di Kymlicka si è concentrata proprio sull'obiettivo di dimostrare come una cittadinanza differenziata sulla base del riconoscimento di specifici diritti culturali non sia in contrasto con il liberalismo (1995). Al contrario, quest'autore ha sottolineato come la neutralità etnico-culturale dello Stato liberaldemocratico abbia impedito di riconoscere processi di nation-building che si sono risolti nel paradosso di un nazionalismo liberale (e001, pp. 254 sgg). Le rivendicazioni delle minoranze a vedersi riconosciuti diritti "differenziali" sono da considerarsi quindi come risposte a tali processi²⁰⁴.

e. La cittadinanza sovranazionale europea e l'internazionalizzazione della scuola

Il legame tra lo sviluppo della cittadinanza sovranazionale e l'internazionalizzazione della scuola è strettissimo. Il concetto di persona universale e la pressione dei flussi migratori alle frontiere contribuiscono ad acuire la percezione dell'emergenza sul fronte scolastico e su quello sociale, in quanto gli strumenti per l'integrazione si

203 Anne-Marie Gloanec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale?* Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine, n. 26, 2002, p.128.

204 Enrica Rigo, *Europa di confine: trasformazioni della cittadinanza nell'Unione allargata*, Meltemi, Roma, 2007, p. 56.

acquisiscono nei luoghi di formazione. Tuttavia è alla conduzione politica del processo di unificazione che spettano le decisioni e lo stanziamento di fondi per segnare una svolta nella storia della cittadinanza e della cultura. Senza un avanzamento in questa direzione nella scuola non si può nemmeno immaginare una reale accessibilità al patrimonio europeo nel complesso ad esclusiva opera delle agenzie di mediazione culturale. L'importanza del patrimonio originario della comunità di provenienza è ormai indiscussa, ma non si può pensare di demandarne la trasmissione e la diffusione all'azione esclusiva dei traduttori e degli interpreti al servizio di editori e produttori. È necessaria ormai l'elaborazione di un canone scolastico comparato e condiviso sui cui contenuti tutti gli studenti dell'Unione possano riflettere e confrontarsi accedendovi o in lingua originale o in traduzione. Dal momento in cui la negoziazione sulle competenze avanza in direzione europeizzante, l'educazione dovrebbe passare alla sfera di gestione sovranazionale. In questo senso la polemica glocale appare priva di fondamento. Il momento storico e la formula rivoluzionaria dell'unità nella differenza rendono il glocalismo comunitario un fatto totalmente nuovo, capace di prospettare una realistica integrazione dei patrimoni culturali senza compromettere tradizioni e vissuti linguistici propri di ogni popolo. Più preoccupante, la dinamica che può trarre origine dalla relazione di potere tra economia, politica e cultura, ma sui metodi concertativi e negoziali in adozione nella diplomazia di Berleymont si approfondirà in seguito. L'appartenenza postnazionale degli individui che solo in quanto tali godono di una serie di diritti suppletivi a quelli garantiti dagli Stati di provenienza segna il passaggio mediante il quale sarebbe stabilita dalla Costituzione dell'Europa che rinascerà dalle ceneri della crisi che sembra travolgerla attualmente una nuova solidarietà sociale. Senza soffermarsi troppo sulla questione economica, si esprime in questa sede solo un pensiero di speranza rispetto a un progetto di pace che conserva il suo senso nonostante la sua giovane storia e le difficoltà dei tempi. L'educazione alla pace è ormai ovunque uno dei capisaldi dell'istruzione di tutti i paesi, prova ne sia l'elevato numero di progetti e partenariati anche transfrontalieri che vengono realizzati ogni anno. Il senso è un po' quello riassunto nella posizione di Habermas sulla costruzione di una identità europea che prescindendo dal concetto di omogeneità.

Come sostiene Habermas [...], l'Unione Europea non necessita di costituirsi su un'omogeneità etnica o culturale, su una presunta identità europea definita in termini sostanziali. Per la prima volta in Europa, si assiste ad un tentativo di sganciare l'incorporazione legale (la cittadinanza) dall'appartenenza ad una determinata identità nazionale, dalla condivisione di specifiche caratteristiche culturali ed etniche. Proprio per questa sua natura procedurale e non sostanziale, l'appartenenza europea non punta a cancellare le preesistenti identità nazionali, quanto a costituirsi in forma di nested citizenship (Scartezzini, 2002)²⁰⁵.

La scuola è al lavoro con le istituzioni e con le associazioni per offrire nuove possibilità di crescita agli alunni di tutti gli ordini e gradi ormai da anni. Valori e identità nazionali devono rimanere nei patrimoni di ogni individuo e di ogni gruppo, ma non essere individuati come il collante della comunità sovranazionale. Nella visione patriottico-costituzionale di Habermas, si tratterebbe di un Verfassungspatriotismus capace di contenere i valori di tutte le identità nazionali in modo tale da non far leva sulle somiglianze etnoculturali quanto sulla condivisione delle istituzioni politiche, sull'organizzazione e sulla partecipazione. In questo modo l'omogeneità sarebbe un problema in meno per l'inclusione democratica dei flussi che contribuiscono già ad arricchire il

205 Jürgen Habermas in *Globalizzazione e processi di integrazione sovranazionale: l'Europa, il mondo*, a cura di Paolo Foradori, Riccardo Scartezzini, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, p. 68.

panorama degli Stati nazionali spingendoli a confrontarsi con la condizione multiculturale.

Condividere istituzioni e simboli significa per gli studenti alle prese con l'inserimento sentirsi portatori di novità rispetto alle classi e alle scuole che li accolgono. Certamente la differenza linguistica non li aiuta a integrarsi facilmente, ma nuovi iter di formazione in servizio dei docenti, l'incremento del monte orario delle L2 e L3 nelle scuole di molte realtà sono già in atto per potenziare le possibilità di comunicazione tra soggetti in formazione giovani e meno giovani. L'identità nazionale appare sempre più sullo sfondo, nonostante la pervicacia del metodointergovernativo usato in diplomazia continui a sostanziare le relazioni dei ministeri dell'educazione invece di evolvere verso un modello più flessibile, democratico e partecipativo. Benché se ne parli meglio più avanti, qui basta accennare al presupposto nazionalista che tale metodo non intende abbandonare.

È proprio contro lo Stato come detentore del monopolio della esclusione che si rivolge la critica di Hoffman: è nei suoi confini che si può rintracciare la fonte di quel nazionalismo imposto sul suo territorio come unica forma possibile della nazione ed è la violenza della sua sovranità a sancire l'appartenenza e l'identità nazionale. L'alternativa è la governance transnazionale con i suoi modelli di nuova cittadinanza:

Diversamente dal globalismo sovranazionale - istituzionalizzato per esempio nel modello delle Nazioni Unite - queste nuove forme di governo sarebbero in grado di superare il monopolio sovrano che, invece, il cosmopolitismo tra gli Stati presuppone. La cittadinanza può assumere una struttura multistrato; a ogni livello della quale potrà essere rafforzato il senso di appartenenza di dovere verso la comunità nel suo complesso. Come Kymlicka, Hoffman non si propone di superare l'appartenenza, ma di redistribuirla attraverso nuove architetture istituzionali che, nelle argomentazioni dell'autore, sembrano coincidere con quelle europee. Nelle emergenti forme di governance transnazionale il potere di governo sui confini non viene affievolito, ma condiviso tra attori diversi pubblici e privati. La perdita di terreno della cittadinanza nazionale non si dà nei confronti di coloro che sono già pienamente cittadini, ma di coloro che rivendicano appartenenza²⁰⁶.

Come si traduce tutto questo in termini di internazionalizzazione nel settore educativo? Attualmente le linee-guida dettate dal *Trattato di Lisbona* e messe in atto dalla Commissione Europea tramite la *Direzione generale istruzione, cultura e sport* tracciano un cammino di armonizzazione delle politiche scolastiche che coordina in qualche modo i processi di riforma interni con indicazioni non vincolanti ma nei fatti poste in essere e fa ricorso alla diffusione delle buone pratiche in uso nei paesi che conseguono i migliori risultati. A compromettere la riuscita di questo percorso la logica della media aritmetica nelle misurazioni valutative, ciò che nei fatti spinge a chiedere uno sforzo minimo ai pochi paesi già forti piuttosto che incoraggiare tentativi ardui ai paesi più deboli per mantenere appunto inalterato il livello generale dell'educazione europea. Per quanto riguarda l'integrazione culturale, il problema va risolvendosi attraverso l'approccio laico alle religioni, l'offerta integrata per l'acquisizione delle lingue veicolari, l'introduzione del *Clil teaching* e l'attività di mediazione che docenti e dirigenti delle comunità scolastiche più esposti ai fenomeni migratori di alto e basso reddito espletano nei confronti degli allievi e delle famiglie per il buon andamento della vita scolastica nell'espressione della sua professionalità. Come descritto anche nella parte dedicata al pensiero pedagogico di Durkheim, è nella comunità scolastica che si comincia a sperimentare la prima forma di cittadinanza, dopo aver vissuto le prime fasi di socializzazione nel microcosmo familiare. E anche in Dewey si vede come l'atteggiamento attivo e vigile del discente si traduca nella scoperta dei talenti che metterà al servizio della società esercitando nient'altro che il proprio diritto-dovere di cittadinanza.

²⁰⁶ Enrica Rigo, *Europa di confine: trasformazioni della cittadinanza nell'Unione allargata*, Meltemi, Roma, 2007, p. 13.

La cittadinanza è un'idea che lega le persone, nella loro qualità di individui liberi ed eguali, al di là delle loro differenze etniche e nazionali. L'obiettivo di questo ordine non diventa più la salvezza della comunità di anime, bensì l'associazione di esseri liberi ed eguali che vivono in modo pacifico insieme, in ultima analisi, una comunità di cittadini²⁰⁷.

I primi legami sociali nascono proprio a scuola ed è ancora nella scuola, come si è detto a proposito dell'impegno socio-psico-pedagogico di Decroly, che si tocca con mano la differenza, anche dove questa significhi differenza di abilità da sostenere e compensare prima di tutto con il sostegno e la solidarietà di tutti. In fondo, tutta la riflessione teorica su cui si fonda questo saggio ruota intorno al concetto di differenza: il rispetto e la curiosità, l'attenzione e la cura delle diversità conducono all'internazionalismo della cittadinanza allargata che nell'orizzonte postnazionale tracciato dalla globalizzazione del mercato e della comunicazione vanno vissuti con consapevolezza e partecipazione, due elementi che solo con la formazione del sé nella famiglia, nella società e nella scuola si possono sviluppare pienamente. Questo è tra gli obiettivi più alti da perseguire e la strada è evidentemente appena iniziata, se è vero quel che rileva Yasemin Soysal quando dice che

gli immigrati in Europa partecipano al sistema scolastico e di formazione, alla previdenza sociale e al mercato del lavoro, si iscrivono ai sindacati, occupano un ruolo politico grazie alla partecipazione alle trattative per i contratti nazionali e alle elezioni amministrative locali nonché al loro impegno sul piano sociale... Ciononostante permane la questione se tutto ciò non venga inteso come un qualcosa che rimane al di sotto del piano politico, il piano della formazione della volontà politica. La cittadinanza che si richiama alla personhood consiste innanzitutto in diritti e molto meno in doveri. Essa sarà pure attiva, ma lo è soltanto fino al punto limite della formazione della volontà politica, la quale è e rimane ancorata alla dimensione collettiva di tutti coloro che appartengono allo stesso Stato, ossia alla nazione²⁰⁸.

È una fotografia che risale a dieci anni fa, anche se non sembra che la situazione sia cambiata molto. Da allora, il numero degli scambi e dei progetti internazionali in educazione sono aumentati, ma sono anche rimasti appannaggio della borghesia medio-alta, mentre nell'agone politico, solo con la crisi, la percezione dell'appartenenza europea comincia a diffondersi tra le persone.

207 Klaus Eder, *La dimensione narrativa della cittadinanza: un buon plot per immaginare l'identità collettiva degli europei* in *Società e mutamento politico*, ISSN 2038-3150, vol. 1, n. 1, pp. 41-64, 2010, Firenze University Press, p. 47.

208 Yasemin Soysal in Anne-Marie Gloanec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale?* *Scienza & Politica*. Per una storia delle dottrine, n. 26, 2002, p. 122.

5. Politiche inclusive e differenza nel pensiero di Iris Marion Young

a. La teoria della giustizia nel pensiero comunitarista e liberale

La cittadinanza, la democrazia deliberativa, il femminismo rappresentano il filo conduttore di tutta l'operato di Iris Marion Young. La sua apertura alla filosofia e alla politica europea ha inoltre contrassegnato il taglio dei suoi lavori soprattutto sulla giustizia sociale e sulla pratica democratica radicale. Le sue idee circolano nella società civile grazie ai numerosi interventi pubblici e al suo attivismo politico in favore dei diritti umani, delle minoranze, delle donne, dei paesi in via di sviluppo. Più recentemente lo spettro dei suoi interessi si era allargato fino a comprendere la dimensione globale della giustizia e la responsabilità collettiva, al punto di analizzare nel dettaglio e porre in luce i difetti delle logiche politiche assistenziali. Come sottolinea Martha C. Nussbaum:

Responsibility for Justice begins with a focus on economic inequality within the United States. (Later the scope of the argument is extended to take in global inequalities). Young notes that there has been a shift in the way in which government officials, journalists, and the public think and talk about poverty: the primary causes of being poor, instead of being seen as social, are currently understood as personal. On this account - she writes - the social segments that tend to be poor do not take responsibility for their lives as much as members of other groups, and too often they engage in deviant or self destructive behavior. Public assistance programs only add to the problem by allowing these deviant segments to expect handouts in return for which they need do nothing²⁰⁹.

La portata del contributo di Young nella filosofia politica consiste soprattutto nel coraggio di attaccare frontalmente, nel suo primo saggio, la visione liberale della giustizia imparziale formulata da John Rawls. In un passo del suo saggio del 1971, si legge, infatti:

I have said that the original position is the appropriate initial status quo which insures that the fundamental agreements reached in it are fair. This fact yields the name justice as fairness. It is clear, then, that I want to say that one conception of justice is more reasonable than another, or justifiable with respect to it, if rational persons in the initial situation would choose its principles over those of the other for the role of justice. Conceptions of justice are to be ranked by their acceptability to persons so circumstanced. Understood in this way the question of justification is settled by working out a problem of deliberation: we have to ascertain which principles it would be rational to adopt given the contractual situation. This connects the theory of justice with the theory of rational choice²¹⁰.

Come si evince da questo passo, il filo conduttore corre sui binari del concetto di ragione e la razionalità, o quel che per essa viene presentato partendo dagli assunti teorici del pensatore, è proprio quanto Young si appresta a

209 Iris Marion Young, *Responsibility for Justice*, Oxford University Press, 2010, p. 5. N.d.A.: La responsabilità nella giustizia inizia con un occhio di attenzione all'ineguaglianza economica negli Stati Uniti. (Più tardi l'ampiezza di questo argomento si estende fino a comprendere la disuguaglianza globale). Young osserva che si verifica uno spostamento nel modo in cui i funzionari di governo, i giornalisti e l'opinione pubblica parlano della povertà: le cause primarie di essa, invece di essere viste in un'ottica sociale, sono spesso concepite come stati personali. In questo senso, le fasce sociali che tendono alla povertà non si assumono responsabilità come fanno, invece, i membri degli altri gruppi e spesso ingaggiano veri e propri comportamenti devianti o autodistruttivi. I programmi di assistenza sociale non fanno che aggravare il problema permettendo a questi segmenti devianti di aspettarsi sussidi in cambio dei quali non devono fare niente.

210 John Rawls, *A theory of justice*, Oxford University Press, 1999, prima edizione, Harvard University Press, 1971, p. 16. N.d.A.: Ho detto che la posizione originale è l'iniziale status quo opportuno che assicura che gli accordi fondamentali raggiunti siano leali. Questo fatto si definisce come "giustizia e lealtà". È chiaro, inoltre, che intendo dire che una concezione della giustizia è più ragionevole di un'altra o giustificabile rispetto ad essa, se i soggetti razionali, nella situazione iniziale, scegliessero i suoi principi su quelli dell'altra per quanto riguarda il ruolo della giustizia. Le concezioni della giustizia devono essere classificate attraverso la loro accettabilità alle persone così circostanziate. Compresa in tal modo la questione della giustificazione si risolve elaborando il problema deliberativo: dobbiamo stabilire quali principi sarebbe razionale adottare data la situazione contrattuale. Questo collega la teoria della giustizia alla teoria della scelta razionale.

mettere in discussione. Tuttavia il discorso di Rawls sulla democrazia e sul pluralismo regge e viene condiviso dalla filosofa americana che si oppone, come lui, a un ruolo meramente utopico della riflessione politica. In un passo di un'altra opera, sempre Rawls esprime la sua visione della filosofia politica:

We view political philosophy as realistically utopian: that is, as probing the limits of practicable political possibility. Our hope for the future of our society rests on the belief that the social world allows at least a decent political order; so that a reasonably just, though not perfect, democratic regime is possible. So we ask: what would a just democratic society be like under reasonably favorable but still possible historical conditions, conditions allowed by the laws and tendencies of the social world? What ideals and principles would such a society try to realize given the circumstances of justice in a democratic culture as we know them? These circumstances include the fact of reasonable pluralism. This condition is permanent as it persists indefinitely under free democratic institutions²¹¹.

Altro obiettivo polemico della Young è il concetto di *razionalità deliberativa* elaborato da Jürgen Habermas. Entrambe le idee hanno in comune un inaccettabile esito astratto universalista indifferente alle passioni e alle esperienze della diversità di genere, di razza, di etnia e di cultura. Nel secondo libro, Young operativizza la prospettiva della differenza sui concetti di giustizia sociale e di cittadinanza democratica in vista di una reinterpretazione della rappresentanza. Su questo punto si intrattiene più approfonditamente nel saggio del 1994 dal titolo *Deferring Group Representation*²¹² dove, partendo dal patrimonio di studi di Jacques Derrida, descrive la rappresentanza come traccia dei vissuti, delle esigenze e delle identità che governati e governanti tessono insieme, piuttosto che come riduzione della partecipazione alla democrazia. Vede la rappresentanza come un processo che abbraccia tutti gli attori sociali seppur mediante una presenza differita nel tempo e nella memoria delle istituzioni. Nei suoi articoli su *Dissent Magazine*, la studiosa ha espresso, negli ultimi tempi, la sua preoccupazione nel vedere eclissarsi il dibattito sia sullo stato sociale che per il crescente distacco dei politici per i temi della giustizia sociale. Filosofa femminista di formazione marxista, si occupa nel corso della sua riflessione teorica di giustizia e di differenza nell'ambito della filosofia politica, l'obiettivo prioritario di questa disciplina, infatti, è dare una risposta credibile e praticabile all'interrogativo sulla giustizia sociale.

[...] il concetto di giustizia coincide con il concetto di politica. La politica, [...], include tutti gli aspetti dell'organizzazione istituzionale, dell'agire pubblico, delle pratiche e abitudini sociali e dei significati culturali, nella misura in cui questi sono potenzialmente suscettibili di valutazione e di decisione collettive. La politica, in questa accezione inclusiva, riguarda innanzitutto le politiche e le azioni del governo e dello stato, ma può anche riguardare le regole, le pratiche e le azioni di qualunque altro contesto istituzionale (Mason, 1982, pp.11-24)²¹³.

Nel 1990 è uscito per la *Princeton University Press* il lavoro di rielaborazione delle eredità maturate negli anni della formazione, dal titolo *Justice and the Politics of Difference*, pubblicato in Italia sei anni dopo da

211 John Rawls, *Justice as Fairness: a restatement*, Cambridge, Massachusetts: Belknap Press, 2001, p. 4. N.d.A.: Vediamo la filosofia politica come un'utopia realistica: cioè come per sperimentare i limiti delle possibilità politiche praticabili. La nostra speranza per il futuro riposa sulla fede nel fatto che il contesto sociale permette alla fine un ordine politico decente, così che un regime ragionevolmente giusto e democratico, per quanto non perfetto, sia possibile. Così ci chiediamo: cosa sarebbe cosa una società giusta democratica in condizioni storiche abbastanza favorevoli, permesse dalle leggi e dalle tendenze del mondo sociale? Quali ideali e principi cercherebbe di realizzare una simile società date le circostanze di giustizia in una cultura democratica così come le conosciamo? Queste includono un pluralismo ragionevole. La condizione è permanente così come persiste indefinitamente sotto istituzioni libere e democratiche.

212 Iris Marion Young, *Deferring Group Representation* in Carey J. Nederman, *Lineages of European Political Thought*, The Catholic University of America Press, 2009.

213 Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996. Prima ed. 1990, p.45.

Feltrinelli. La proposta della teoria della giustizia della studiosa si oppone al filone liberale di riferimento di autori di saggi come *Justice and the human good*,²¹⁴ *Liberal purposes*, *Liberal pluralism*, di William Galston che dichiara nell'opera successiva che il liberalismo non si fonda certo su un'idea condivisa della virtù:

*The conclusion that liberalism could be served, in theory and in practice, from the concern for virtue was shared by scholars of widely divergent orientations. Although Leo Strauss was on the whole sympathetic and C.B. Macpherson hostile to the liberal polity, they converged on an interpretation of Locke that stressed his effort to liberate individual acquisitiveness from traditional moral constraints. [...] The understanding of modern liberal society as an agglomeration of self-interested individuals and groups formed a common point of departure for defenders of pluralism [...]. Although the various analysts of liberalism were not in agreement on a specific conception of virtue, they united in the belief that liberal theory and practice stood in tension with virtue however conceived. [...] The proposition that liberalism does not rest on virtue is not the arbitrary invention of contemporary scholarship*²¹⁵.

The practice of liberal pluralism e Public matters: essays on politics, policy and religion, entrambi del 2005, completano il quadro dei contributi dell'autore alla riflessione sullo Stato liberale, senza oscurare la volontà di Young di polemizzare apertamente con Rawls²¹⁶. La tesi del saggio delinea i tratti di una democrazia partecipativa nel suo aspetto politico, economico, sociale e culturale e si fonda sulla critica al paradigma distributivo a cui va sostituito, come presupposto, quello dell'oppressione. L'oppressione, infatti, termine opposto rispetto alla giustizia, dipende da relazioni e da funzioni sociali che complicano ed ostacolano lo sviluppo e l'espressione degli individui relagandoli, rispetto ai processi decisionali, in una sfera di invisibilità e di passività.

Le teorie della giustizia più diffuse presentano il paradigma distributivo, in base al quale la giustizia sociale consiste nella distribuzione moralmente corretta di benefici ed oneri sociali, come la chiave di comprensione dell'iniustizia sociale, ma Young mostra come esso si basi sul presupposto che i beni siano dati e che ad essi siano riduttivamente associati concetti come diritto, potere, opportunità che non hanno certo consistenza materiale. In un quadro simile, la sola funzione della giustizia rimane quella perequativa: distribuire equamente i beni all'interno di una società significa concepirla come statica e oggettuale, come un ambiente in cui relazioni e beni siano reificati e dunque non problematici come lo sono nella realtà.

In tema di occupazione, ad esempio, i liberali si concentrano sulla distribuzione dei posti di lavoro senza soffermarsi sull'organizzazione gerarchica delle tipologie professionali e sottovalutandone nei fatti il quadro di riferimento istituzionale, lo Stato di appartenenza, la famiglia, la società civile, le strutture e le pratiche sociali, i regolamenti, il linguaggio e i simboli in uso nella mediazione delle interazioni interne.

Questo significa, in pratica, che le politiche assistenzialistiche, soddisfacendo direttamente le necessità di chi ha bisogno, escludono dal dibattito politico tutto il filone delle questioni che riguardano proprio ceti e individui maggiormente interessati a stimolare il cambiamento in proprio favore della stessa società che li pone ai

214 William Arthur Galston, *Justice and the human good*, University of Chicago Press, 1980.

215 William A. Galston, *Liberal purposes. Goods, virtues, and diversity in the liberal state*, Cambridge University Press, 1991, p. 213-214. N.d.A.: La conclusione che il liberalismo potrebbe essere guidato, in teoria e in pratica, dalla preoccupazione per la virtù è stata condivisa da studiosi di orientamenti molto divergenti. Sebbene Leo Strauss fosse totalmente favorevole e C.B. Macpherson totalmente contrario alle politiche liberali, entrambi si sono trovati d'accordo su una interpretazione di Locke che aveva attirato l'attenzione sullo sforzo filoliberale di liberare l'avidità dell'individuo dalle costrizioni morali della tradizione. [...] La concezione della società liberale moderna come un agglomerato di interessi individuali e di gruppi ha costruito un punto di partenza comune e condiviso per i difensori del pluralismo [...]. Sebbene molti analisti del liberalismo non fossero d'accordo su una concezione specifica della virtù, si sono uniti nel credere che quella teoria e quella pratica fossero in tensione con l'idea di virtù comunque concepita. [...] La proposizione che il liberalismo non riposa sulla virtù non è l'invenzione arbitraria della cultura contemporanea.

216 John Rawls, *A theory of justice*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

marginari. I cittadini diventano clienti e i beni che vengono loro offerti sono prodotti e selezionati da altri.

La società caratterizzata da stato assistenziale e grande impresa permette che molte grosse istituzioni, le cui azioni esercitano un impatto enorme su un grande numero di persone, definiscano di fatto privata la propria attività, concedendo loro il diritto di escludere chi vogliono. Coloro che credono nella democrazia partecipativa e vogliono eliminare le oppressioni di ordine economico, come lo sfruttamento e la marginalizzazione, chiedono che le attività delle istituzioni economiche rientrino nell'ambito di decisioni pubbliche e democratiche²¹⁷.

Una riflessione collegata alla critica del modello distributivista, poi, è quella che mette in crisi l'attribuzione al soggetto morale di caratteristiche quali la razionalità, l'imparzialità, il distacco e l'universalismo. Partendo da qui, nemmeno il ragionamento morale può consistere nell'adozione di un punto di vista così aggettivato e dalle aspirazioni oggettivanti: non può prescindere dagli interessi in gioco, né valutarli con equità per giungere a una soluzione derivata dai principi generali. Questo passaggio è particolarmente importante ai fini dello sviluppo della riflessione contenuta in questo saggio sulle logiche della differenza e sulla sua valorizzazione, infatti, seguendo la linea tracciata da Adorno, Derrida e Irigaray, discute la logica dell'identità con la sua pretesa di formare un unico identico monologico che assorba la verità, la discorsività e il pluralismo della realtà escludendo e bollando come assolutamente altro tutte le differenze che non si lasciano ridurre all'omologazione. Il prezzo del rifiuto dell'omologazione al modello unico del soggetto morale così concepito è l'emarginazione, l'invisibilità politica e la riduzione a stereotipo negativo, in una sola parola l'oppressione. Questo balza ancora più all'occhio nel corso della critica a Rawls: mentre nella sua teoria della giustizia, egli ricorre alla pluralità dei soggetti per attaccare l'utilitarismo, li relega sotto il velo dell'ignoranza nella fase della contrattazione della giustizia. È proprio il velo di ignoranza delle singole individualità che non conoscono le situazioni degli altri partecipanti alla discussione a garantire l'uniformità degli assunti da cui tutti partiranno come il punto di vista universale al quale ognuno si richiamerà non sapendo nulla di ogni altro. In questo modo la contrattazione è esclusa, secondo Young, perché nei fatti le differenze scomode vengono rimosse e, in più, viene eluso il problema dell'oppressione che si palesa in forme di sfruttamento, imperialismo culturale e violenza. L'oppressione non è altro che la soggezione a uno stato di svantaggio e di ingiustizia da parte di persone vittime più che di una tirannia, delle pratiche quotidiane di società liberali ben intezionate, ma che impediscono l'espressione di sentimenti e opinioni in contesti di ascolto ampio. Il dominio, invece, è una limitazione istituzionale all'autodeterminazione del cittadino. La teoria della giustizia basata sul paradigma distributivo non problematizza il ruolo delle istituzioni politiche e sociali, anzi ne accetta l'incontestabilità. L'approccio di Young è più etico-normativo, in quanto indica come valida una teoria della giustizia che si riveli in grado non solo di concretizzare l'equità attraverso la corretta distribuzione delle risorse, ma anche di dare valutazioni su regole, atteggiamenti e scelte politiche che tramandano acriticamente schemi distributivi che continuano a produrre risultati ingiusti. Oltre il punto di vista individuale, poi, va considerato quello collettivo nella dimensione del gruppo sociale: comunità di singoli legati da elementi comuni che si riconosce diversa rispetto ad altre comunità cementate intorno ad altri elementi. Espressione di relazioni sociali, il gruppo preesiste rispetto ai suoi membri e li forma alla scuola del senso di identità condiviso e dell'appartenenza. È funzione delle interazioni e può servire, metodologicamente, a mettere in luce le differenze minacciate dalla logica dell'identità dominante e i molti e vari aspetti dell'oppressione. Tuttavia il gruppo non è solo strumento di analisi, ma anche soggetto

²¹⁷ Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996, prima ed. 1990, p. 152.

politico, soprattutto nella democrazia partecipata, dove si esprime l'esigenza di una rappresentanza corporativa dei gruppi oppressi. Young pensa all'esercizio della rappresentanza per gruppi come a un'opportunità per dare a tutti una possibilità concreta di partecipazione politica rivelando l'eterogeneità a scapito di ogni presunto universalismo. Tuttavia questo suo esito filosofico si scontra con il carattere identitario dei gruppi stessi.

La riflessione sulla giustizia di Young tiene conto anche del portato del pensiero di Agnes Heller, filosofa marxista, autrice di *Everyday Life*²¹⁸ del 1968 e di *Sociologia della vita quotidiana*²¹⁹ del 1970 e anche lei fautrice di un'impostazione etico-politica che possa formulare i principi generali secondo cui valutare norme e regole istituzionali. Il criterio che elabora mira a dichiarare valide solo le leggi sociali e politiche accettabili inclusivamente da parte di tutti i membri di una società indipendentemente dalle norme valoriali di riferimento di ognuno. Si tratta di un'idea che viene da Habermas e che orienta l'attenzione, più che al risultato dell'equità nella perequazione, al processo decisionale democratico che comprende tutte le interazioni tra le istituzioni e i membri dei gruppi e dunque, in una sola espressione, alla sfera dell'azione politica. Il legame tra la politica, la giustizia e l'etica sociale è chiaro: le persone non sono soggetti interessati al possesso e al consumo come appaiono nella visione distributivista che tende a soddisfare le loro esigenze tramite l'attribuzione equa di beni materiali, ma piuttosto soggetti attivi di promozione di una cultura improntata alla giustizia e all'esercizio della cittadinanza attiva, tesa alla realizzazione del bene comune, fatto salvo il presupposto per il quale si conferma il concetto liberale della libertà dell'individuo e la pluralità delle definizioni del bene.

La giustizia sociale che rende possibile la buona vita fissando delle condizioni accettabili per l'esistenza umana all'interno delle comunità si fonda soprattutto su due aspetti principali che si radicano nel presupposto della pari dignità morale di tutte le persone: la possibilità di sviluppare, testimoniare ed esercitare le capacità e le esperienze del singolo e la possibilità di prendere parte attiva alla determinazione e alle condizioni dell'azione che può condurre sul piano socio-politico. Il polo opposto è l'ingiustizia, secondo le idee di oppressione e di dominio sopra esposte: la limitazione del sé e dell'autodeterminazione individuale da parte delle istituzioni. E qui il ruolo delle pratiche educative nella scuola è ampiamente compreso.

Come si può constatare, infatti, nella visione di Young, la giustizia si staglia a determinare l'abilitazione dell'individuo allo sviluppo e all'esercizio delle capacità proprie della sua natura e della sua predisposizione, tramite la realizzazione delle condizioni che le istituzioni stesse devono contribuire a creare nel suo ambiente. E qui si scorge anche chiaramente il legame con la concezione pedagogica deweyana: l'individuo cresce e apprende nel suo ambiente, la scuola deve coltivare la relazione di continuità tra l'azione che pratica dentro e fuori i suoi locali e prepararlo a vivere in una società che le istituzioni contribuiscano a rendere adatta ad accogliere il contributo personale e professionale di ognuno. Solo accanto a questo aspetto si può integrare razionalmente l'opera perequativa di una corretta distribuzione delle risorse materiali disponibili. L'autonomia che l'individuo deve raggiungere per esercitare la propria cittadinanza implica il suo diritto di vedersi realizzato nei termini che egli stesso ha individuato come migliori per se stesso e per il suo sviluppo umano nella comunità di riferimento. Sono proprio questi termini che lo rendono capace di interagire e di integrarsi con gli altri fuori e dentro i gruppi che definiscono e riguardano il suo orizzonte di vita. E in questo il pensiero di Young si accosta alla riflessione di Kymlicka²²⁰, nonché al filone di studi adiacente alle minoranze e all'integrazione della differenza in società multiculturali.

218 Agnes Heller, *Everyday life*, Routledge & Kegan Paul, 1984, prima ed. 1970.

219 Agnes Heller, *Sociologia della vita quotidiana*, Roma, Editori Riuniti, 1970.

220 Will Kymlicka, *Contemporary Political Philosophy: An introduction* (2nd edition, Oxford: Oxford University Press, 2002).

Questo carattere di autonomia del singolo implica il diritto di esprimersi contro o a favore di norme in base a un criterio di funzionalità relativo alla definizione che ognuno agisce su e di se stesso. In tal senso si delinea anche un concetto di uguaglianza lontano dall'arbitrio delle discriminazioni, in tal senso Zillah Eisenstein, in *The color of gender. Reimagining democracy*²²¹, ribadisce il valore dell'essere umano in quanto tale a prescindere da ogni ombra omologativa: gli individui sono uguali nelle condizioni, ma diversi nei bisogni.

Secondo Young, la giustizia sociale può concretizzarsi solo con la creazione di istituzioni che promuovano il riconoscimento e il rispetto delle differenze dei gruppi a prescindere da ogni limitazione oppressiva che comprometta l'espressione di sé, la collaborazione e la comunicazione con gli altri. Situazioni di sfruttamento si configurano a partire dai vantaggi che il lavoro di un gruppo sociale produce su un altro gruppo sociale e anche nel caso della discriminazione di genere, l'oppressione è l'esito di un trasferimento di potere che le donne hanno accettato di accordare agli uomini. Inoltre, altre forme di essa si declinano nelle versioni del razzismo del lavoro e della marginalizzazione. Noti sono gli esempi di occupazioni riservate ai bianchi piuttosto che ai neri e organizzate in modo che lo sforzo dei secondi ricada positivamente sui primi, mentre, nel secondo caso, l'oppressione si configura come esclusione dal lavoro e rappresenta la più grave forma di violenza, perché colloca un gruppo al di fuori di ogni possibilità di partecipazione nella società e lo rende quindi soggetto a pesante privazione materiale. In tale situazione, si consideri che la tradizione liberale afferma pari opportunità per tutti i soggetti uguali e autonomi e che il femminismo ha avuto il merito di porre in discussione sia questo assunto, sia il grado di competitività che ne consegue, mettendo in luce la specificità del modello delle relazioni maschili improntate a questo stesso principio e controproponendo uno schema in cui la giustizia si attui accordando rispetto e opportunità di partecipazione al processo decisionale anche a chi si trovi in stato di dipendenza.

Il gruppo dominante, tuttavia, stabilisce l'universalizzazione della sua cultura di provenienza e del suo vissuto presentandolo come normativo e imparziale per tutti mediante un'operazione meramente imperialistico-culturale. A causa di questo tipo di politiche, esistono interi gruppi soggetti a condizioni di insicurezza ed esposti a violenza: stupro, vandalismo, pestaggio. L'oppressione di un gruppo ne avvantaggia sempre un altro, ma il lato peggiore della questione è il carattere sistemico di pratica sociale consolidata. Nell'opinione di Young il solo modo di rimediare a questo stato di cose è riorganizzare le istituzioni e i processi di decisione in modo da provocare cambiamenti significativi e profondi nella cultura delle democrazie. L'alterità dei gruppi nasce, secondo il suo punto di vista, dalla stereotipizzazione dei corpi che genera oppressione e conduce all'esclusione. L'universalismo della filosofia e la scienza hanno legittimato queste pratiche affermando un principio di ragione contrario e superiore al corpo, così i gruppi dominanti sono stati identificati con la ragione e quelli subordinati col corpo. La teoria della giustizia elaborata nella modernità sposa un punto di vista impersonale e imparziale incarnando un distacco irrealistico da un mondo fatto di differenze, specificità, bisogni, caratteristiche e relazioni vissute in contesti privati e personali. Sul rapporto pubblico-privato, Young sostiene la necessità di superare l'idea di una doppia morale contestando ab origine il principio di imparzialità che è la pietra miliare sui cui posa la negazione della differenza in quanto offre un minimo comune denominatore come riferimento per tutti i soggetti e contribuisce così a dare appoggio all'imperialismo culturale dei gruppi dominanti legittimando il loro potere proprio su questa base.

Nella nostra società, l'idea di un deliberatore imparziale serve a legittimare una struttura decisionale

221 Zillah Eisenstein, *The color of gender. Reimagining democracy*, University of California Press, 1994.

autoritaria e antidemocratica. Nella moderna società liberale il governo di alcune persone sopra altre persone, il potere di alcune di prendere decisioni che influiscono sulle azioni e sulle condizioni dell'agire di altri, non possono essere giustificati dicendo semplicemente che alcune persone sono migliori di altre. Se tutti gli individui sono uguali quanto a facoltà di raziocinio, comprensione emotiva e creatività, e se tutti gli individui hanno pari dignità, dovrebbe seguirne che le decisioni sulle regole e le politiche che devono guidare la loro vita insieme dovrebbero essere prese da tutti collettivamente: la sovranità dovrebbe risiedere nel popolo²²².

L'imparzialità risponde, inoltre, a una logica dell'identità che relega nel privato le differenze, le specificità e il corpo e pone nella sfera pubblica il bene comune, fissa categorie stabili, semplifica, conforma e universalizza tutto, stando a quanto osservano anche pensatori postmoderni come Derrida, Adorno e Irigaray. Poiché si tratta di un tentativo illusorio, tuttavia, la logica dell'identità produce scontri gerarchici e discrasie ineliminabili che, al contrario, ingigantiscono le differenze trasformandole in problemi da gestire ed etichettandole come devianze. Inoltre, la razionalità dell'imparziale rimuove l'aspetto umano degli esseri umani, trascurando desideri e sentimenti che rimarcano proprio la differenza intersoggettiva e conduce a un livello di astrazione tale da richiedere l'applicazione di principi uguali a situazioni solo supposte come uguali. Essi diventano invisibili e lo sguardo che si estende sulla realtà e che muove dall'imparzialità diventa un punto di vista che emana da una specie di terra di nessuno e, dunque, inesistente. La controproposta di uno sguardo che si irradia da tutti i luoghi, però, rimane inaccettabile per Young, che ritiene impossibile identificarsi completamente in un soggetto diverso da se stesso. Su questo piano Susan Okin, autrice di *Women in western political thought*²²³ e di *Is multiculturalism bad for women*²²⁴ afferma che *Thus female nature is in fact what different societies have made of it*²²⁵ proprio mediante lo sguardo omologante. La riflessione della studiosa femminista si collega alla teoria politica di Young in quanto prende in considerazione la dimensione del gruppo e in particolare della minoranza, sebbene, nel suo libro, l'attenzione sia concentrata specificamente sulla differenza di genere:

Most cultures are patriarchal, then, and many (though not all) of the cultural minorities that claim group rights are more patriarchal than the surroundal cultures. So it is no surprise that the cultural importance of maintaining control over women shouts out to us in the examples given in the literature on cultural diversity and group rights within liberal states²²⁶.

Contro questa logica, Iris Marion Young accredita un principio dialogico di ragione morale: il soggetto non deve identificarsi in un altro soggetto e sostituirsi a lui, ma incontrarlo, conoscerlo, confrontarsi in una logica definita da Habermas, di etica comunicativa. L'esito di tale processo dialogico è una ragione morale che nasce dalle relazioni tra soggetti ugualmente dotati di potere e che non negano gli interessi di nessuno. Nell'espressione delle esigenze individuali si riconoscono quelle degli altri interlocutori senza incorrere in alcun tipo di violazioni. In questo modo si possono condividere e universalizzare anche i bisogni di gruppi particolari che esprimono specifiche necessità. Piuttosto che all'imparzialità, sarebbe meglio tendere all'equità, infatti, se il

222 Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996. Prima ed. 1990, p. 141-142.

223 Susan Moller Okin, *Women in Western Political Thought*, Princeton University Press, 1979.

224 Susan Moller Okin, *Is multiculturalism bad for women?*, Princeton University Press, 1999.

225 Susan Moller Okin, *Women in Western Political Thought*, Princeton University Press, 1979, p. 69.

226 Susan Moller Okin, *Is multiculturalism bad for women?*, Princeton University Press, 1999, p. 17. N.d.A.: Molte culture sono patriarcali e molte delle culture minoritarie che reclamano i diritti di gruppo, sebbene non tutte, sono più patriarcali delle culture circostanti. Così, non sorprende affatto che l'importanza culturale dell'esercizio del controllo sulle donne si manifesta con forza negli esempi offerti dalla letteratura sulla differenza culturale e sui diritti di gruppo all'interno degli stati liberali.

discorso valido per gli individui viene traslato sulla sfera politica, quello che si ottiene è uno stato neutrale guidato da apparati razionali impegnati nella redazione di leggi universalmente valide frutto di decisioni imparziali, ma, in definitiva, calate dall'alto. Cittadini esclusi dalla negoziazione democratica restano privi di ogni potere di controllo sulle istituzioni che decidono, nonché di qualunque capacità di esprimere differenze, bisogni e dissenso. In questo panorama, gli unici ad avere la meglio sono i gruppi privilegiati.

La tradizione dell'imparzialità dello Stato, perché sia arbitro superiore agli interessi delle parti in gioco, risale ad Hegel. Nella società civile, il singolo vive una situazione di conflitto con i concorrenti per la realizzazione dei suoi fini privati. Nella sfera politica, invece, è portatore di diritti e di responsabilità universali gestite con equidistanza dallo Stato. Tuttavia, agli occhi della filosofia politica statunitense, questa rappresentazione ha del mitico, infatti, non esistono persone capaci di assoluta imparzialità nemmeno tra i migliori burocrati. Lo stesso traslato ha luogo nel settore privato, dove sono i manager delle grandi aziende a scalare gli step delle loro carriere secondo le valutazioni espresse da altri colleghi, da soggetti, cioè, da loro pari che condividono con loro sia lo status di membri del gruppo gerarchicamente superiore, sia il punto di vista. È da questa angolazione condivisa che determinano il vantaggio degli uni a svantaggio degli altri, dove gli altri sono coloro che, nello stesso contesto, esprimono bisogni diversi, coloro che vengono, in questo modo, valutati negativamente per capacità e bollati come devianti solo a causa di parametri ideologicamente definiti imparziali. L'antidemocraticità delle decisioni e l'imparzialità sono legati a doppio filo. Mettere in discussione l'una significa generare la crisi dell'altra e l'alternativa può consistere solo nella creazione di strutture di partecipazione democratica reali e capaci di ospitare il dibattito tra le differenze. Anche a livello planetario vale lo stesso discorso, a tal proposito Benjamin Barber, riflettendo sul vulnus politico della globalizzazione, dice:

Currently, globalization refers to an internationalization of goods, markets, crime, disease, poverty, capital, drugs, weapons, and terrorism; it describes the malevolent and anarchic side of sovereignty's wakening. But it does not describe anything like the internationalizing of civic or of political institutions, because this has yet to occur. Global relations are ruled by anarchy (no global democratic governance institution at all) or by private tyranny (market forces manipulated by global corporate monopolies and less-than democratic transnational institutions like the IMF and the WTO) and not by any innovative forms of benevolent or constructive interdependence grounded in transnational forms of citizenship or of civil society. The question, then, is [...] whether the increasingly salient global relations among nations, NGOs, and the institutions of global capital (the so-called IFIs or International Financial Institutions) will ever become democratic at all - let alone participatory or strong²²⁷.

Con Jürgen Habermas, Barber, che è autore anche di *The conquest of politics: liberal philosophy in democratic times*²²⁸ e di *A passion for democracy: american essays*²²⁹, è il massimo teorico della democrazia partecipativa, egli definisce *forte* la democrazia che include la dimensione affettiva nel discorso politico. Habermas, nella sua

227 Benjamin Barber, *Strong democracy: participatory politics for a New Age*, University of California, Press, 1984, p. 11. N.d.A.: Attualmente la globalizzazione riguarda l'internazionalizzazione di beni, mercati, reati, disagio, povertà, capitale, droghe, armi e terrorismo; descrive il risveglio della sovranità nel suo lato malevolo e anarchico, ma non descrive niente sull'internazionalizzazione delle istituzioni civiche o politiche, perché è questo che manca ancora e che serve con urgenza. Le relazioni globali sono regolate dall'anarchia (cioè dall'assenza totale di istituzioni democratiche mondiali) o dalla tirannia privata (le forze del mercato manipolate dal monopolio delle corporazioni globali e meno delle istituzioni transnazionali come il Fondo Monetario Internazionale o il WTO) e nemmeno da forme innovative di benevola e costruttiva interdipendenza basata su forme transnazionali di cittadinanza o società civile. La domanda allora è [...] se le crescenti relazioni internazionali significative tra gli stati, le organizzazioni non governative e le istituzioni del capitale globale (le cosiddette Istituzioni finanziarie internazionali) diventeranno mai del tutto democratiche, per non dire forti e partecipative.

228 Benjamin Barber, *The conquest of politics: liberal philosophy in democratic times*, Princeton University Press, 1988.

229 Benjamin Barber, *A passion for democracy: american essays*, Princeton University Press, 1998.

nota teoria dell'agire comunicativo, dice che le leggi devono essere il risultato dell'espressione di bisogni, desideri e sentimenti manifestati liberamente e pubblicamente da tutti. In questa posizione, Carole Pateman eccepisce solo un'eco evidente di universalismo ereditato da Kant e sottolinea come non superata la discrasia tradizionale tra la ragione e il sentimento nel momento in cui l'autore presenta il soggetto morale come distaccato dalle proprie esigenze e aspirazioni. Young rimane pessimista sull'esito inclusivo di tali teorie, però, poiché il desiderio dell'unità politica presente in entrambe le riflessioni evoca inevitabilmente un'omogeneità nella quale finirà per riconoscersi solo il ceto dominante nella formulazione di un'idea di bene comune condivisa solo al suo interno, questa sarà poi il volano repressivo della differenza e dell'esclusione di posizioni e aspetti prontamente da relegare nella sfera privata. Del resto, come osserva Hannah Arendt ne *La condizione umana*²³⁰, quanto è pubblico risulta positivo, visibile e accessibile, mentre quanto è privato viene associato alla vergogna e all'incompletezza e comprende tutti gli aspetti legati al corpo e alle emozioni. Partendo da qui, Young presenta come privata una dimensione che si richiama alle tradizioni femministe: quella che si vuole negare al pubblico e tenere segreta. Quello che l'autrice rifiuta è la distinzione tra le istituzioni, le attività e le qualità umane. È Stato l'avvento del femminismo a sfumare la linea di confine tra il pubblico e il privato mettendo in crisi la stessa società borghese che ancora oggi rifiuta l'omosessualità, la disabilità e la femminilità in tutte le sue manifestazioni vitali: *il personale è politico*. L'obiettivo vero è la contrapposizione tra ragione e sentimento, tra universale e particolare, tra pubblico e privato, perché è quella che configura la giustizia come opposta al concetto della cura per l'altro.

La teoria della giustizia, per essere credibile, deve individuare le condizioni per rispondere ai bisogni, ai desideri, ai sentimenti personali, alla cura, non deve ignorarli. Una sfera pubblica omogenea, razionale e capace di isolare ed escludere corpo e sentimenti è il portato ereditato dall'illuminismo repubblicano. Poiché è l'elemento femminile quello deputato alla cura dell'affettività, al desiderio e alla corporeità, sono le donne le prime tagliate fuori dall'agora. La rispettabilità è uno degli ideali portanti della moralità borghese e, come sottolinea George Mosse in *The image of man*²³¹, si compone di un sistema regolamentare che struttura razzismo, sessismo, omofobia e integrità fisica cancellando tutto il resto, compresa l'espressione emotiva e spacciando una realtà mutilata come ordinata.

*The construction of modern masculinity was closely linked to the new bourgeois society that was in the making at the end of the eighteenth century. It was then that a stereotype of manliness emerged that we recognize even today. Yet, the contribution that past ideas of manhood made to the modern stereotype cannot be neglected*²³².

Per ogni cosa c'è una regola, la prima è che gli uomini occupano la sfera pubblica e quella privata e le donne solo quella privata, ai primi il lavoro, alle seconde la famiglia. L'idea di unità e di universalità che anima la filosofia politica moderna trova il suo simbolo nel giovane bianco, sano, borghese, razionale e imparziale e, intorno alla sua figura, costruisce il nazionalismo come collante di gerarchie ristrette, ma spacciate per ampie e inclusive dalla prospettiva del gruppo dominante. Questi esercita la sua influenza politica, sociale e culturale anche elaborando metafore visive costruite sul suo modello e capaci di occultare ancora meglio l'esistenza degli esclusi da un punto di vista superiore, identificato con l'imparzialità della ragione morale che vede e detiene la

230 Hannah Arendt, *The human condition*, University of Chicago Press, 1958.

231 George Mosse, *The image of man. The creation of modern masculinity*, Oxford University Press, 1996.

232 George Mosse, *The image of man. The creation of modern masculinity*, Oxford University Press, 1996, p. 17.

verità. Ecco come i gruppi privilegiati diventano autorevole soggetto di conoscenza e rendono oggetti i gruppi dominati. La coppia soggetto-oggetto, intervenendo a strutturare tutte le relazioni, comprese quelle etniche, sessuali e nazionali, assume un ruolo determinante nel permettere ai gruppi dominanti di assurgere dal particolare all'universale e di abbandonare la loro naturale connotazione specifica che ne farebbe un gruppo tra i gruppi per diventare, invece, il gruppo che rappresentando universalmente il genere umano, si pone al di sopra degli altri gruppi col distacco della sua ragione imparziale e incorporea. Tutti gli aggregati che ne subiscono l'influenza e le decisioni sono invece vittime di corpi oggettivati e passivi.

Attraverso la logica dell'identità il pensiero cerca di padroneggiare il farsi corpo sensuoso e dissonante, delle cose, riportando l'oggetto totalmente sotto il dominio di un concetto. In tal modo il pensiero nega la differenza tra l'oggetto e il soggetto; vuole porre un'unità tra il soggetto pensante e l'oggetto pensato in modo da poter afferrare, comprendere e contenere il reale. Attraverso la logica dell'identità, il pensiero mira a ridurre tutto sotto controllo, a eliminare l'incertezza e l'imprevedibilità, a spiritualizzare il dato corporeo dell'immersione sensibile in un mondo che va oltre il soggetto; vuole eliminare l'alterità²³³.

Anche il ruolo della scienza è Stato determinante in tal senso, poiché ha fornito uno sguardo normalizzatore sulle cose e sull'uomo legittimando una vera e propria gerarchizzazione dei corpi su base estetica. La bruttezza è indice di degenerazione e si può rilevare quantitativamente mediante la formulazione di canoni centrati sulle caratteristiche somatiche. Donna-sessualità-degenerazione è un trinomio che si allarga fino a comprendere gruppi di persone brutte che, per questo, vengono rappresentate come temibili e cominciano a diventare materia e oggetto di razzismo e di dominio oppressivo e violento. Julia Kristeva in *Crisis of the European Subject* afferma che

As for the difference of women - difference of sexuality, of bisexuality, of thought, of relation to meaning and to political power - it is unjust to assert that it is a new claim. After Simone de Beauvoir, the French feminist movement since 1968 has clearly expressed these positions and, whatever its errors or excesses, it has left its stamp on the battles of women on the planet through its psychoanalytic and political affirmation of this difference²³⁴.

Sempre Kristeva, per spiegarsi l'origine dei comportamenti che comportano esclusione e che generalmente sono inconsapevoli, ricorre al concetto di abiezione. È proprio un processo di abiezione quello che si pone in essere al momento della nascita, quando la separazione tra due soggetti avviene con dolore e viene vissuta come mancanza per raggiungere la differenziazione necessaria alla vita. Perché si formi la propria individualità, il soggetto espulso deve rinunciare alla parte di sé che era nell'unità con la madre, ma quella parte cui ha rinunciato minaccia sempre di tornare e lo stato di attrazione-repulsione verso di essa permane nella sua quasi-indistinguibilità. Come meccanismo di difesa, allora, il soggetto si attacca all'avversione verso quella parte che, nel frattempo, è diventata altro. Il confine tra lui e l'altro, infatti, è molto fragile e la fobia irrazionale che si

233 Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996. Prima ed. 1990, p. 125. N.d.A.: Come per la differenza delle donne - differenza di sessualità, bisessualità, di pensiero, di rapporto al senso e al potere politico - è ingiusto asserire che questa sia una nuova rivendicazione. Dopo Simone de Beauvoir, il movimento femminista francese, dal 1968, ha espresso chiaramente queste posizioni e nonostante i suoi errori o i suoi eccessi, ha lasciato la sua impronta sulle battaglie delle donne nel pianeta mediante la sua affermazione politica e psicanalitica di questa differenza.

234 Julia Kristeva, *Crisis of the European Subject*, New York, Other Press, 2000, p. 105.

scatena a partire da questa situazione ambigua di attrazione-repulsione-paura lo fa sentire minacciato. La stessa cosa avviene tra gruppi. I gruppi che vengono percepiti come una minaccia all'identità provocano un atteggiamento almeno di difesa nei confronti della struttura della sicurezza di base, così come è stata definita da Anthony Giddens, autore, nel 1971, di *Capitalism and Modern Social Theory. An Analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*²³⁵, di *The Constitution of Society*²³⁶, nel 1984 e, tre anni dopo, di *Social Theory and Modern Sociology*²³⁷. La sua idea di sicurezza ontologica viene descritta come comune alle occupazioni umane di tutte le culture:

*Practical consciousness is the cognitive and emotive anchor of the feelings of ontological security characteristic of large segments of human activity in all cultures. The notion of ontological security ties in closely to the tacit character of practical consciousness - or, in phenomenological terms, to the bracketings presumed by the natural attitude in everyday life*²³⁸.

Tutto quello che un soggetto può rischiare di diventare genera timore per la differenza. Questa paura si può esprimere anche all'interno di uno stesso gruppo, di questo passo si sviluppa una doppia coscienza, una legata al gruppo di appartenenza e una legata al gruppo cui i soggetti vorrebbero assimilarsi per evitare di sopportare il peso di essere identificati come devianti. Le teorie nazionaliste e razziste del XIX secolo, secondo Young, oggi sono solo regredite al livello inconscio, nonostante si neghino tali caratteri alle società odierne. Adottando la teoria dei tre livelli di soggettività elaborata da Giddens, la filosofa statunitense spiega il funzionamento delle relazioni sociali e le loro modalità di reiterazione nelle strutture della società. Azione e interazione toccano, nel pensiero di Giddens, la coscienza discorsiva, la coscienza pratica e il sistema della sicurezza di base. La prima si riferisce al piano verbale dell'azione, la seconda agli automatismi che scattano nella relazione tra i corpi, la terza al livello minimo di protezione dell'identità e dell'autonomia indispensabili per dare senso alle azioni collocate nei relativi contesti. L'azione determina la collocazione sociale del corpo all'interno di una dinamica che oscilla tra fiducia e ansia verso l'ambiente e verso gli altri. Nell'iter di formazione della personalità e dell'autonomia individuale, alcune esperienze scompaiono per essere rimosse e ricollocate nell'inconscio. In quella nuova sede, si trasformano in una sorta di linguaggio autonomo che si esprime in comportamenti e reazioni del corpo inclusa la gestualità, la vocalità e alcuni tipi di verbalità. Nelle relazioni quotidiane tra soggetti, l'interesse al quale ogni individuo orienta i suoi sforzi è quello di assicurarsi o riconfermare il proprio sistema di sicurezza di base. Iris Marion Young, dunque, sostiene, a tal proposito, che razzismo e sessismo sono attualmente retrocessi dal piano della coscienza discorsiva ai livelli inferiori e questo è dimostrato dalla diffusione dell'idea, nell'opinione pubblica, secondo cui non esistono, nella realtà, gruppi migliori e cioè tali da avere diritto a condizioni di vita più favorevoli di quelle di cui godono altri gruppi. Poiché le nostre società democratiche sanciscono nelle loro carte costituzionali il principio dell'uguaglianza formale, nella dimensione informale si esprimono tanto più e tanto meglio le reazioni inconse, contribuendo ad alimentare rapporti di privilegio e di oppressione. Le

235 Anthony Giddens, *Capitalism and Modern Social Theory. An Analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge, Cambridge University Press, 1971.

236 Anthony Giddens, *The Constitution of Society*, University of California Press, 1984.

237 Anthony Giddens, *Social Theory and Modern Sociology*, Stanford University Press, 1987.

238 Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, Cambridge, 1991, p. 36. N.d.A.: La consapevolezza pratica è l'ancora cognitiva ed emotiva dei sentimenti di sicurezza ontologica tipici di larghi segmenti dell'attività umana in tutte le culture. La nozione di sicurezza ontologica si lega strettamente al carattere tacito della consapevolezza pratica - o, in termini fenomenologici, al sostegno presupposto dalla naturale attitudine nella vita quotidiana.

differenze di gruppo sono soggette a cambiamenti, vengono continuamente ripensate nell'attribuzione identitaria che avviene nell'ambito dell'intersoggettività. Nelle relazioni sociali, infatti, ha luogo un riconoscimento reciproco di identità: l'altro definisce me e io definisco l'altro. I comportamenti sono condizionati dalle informazioni relative agli altri e mantengono uniti la ragione e il corpo anche dove, consapevolmente, si esprimono intenzioni diverse da quelle legate alla corporeità e all'affettività. Questa sfera del corporeo non pronunciato, secondo Young, va compresa nella considerazione e nell'analisi morale allo scopo di provocare un cambiamento nelle condotte che anche inconsciamente procurano l'oppressione dell'altro. Ripercorrendo le tappe che, dalla società di classe, hanno portato all'uguaglianza formale, la ragione e il senso morale hanno un ruolo importante, per quanto l'assimilazionismo universalista che hanno generato è stato poi superato da altre teorie sempre più accreditate e ispirate ai concetti di pluralismo culturale democratico e di integrazione. In questo nuovo orizzonte di senso, i gruppi oppressi esprimono la loro differenza relativamente ad altre identità e quindi senza alcuna opposizione rigida nei riguardi dell'altro, anzi assolvono la funzione di creare interazioni tra i gruppi e tra i gruppi e le istituzioni ridimensionando totalmente il peso dei gruppi dominanti e rendendoli perfettamente uguali agli altri. Una politica che voglia valorizzare sostanzialmente la differenza su questa base può produrre leggi ispirate a un diverso concetto di uguaglianza: l'applicazione delle regole deve tener conto delle specificità dei gruppi istituendo, dove serva, anche trattamenti speciali di particolari aspetti della vita.

[...] una vera politica di emancipazione, [...] coinvolge una radicale revisione del significato stesso di uguaglianza. L'ideale assimilazionista presuppone che uguaglianza sociale significhi trattare tutti in base ai medesimi principi, regole e criteri. La politica della differenza sostiene invece che l'uguaglianza, in quanto è partecipazione e inclusione di tutti i gruppi, può richiedere un trattamento differenziato dei gruppi oppressi o svantaggiati²³⁹.

L'adozione di politiche centrate sui gruppi richiede la formulazione di un doppio sistema di diritti, una normazione generale e una destinata ai gruppi che non possono seguire le regole comuni. Questo tipo di organizzazione rappresenta per Young la soluzione migliore, in quanto si fonderebbe su pratiche di confronto e di consenso negoziato accessibili e condivise da tutti.

b. La teoria critica

Per *teoria critica* si intende quella corrente di pensiero che rintraccia nelle scienze sociali e nelle scienze umane metodi e strumenti di analisi critica della società e della cultura. L'espressione viene usata in due ambiti diversi, in critica letteraria e in sociologia. Jürgen Habermas in *Erkenntnis und Interesse* del 1968 ha definito la teoria critica in campo letterario come un tipo di ermeneutica, cioè la possibilità di conoscenza contenuta nell'interpretazione e nella comprensione del significato del testo e delle sue espressioni simboliche.

Dal punto di vista sociologico, invece, la teoria critica è una riflessione su se stessa riguardo la conoscenza, la comprensione e l'interpretazione di situazioni in cui si verificano oppressione, dominazione e dipendenza contrarie ad ogni ideale di emancipazione secondo cui invece dovrebbe incrementarsi l'autonomia a scapito del dominio.

²³⁹ Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996. Prima ed. 1990, p. 198.

*Zwischen Kapitalismus und Demokratie besteht ein unauflösliches Spannungsverhältnis; mit beiden konkurrieren nämlich zwei entgegengesetzte Prinzipien der gesellschaftlichen Integration um den Vorrang*²⁴⁰.

Questa dimensione normativa esula totalmente dalla teoria critica in letteratura e nelle scienze umane per concretizzarsi in una sorta di militanza intellettuale organica e funzionale al progresso della società. Horkheimer, infatti, definisce *critica* ogni teoria volta alla liberazione degli uomini dai vincoli che ne limitano le potenzialità ponendoli in condizioni di schiavitù. Dal punto di vista filosofico, la teoria critica muove dall'ispirazione neomarxista della *Scuola di Francoforte* nata nel 1930 grazie alle influenze di personaggi del calibro di Nietzsche e di Freud, di Max Weber e Georg Simmel, Georg Lukács e Antonio Gramsci, tutti attenti alle elaborazioni dell'*Istituto di Ricerca Sociale di Francoforte*. I cinque punti di riferimento di questa corrente sono Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e, poco più tardi, Jürgen Habermas che si è mosso tra l'idealismo tedesco e il pragmatismo americano. Ecco esplicitarsi, dunque, il collegamento concettuale tra la tradizione cui si riferisce la riflessione teorica di Iris Marion Young, la ricerca della cittadinanza post-nazionale e le pedagogie di Dewey, Durkheim e Decroly, così simili tra loro proprio per la sensibilità verso la realtà sociale in cui agiscono le istituzioni e le agenzie educative. Anche rispetto al quadro dell'Unione Europea e alla storia delle sue istituzioni il richiamo alla Scuola di Francoforte è calzante poiché l'aspirazione all'Europa sociale che ancora non si realizza rappresenta ancora oggi uno dei pochi concetti marxisti rimasti nella teoria critica contemporanea.

In *Traditional and critical theory*²⁴¹ del 1937 Max Horkheimer definisce la teoria critica come una teoria sociale orientata alla critica e al perseguimento del cambiamento della società nel suo complesso. Si distingue dal pensiero tradizionale teso solo all'analisi dei fenomeni sociali, per il taglio propositivo. Si tratta, secondo lui, di una rilettura del marxismo che si pone in contrasto col modello scientifico proposto dal positivismo logico e con l'autoritarismo ideologico di destra e di sinistra che impediscono di discutere la sostanza della filosofia di Marx. La teoria critica della società si rivolge a una realtà storicamente determinata, affinché se ne possano comprendere gli aspetti attingendo, secondo un approccio integrato, alle scienze sociali. In tal senso, il termine *critica* riassume il significato che aveva in Kant e in Marx: circoscrivere la validità di un ambito gnoseologico partendo dai concetti irriducibili sui cui è fondato e, dopo le fasi della conoscenza e dell'interpretazione, cambiare la società. *I filosofi hanno solo interpretato il mondo in un certo modo, il punto è di cambiarlo*²⁴². Nella *Dialettica dell'illuminismo*²⁴³ del 1947 è l'ambiguità - che riguarda la base teorica del dominio sociale e che è stata senz'altro condizionata, se non proprio determinata, dall'ascesa del nazismo, del capitalismo di stato e della cultura di massa, tre forme di dominio impossibili da interpretare secondo lo schema filosofico e sociologico marxiano - il motore dello sviluppo di un'inclinazione pessimista sulle prospettive dell'emancipazione umana e della libertà.

[...] anything in reserve to which it might appeal; and when the forces of production enter into a baneful symbiosis with the relations of production that they were supposed to blow wide open, there is

240 Jürgen Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Vol. 2, pp 507, Frankfurt am Main 1981. N.d.A.: Tra capitalismo e democrazia corre una tensione irriducibile come tra i due poli opposti della vita sociale, dove uno cerca di prevalere sull'altro.

241 Max Horkheimer, *Traditional and Critical Theory*, The continuum publishing company, New York, 2002, prima edizione 1972.

242 Adorno, T. W., M. Horkheimer, *Theses on Feuerbach*, Marxists Internet Archive. Retrieved 2008-08-22 in *Dialectic of Enlightenment*, Stanford University Press, Stanford, 2007, prima edizione 1947.

243 Adorno, T. W., Max Horkheimer. *Dialectic of Enlightenment*, Stanford UP, Stanford, 2002. N.d.A.: [...] a qualunque mezzo si possa ricorrere e quando le forze della produzione entrano in una simbiosi velenosa con i rapporti di produzione che si suppone saltino in aria, non c'è nessun dinamismo più lungo sul quale la critica possa fondare la propria speranza.

*no longer any dynamism upon which critique could base its hope*²⁴⁴.

Il progetto teorico-critico, noto anche sotto le etichette di filosofia sociale o di ricerca sociale riparte dall'indagine sociologica di Marx per ampliarne il visum economico alle altre discipline di cui i membri della *Scuola di Francoforte* si intendono: filosofia e musicologia in Adorno, psicologia in Fromm, letteratura e filosofia in Marcuse, filosofia in Horkheimer e letteratura in Leo Löwenthal. Lo sviluppo di questo pensiero comune diventa quindi una vera e propria teoria interdisciplinare della società che contempla l'elaborazione filosofica con la ricerca empirica.

*In this world things are complicated and are decided by many factors. We should look at problems from different aspects, not from just one alone. Only those who are subjective, one-sided and superficial in their approach to problems will smugly issue orders or directives the moment they arrive on scene, without considering the circumstances, without viewing things in their entirety (their history and their present state as a whole) and without getting to the essence of things (their nature and the internal relations between one thing and another). Such people are bound to trip and fall*²⁴⁵.

Il senso della riflessione di Adorno e Horkheimer sta nella ricerca delle risposte che spieghino come mai, essendo stata eliminata la tensione tra i rapporti di produzione e la forza produttiva della società attraverso la statalizzazione dell'impresa, non si sia poi realizzata la rivoluzione sociale prevista da Marx in *A contribution to the critique of political economy*²⁴⁶, ma si siano addirittura create le condizioni della caduta nel totalitarismo. Con la pianificazione centralizzata e la socializzazione dei mezzi di produzione, infatti, si sarebbe dovuta realizzare la società senza classi e l'equilibrio delle forze, l'idea dell'uguaglianza. Questa delusione pesa sulla successiva riflessione di Habermas il quale, nella fusione tra le forze di produzione e i rapporti di produzione, vede solo il fallimento, l'assenza totale di dinamiche su cui possa fondarsi solidamente la critica. Allo stesso proposito, Adorno e Horkheimer si pongono il problema di come giustificare la persistenza del dominio che sopravvive al superamento della contraddizione in cui Marx indicava i presupposti della rivoluzione e l'esito della società senza classi. Senza la contrapposizione tra forze di produzione e rapporti di produzione, cioè, viene a mancare il presupposto che nella teoria marxista avrebbe dovuto costituire il trampolino di lancio della rivoluzione egualitaria.

*While orthodox Marxists have always denied that fascism was a mass movement that included substantial segments of the working class. Horkheimer provided a theory to explain what actually occurred. True to the character of his social analysis (whose first task is to be critical of itself), Horkheimer insisted on examining the actual historical and political situation of the proletariat rather than relying on ideological apriorism. The social practice of the proletariat was at variance with the hypostatized view of it put forward both by Lenin and Georg Lukacs. Horkheimer found the working class and its organizations increasingly encompassed by the authoritarian institutions of late capitalism. Not only was bourgeois liberalism stripped of its critical sensibility, but so was the proletarian movement. The emergency of commodity exchange and the reduction of all cultural forms (including thought) to the cash nexus had deep impact upon the working class and socialist movements*²⁴⁷.

244 Adorno, T. W., Max Horkheimer, *Dialectic of Enlightenment*. Trans. Edmund Jephcott, Stanford UP, Stanford, 2002, p. 118.

245 Max Horkheimer, *Traditional and Critical Theory*, The continuum publishing company, New York, 2002, prima edizione 1972, p. 7.

246 Karl Marx, *A contribution to the critique of political economy*, Maurice Dobb, London in 1979, prima ed. 1859.

247 Stanley Aronowitz in Max Horkheimer, *Traditional and Critical Theory*, The continuum publishing company, New York, 2002, prima

Di fronte a questa svolta inattesa, la teoria critica si trova a dover individuare il suo orizzonte di inchiesta al livello superiore della struttura e rivolgere così l'attenzione alla sfera sovrastrutturale della cultura che edifica le fondamenta della costruzione capitalista, senza la sua ideologia culturale, infatti, il capitalismo imploderebbe tra le sue contraddizioni. Con la pubblicazione di *Conoscenza e interesse* nel 1960, Habermas affronta nuovamente la questione ricordando che l'individuazione critica delle conoscenze si basa su principi diversi da quelli meramente scientifici o meramente umanistici, dunque rivolge le sue energie nella realizzazione dell'autoriflessione emancipatoria. Sebbene trovi carenti le risposte fornite da Adorno e Horkheimer in *Dialettica dell'illuminismo*, Habermas concorda sul fatto che, nella modernità, si sia verificato un allontanamento dall'aspirazione alla libertà in favore di un avvicinamento a nuovi tipi di schiavitù. Il contrasto alla rassegnazione tipico del pensiero tradizionale che non discute i presupposti della società capitalista e il dialogo con la cultura caratterizza le aspirazioni della teoria critica che articola la sua attività intorno a quattro nuclei tematici principali: la polemica contro il positivismo e i suoi limiti di analisi del reale governato da dinamiche delle quali non riconosce le finalità; la sintesi di marxismo e psicanalisi che indaga il livello delle pulsioni collettive dove si verifica la rottura tra il condizionamento economico e l'azione politica; la funzione della famiglia nella società mediante l'educazione all'obbedienza e al masochismo necessari al totalitarismo e alla conservazione dell'ordine borghese; la critica all'arte e alla cultura di massa come reificazione dell'opera d'arte e riduzione alla sfera consumistica e alienata del paradigma produttivo capitalista. Sulle pari opportunità, tema caro alla filosofia americana, Habermas dice ad esempio:

Finché ci si limita a tematizzare l'assicurazione della autonomia privata - trascurando il nesso che internamente collega i diritti soggettivi dei privati all'autonomia pubblica dei cittadini legiferanti - la politica del diritto è destinata a oscillare senza vie di uscita tra i due paradigmi storicamente ereditati. In ultima istanza, i soggetti giuridici privati non possono nemmeno arrivare a godere effettivamente di pari libertà soggettive, se prima non hanno chiarito a se stessi - esercitando in comune la loro autonomia civica - la legittimità dei loro interessi e dei loro criteri, e se prima non si sono messi d'accordo circa gli aspetti rilevanti a partire dai quali si deve ogni volta trattare l'eguale in modo eguale e il diseguale in modo diseguale²⁴⁸.

In epoca postmoderna, la teoria critica, che si era occupata in precedenza di *forme di autorità e di ingiustizia che hanno accompagnato l'evoluzione del capitalismo industriale e societaria come sistema politico-economico*²⁴⁹, si propone di politicizzare i problemi sociali e di collocarli in contesti storici e culturali, di coinvolgere i propri compiti nel processo di raccolta e analisi dei dati, e per relativizzare i loro risultati²⁵⁰. I fenomeni locali sono più stabili e, dunque, si sostituiscono come oggetto di studio a quelli più generali e più soggetti alle continue trasformazioni delle strutture sociali. Il pensiero di Iris Marion Young trova, in questo contesto, il suo riferimento più naturale nonostante non vi sia un'adesione acritica e completa al modello

edizione 1972, p. XIX. N.d.A.: Mentre i marxisti ortodossi hanno sempre negato che il fascismo sia stato un movimento di massa che ha incluso segmenti sostanziali della classe lavoratrice. Horkheimer ha insistito sull'esaminare la situazione storica e politica attuale del proletariato piuttosto che basarsi sull'apriorismo ideologico. La pratica sociale del proletariato era in contrasto con la visione ipostatizzata di quello anticipato da Lenin e da Georg Lukacs. Horkheimer ha trovato la classe lavoratrice e le sue organizzazioni sempre più circondate dalle istituzioni autoritarie del tardo capitalismo. Non solo è stato spogliato della sua sensibilità critica il liberalismo borghese, ma anche il movimento proletario. L'emergenza della merce di scambio e la riduzione di tutte le forme culturali (incluso il pensiero) al legame monetario ha avuto un profondo impatto sulla classe operaia e sul movimento socialista.

248 Jürgen Habermas, *Die Enbeziehung des Anderen*, Suhrkampverlag Frankfurt am Main, 1996, ed.it. L'inclusione dell'altro, Feltrinelli, Milano, 1998, 2002, p. 258.

249 TR Lindlof & B.C. Taylor, *Metodi di ricerca qualitativa di comunicazione*, Thousand Oaks, Sage, CA, 2002, p. 52.

250 TR Lindlof & B.C. Taylor, *Metodi di ricerca qualitativa di comunicazione*, Thousand Oaks, Sage, CA, 2002, p. 53.

proposto dalla Scuola. Lei stessa afferma, infatti, nell'introduzione a *Le politiche della differenza*:

Benché il mio metodo sia mutuato dalla teoria critica, non tutti i principi elaborati da suoi esponenti sono da me accettati. Per esempio, di Habermas seguo l'interpretazione del capitalismo maturo e il concetto generale di etica comunicativa, mentre non condivido il fatto di presupporre un pubblico omogeneo. Sono debitrice anche di altri indirizzi filosofici e teorico-politici, per esempio, al pensiero femminista contemporaneo, di cui condivido l'analisi del pregiudizio maschile implicito negli ideali di razionalità, cittadinanza e uguaglianza, così fondamentali nella teoria morale e politica dell'epoca moderna. L'idea di prendere in considerazione un'accezione positiva della differenza di gruppo e una politica che accolga la differenza anziché reprimerla deve molto alle analisi sul significato della differenza condotta da autori postmoderni come Derrida, Lyotard, Foucault e Kristeva. Di tale orientamento postmoderno, nel quale inserisco anche alcuni scritti di Adorno e Irigaray, ho fatto mia la critica del discorso unificante, che utilizzo per analizzare e contestare concetti come imparzialità, bene generale e comunità. Dalla lezione di questi autori ho tratto, infine, la nozione alternativa di relazioni sociali differenziate. Altri spunti per le analisi e le argomentazioni esposte in questo libro ho tratto dalla filosofia analitica morale e politica, dal pensiero marxiano, dalla teoria della democrazia partecipativa e dalla teorizzazione dei neri²⁵¹.

La sua intenzione rimane aderente all'esigenza pragmatica di offrire soluzioni teoriche da applicare a problemi pratici di natura sociale e il richiamo ai paradigmi citati non può che aiutarla a illuminare aspetti inclusivi dei temi politici sviscerati nel quadro della governance democratica. Sempre ricordando il suo rapporto con Habermas, si evidenzia la convergenza tra il pensiero espresso a proposito della posizione liberale della teoria della giustizia di Rawls, verso il quale anche Young, come mostrato poc'anzi manifesta forti perplessità. Dice il filosofo tedesco:

In primo luogo non sono sicuro che il modello della posizione originaria risulti il più adatto a spiegare e garantire il punto di vista imparziale di principi di giustizia intesi in chiave deontologica. Ho l'impressione, poi, che Rawls avrebbe dovuto distinguere con più rigore le questioni della fondazione da quelle dell'accettazione fattuale: egli sembra volere ottenere la neutralità ideologica dell'idea di giustizia al prezzo di una rinuncia alla sua pretesa di validità cognitiva. Entrambe queste decisioni strategiche hanno per conseguenza una concezione dello stato di diritto che antepone i diritti fondamentali liberali al principio di legittimazione democratica²⁵².

E di democrazia si torni a parlare prendendo in esame il testo principale redatto da Iris Marion Young alla fine degli anni Novanta, in un'epoca dove interrogarsi sul paradigma da esportare su scala planetaria pone seri problemi, non solo di partecipazione, ma anche di coscienza.

c. La democrazia dell'inclusione

Inclusion and democracy è un libro nato dall'esperienza di una campagna referendaria a Pittsburgh nel 1997. Raccogliendo le firme per le strade della città, più di sedicimila in sei settimane, l'autrice si schiera per la difesa dei diritti civili dagli attacchi delle forze dell'ordine, dopo quattro anni di pressioni sociali per ottenere l'autorizzazione alla diffusione della petizione in seguito ad incidenti avvenuti con la polizia. Con le minoranze africane della città, si battono anche i movimenti dei gay e delle lesbiche e nascono due fronti opposti in difesa

251 Iris Marion Young, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, 1990. Ed.it. Feltrinelli, Milano, 1996, p.11.

252 Jurgen Habermas, *Die Einbeziehung des Anderen*, Suhrkampverlag Frankfurt am Mein, 1996, ed.it. L'inclusione dell'altro, Feltrinelli, Milano, 1998, 2002, p. 65.

dei cittadini e delle forze dell'ordine. Il movimento per i diritti civili elabora una proposta di regolamentazione e controllo dell'operato delle forze dell'ordine che, successivamente, riscuote grande successo elettorale. Si tratta di un episodio di democrazia diretta che ha prodotto una riflessione originale per il punto di vista nuovo da cui Young propone di analizzare il processo democratico.

In January 1997 – ricorda – I stood on street corners in Pittsburgh soliciting signatures for a referendum petition. The temperature hovered around 15 degrees Fahrenheit in the sun. I persisted in this self-punishment because I knew that scores of other people were spread over the city also collecting signatures²⁵³.

Questo sguardo nuovo sulla democrazia dall'interno di una società multiculturale parte dalla considerazione dei concetti di inclusione e di esclusione e suggerisce e caldeggia l'adozione di modalità inclusive di realizzazione della partecipazione democratica. L'iter che passa dal dibattito per giungere alla decisione spesso contempla strategie di marginalizzazione degli individui e dei gruppi, perché le norme della discussione politica sono di parte ed escludono alcune forme di espressione. L'inclusione e la democrazia ampliano la comprensione della comunicazione democratica riflettendo sulle funzioni politiche della narrativa, della retorica degli appelli e della contestazione pubblica. Bisogna quindi ricostruire i concetti di società civile e di sfera pubblica così come vengono rappresentati in molte forme comunicative tra i cittadini che si confrontano in società di ampio respiro e dimensioni.

Her next book, Inclusion and Democracy (2000), explores additional and deeper conditions of political inclusion and exclusion, such as those involving modes of communication, attending to social difference, representation, civic organizing, and the borders of political jurisdiction. It addresses the norms and conditions of inclusive democratic communication under circumstances of structural and cultural difference in societies with millions of people. She discusses the dimensions and the limits of civil society and proposes a model of differentiated solidarity that she also extends to a global level, the worldwide interaction and interdependence among people²⁵⁴.

La teorica politica di Chicago discute a fondo le funzioni di classe, razza e genere e le loro finalità nei processi democratici e dimostra come lo scopo della politica sia di estendere il più possibile le interazioni sociali ed economiche che pongono problematiche di giustizia. Oggi, questo significa rispondere alla necessità di creare istituzioni democratiche globali. Ella sostiene anche la tesi per cui, a causa della segregazione su base residenziale stabilita dai piani di competenza amministrativa locale, i governi delle città che mantengono la propria autonomia possono essere in un certo senso costretti, nel loro stesso interesse, a promuovere una politica di equità. Il suo è un saggio che si presta a un approccio multidisciplinare, potendo la sua validità estendersi alle prospettive di diversi campi, dalla filosofia alle scienze politiche, agli studi di genere, all'antropologia, alla

253 Iris Marion Young, *Inclusion and democracy*, Oxford University Press, 2000, p. 1. N.d.A.: Nel Gennaio 1997 - ricorda - stavo sugli angoli della strada a Pittsburgh a raccogliere firme per una petizione referendaria. La temperatura sfiorva i 15 gradi Fahrenheit nel sole. Ho persistito in questa specie di autopunizione perché sapevo che decine di altre persone erano disseminate per la città a raccogliere firme.

254 Günter H. Lenz, Antje Dallmann, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference - Reconfigurations in a Transnational World* in Kwame Anthony Appiah, Seyla Benhabib, Iris Marion Young, Nancy Fraser, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference Reconfigurations in a Transnational World*, Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2007, p. 9. N.d.A.: Il suo libro successivo, *Inclusion and Democracy* (2000), indaga le condizioni ulteriori e più profonde dell'inclusione e dell'esclusione politica, così come quei metodi comunicativi coinvolgenti attenti alla differenza sociale, alla rappresentazione, all'organizzazione politica e ai limiti della giurisdizione politica. Si orienta alle norme e alle condizioni della comunicazione democratica inclusiva sotto le circostanze di una differenza strutturale e culturale in società con milioni di persone. L'autrice pone in discussione le dimensioni e i limiti di una società civile e propone un modello di solidarietà differenziata che lei stessa estende al livello globale, l'interazione mondiale e l'interdipendenza tra i popoli.

sociologia e alle scienze della comunicazione. Sebbene tutti amino la democrazia, la sua funzione sembra comunque carente rispetto a molti punti interrogativi posti dalle società odierne. Come sistema di governo, sta finalmente prendendo piede nel mondo e ispira la politica estera di molti paesi, ma è innegabile che alla sua ascesa si accompagni anche un profondo scetticismo se non una vera e propria disillusione, soprattutto rispetto alla percezione dei cittadini di riuscire veramente ad incidere sulle decisioni prese al livello nazionale.

Using democratic process to promote legal, administrative, and social changes toward greater justice is hard work. I begin from a conviction, however, that democratic process is usually a necessary and properly vehicle for doing so. I shall assume a minimalist understanding of democracy as given: that democratic politics entails a rule of law, promotion of civil and political liberties, free and fair election of lawmakers. The assurance of these institutions is rare enough in the world today, and even those societies that have institutionalized them are for the most part only thinly democratic. Even the supposedly most democratic societies in the world most of the time are largely plebiscite democracies: candidates take vague stands on a few issues; citizens endorse one or another, and then have little relation to the policy process until the next election. A democratic spirit and practice inspires many voluntary organizations, and movements composed of such groups sometimes influence government actions and the actions of other powerful institutions. Some of the reflections in this book theorize this democratic impulse in some quarters of civil society. Where decisions are far reaching or involve basic interests of the most powerful, however, the powerful usually try to make the decisions themselves, and often succeed, with little pretence of democracy²⁵⁵.

Del resto, le condizioni della democrazia nell'antica Grecia o all'epoca della fondazione degli Stati Uniti, come quelle descritte nei sistemi teorici di Rousseau o di Thomas Paine, non si sono ripetute o verificate, dunque bisogna reinventarsi un modo di concepire la democrazia oggi. Tra la deriva minimalista di quanti si aspettano il mantenimento di un accettabile status quo e quella massimalista di chi dal sistema democratico desidererebbe il meglio per tutti, Young sceglie la seconda via, quella tesa alla promozione dei valori di libertà, giustizia e uguaglianza. Per la studiosa, la giustizia consiste innanzitutto nell'assenza di dominio e di oppressione sia per gli individui che per i gruppi. L'esistenza di questi due fenomeni, invece, si manifesta strutturalmente nella vita sociale rivelandosi sistematica e durevole e interferendo in modi complessi con i concetti di razza, classe, sesso, genere ed etnia. Mentre la dominazione consiste nei processi che istituzionalmente impediscono alle persone di prendere parte equamente alle decisioni e ai processi che determinano e che condizionano le loro azioni, l'oppressione consiste nell'inibizione istituzionale di apprendere e ricorrere con soddisfazione alle proprie capacità in contesti socialmente riconosciuti o anche di esprimere i propri sentimenti e le proprie prospettive agli altri nella quotidianità delle relazioni sociali. In fine, la giustizia consta della capacità degli individui di dare forma reciprocamente a un sistema giudiziario accettabile per tutti, al quale potersi rivolgere per la difesa dei propri interessi. In tal senso, la democrazia appare come un

255 Iris Marion Young, *Inclusion and democracy*, Oxford University Press, 2000, p. 5. N.d.A.: Usare il processo democratico per promuovere cambiamenti legali, amministrativi e sociali verso una giustizia maggiore è un compito arduo. Comincio dalla convinzione, comunque, che il processo democratico sia abitualmente un mezzo necessario e appropriato per farlo. Assumerò una visione minimalista della democrazia così come è data: che la politica democratica comporta una norma di diritto, promozione delle libertà civili e politiche, libere e leali elezioni dei legislatori. L'assicurazione di queste istituzioni è abbastanza rara nel mondo d'oggi e anche quelle società che le hanno formalizzate sono per la maggior parte solo appena appena democratiche. Anche le società più presumibilmente democratiche del mondo sono per la maggior parte del tempo democrazie plebiscitarie: i candidati prendono posizioni vaghe su alcuni temi: i cittadini sostengono l'uno o l'altro e poi vi si mantengono in contatto fino alla successiva competizione elettorale. Uno spirito democratico e pratico ispira molte organizzazioni volontarie e movimenti composti da tali gruppi a volte influenzano le azioni di governo. Alcune delle riflessioni di questo libro teorizzano questo impulso democratico in alcuni ambiti della società civile. Dove le decisioni sono lontane dal raggiungere o coinvolgere gli interessi di base dei più potenti, comunque, il più potente di solito cerca di prendere le decisioni stesse, e spesso riesce, con scarsa pretesa di democrazia.

*means of collective problem solving which depends for its legitimacy and wisdom on the expression and criticism of the diverse opinions of all the members of the society*²⁵⁶

Young suggerisce che la maggior parte delle persone considera la democrazia come il migliore strumento possibile per contestualizzare l'ingiustizia. Sebbene conosciamo molti stati democratici che mettono in atto leggi discriminatorie e che lasciano prosperare le ingiustizie, si può dire che continui a persistere un atteggiamento fideistico sulla relazione tra giustizia e democrazia. In accordo con altri teorici come Habermas, Shapiro, Bohman e Lefort, però, l'autrice condivide che la giustizia consista in quelle politiche, istituzioni e norme che emergono da una forma di democrazia deliberativa auspicabile in quanto, in ultima analisi, inclusiva.

Una sfida centrale in tal senso resta la variazione del paradosso di Rousseau per il quale una democrazia che voglia promuovere la giustizia deve essere già giusta. Young suggerisce di uscire da questa circolarità, specialmente data la concretezza dell'ineguaglianza strutturale e le simmetrie radicali del potere, normativizzando l'inclusione. Le persone possono dissentire dalla natura della giustizia stessa, ma non possono argomentare efficacemente su cosa essa significhi di fronte a problemi sociali e politici né giungere alla fine a soluzioni moralmente legittime e una decisione democratica richiede che coloro che andrà a toccare siano coinvolti nel processo decisionale. In più, l'inclusione di punti di vista precisamente collocati, garantisce il contributo di conoscenze situate e dunque più utili per integrare, completare e incrementare la qualità delle decisioni democratiche e la realizzazione dell'uguaglianza politica.

*Young's discussion of these three challenges is often illuminating and always interesting. There is a fascinating chapter on residential segregation and regional democracy, which offers an insightful discussion of the spatial and geographic reproduction of racial and class-based inequalities, and the complex ways in which they can overlap (ch. 6). There is a careful discussion of the importance of a vibrant and heterogeneous civil society, but also skepticism about the inflated role some communitarian and post-Marxist theorists have assigned to it in place of the state. (It's refreshing to read an American political theorist positively defending the need for state action to promote social justice.) There is an interesting discussion of representation, where Young redescribes the usual tension between participation and representation in such a way so as to show that both are required for the complex, mass societies characteristic of modern states today (ch. 4)*²⁵⁷.

I gruppi possono essere rappresentati in vari modi, non necessariamente nelle legislature nazionali, ogni soluzione del genere non è fine a se stessa, ma è uno strumento per gestire l'esclusione e l'iniquità e superarla.

While both the discourses of positional and of cultural difference are legitimate and important, Young points out a number of critical limits to the politics of cultural difference. First, it obscures racism as a specific form of structural injustice, second, it lays too much emphasis on the role of the state towards individuals while underestimating civil society either as enacting injustice or as a source of remedy, and

256 Iris Marion Young in *Political ReviewNet*, Volume 11, Issue 3, pp. 445-449. N.d.A.: mezzo di risoluzione collettiva dei conflitti che dipende per la sua legittimazione e saggezza dall'espressione e dalla critica delle diverse opinioni di tutti i membri della società.

257 Duncan Ivison in *Political ReviewNet*, Volume 11, Issue 3, pp. 445-449, Gennaio 2005. N.d.A.: La discussione di Young di queste tre sfide è spesso illuminante e sempre interessante. C'è un capitolo affascinante sulla segregazione residenziale e sulla democrazia regionale che offre una riflessione piena di spinti della riproduzione spaziale e geografica delle discriminazioni razziali e socio-economiche e dei complessi modi in cui esse possono coincidere (ch. 6). C'è un'attenta discussione sull'importanza di una società civile vibrante e eterogenea, ma anche un certo scetticismo circa il ruolo sovrastimato che alcuni teorici comunitaristi e post-marxisti hanno assegnato ad essa al posto dello stato. È confortante leggere un teorico politico americano che difende positivamente il bisogno per l'azione dello stato di promuovere la giustizia sociale. C'è un dibattito interessante della rappresentazione, dove Young ridescrive la tensione usuale tra la partecipazione e la rappresentazione in modo tale da mostrare che entrambi sono necessari per le società complesse di massa che caratterizzano oggi gli stati moderni (ch. 4)1.

third, it too easily reinforces positions of (seeming) normalcy which were exposed and criticized by a politics of positional difference. Young therefore proposes to re-focus [academic and popular] attention to group differences generated from structural power, the division of labor, and constructions of the normal and the deviant, as they continue also to reflect on conflicts over national, ethnic, or religious difference. This vision of a global democratic discussion and regulation, Young pursues in her more recent work on global democracy, global governance, a global public sphere, and global justice in a critical re-assessment of economic globalization, current national and international conflicts, and transnational social (grassroots) movements (see Global Challenges: War, Self-Determination and Responsibility for Justice (2006))²⁵⁸.

Un'altra osservazione suggestiva riguarda l'estensione della democrazia oltre i confini dello Stato-nazione, che comporta il ripensamento della sovranità e la sua ricollocazione all'interno di un alveo di autonomia relazionale dove la libertà sia esercitata come non-dominazione. La governance collettiva dovrebbe essere devoluta alle regioni e alle città dove gruppi e individui hanno maggiori opportunità di contribuire alla redazione di norme e all'applicazione di politiche che riguardano la loro quotidianità. Sono necessarie, tuttavia, anche delle regolamentazioni al livello globale che interessino e contemplino l'esistenza di una società civile globale e che favoriscano le istituzioni politiche capaci di esercitare qualche tipo di controllo democratico sulle forze transnazionali che sempre più toccano gli interessi fondamentali di ognuno e specialmente delle fasce svantaggiate, su scala planetaria.

Altogether, this is an extremely attractive vision of democracy for the twenty-first century. But in many ways, the strongest aspects of Young's argument are also the most problematic. The ideal of inclusion is laudable, but at the same time, inclusion implies that it is sometimes legitimate to exclude. What counts as legitimate exclusion? Young grasps the nettle when discussing residential segregation: racial, ethnic, or even class clustering is permissible as long as it doesn't perpetuate domination or oppression. But it's less clear in the case of the bounds of democratic decision-making itself. The thrust of Young's proposal is that our notion of 'the people' needs to be pluralized and disaggregated. But at the same time, she admits that people do indeed have stronger obligations to those with whom they are most closely associated²⁵⁹.

Nel prosieguo del lavoro, Young auspica la devoluzione del potere alla dimensione locale e aspira alla costituzione di un governo democratico globale rifiutando l'idea di uno stato globale, poiché già nello Stato-

258 Günter H. Lenz, Antje Dallmann, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference - Reconfigurations in a Transnational World* in Kwame Anthony Appiah, Seyla Benhabib, Iris Marion Young, Nancy Fraser, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference Reconfigurations in a Transnational World*, Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2007, p. 10. N.d.A.: Mentre entrambi i discorsi relativi alla differenza geografica e culturale sono legittimi ed importanti, Young evidenzia un numero di limiti critici alle politiche della differenza culturale. Primo, "esse oscurano il razzismo come una forma specifica di ingiustizia strutturale", secondo esse pongono troppa enfasi sul ruolo dello Stato verso gli individui mentre sottovalutano "la società civile sia come soggetto che attua l'ingiustizia che come fonte di rimedio" e terzo rafforzano troppo facilmente posizioni di (apparente normalità) che erano "esposte e criticate da una politica della differenza geografica". Young propone, perciò, di "rifocalizzare l'attenzione dell'accademia e della società sulle differenze di gruppo generate dal potere strutturale, la divisione del lavoro e le costruzioni di ciò che è normale e di ciò che è deviante, così continuano anche a riflettere sui conflitti generati dalla differenza nazionale, etnica o religiosa". Young persegue questa visione di una "discussione e regolazione democratica e globale" nel suo lavoro più recente sulla "democrazia globale", sul "governo globale" e sulla "sfera pubblica globale" in una rivalutazione critica della globalizzazione economica, dei conflitti nazionali e internazionali e dei movimenti sociali transnazionali (vedi sfide globali: la guerra, l'autodeterminazione e la responsabilità per la giustizia (2006) 1.

259 *op. cit.*, pp. 445-449, Gennaio 2005. N.d.A.: Considerato tutto, questa è una visione estremamente attrattiva della democrazia per il XXI secolo. Ma in molto modi, gli aspetti più forti dell'argomentazione di Young sono anche i più problematici. L'ideale dell'inclusione è lodevole, ma allo stesso tempo, l'inclusione implica che è talvolta legittimata a escludere. Cosa si intende per esclusione legittima? Young affronta il problema quando discute della segregazione: che sia razziale, etnica o persino socio-economica, è ammissibile solo finché non perpetua condizioni di dominazione o di oppressione. Ma è meno chiaro nel caso dei limiti del processo decisionale democratico in sé. L'impulso propositivo di Young è che la nostra nozione di popolo necessita di essere pluralizzata e disgregata. Ma allo stesso tempo, l'autrice ammette che il popolo deve, dunque, avere obbligazioni più forti verso coloro coi quali sono associati più da vicino.

nazione vede una concentrazione di potere politico che non favorisce l'inclusione. Da quando inquadra lo Stato come concetto opposto a quello di società civile nell'affrontare il discorso sull'ingiustizia economica, cerca anche di studiarne il ruolo critico in questa dialettica. In una logica sovranazionale, invece, le pare necessario trovare un criterio per determinare l'inclusione o l'esclusione legittima dei membri del nuovo soggetto politico denazionalizzato, anche se resta il problema per cui non è detto che l'inclusione sia automaticamente garanzia di giustizia.

Inclusive democracy is an enormously demanding ideal, as Young herself acknowledges. This isn't so much a criticism as it is to remind ourselves of the question with which I began: why value democracy? Do we think it can promote justice in the way described by Young? To do so, citizens have to develop various dispositions which keep them open to persuasion and negotiation, respectful of unassimilable difference, and yet committed to balancing the many different affiliations and identities they have for the sake of protecting and promoting the basic interests of those with whom they interact in a myriad of ways. Inclusive democracy will involve extensive consultations, devolved decision-making, dispute-resolution mechanisms between different orders of government and associations, and various forms of co-ordinate jurisdiction across many different spheres of social and economic life. Where do these dispositions come from and how do they emerge in contexts where inequality, historical injustice, and asymmetric relations of power make compromise and accommodation so difficult? Young doesn't have much to say about this aspect of her argument - not surprisingly, because almost no one does. It's not clear how these dispositions emerge, except through interaction over time and the dawning realization that we are increasingly interdependent (now, more than ever, across borders and oceans) and must find a way of living and acting collectively. The clearest example of the affective or motivational source of such a disposition is something Young calls differentiated solidarity. I think there is much to be said for such an ideal, and it begs further development. Interestingly, it becomes most vivid when Young is discussing how it might emerge from urban and regional settings, as opposed to international ones - where "[a] traveller in this urban region of spatial separations without exclusions finds no clear borders between neighbourhoods; they flow into one another without the abrupt border between fancy facades and boarded windows that now appear in many American cities ... [and] no one feels that another part of the city or region is closed to him or her ... because of the attitudes of its residents" (225-6). That this description is so far removed from the reality of our cities today, and especially from the reality of the movement of peoples between states, serves as a poignant reminder of how far we are from the ideals central to inclusive democracy. And yet if we abandon our broader aspirations for democracy, we only guarantee failure. We're back to the paradox with which we began. Iris Young's book is a timely and thoughtful exploration of this central tension in our thinking about democracy²⁶⁰.

260 *Ibidem*. N.d.A.: La democrazia inclusiva è un ideale enormemente esigente, come la stessa Young riconosce. Questa non è tanto una critica quanto uno spunto per ricordare a noi stessi la domanda con cui ho iniziato: perché la democrazia è valida? Pensiamo che possa promuovere la giustizia nel modo descritto dall'autrice? Per fare ciò, i cittadini devono sviluppare varie disposizioni che li tengano aperti alla persuasione e alla negoziazione nel rispetto della "differenza inassimilabile" e impegnarsi a bilanciare le appartenenze e le identità molteplici che hanno per scopo di proteggere e promuovere gli interessi fondamentali con cui interagiscono in una miriade di modi. La democrazia inclusiva coinvolgerà ampie consultazioni, devolute al processo decisionale, alla composizione delle controversie tra i diversi ordini di governo e associazioni e alle varie forme di coordinata giurisdizione in molti diversi ambiti della vita sociale ed economica. Da dove vengono queste disposizioni e come emergono in contesti in cui le relazioni disuguaglianza, ingiustizia storica, e asimmetrica di potere rendono la realizzazione di un compromesso così difficile? Young non ha molto da dire su questo aspetto della sua tesi - non a caso, perché quasi nessuno lo fa. Non è chiaro come queste disposizioni emergano, se non attraverso l'interazione nel corso del tempo e la realizzazione nascente che sono sempre più interdipendenti (oggi, più che mai, attraverso le frontiere e gli oceani) e che devono trovare un modo di vivere e di agire collettivamente. L'esempio più chiaro della fonte affettivo o motivazionale di tale disposizione è qualcosa che Young chiama "solidarietà differenziata". Penso che ci sia molto da dire per un tale ideale e che chiede un ulteriore sviluppo. È interessante notare, diventa più vivida quando discute di come potrebbe emergere da contesti urbani e regionali, al contrario di quelle internazionali - dove "[a] viaggiatore in questa regione urbana di separazioni spaziali senza esclusioni non trova confini netti tra i quartieri, ma il flusso l'uno nell'altro senza un confine demarcato tra facciate fantasiose e finestre sbarrate che ora appaiono in molte città americane ... [e] non si sente che un'altra parte della città o regione è chiusa a lui o lei ... a causa degli atteggiamenti dei suoi abitanti" (225-6). Ciò che in questa descrizione appare così lontano dalla realtà delle nostre città oggi e specialmente dalla realtà del movimento di popoli tra gli stati serve per ricordare intensamente quanto siamo lontani dagli ideali centrali della democrazia inclusiva. E ancora se abbandoniamo le nostre più grandi aspirazioni per la democrazia, possiamo solo assicurarci il fallimento. Siamo tornati al paradosso dal quale abbiamo iniziato. Il libro della

Nonostante i suoi limiti, tuttavia, Young dimostra che la democrazia è il governo migliore per promuovere la giustizia. La sua tesi principale si chiarisce nel momento in cui definisce sia la giustizia sociale che la democrazia e quando delinea i tratti della loro connessione. La prima risponde a due valori di riferimento: lo sviluppo del sé e l'autodeterminazione. La società promuove la prima condizione quando garantisce a tutti capacità di relazione e di comunicazione e abilità sufficienti per vivere in contesti socialmente riconosciuti, permette la realizzazione della seconda quando accorda a tutti i suoi componenti i beni primari e la salute. L'autodeterminazione consiste nella possibilità di partecipare alle azioni di altri costruttivamente. Per democrazia, Young intende quella inclusiva, deliberativa, che contrasta col modello aggregativo di recente definizione nella teoria politica, questo, infatti, pone al centro del processo democratico la volontà espressa nel voto, quello attribuisce, invece, maggiore importanza alla discussione, al dibattito delle tesi in campo, alla persuasione ed è informato degli ideali normativi di inclusione, uguaglianza politica, ragionevolezza e pubblicità. Young fa ricorso a tali idee per sviluppare la sua concezione personale di democrazia deliberativa che si oppone a quella formulata da Habermas dove il punto cardine viene indicato nell'argomentazione o a quella di Michael Walzer e David Miller che predilige idee diverse da quelle del bene comune e della coesione sociale. Contro Benjamin Barber e James Fishkin, sostiene che, alla discussione faccia a faccia, debba preferirsi la rappresentatività e, in polemica con Will Sanders, afferma che la democrazia deliberativa richiede un alto grado di civilizzazione. Il legame tra democrazia e giustizia, secondo lei, è sia logico che pratico, infatti, nelle società complesse e interdipendenti, l'autodeterminazione si fonda sulla partecipazione, meno pacificamente asserisce, invece, che nelle democrazie con casi di ingiustizia importanti, gli ostacoli all'attuazione di politiche più giuste sono rappresentate dal tentativo orientato altrove e cioè all'approfondimento della sostanza democratica, perché diventino più deliberative e più inclusive. In questo contesto, la differenza sociale è una risorsa che può promuovere piuttosto che inibire processi decisionali equi, poiché, per il compimento della giustizia sociale, le persone devono maturare una comprensione oggettiva della loro società e questo si può fare solo raccogliendo informazioni situate, cioè relative ai contesti di vita di tutti i ceti e i gruppi sociali.

In making these arguments, Young touches on a number of interesting topics: she criticizes the politics of difference for adopting a substantive theory of social identity and proposes an alternative relational theory of identity; she develops a theory of political representation; she usefully analyses the concept of civil society; she argues against both residential segregation and the ideal of assimilation; and she defends a cosmopolitan theory of justice (which nevertheless recognizes the importance of local self-determination) against various forms of nationalism. As might be imagined in such a wide-ranging book, the argument often gets quite thin. For example, Young often adopts important ideas from others without fully developing their supporting arguments; some of the arguments she does develop, such as the argument for the epistemic value of diversity, are weak; and a number of her practical proposals (particularly concerning the institutions of global government) seem to be poorly thought out. Nevertheless, this is a stimulating book, well worth a careful reading.--Roger Paden, George Mason University²⁶¹.

Young è un'esplorazione tempestiva e premurosa di questa tensione centrale che anima la nostra riflessione sulla democrazia.
 261 Roger Paden, *Young, Iris Marion. Inclusion and Democracy*, in *Review of Metaphysics*, The/June, 2002, p. 226. N.d.A.: Nell'elaborare queste tesi, Young tocca un numero di temi interessante: critica le politiche della differenza per adottare una teoria sostanziale di identità sociale e propone una teoria alternativa relazionale dell'identità; ella sviluppa una teoria della rappresentazione politica, utilizza le analisi del concetto di "società civile", sostiene argomenti contrari sia alla segregazione razziale che all'ideale assimilazionista e difende una teoria della giustizia cosmopolita (che tuttavia riconosce l'importanza dell'autodeterminazione sociale) contro varie forme di nazionalismo. Come si può immaginare in un libro di ampio respiro, l'argomento spesso diventa troppo sottile. Per esempio, Young adotta spesso idee importanti prese da altri senza sviluppare compiutamente i loro argomenti a supporto della sua tesi; alcuni di esse, come quella sul valore epistémico

In ogni caso, la democrazia favorisce la giustizia solo se è correttamente organizzata e se la deliberazione passa per la rappresentatività come mezzo per esercitare pressioni e mandare avanti convincimenti nella sfera pubblica. Inoltre, si deve prediligere la struttura federativa in cui si prendono decisioni a un livello in cui gli interessati possano effettivamente contribuire al dibattito. Del resto, per Young, sarebbe proprio il modello federativo il migliore per realizzare la democrazia su scala planetaria.

Since the 1990s, political philosophers have more radically confronted the repercussions of a multi-centered, globalizing world increasingly beyond the nation-state system that challenged the parameters of democratic theory. They have criticized reductionist and essentialist notions of culture(s) and identities, analyzed the potential and the limits of civil society, acknowledged the radical hybridity, polyvocality, and transculturality of all cultures and societies, and pursued new directions in democratic theory, visions of deliberative or communicative models of democracy. They have explored the transformations of the meanings and roles of flexible, non-territorial and world citizenship, versions of a rooted, partial, or federalist cosmopolitanism, the complex and contested new dimensions and practices of governance and sovereignty, and cogently addressed the crucial question of global justice, of structural injustice and the forms of a politics of difference, of the three dimensions of abnormal justice in today's world²⁶².

I teorici della democrazia deliberativa non hanno focalizzato abbastanza bene i modi in cui si attua la marginalizzazione degli individui e dei gruppi, non solo quella causata dalla povertà, ma anche quella provocata dalle norme dell'agora in cui il dibattito politico ha luogo secondo criteri escludenti e che inibiscono alcune forme di espressione.

When diverse groups makes claim of justice, [...], we cannot reject them simply on the grounds that others' disagreement with or hostility to them produces conflict. Norms of inclusive communicative democracy require that claims directed at a public with the aim of persuading members of that public that injustices occur must be given a hearing, and require criticism of those who refuse to listen. Appeals to a common good that exhort people to put aside their experienced differences will not promote justice when structural inequality or deep disagreement exist²⁶³.

La teoria democratica dovrebbe contemplare forme di accreditamento e di contestazioni nella sua elaborazione di ideali normativi e di comunicazione politica. La democrazia inclusiva diventa, così, sostanziale e pone in essere le misure necessarie per rimediare al deficit partecipativo. Misure così speciali possono richiedere forme di rappresentazione di gruppo per garantire l'espressione di prospettive particolari presenti, anche in dimensione minoritaria, all'interno della società. La segregazione pone particolari problemi per la democrazia inclusiva in molte società. Organizzando i sistemi di governo locale in modo che tutte le voci possano prendere parte al

della diversità, sono deboli e un certo numero di proposte (riguardanti in particolare le istituzioni di un governo globale) sembrano essere pensate in modo carente. Tuttavia, questo rimane un libro stimolante, che merita una lettura attenta.

262 Günter H. Lenz, Antje Dallmann, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference-Reconfigurations in a Transnational World* in Kwame Anthony Appiah, Seyla Benhabib, Iris Marion Young, Nancy Fraser, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference Reconfigurations in a Transnational World*, Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2007, p. 5. N.d.A.: Quando diversi gruppi reclamano giustizia, [...], non possiamo respingerli semplicemente sulla base del fatto che il disaccordo o l'ostilità di altri produce conflitto. Le norme della democrazia comunicativa inclusiva richiedono che le rivendicazioni manifestate nella sfera pubblica con lo scopo di convincere i membri di una certa platea che bisogna prestare orecchio alle ingiustizie reclamano le critiche anche di coloro che si rifiutano di ascoltare. Gli appelli al bene comune che esortano le persone a mettere da parte le esperienze vissute riguardo le differenze non promuoveranno la giustizia di fronte a una discriminazione strutturale o a un profondo disaccordo.

263 Iris Marion Young, *Inclusion and democracy*, Oxford University Press, 2000, p. 107.

dibattito sulle regole che ricadono sulla quotidianità di ognuno, si può fare in modo di intervenire concretamente sui problemi da risolvere anche per le minoranze. Nel contesto mondiale, invece, il progetto della democrazia inclusiva coinvolge e riguarda l'adesione dei cittadini a una sovranità nazionale, ma anche sovranazionale.

d. Le politiche della differenza

Con questo libro Iris Marion Young intende offrire il proprio contributo alla realizzazione di strategie della differenza che possano ispirare l'agire politico in concreto e, in questa finalità, risiede anche parte del fascino subito da chi scrive, dal momento che anche il presente saggio muove dalla stessa intenzione e dallo stesso orientamento verso i policy makers del settore educativo.

La riflessione normativa, scrive Young, nasce quando si ode un grido di dolore o di disagio o quando si provano personalmente sofferenza o disagio. Principi di giustizia e valori etico-politici nascono sempre, infatti, da un rapporto simpatetico con gli oppressi che induce a farne proprie le ragioni, in forma appunto di principi e valori, e a dire quel no che apre lo spazio all'analisi critica dell'esistente e all'individualizzazione di possibilità normative ancora irrealizzate ma percepite con il sentimento²⁶⁴.

La filosofa di Chicago prende le distanze, tuttavia, da chi le attribuisce la volontà di costruire una teoria e una metateoria, in quanto ritiene questa operazione largamente distraente dalla realtà concreta delle questioni sociali che vivono le persone e che presentano un carattere di urgenza più incalzante. Analizzare immediatamente problemi etici, politici e giuridici sollecitati dalla diversità che popola la società e il mondo le sembra un approccio più pratico e produttivo. Metodologicamente, infatti, consiste nell'abbinare alla riflessione teorica la ricerca sul campo per dotare di riscontro fattivo le tesi sostenute nel ragionamento. In questo modo, evita di dare per scontati aspetti della vita politica solitamente indiscussi nell'exkursus filosofico-politico tradizionale, ma si astiene anche dall'affermare principi universali astratti e spesso dichiarati solo formalmente. Young cerca l'induzione nell'ambito teorico-normativo, al fine di elaborare principi e criteri di etica politica determinati dai problemi stessi che devono contribuire a risolvere. Inoltre si propone di sostituire al paradigma distributivo tanto accreditato presso la filosofia politica liberale quello del dominio e dell'oppressione mutuato e, in qualche modo, estratto e reinterpretato a partire dalle tesi in tema di giustizia di Agnes Heller e di Jurgen Habermas. A giudizio di Luigi Ferrajoli

È questa una proposta metateorica estremamente feconda. Innanzitutto perché consente di superare l'inadeguatezza delle teorie distributivistiche rispetto ai problemi di giustizia riguardanti l'identità, il rispetto e la dignità delle persone, i rapporti di potere, le opportunità e il ruolo della cultura: tutti elementi da esse trascurati o forzatamente interpretati come "beni" immateriali di cui si tratterebbe di garantire la giusta distribuzione, con il risultato di ignorare e insieme di occultare le strutture sociali e i contesti istituzionali da cui quei problemi sono generati. In secondo luogo perché il paradigma dell'oppressione e del dominio è in grado di illuminare, ben più di quello della distribuzione le relazioni asimmetriche di potere e soggezione – di sfruttamento, di violenza, di emarginazione, di integrazione e di omologazione subalterna – prodotte dal disconoscimento delle differenze e a loro volta cause e radici delle stesse disuguaglianze e ingiustizie distributive [...] il paradigma dell'oppressione consente la scelta metateorica forse più caratteristica dell'approccio di Iris M. Young: l'assunzione del punto di vista degli oppressi quale criterio euristico per vedere, ancor prima che per risolvere, le ingiustizie di cui essi sono vittime. Il paradigma dell'oppressione e il punto di vista degli oppressi da esso suggerito imprimono così

²⁶⁴ Luigi Ferrajoli in Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996, p. VI.

Le proteste dei gruppi minoritari negli Stati Uniti dagli anni Settanta in poi, suscitano l'interesse e l'intenzione della studiosa di osservare sistematicamente i fenomeni sociali che si innescano al loro interno e a loro proposito. In tutte queste realtà emerge il comune denominatore dell'oppressione e del dominio in misura tale da inibire lo sviluppo delle potenzialità degli individui e la capacità di comunicare insieme. Young indica, in tutti i contesti, cinque forme di oppressione che si ripetono: lo sfruttamento del lavoro, la marginalizzazione e l'esclusione sociale, l'integrazione culturale, la violenza e l'intolleranza. A monte di queste storture che producono anche ingiustizie di ordine distributivo, stanno stereotipi e norme sociali che traggono la loro forza proprio dal non essere mai state poste in discussione. I processi burocratici e l'esclusione dalla sfera politica dei temi sull'equità portano acqua al mulino dell'occultamento sotto le mentite spoglie di una prospettiva normalizzante che identifica con la ragione il punto di vista del gruppo dominante e con il corpo il punto di vista di tutti gli altri. Nella dimensione privata in cui riemerge la dicotomia latente che vede contrapposti ragione e corpo, si leggono tutti i segnali impliciti di rifiuto e di marginalizzazione: atteggiamenti, lapsus, battute, gestualità, reazioni irriflesse come cercare o evitare lo sguardo o il contatto con l'interlocutore, il paternalismo frequente verso le donne, l'eccesso di attenzione o il concentrarla sulle differenze non sono meno oppressivi solo perché pertengono alla sfera del linguaggio corporeo.

Le conclusioni politiche che Young trae dalla sua analisi dei problemi e dal suo paradigma della giustizia sono essenzialmente due: una in negativo l'altra in positivo. E su entrambe voglio qui sollevare qualche riserva. Le indicazioni in negativo riguardano la critica dei principi di uguaglianza e di imparzialità. Una politica della differenza, afferma Young, deve diffidare del pregiudizio maschile implicito negli ideali di razionalità, cittadinanza e uguaglianza e, soprattutto, deve rifiutare l'idea stessa di imparzialità: la quale sarebbe espressione di una logica dell'identità che mira a ridurre a unità le differenze. E con esse, il nome di un ideale illuministico di tipo concettualizzante e totalizzante, la pluralità dei soggetti particolari e la loro esperienza corporea, misurandoli con il metro invariabile della ragione universale; sarebbe inoltre rivolta con il requisito dell'atteggiamento spassionato, a padroneggiare o a eliminare l'eterogeneità che si manifesta sotto forma di sentimento, espellendo dalla ragione il desiderio e l'affettività; postulerebbe in fine con il requisito dell'universalità, "un'unica soggettività morale trascendente, comune a tutti i soggetti appunto perché fa astrazione dalle situazioni particolari che li individualizzano. [...] Mi limito ad avanzare l'ipotesi che il bersaglio polemico delle tesi di Young, come del resto di molte esponenti anche italiane del pensiero della differenza, sia una cattiva idea così dell'uguaglianza come dell'imparzialità. [...] L'idea di uguaglianza giustamente contestata dal pensiero della differenza è quella che svalorza o rinnega le differenze, ignorandole o occultandole nel quadro di una loro generale omologazione o assimilazione a una concreta identità – maschile o di classe o d'altro tipo – indebitamente assunta come normale e universale. Ma proprio la messa in questione di una simile idea ad opera del pensiero della differenza suggerisce di ridefinire l'uguaglianza come il pari valore associato a tutte le differenze che fanno di ciascuna persona un individuo differente da tutti gli altri e, insieme, di ciascun individuo una persona come tutte le altre. Lo stesso si dica dell'imparzialità. L'idea di imparzialità contestata da Young è quella autoreferenziale di chi non solo si astraie, ma si estranea oltre che dai concreti interessi in campo, dalle concrete situazioni sulle quali è chiamato a decidere e dai loro singolari e irripetibili contesti. Ma l'imparzialità non può avere anche un significato esattamente opposto: può voler dire assenza di interessi precostituiti o di punti di vista preconcepi, valutazione equitativa di tutti i connotati specifici del caso in esame, è quindi valorizzazione e comprensione simpatetica di tutte le differenze. In tutti i casi non ha nessun senso che la filosofia politica si privi di concetti quali quelli di uguaglianza e di imparzialità parimenti essenziali ad

265 *Ibidem*.

Ferrajoli trova più fondata la *pars costruens* del ragionamento dell'autrice: l'accoglimento della sfera politica di quanto è relegato nell'ambito privato, soprattutto per quanto riguarda i fenomeni che pongono in discussione valori e organi normativi e istituzionali, l'autonomia reclamata da movimenti e gruppi sociali, l'organizzazione di forze e dialettiche contrarie all'oppressione delle differenze, la partecipazione democratica ispirata da bisogno di apertura e di trasparenza.

*[...] il merito di questo libro, anche nella parte propositiva, è costituito dalla sollecitazione che da esso proviene – nella crisi odierna così della democrazia rappresentativa come dello stato sociale – all'immaginazione teorica nella progettazione istituzionale e, più in generale, alla riapertura di un dibattito costruttivo non solo sulle forme, ma anche sui contenuti per la democrazia*²⁶⁷.

La tesi di Young resta quella di riconoscere e valorizzare esplicitamente la differenza per permettere ai gruppi che ne sono portatori, e che per questo risultano oppressi, di vivere in condizioni di giustizia sociale. Imbastire una teoria della giustizia contraddice i presupposti del saggio in quanto, sotto questa definizione, ricade la volontà di formulare principi validi e universali, buoni per tutti i tipi di società e dunque si lavora su un'astrazione priva di ricadute concrete e reali sulle configurazioni e sulle relazioni sociali partendo da poche premesse generali sulla natura dell'individuo, della società e della ragione. La prospettiva delle teorie della giustizia è sempre esterna all'oggetto di analisi per garantire un approccio adeguatamente comprendente.

*Questo astrarsi del filosofo dalle situazioni particolari della vita sociale da cui sorgono di volta in volta le concrete richieste di giustizia, questo suo assumere una posizione puramente razionale esterna alla vita sociale, viene giustificato con un argomento di tutto rispetto. In tal modo, dicono gli autori delle teorie della giustizia, la teoria risulta indipendente dalle istituzioni e dalle relazioni sociali concrete ed è perciò utilizzabile come criterio normativo oggettivo per valutare quelle istituzioni e quelle relazioni. In assenza di una teoria normativa universale, fondata indipendentemente dall'esperienza di questa o quella particolare società, filosofi e attori sociali non potrebbero distinguere tra legittime rivendicazioni e pregiudizi socialmente specifici o pretese egoistiche di potere. Senonché, il tentativo di elaborare una teoria della giustizia che, contemporaneamente, sia indipendente da qualsiasi contesto sociale dato e serva nondimeno a misurarne il grado di giustizia è destinato a fallire per l'uno o l'altro di due motivi. Se la teoria è davvero universale e indipendente, tale da non presupporre alcuna particolare situazione, istituzione o pratica sociale, allora semplicemente è troppo astratta per rivestire la minima utilità nel valutare le situazioni e le pratiche esistenti. Per servire come misura della giustizia e ingiustizia in atto la teoria deve necessariamente qualche assunto sostantivo circa la vita sociale, assunto che di norma deriva, esplicitamente o implicitamente, dal contesto sociale effettivo nel quale avviene l'elaborazione della teoria stessa*²⁶⁸.

Per Young, il pensiero sulla giustizia non segue le piste della critica come su un qualunque oggetto e più che oggetto di osservazione è materia di ascolto come sostiene anche Lyotard. Mentre il discorso sulla giustizia si fonda su petizioni di principio indimostrabili, tali da presentarsi con l'autorità che hanno i sistemi chiusi e autosufficienti, la studiosa sottolinea che, al contrario, ogni ragionamento sulla giustizia dovrebbe basarsi sulla

266 Luigi Ferrajoli in Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996, p. X.

267 *ivi*, p. XI.

268 Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996, pp.6-7.

rilevazione di situazioni concrete pur tendendo alla realizzazione di valori e ideali. Il suo rifiuto allora di sistematizzare in una teoria il suo pensiero sulla giustizia non è un sottrarsi all'impegno di una riflessione razionale su di essa, anche perché ci sono modi di analisi e di argomentazione tesi a sviscerare e a comprendere nel dettaglio concetti, problemi e rapporti sociali, nonché a esprimere articolatamente principi e idee da difendere. Gli argomenti che si delineano in questo approccio mutuato dalla teoria critica non assumono la forma di dimostrazione definitiva, ma si propongono al dialogo politico che ha luogo all'interno del dibattito deliberativo. Il tentativo di edificare un sistema normativo universale, nel quadro della teoria critica, viene definito solamente come illusorio poiché sganciato da qualsiasi società storicamente determinata. Le regole devono nascere e ordinare situazioni concrete e dunque la riflessione su di esse non può che partire dai dati tratti dall'esistente e dall'interesse contestualizzato per la giustizia. Partire da una realtà sociale circoscritta significa descrivere e interpretare la situazione oggetto di analisi, dal momento che, per evitare l'astrazione, teoria sociale e pensiero normativo devono andare di pari passo.

A differenza tuttavia della teoria sociale di stampo positivista, che separa i fatti dai valori e pretende di essere neutra rispetto ai valori, la teoria critica nega che la teoria sociale debba dare il suo assenso al dato. La descrizione e l'interpretazione del sociale devono mantenersi critiche, cioè mirare a valutare il dato normativamente. Senza una simile posizione critica, molte domande – che cosa avviene in una data società e perché, chi se ne avvantaggia e chi ne viene danneggiato – non si porrebbero neppure, e la teoria sociale tenderà a confermare e a reificare la realtà sociale così com'è. Presupposto della teoria critica è che gli ideali normativi usati per analizzare criticamente una società siano radicati nell'esperienza che di quella società si ha nella riflessione su di essa e inoltre che le norme non possono derivare che di lì²⁶⁹.

Il desiderio di formarsi un'idea su un fenomeno sociale e di trarne indicazioni normative più adatte a risolvere situazioni di iniquità emerge dall'espressione del disagio di chi ne è soggetto, condizione di fronte alla quale il filosofo non può restare indifferente e imparziale, ma può prendere posizione e sostenerle o contrastarle, in quanto è membro di una determinata società e non ne è al di sopra o al di fuori. Alla contemplazione, Young suggerisce che in lui le situazioni della vita suscitino passione, che egli, cioè, interpreti e viva il dato in relazione al suo desiderio. È il desiderio, il desiderio di essere felici, a creare la distanza, a dire quel no che apre lo spazio all'analisi critica dell'esistente²⁷⁰. Tale distanza critica non si produce per una qualche idea razionale di ciò che è buono e giusto a cui si sia arrivati in precedenza. Al contrario, le idee buone di giustizia nascono da quel no detto dal desiderio che l'azione aggiunge al dato.

La teoria critica è una modalità di comunicazione razionale che proietta su una particolare realtà sociale data possibilità normative, ancora irrealizzate ma percepite con il sentimento. Ciascuna realtà sociale presenta possibilità irrealizzate, che sono vissute come mancanza e desiderio. Norme e ideali scaturiscono da quello struggimento che è un'espressione della libertà: non è obbligatorio che le cose siano così, potrebbero essere altrimenti. E la facoltà che può trasformare l'esperienza di ciò che è in una proiezione di ciò che potrebbe essere, la facoltà che libera il pensiero permettendogli di dare forma a ideali e a norme, è l'immaginazione²⁷¹.

269 *ivi*, p. 8.

270 *ivi*, p.9.

271 *Ibidem*, p.9.

Val la pena considerare quanto afferma, in relazione a questo aspetto, Herbert Marcuse proprio per evidenziare il legame di parentela tra l'impostazione di Young e la *Scuola di Francoforte*. Egli presenta, nel passo che segue, la fecondità dell'esperienza di desiderio nella generazione di ideali irrealizzati nei fenomeni sociali di riferimento:

Ora si dà una classe di concetti – osiamo dire i concetti filosoficamente rilevanti – per cui la relazione quantitativa tra l'universale e il particolare assume un aspetto qualitativo, e l'universale astratto sembra designare le potenzialità in un senso concreto, storico. In qualsiasi modo si possano definire uomo, natura, giustizia, bellezza o libertà, essi sintetizzano contenuti fondati sull'esperienza in idee che trascendono le loro realizzazioni particolari come qualcosa che va sorpassato superato. Così il concetto di bellezza comprende tutta la bellezza non ancora realizzata; il concetto di libertà tutta la libertà non ancora ottenuta. [...] Siffatti universali appaiono quindi come strumenti concettuali. Né l'esperienza né il giudizio sono privati. I concetti filosofici si formano e si sviluppano nella coscienza di una condizione generale in un continuo storico; vengono elaborati da una posizione individuale entro una società specifica. La materia del pensiero è materia storica – non importa quanto astratta, generale o pura essa possa diventare nella teoria filosofica o scientifica. (Marcuse 1991, pp. 225-226²⁷²).

E anche Michael Walzer offre la sua idea di interpretazione in chiave di critica sociale quando sostiene che

il critico della società opera e si sente responsabilmente coinvolto nella società che sottopone a critica. Non assume un punto di vista distaccati nei confronti della propria società e delle sue istituzioni, pur mantenendosi in disparte dai poteri dominanti. Le basi normative della sua critica derivano dagli ideali e dalle tensioni della società stessa, ideali che già vi sono presenti in qualche forma, per esempio in principi abbracciati e poi violati, o in movimenti sociali che contestano le idee egemoniche. La sua critica non richiede né distacco né ostilità, perché l'impegno critico trova la sua giustificazione nell'idealismo, sia pure ipotetico, del mondo morale già esistente. (Walzer, 1987, p. 61)²⁷³.

L'eredità del portato teorico critico viene inoltre evidenziata anche da Günter H. Lenz e da Antje Dallmann quando dicono che

In her book, Justice and the Politics of Difference (1990), Iris Marion Young develops a conception of justice critically indebted to the more recent work of the Frankfurt School and French poststructuralist philosophy, and feminist theory, a reflective discourse about justice historically and socially contextualized and responding to the claims about social domination and oppression that permeated the new left social movements of the 1960s and 1970s. She rejects fundamental presuppositions of contemporary political philosophy and argues for a politics that recognizes rather than represses differences, a vision of a heterogeneous public that acknowledges and affirms group differences, a vision she finds expressed in the ideal of city life (as against the celebration of a homogeneous community) as the openness to unassimilated otherness²⁷⁴.

272 *Ibidem*, p.9.

273 *ivi*, p.10.

274 Günter H. Lenz, Antje Dallmann, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference - Reconfigurations in a Transnational World* in Kwame Anthony Appiah, Seyla Benhabib, Iris Marion Young, Nancy Fraser, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference Reconfigurations in a Transnational World*, Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2007, p. 9. N.d.A.: Nel suo libro, *Justice and the Politics of Difference* (1990), Iris Marion Young sviluppa una concezione della giustizia dovuta al lavoro recente compiuto dalla Scuola di Francoforte e dalla filosofia post-strutturalista francese e alla teoria femminista. È una riflessione discorsiva sulla giustizia storicamente e socialmente contestualizzata e rispondente alle rivendicazioni concernenti il dominio e l'oppressione che hanno permeato i movimenti della nuova sinistra degli anni Sessanta e Settanta. Ella rifiuta i presupposti fondamentali della filosofia politica contemporanea e sostiene una politica che *riconosca le differenze invece di reprimerle*, una visione che trova espressa nell'ideale della vita urbana (come contrario alla celebrazione di una comunità omogenea) e come *apertura alle*

La sollecitazione che muove l'indagine di Iris Marion Young in questo saggio viene dalle lotte dei movimenti della nuova sinistra negli anni Sessanta e Settanta negli Stati Uniti, l'esito delle quali ha influenzato pensieri e azioni di persone e gruppi presenti nella sfera politica americana nei decenni successivi. Socialisti democratici, ambientalisti, neri, ispanici e indiani d'America, pacifisti, femministe, omosessuali e lesbiche sono gruppi attivi nella denuncia del dominio e dell'oppressione in quanto vittime di ingiustizia istituzionali, ma continuano a rimanere esclusi dalle teorie filosofiche della giustizia, Young intende studiare queste realtà in cui è presente un'elaborazione inconsapevole dell'idea di giustizia ad ispirare strategie e azioni, anche per comprenderne il senso e le conseguenze.

La mia personale passione politica è incominciata con il femminismo, ed è stato partecipando al movimento delle donne che ho imparato a riconoscere l'oppressione e ho iniziato la mia riflessione teorica su di essa da un punto di vista sociale e normativo. Il mio femminismo è sempre stato integrato dall'adesione e dalla partecipazione a movimenti impegnati a lottare contro l'intervento militare americano all'estero e in favore della sistematica ristrutturazione, sul fronte interno, delle condizioni sociali che inchiodano tanta parte della popolazione alla povertà economica e culturale. L'interazione sul piano pratico e su quello teorico, tra femminismo e marxismo e teoria della democrazia partecipativa, ha prodotto la pluralità di interpretazioni dell'oppressione e del dominio che espongo in queste pagine²⁷⁵.

Si tratta di fornire una teoria della giustizia alternativa, capace di mettere in luce la contraddizione tra la realtà dell'oppressione e dell'esclusione e la teoria delle filosofie della giustizia fondate sul presupposto imparziale e universalista, nonché di porre in discussione le istituzioni e il loro operato iniquo e di orientare all'affermazione concreta, piuttosto che alle dichiarazioni formali, di ideali e principi. Una prima preoccupazione è quella di distinguere l'approccio ai problemi della giustizia sociale fondato sul possesso – come quello adottato dai distributivisti - da quello basato sull'azione.

E, mentre è vero che il discorso di ogni giorno intorno alla giustizia fa di continuo affermazioni di principio, tali affermazioni non sono teoremi da dimostrare entro un sistema chiuso e autosufficiente. Sono, al contrario, inviti, appelli, rivendicazioni avanzati da una qualche persona o gruppo nei confronti di un'altra persona o gruppo. La riflessione razionale sulla giustizia ha inizio in un dare udienza, nel prestare ascolto a un'invocazione, non nel ribadire e padroneggiare una situazione di fatto, per quanto ideale. L'invito a essere giusti si situa sempre in pratiche sociali e politiche concrete, precedenti ed eccedenti il filosofo. Il tentativo, proprio della nostra tradizione, di trascendere questa finitezza nell'aspirazione a una teoria universale non produce altro che costrutti finiti, i quali eludono il carattere della contigenza di solito riproponendo il dato sotto le spoglie del necessario²⁷⁶.

Beni materiali e posizioni sociali occultano la realtà di istituzioni ingiuste che non vengono mai poste in discussione nella loro organizzazione. L'unico tentativo che è stato fatto nell'ambito delle teorie distributiviste per ampliare il proprio orizzonte è stato di ricondurre sotto l'etichetta di *problema materiale* concetti astratti come l'autostima, il potere, l'onore il che significa, a parere di Young, introdurre soltanto elementi e motivi di confusione, poiché trova scorretta la reificazione di idee e valori, dal momento che occulta le logiche

alterità non assimilate.

²⁷⁵ *op. cit.*, , p.18.

²⁷⁶ *ivi*, pp. 7-8.

dell'oppressione meglio individuabili attraverso approcci di analisi orientata alle relazioni sociali e ai processi. Per quanto Young sia consapevole dell'importanza dell'equa distribuzione delle risorse, ribadisce che la giustizia sociale li supera per arrivare a comprendere lo spazio politico con l'organizzazione istituzionale e con ogni altro aspetto legato alla decisione collettiva. Poiché la teoria sociale non ha mai analizzato il concetto di oppressione che sta, invece, al fondo dei movimenti di protesta così determinanti nella storia contemporanea degli Stati Uniti, Young cerca di colmare questo vacuum teorico e ne evidenzia la composizione: sfruttamento, marginalizzazione, impotenza, imperialismo culturale e violenza sono le cinque caratteristiche dell'oppressione e hanno tutte in comune le strutture della società e le relazioni che hanno luogo in essa. *La marginalizzazione è la forma forse più pericolosa di oppressione*²⁷⁷. In tal senso l'iniqua distribuzione delle risorse può peggiorare la situazione, ma non è direttamente legata alle problematiche che innesca. Quello che risulta evidente dallo studio della teorica, è che oppressione e dominio riguardano i gruppi sociali e che la teoria e la filosofia sociale non dispongono al 1990, di un concetto efficace di gruppo sociale, anzi, nel dibattito sull'azione positiva, compaiono nomi di filosofi e di politici che negano l'esistenza dei gruppi sociali, operazione che peggiora ulteriormente la condizione di dominio e di oppressione cui questi sono sottoposti. Per rimediare a quest'altro vulnus, Young procede alla teorizzazione di uno specifico concetto di gruppo. Se è vero che il gruppo non esiste prima dell'individuo, è vero anche che socialmente lo precede, in quanto l'identità dei singoli si struttura anche nelle affinità di gruppo. Gli individui definiscono la propria identità e quella altrui anche in base ad alcune specificità dei gruppi, si associano in base a preferenze determinate dalle relazioni sia con altri aggregati che con altri individui e per quanto risulti fluida questa esperienza, non si può pensare di escluderla dalla sua dimensione reale. Politica e giustizia si comprendono ed ampliano a vicenda includendo tutte le caratteristiche dell'azione pubblica, delle pratiche socio-culturali per quanto sono soggetti a processi valutativi e decisionali collettivi.

Roberto Unger definisce la politica la lotta per assicurarsi le risorse e le condizioni che determinano le basi delle nostre relazioni pratiche ed emotive. Particolarmente importante fra tali risorse e condizioni è il contesto formativo, istituzionale e immaginativo, della vita sociale (*Unger, 1987a, p. 145*)²⁷⁸.

A differenza della definizione prevalente di politica in ambiente istituzionale e filosofico, dove la si circoscrive come l'insieme delle attività di un governo o delle organizzazioni formali dei gruppi di interesse, in quella indicata da Young l'accezione del significato è più ampia. La politicizzazione di importanti ambiti di vita tradizionalmente esclusi dalla sfera pubblica ad opera dei movimenti di protesta degli anni Settanta contrari al liberismo e all'assistenzialismo è un altro punto importante del libro, condiviso peraltro da tanti pensatori democratici che non vogliono cedere il passo alla spoliticizzazione del processo di costruzione condivisa delle politiche pubbliche. Il problema dello stato assistenziale è che affida la politica agli specialisti riducendo il conflitto a una dinamica che tocca solo i gruppi di interesse il che legittima l'idea che essi possano decidere imparzialmente e legalmente dalla posizione gerarchica autoritaria da cui osservano la realtà, una realtà che presuppone i cittadini come pubblico e che lo inquadra da un punto di vista imparziale e universale schiacciando ancora una volta le differenze individuali e di gruppo. È l'idea responsabile dell'esclusione di frange sociali identificate col sentimento e con la corporeità, dove i gruppi dominanti sono identificati con la ragione imperante nella tradizione occidentale. La tesi fondamentale è dunque che un'idea di giustizia concretamente diretta a cancellare fenomeni di dominio e di oppressione diffusi dovrebbe fondarsi sul presupposto di un

²⁷⁷ *ivi*, p. 69.

²⁷⁸ Roberto Unger in Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996, p.13.

pubblico eterogeneo in cui le differenze tra gruppi siano considerate ricchezze siano riconosciute, dunque, e valorizzate. Solitamente la riflessione morale si occupa solo dell'azione intenzionale cercando di giustificarla, invece dovrebbe includere tutte le manifestazioni psico-sociali e culturali coscienti ed inconscie proprio per trovare dei rimedi anche ad atteggiamenti fuori controllo. In questo senso si espliciterebbe il compito ancora più importante dell'educazione con degli interventi strutturati e volti a concentrare l'attenzione su aspetti della personalità e del comportamento negli individui e nei gruppi che nuocciono alla tutela della differenza. Esperienze di autocoscienza di gruppo e interventi consapevoli sulla cultura sono altri due modi di indurre il cambiamento di questi tipi di condotte.

Il mutamento sociale nasce dalla politica, non dalla filosofia. Gli ideali, tuttavia, costituiscono un passo decisivo verso una politica della libertà, perché spiazzano il nostro assunto che ciò che è dato è necessario, offrendoci una piattaforma da cui criticare il dato e una fonte di ispirazione per immaginare realtà alternative²⁷⁹.

È convinzione della studiosa, infatti, che la direzione per modificare la situazione dal punto di vista culturale sia quella determinata dalla presa di coscienza da parte dei gruppi discriminati e emarginati di esserlo e dunque di decidere di iniziare a lavorare sulla formulazione di un'autorappresentazione positiva del proprio gruppo di appartenenza e della differenza di cui è portatore. In questo senso la liberazione non consiste nella censura dalla vita pubblica della differenza di gruppo, liberazione è, invece, una forma di uguaglianza sociale in cui la diversità rappresenta un arricchimento e gli atteggiamenti inclusivi e partecipativi rappresentano condotte emancipatorie comprensive delle esperienze di tutti i gruppi in favore della società. Sebbene il principio egualitario delle pari opportunità e l'idea del trattamento equo sorgano e vengano adottati con intenzioni garantiste, il risultato è in buona parte misurabile in termini di mera formalità, per il resto le conseguenze ricadono sulla differenza e sulla sua negazione all'altare dell'universalismo uniformante.

Portando esempi tratti dall'odierno dibattito giuridico in tema di bilinguismo nella scuola e di diritti degli indiani d'America nonché da quello in atto nel movimento femminista sostengo che il riconoscimento di diritti particolari a taluni gruppi può essere l'unico modo per promuovere la piena partecipazione. Vi è chi teme che un simile trattamento preferenziale equivalga a un ulteriore giudizio di inferiorità nei confronti dei gruppi in questione. A questa obiezione rispondo che ciò vale soltanto se si continua a intendere la differenza come una contrapposizione, identificando cioè l'uguaglianza con l'essere identici e la differenza con la devianza o l'inferiorità. Il riconoscimento della differenza di gruppo deve essere infatti accompagnato, sul piano del potere decisionale, a livello politico, da un principio che promuova l'autonoma organizzazione dei gruppi all'interno della collettività. Questo comporta di stabilire una serie di procedure volte a garantire attraverso organismi rappresentativi che ciascun gruppo possa far sentire la propria voce nella vita pubblica. Nel contesto di un principio generale che affermi l'importanza del dare ascolto alle differenze di gruppo per eliminare le basi dell'oppressione, le iniziative di azione positiva non appaiono più misure così eccezionali come certa retorica corrente vorrebbe farle sembrare²⁸⁰.

A questo proposito occorre ripensare l'organizzazione istituzionale e, tra le preoccupazioni principali, dovrebbe esserci anche quella della distribuzione di occupazione a prescindere dai criteri gerarchici e meritocratici intesi nel modo in cui lo sono attualmente: il fatto che poche occupazioni siano appetibili e molte affatto appetibili

²⁷⁹ *ivi*, p. 320.

²⁸⁰ *ivi*, p.16.

significa che esiste un problema distributivo e il fatto che tale distribuzione iniqua si basi su un supposto criterio meritocratico fondato sull'assunto che sia possibile valutare oggettivamente le prestazioni lavorative dal punto di vista tecnico, a prescindere da regole e cultura, significa negare che l'occupazione sia un fenomeno di carattere politico, significa affermare un falso ideologico costruito su un'idea di expertise buona a mascherare le condizioni reali in cui la volontà politica opera sulla società a prescindere dalla partecipazione democratica da cui dovrebbero scaturire le decisioni in merito alle politiche del lavoro. Spiega Young che

L'allocazione del lavoro è inevitabilmente un fatto politico, nel senso che coinvolge norme e valori precisi, che non è possibile separare da questioni di competenza tecnica. Se ammettiamo che la distribuzione in base al merito delle occupazioni di cui vi è scarsità non è possibile, ecco che viene messa in discussione la legittimità stessa di quelle occupazioni. Una divisione gerarchica del lavoro, che distingue le prestazioni i cui compiti sono autonomamente definiti da quelle puramente esecutive, sancisce di fatto un dominio e produce o rinforza almeno tre forme di oppressione: sfruttamento, mancanza di potere e imperialismo culturale. Questa ingiustizia può essere in parte mitigata indirettamente accentuando la democrazia nei luoghi di lavoro. Ma bisogna opporsi anche direttamente, eliminando i privilegi associati alla specializzazione e garantendo a tutti un lavoro capace di promuovere lo sviluppo delle capacità di ciascuno²⁸¹.

Come emerge dall'analisi compiuta in precedenza sulla pedagogia attivista, è evidente l'importanza della promozione dello sviluppo delle capacità individuale nella società democratica come lo è il suo impatto sul problema delle politiche educative orientate alla democraticità effettiva dei processi decisionali. Sebbene un concetto di riferimento delle esperienze attiviste rimanga quello di comunità, la riflessione di Iris Marion Young a tal proposito contribuisce a illuminarlo del suo carattere ambivalente. Se è vero, da un lato, che la comunità è l'ambiente con cui il singolo interagisce e cresce determinandone l'avanzamento e trovando una sua gratificazione personale nella propria capacità di apportarlo quanto alle proprie specialità, è altrettanto vero che il carattere chiuso della comunità legittima, in pratica, atteggiamenti di chiusura e sentimenti di appartenenza che si cementano per lo più inconsapevolmente intorno al principio identitario che tanto nuoce al riconoscimento e all'integrazione delle differenze inibendo il dialogo in virtù della difesa appunto della propria identità di gruppo. Quando, dunque, anche la comunità giocasse a cancellare la differenza andrebbe quindi tenuto conto di questo limite per lavorare alla reinterpretazione dell'esperienza condivisa rintracciandone le fondamenta più appropriate in concetti diversi da quello di omologazione. In pratica, cioè, quel che accade è che si escluda dalla comunità ogni realtà che venga percepita come diversa, in quanto la differenza viene vissuta come minaccia all'identità del gruppo. La controproposta di Young rispetto a questo stato di cose consiste nel formulare una rappresentazione alternativa delle relazioni sociali e della politica che affondi le sue radici nell'esperienza concreta della vita politica sul territorio. La vita che si svolge in comune nelle città si contraddistingue per quattro specifiche che rendono evidente l'eterogeneità piuttosto che l'omogeneità tra gli abitanti: la differenziazione sociale senza esclusione, la varietà, l'eroticismo e la pubblicità. La posizione di Young diverge da quella di vari filosofi democratici che rintracciano nell'autonomia locale la panacea di tutti i mali delle città americane. Come nel caso del discorso sulla scuola affrontato nel capitolo su Dewey, invece, ella indica in una forma di governo metropolitano comprensoriale, basato su organismi rappresentativi nati in assemblee di quartiere una possibilità reale di concretizzare l'ideale normativo di giustizia e di democrazia inclusiva. Inoltre si esprime sulle questioni di giustizia internazionale estendendo le riflessioni poste in essere su

²⁸¹ *ivi*, p.17.

scala locale.

e. L'internazionalizzazione della scuola e il pensiero di Iris Marion Young

Alla luce di quanto sopra esposto, il legame tra l'internazionalizzazione della scuola e il pensiero di Iris Marion Young, che pure di politiche educative, nella sua carriera di teorica politica, non si è mai occupata direttamente, risulta evidente. Il termine medio tra la riflessione qui suggerita da chi scrive e quella sull'inclusione e sulla differenza è, infatti, la democrazia, tema a cuore anche degli altri autori citati e affrontati nel loro sistema socio-psico-pedagogico. Dewey, Durkheim, Decroly hanno infatti sottolineato moltissimo la relazione tra l'individuo e l'ambiente, la natura politica dell'uomo e dunque il suo agire nella società. Nei libri della studiosa di Chicago analizzati in questa sede, i concetti di inclusione e di differenza chiamano in causa, sul piano collettivo, il multiculturalismo, sul piano individuale l'educazione alla diversità, cui ormai da tempo la scuola di tutta la comunità europea si dedica, sotto lo stimolo delle istituzioni che hanno recepito, mediante le analisi statistiche e la ricerca empirica, le nuove esigenze che la società globalizzata e soggetta ai flussi migratori avanza e reclama con forza per il mantenimento della pace sociale.

Nel mondo contemporaneo c'è una forte richiesta di multiculturalismo. È un concetto abbondantemente citato in sede di elaborazione delle politiche sociali, culturali e politiche, specialmente in Europa occidentale e in America. Non è sorprendente che, considerando che l'incremento dei contatti e delle interazioni globali, e in particolare dei movimenti migratori di massa, ha portato pratiche diverse di differenti culture a vivere una accanto all'altra. [...]. La natura globalizzata del mondo contemporaneo non consente il lusso di ignorare i difficili interrogativi posti dal multiculturalismo²⁸².

L'altro punto da sottolineare su sollecitazione di questo pensiero di Sen è l'attenzione alla cultura europea dell'autrice de *Le politiche della differenza* e di *Inclusion and democracy*.

Il suo approccio alle questioni internazionali è stato sempre di ampie vedute senza presentarsi come universalista e la sua attenzione all'Occidente non ha costituito un limite all'angolazione di uno sguardo che ha voluto comprendere e considerare prospettive di culture e gruppi in cammino verso la democrazia, l'emancipazione e la partecipazione sociale da confini che si estendono ben oltre il confine immaginario della cultura dell'Ovest industrializzato e tecnologico. Il problema spesso sollevato dagli studiosi del cosmopolitismo e della cittadinanza sovranazionale oltre che dalle scienze politiche, a proposito della globalizzazione, è squisitamente politico e consiste in un vacuum democratico istituzionale che nessuno dei soggetti economici favoriti dalla globalizzazione dei mercati ha interesse a colmare. Nella scacchiera internazionale, infatti, il potere economico ha una struttura, mentre quello politico è rimasto al chiodo delle istituzioni nazionali.

This citizens of some states have some of their options constrained as a result of the policy of decisions of other states, but those citizens have no institutional vehicle for influencing those decisions²⁸³.

Questo, naturalmente, oltre che un problema di partecipazione democratica da parte degli individui del pianeta,

282 Amartya K. Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Bari, 2008, prima ed. 2006, p. 151.

283 Iris Marion Young, *Inclusion and democracy*, Oxford University Press, 2000, p. 249. N.d.A.: Questo consiste nel fatto che i cittadini di alcuni stati hanno alcune delle loro opzioni vincolate a seguito della politica di decisioni di altri Stati, ma non hanno alcun strumento istituzionale per influenzare tali decisioni.

pone una questione di deregolamentazione che è totalmente fuori controllo da parte di una comunità internazionale dotata di istituzioni sovrastatali deboli in cui

L'evoluzione delle norme cosmopolitiche, [...], è pervasa da una contraddizione fondamentale: sebbene gli Stati territorialmente delimitati siano sempre più soggetti a norme internazionali, gli stessi Stati sono i principali firmatari e anche coloro che sono preposti a far rispettare i trattati e le convenzioni multilaterali sui diritti umani attraverso i quali le norme vengono applicate. In questo processo lo Stato è sia sminuito, sia rafforzato nella sua autorità. In tutto il diritto internazionale, fintanto che gli Stati territorialmente delimitati sono riconosciuti come i soli soggetti legittimi di negoziazione e rappresentazione, sarà palpabile una tensione, e a volte anche una contraddizione fatale: il sistema degli Stati moderni è intrappolato tra la sovranità e l'ospitalità, tra la prerogativa di scegliere se prender parte o meno ai trattati sulle norme cosmopolitiche e sui diritti umani, e l'obbligo di estendere questi diritti umani a tutti²⁸⁴.

A tal proposito anche Seyla Benhabib rileva che

The manner and degree to which there is on global economic system that affects all the world's people is a matter of dispute. Few question that there are deep economic interdependences among people in the world, however, that cross state boundaries. These make it impossible to support the image of global society as a system of sovereign independent states each of whose policies affects only its own people except in so far as states or their people contract agreements²⁸⁵.

La trama dei rapporti internazionali è, ad oggi, disciplinata dalle norme del diritto pubblico internazionale sulle quali, evidentemente, non è possibile intrattenersi in questa sede, sebbene si proponga più avanti un approfondimento relativo ai rapporti e ai metodi di negoziazione tra gli stati-membri dell'Unione Europea, tuttavia si può richiamare l'attenzione su questo aspetto per ricordare come la fitta tessitura delle relazioni tra gli Stati abbia più un carattere di reciprocità bilaterale che un respiro ampio, comunitario, globale. Senza ampliare eccessivamente il discorso, bisogna riferirsi a questo aspetto della questione, in quanto l'internazionalità della scuola dipende dai flussi migratori, dalla presenza di soggetti che all'interno di uno Stato risultano stranieri e che sono, in virtù di questo status, soggetti a regole e a convenzioni particolari, riconosciute dalla comunità internazionale spesso solo sulla carta.

Le migrazioni transnazionali, al contrario, concernono i diritti degli individui non in quanto membri di concrete comunità circoscritte, ma simpliciter in quanto esseri umani, che entrano in contatto con comunità territorialmente delimitate, cercano di entrarvi o ambiscono a diventarne membri. La Dichiarazione universale dei diritti umani riconosce il diritto alla libertà di movimento attraverso le frontiere – il diritto a emigrare – cioè a lasciare un paese, ma non il diritto a immigrare, cioè il diritto a entrare in un paese (art. 13). [...], l'articolo 15 della Dichiarazione proclama che ciascuno ha il diritto a una nazionalità. La seconda parte dell'art. 15 stabilisce che nessuno sarà arbitrariamente privato della sua cittadinanza, né gli sarà negato il diritto di cambiare la propria cittadinanza. Eppure la Dichiarazione universale non dice nulla sugli obblighi degli Stati a garantire l'ingresso agli immigrati, ad accordare il diritto di asilo, e a concedere la cittadinanza ai residenti e ai denizens (residenti permanenti senza pieni

284 *ivi*, p. 247.

285 Seyla Benhabib, *Cittadini globali*, Il Mulino, Bologna, 2008, prima ed. 2006, p. 44. N.d.A.: Il modo e la misura in cui vi è il sistema economico mondiale che colpisce tutti gli uomini del mondo, è una questione di controversia. Poche domande sul fatto che ci sono profonde interdipendenze economiche tra i popoli nel mondo, comunque, che scavalcano i confini nazionali: queste rendono impossibile sostenere l'immagine della società globale come un sistema di stati sovrani indipendenti le politiche dei quali riguardano solo ognuno dei loro popoli salvo nei casi previsti dagli accordi internazionali.

diritti). Questi diritti non hanno destinatari specifici e non sembrano comportare obblighi specifici per il loro adempimento da parte di secondi o terzi. Nonostante il carattere transnazionale di questi diritti, la Dichiarazione conferma la sovranità dei singoli Stati. Così, una serie di contraddizioni interne tra i diritti umani universali e la sovranità territoriale è insita nella logica stessa del documento di diritto internazionale più ampio che esista al mondo²⁸⁶.

Oltre alla resistenza dei soggetti statuali a recedere dalla sovranità e dunque ad aprire a una diversa regolamentazione dei rapporti con le altre comunità politiche, l'appartenenza a una classe sociale piuttosto che a un'altra fa il resto della differenza anche tra stranieri. Lo si vede chiaramente nell'esempio delle *Scuole Europee di Bruxelles* meglio illustrato più avanti. In quelle scuole si verifica da regolamento che studenti meno abbienti paghino tasse di iscrizione altissime di fronte a studenti di ceto elevatissimo che, invece, non sono soggetti ad alcun versamento. La questione dell'equità e della giustizia sociale posta da Young, ma cui molti filosofi contemporanei si sono appassionati negli ultimi decenni, conduce a operare dei distinguo anche nella sfera economica che trovano un riflesso in quella politica. Quando l'autrice invita a considerare la mediazione del gruppo, affinché gli interessi di una comunità all'interno di uno Stato siano rappresentati nella sfera pubblica, quello che viene spesso opposto è l'argomento egualitarista: il principio di uguaglianza viene leso nel momento in cui si trattano come specifiche le differenze di comunità con bisogni specifici, anche in economia si genera più o meno la stessa dialettica:

Molte delle critiche rivolte all'egualitarismo economico come valore o come obiettivo concernono molto più direttamente il concetto ristretto di disegualianza di reddito di quanto non si applichino alla nozione più ampia di disuguaglianza economica. Ad esempio, assicurare una quota maggiore di reddito a una persona con un numero di bisogni più elevato, [...], può essere considerato una violazione del principio dell'uguaglianza di reddito, ma non di quello dell'uguaglianza economica. Infatti, il maggior bisogno di risorse economiche, dovuto alla disabilità, deve essere preso in considerazione nel valutare i requisiti di uguaglianza economica²⁸⁷.

Persino il pensiero della differenza di genere rigetta l'idea di parità come omologazione per accogliere quella di pari opportunità nelle specificità femminile. Al livello di istruzione pubblica, dunque, quello che interessa mettere in rilievo in questo saggio è proprio un principio di giustizia sociale in rapporto alle opportunità educative e all'esclusione. L'internazionalismo, con il suo portato di accresciute possibilità proprio nella sfera economica, se privato di una diffusione capillare, sostanziale, accessibile e qualitativamente credibile, resta appannaggio dei ceti avvantaggiati di quella società europea che tarda a formarsi proprio a causa della mancanza di un patrimonio culturale condiviso sui cui fondare l'offerta educativa e didattica in tutti gli ordini e gradi di scuola. Attualmente il motore più efficace della società westfaliana del Terzo Millennio rimane il vettore low cost dei voli internazionali integrato dalle potenzialità della rete:

Development in the kinds and costs of communication media and transportation, for example, help to produce denser social interactions among the world's people. Among other things, the increased ease of communication raises issues of justice to do with cultural difference and control over communicative form and content²⁸⁸.

286 *ivi*, p. 45.

287 Amartya K. Sen, *La disegualianza*, Il Mulino, Bologna, 2000, prima ed. 1992, pp. 211-212.

288 Iris Marion Young, *Inclusion and democracy*, Oxford University Press, 2000, p. 249. N.d.C.: Lo sviluppo nei tipi e nei costi dei media e dei trasporti, per esempio, aiuta a produrre interazioni sociali più dense tra i popoli del mondo. Tra le altre cose, la maggiore facilità di

Sebbene la comunicazione in rete operi le sue miracolose trasformazioni e favorisca la diffusione delle pratiche di traduzione con ogni mezzo, la cultura europea è ancora al palo e sconta la lentezza di una tempistica che ormai è determinante rispetto alla riuscita o al fallimento sul mercato. Quello che si cerca di tenere in piedi nella riflessione sulla scuola, comunque, non è solo il suo rapporto con la realtà economica e aziendale che, necessariamente, deve offrire una sponda agli studenti che cercano inserimento, ma anche e soprattutto il lato formativo che deve rendere i soggetti in apprendimento giunti al termine di un percorso di istruzione formale capaci di interagire e contribuire al progresso sociale in un contesto non necessariamente limitato alla territorialità amministrativa o nazionale, ma anche internazionale. La differenza e l'internazionalizzazione della scuola sono punti cardine dell'apprendimento e dello sviluppo non solo di competenze linguistiche molteplici e variegate, ma anche di abilità trasversali e personali che permettano agli individui di relazionarsi in modo aperto, accogliente e maturo con l'altro.

comunicazione solleva questioni di giustizia che hanno a che fare con le differenze culturali e con il controllo sulla forma e sul contenuto dei messaggi.

1. La storia dell'Unione Europea: un impegno per la pace

a. Protagonisti, movimenti e accordi internazionali

Il Novecento, il *secolo breve*, è stato definito da Habsbawm *il più violento nella storia dell'umanità*²⁸⁹. La periodizzazione che lo studioso propone, infatti, fa riferimento a due date imprescindibili per comprendere la contemporaneità: il 1914 e il 1991, l'esplosione del primo conflitto mondiale e la caduta del socialismo dopo il fallimento del capitalismo e del fascismo del Ventennio. In questo frangente sono state poste le premesse per l'edificazione del soggetto sovrastatale che è oggi l'*Unione Europea*, un'entità politica unica al mondo e giunta a un passo dalla redazione della propria Costituzione mediante un percorso articolato in un dialogo tra le diplomazie che ha prodotto, nelle sue fasi di realizzazione intermedie, i trattati pensati per dare forma e sostanza ordinate alla comunità dei popoli d'Europa. La prima distinzione che, per chiarezza, occorre operare consiste nell'evidenziare che in questa sede si parla di storia istituzionale piuttosto che di storia generale del continente, cioè di una parte inquadrata in una precisa prospettiva geopolitica nel quadro dell'intera vicenda degli europei. L'Europa, con il suo patrimonio millenario di esperienze e di avvenimenti ripresi micro e macrostoricamente, non è qui oggetto di studio, dal momento che basta un obiettivo ben più circoscritto per chiarire il nesso tra le scuole europee e l'internazionalizzazione dei sistemi educativi dei paesi-membri. Per garantire lucidità analitica a tale discernimento si ritiene valido il ricorso a un approccio giuridico-amministrativista: quello più funzionale e più trasversale alla comprensione del funzionamento della scuola nei suoi aspetti pedagogici e organizzativi nella seconda metà del novecento e nel primo decennio degli anni duemila nel quadro comunitario.

La storia di quegli istituti ufficialmente denominati *Scuole Europee di Bruxelles*, d'ora in avanti EESS, corre di pari passo con lo sviluppo delle istituzioni dell'Unione Europea e richiede un'analisi che tenga conto, diacronicamente, degli sviluppi politici, economici, sociali e culturali che dall'inizio degli anni Cinquanta hanno determinato la trasformazione delle relazioni tra gli Stati che man mano hanno aderito al progetto comunitario invocato da Richard Nikolaus di Coudenhove-Kalergi, anelato da Victor Hugo e da Aristide Briand e posto in essere da Jean Monnet con la dichiarazione Schuman del 9 maggio 1950, data fissata per celebrare ogni anno la nascita dell'Unione Europea e delle dodici stelle fisse che compaiono nella bandiera libera al vento dell'Inno alla Gioia di Friedrich von Schiller²⁹⁰ su musica della Nona sinfonia di Ludwig van Beethoven composta nel 1823. Nel poema da cui è tratto il testo dell'*Inno alla gioia*, l'autore esprime l'aspirazione al consolidamento di un legame e di un sentimento di fratellanza tra gli uomini dalla stessa prospettiva idealista profondamente condivisa dal musicista. È del 1972 la decisione del Consiglio d'Europa di adottare il suo tema per esaltare le idee di libertà, di pace e di solidarietà prioritari per le fondatrici e i fondatori d'Europa. È per celebrare questi ideali insieme al concetto di unità nella differenza che viene proposto agli stati di aggiungerlo al proprio inno nazionale. Il compito di scrivere i tre adattamenti strumentali per piano solo, per archi e per orchestra sinfonica, tocca al direttore Herbert von Karajan. Una delle esecuzioni consigliate è registrata nel 1994 dall'Orchestra giovanile di fiati dell'Unione europea diretta da André Reichling al *Teatro da Trindade* di Lisbona proprio nella forma data dal maestro Herbert von Karajan. Nei primi anni Cinquanta il neonato Consiglio d'Europa – diverso dal Consiglio dell'Unione Europea – organismo separato dalle altre istituzioni e comprensivo di un numero di stati maggiore dei sette allora aderenti, fondato per difendere i diritti umani e promuovere la cultura europea, è

289 E.J. Hobsbawm, *The Age of extremes: the short twentieth century, 1914-1991*, London, Michael Joseph, 1994, ed. it. Bur, 1997.

290 F. Schiller, *Thalia*, Leipzig, Goschen, 1787.

chiamato a scegliere i simboli da adottare. Inizia così un dibattito sulla bandiera il cui esito è ora ben noto. Se l'inno è stato adottato nel 1972, la storia della bandiera data al 1955, ma solo nel 1983 l'Europarlamento accoglie l'invito del Consiglio ad adottare l'emblema mentre passano ancora due anni prima che lo accettino i singoli capi di Stato e di governo dei paesi-membri. Con la sua corona di dodici stelle dorate in campo azzurro, la bandiera è uno dei simboli che ribadiscono l'unità dell'Europa e la sua pretesa identità. La corona di stelle rappresenta anche la solidarietà e l'armonia dei popoli europei e non varia nel numero proporzionalmente agli stati che entrano a far parte dell'Ue, perché la scelta del dodici è stata determinata in base alla tradizione numerologica che vi associa l'idea di perfezione, completezza ed unità che viene anche dall'enumerare i mesi e le ore del quadrante dell'orologio, mentre lo stesso cerchio simboleggia l'unità. Le istituzioni di Bruxelles e di Strasburgo espongono la bandiera dal 1986 e la Commissione è l'unica ad avere solo questo come proprio emblema, mentre gli altri organismi ne hanno un altro in aggiunta. Il motto dell'Ue è *Unita nella diversità* e indica che i cittadini europei cooperano per la pace e per la prosperità con il contributo di ricchezza che le rispettive differenze culturali e linguistiche costituiscono. Insieme al motto, alla bandiera, all'inno e alla moneta unica, la Festa dell'Europa, nata da una decisione dei capi di Stato e di governo riuniti nel Vertice di Milano del 1985, celebra l'entità politica dell'Unione Europea e ne incoraggia la concretizzazione mediante iniziative volte ad avvicinare i popoli tra loro e a facilitare i rapporti tra i cittadini e le istituzioni sovranazionali.

L'Unione Europea è un progetto di pace. È un progetto di pace con tutta la sua suggestione e con tutte le sue difficoltà di realizzazione. È la porta stretta della storia dei popoli del Vecchio Continente rassegnati ad attraversarla con la maggiore fatica che i percorsi impegnativi richiedono per raggiungere i traguardi più alti e per realizzare così le più nobili aspirazioni cui lo spirito umano può con ogni forza tentare di elevarsi. La eco idealista di tale terminologia rappresenta per un attimo la speranza che un equilibrio così instabile, soprattutto dal punto di vista politico a causa delle problematiche connesse ai limiti dell'esercizio della sovranità statale in continua frizione con quello della sovranità sovrastatale, possa trovare la solidità del proprio baricentro nell'idea di pace. Il gigante economico che l'Europa rappresenta sul mercato mondiale, infatti, dovrà lentamente confrontarsi e superare in una direzione o nell'altra le questioni che si pongono sul piano politico interno e sulla scacchiera internazionale, mentre il discorso politico si lega strettamente allo status della cittadinanza, altrettanto in crisi oggi a causa della debolezza che le frontiere cominciano a presentare alla luce di importanti fenomeni migratori e della massiccia trasformazione del mercato sotto l'impulso della comunicazione e della globalizzazione. La cittadinanza nazionale, infatti, non basta più e quella che può essere interpretata come la sua estensione ha bisogno di una definizione più netta sebbene abbia già vissuto un'evoluzione, come si può registrare nella lettura dei trattati che sono stati ratificati fin'ora e nella riflessione filosofico-politica accennata in precedenza.

Il paradosso dell'universalismo, di provenienza giudaico-cristiana, consiste nella complessa visione del sé e dell'altro e nella difficoltà di implementare il concetto di fratellanza quando si passa dal piano formale-giuridico a quello sostanziale antropologico. Cioè, si è disposti a concedere gli stessi diritti a tutti gli uomini, ma poi nascono problemi quando bisogna riconoscere alle diverse culture pari dignità. L'impossibilità di considerare uguale a me chi da me è diverso altera la dinamica di identificazione/differenziazione, oscurando molti aspetti primari e secondari della costruzione dell'identità europea e, allo stesso tempo, rendendo più faticosa la ricerca sistematica di una teoria sociale dell'Europa. Sotto l'aspetto politico, estendere i diritti umani e di cittadinanza a un numero sempre maggiore di persone non è certo un'attitudine sconosciuta alla vecchia Europa, come si è già visto. Il problema sorge, invece, quando bisogna mettersi d'accordo sui modelli culturali di inclusione

*che vadano al di là del pluralismo democratico o della comunità societaria*²⁹¹.

La politica e la cittadinanza necessitano di una cerniera che congiunga l'orizzonte comunitario, dove i rappresentanti dei popoli operano a livello istituzionale, con quello individuale, dove il singolo dispiega le proprie capacità nella vita personale e professionale e tale cerniera non può che essere l'educazione e in particolare l'educazione nella prospettiva attivista. Ripercorrere la storia dell'Unione Europea e degli ultimi sessant'anni di cammino in questa avventura significa focalizzare la questione educativa su un'istanza ontologica fondativa: essere e divenire europei costituisce una potenzialità irrinunciabile in un contesto generale connotato dai rapidissimi cambiamenti del presente. Inizialmente l'urgenza di un'azione che scongiuri la rottura dei rigidi equilibri determinati dalla guerra fredda si impone con una tale radicalità da distogliere l'attenzione delle fondatrici e dei fondatori dell'Unione dalla necessità di partire dall'uomo, come invece, avrebbe preferito Richard Nikolaus di Coudenhove-Kalergi, un altro pensatore che ama parlare di spirito convinto com'è che per concretizzare stabilmente condizioni di pace in Europa, prima della convergenza di interessi materiali, sia opportuno promuovere lo spirito europeo. Fondatore dell'*Unione Paneuropea* teorizzata nel suo libro dal titolo *PanEuropa*, un'opera del 1923 ripubblicata in Francia nel 1977 e in Austria nel 1982. È tra le sue pagine che si può leggere:

L'Europe en tant que concept politique n'existe pas. La partie du monde qui porte ce nom recèle un chaos de peuples et d'Etats, une poudrière de conflits internationaux ; elle est le creuset des guerres futures. La question européenne : les haines réciproques des Européens infectent l'atmosphère internationale et inquiètent perpétuellement les pays même les plus pacifiques du monde.

*C'est pourquoi le problème européen n'est pas un problème local, mais un problème international. Tant qu'il n'aura pas été résolu, on ne peut songer à un développement pacifique du monde. La question européenne a, aujourd'hui, à peu près la même signification pour le monde que celle que les Balkans eurent pour l'Europe un siècle durant : elle représente une source perpétuelle d'insécurité et de troubles permanents. La question européenne ne sera résolue que par l'union des peuples de l'Europe. Cette union se fera ou volontairement, par la construction d'une fédération paneuropéenne, ou forcée par une conquête russe. Que la question européenne doive être résolue par l'Europe elle-même ou que la Russie doive y donner une solution, il est en tous cas impossible que cette poussière d'Etats européenne ne maintienne d'une manière durable à côté des quatre grands empires mondiaux de l'avenir: les mondes britannique, russe, américain et extrême-oriental. L'Europe a irrémédiablement perdue sa suprématie sur le monde, mais il lui reste encore son indépendance, sa culture, son avenir, son empire colonial. Si elle s'unissait à temps, elle pourrait, comme cinquième groupement et avec les mêmes droits que les autres, prendre encore part au partage de la Terre ; tandis que si elle est divisée, elle sombrera obligatoirement dans l'insignifiance politique jusqu'au jour où, ayant perdu ses colonies, banqueroutière, réduite à la misère et endettée, elle sera la proie de l'invasion russe*²⁹².

291 Vittorio Cotesta, *Europa, immagini, percezione*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, 2010, p. 201.

292 Richard N. Coudenhove-Kalergi, *Pan-Europa*, Verlag Edition, 1923, pp. 23-24. N.d.A.: L'Europa in quanto concetto politico non esiste. La parte del mondo così chiamata contiene un caos di popoli e di stati, una polveriera di conflitti internazionali, è il crogiuolo di guerre future. La questione europea: gli odi reciproci degli europei infettano l'atmosfera internazionale e inquietano permanentemente gli stessi paesi più pacifici del mondo. Ecco perché il problema europeo non è un problema locale, ma un problema internazionale. Finché non sarà stato risolto, non si può pensare a uno sviluppo pacifico del mondo. La questione europea ha, al giorno d'oggi, pressappoco lo stesso senso, nel mondo, di quello che ebbero i balcani per l'Europa in un secolo: rappresenta una fonte perpetua di insicurezza e di instabilità permanente. La questione europea non sarà risolta che attraverso l'unificazione dei popoli d'Europa. Questa si farà o volontariamente, mediante la costruzione paneuropea o forzatamente a causa di una conquista operata dalla Russia. Che la questione europea debba essere risolta dall'Europa stessa o che debba trovarvi rimedio la Russia, è in ogni caso impossibile che questa polveriera europea di nazioni non si mantenga in modo durevole accanto ai quattro grandi imperi mondiali del futuro: il mondo britannico, russo, americano e estremo-orientale. L'Europa ha irrimediabilmente perso la propria supremazia sul mondo, ma le resta ancora la sua indipendenza, la sua cultura, il suo futuro, il suo impero coloniale. Se si unisse, nel tempo, potrebbe, come quinto raggruppamento e con gli stessi diritti degli altri, prendere ancora parte alla compartecipazione della Terra; mentre se resta divisa, si assopirà inevitabilmente nell'insignificanza politica fino al giorno in cui,

Richard Nikolaus di Coudenhove-Kalergi, politico austriaco nato a Tokio nel 1894, erede della tradizione dei samurai per parte materna e figlio di un diplomatico austroungarico, è il primo a proporre un progetto di Europa Unita. Cosmopolita per origine e per formazione, nel corso della sua vita, frequenta con disinvoltura i consessi internazionali del *Collegio Theresianum* di Vienna e, nel 1919, acquisisce la cittadinanza cecoslovacca. Dagli interessi filosofici passa alla pubblicistica filoeuropeista avvertendo l'esigenza di impegnarsi alla costruzione di un ordine sovrastatale e così, tre anni più tardi, lancia il suo primo appello all'unità dei popoli del continente. Eredi del suo messaggio saranno poi Konrad Adenauer, Alcide de Gasperi, Winston Churchill, Robert Schuman, ma soprattutto Aristide Briand che farà suo il progetto di Richard Nikolaus di Coudenhove-Kalergi presentandolo nel 1929 a Ginevra, alla Società delle Nazioni. Ancora un altro passaggio del confine simbolico e concettuale di una terra che gli appartiene nella sua integralità planetaria si verifica nel 1938, quando con l'Anschluss della Germania nazista sull'Austria, è costretto a rifugiarsi in Svizzera, per poi partire alla volta degli Stati Uniti come docente all'Università di New York, con in tasca la nazionalità francese acquisita nel 1939. Tornato in Svizzera solo dopo la guerra, nella città di Gstaad fonda l'*Unione Parlamentare Europea* dalla quale nel 1948 nasceranno il Consiglio d'Europa e il Parlamento europeo.

In realtà non è aliena in Coudenhove-Kalergi l'idea di dare un fondamento materiale, e quindi economico, alla realtà europea, anzi egli è il primo a parlare di carbone e di acciaio, le materie prime che nel 1950 sanciranno la nascita della *Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio* con il programma condiviso di Germania e Francia. Tuttavia la portata di una scelta che ha condotto le due potenze a vincolare il proprio accordo reciproco alle due produzioni che garantivano la prosperità del settore militare e dunque la possibilità di portare altra linfa all'industria della guerra, sfugge all'attenzione dei non addetti ai lavori: il suo significato risiede nella volontà esplicita di annullare la possibilità, per la Francia e per la Germania, di attaccarsi reciprocamente e non nel rafforzamento di un arsenale comune al fine di eventuali azioni di guerra verso l'esterno.

In particolare va posto in rilievo anche il momento storico in cui Robert Schuman, ministro degli esteri francese, pronuncia la dichiarazione contenente la proposta da parte dei francesi di unire le due produzioni vincolandole al controllo di un'Alta Autorità: era il 9 maggio 1950 e il mondo era da poche ore sull'orlo della terza guerra mondiale. L'atto di nascita dell'Unione europea vede la luce a Parigi il 9 maggio, sono le ore 18.00 quando, in conferenza stampa, ne viene dato l'annuncio con queste parole:

La pace mondiale non potrebbe essere salvaguardata senza iniziative creative all'altezza dei pericoli che ci minacciano [...]. Mettendo in comune talune produzioni di base e istituendo una nuova Alta Autorità le cui decisioni saranno vincolanti per la Francia, la Germania e i paesi che vi aderiranno, saranno realizzate le prime fondamenta concrete di una federazione europea indispensabile alla salvaguardia della pace²⁹³.

Creare un'istituzione europea sovranazionale cui affidare la gestione delle materie prime su cui si fonda la potenza militare di qualsiasi Stato, il carbone e l'acciaio, significa in quel momento dare impulso a nuove modalità di relazione che vedano Francia e Germania porsi in una prospettiva di costruzione di un nuovo saldo equilibrio attraverso la rinuncia all'esercizio di una parte delle rispettive possibilità in materia di difesa. Non si dimentichi che i due paesi sono all'indomani di un conflitto abnorme che non poche macerie ha lasciato dal

avendo perduto le sue colonie, in bancarotta, ridotta alla miseria e indebitata, sarà preda dell'invasione russa.

293 *Dichiarazione Schuman*, Parigi, 9 maggio, 1950 in Giovanna Tarnavasio, *Pionieri d'Europa: dai precursori ai padri fondatori*, Armando, Roma, 2009, p. 124.

punto di vista materiale e morale, dando adito alla stratificazione di risentimenti particolarmente profondi. L'ostilità franco-tedesca risale alla fine della guerra tra la Prussia e la Francia, quando a quest'ultima vengono sottratte con le armi due parti di territorio appartenente alla propria giurisdizione da oltre duecento anni, l'Alsazia e la Lorena. Con il *Trattato di Francoforte* siglato da Thiers e da Bismark il 26 febbraio del 1871, il sentimento nazionalista della revanche esplose a causa delle pesanti condizioni imposte dai vincitori e cresce fino all'inizio della prima guerra mondiale: sono esattamente quarantatré anni di ostilità manifestate in chiave antitedesca nell'azione politica francese in seguito agli ingenti danni subiti a causa dei prussiani. Questi, oltre a strappare al paese l'egemonia sull'area europea, sottraggono risorse quantificabili in 1.447.000 ettari di terreni, 1.694 villaggi e 1.597.000 abitanti e il 20% del potenziale di estrazione minerario e siderurgico francese. È chiaro come tutto questo significhi, per l'esattezza, che è proprio in quello scontro epocale che affondano le ragioni della contesa per il ferro e il carbone di cui sono ricche le due regioni perse e che è proprio in quel periodo che va cercato il senso dell'importanza simbolica di questi due minerali nell'edificazione dell'Europa Unita. Il revanchismo, animato e coltivato dal rancore del generale George-Ernest Boulanger, comandante delle truppe francesi nel 1870, si configura come movimento nazionalista finalizzato a realizzare la rivincita del paese sul piano bellico con una nuova dichiarazione di guerra alla Germania. La vicenda umana di Boulanger che, una volta fuori dall'esercito, diventa deputato diciotto anni dopo nel parlamento francese con un programma contenente radicali proposte di riforma alla carta costituzionale, termina in Belgio, lo Stato che, per ironia della sorte, attualmente ospita le istituzioni europee, e prefigura, con un po' di fantasia, il destino di chi, dovendo scontare una condanna all'ergastolo per aver cospirato contro lo Stato a causa del proprio esasperato nazionalismo, finisce i propri giorni sotto la pioggia internazionalista di un ombrello aperto solo dopo. È infatti da fenomeni storici come questo che nasce l'esigenza di una sovranità più ampia e più capace di gestire le controversie. *Revanchismo* è il termine che indica oggi la sostanziale scorrettezza diplomatica di paesi che di fronte a eventuali ingiustizie subite preferiscono ricorrere all'azione militare piuttosto che avviare le trattative necessarie sotto l'egida delle Nazioni Unite e alla luce del diritto internazionale.

Tuttavia, poiché oggi non esistono più Stati isolati come quelli di cui si narra negli annali del mondo pagano e nelle astrazioni dei sedicenti filosofi, non si deve mai perdere di vista la società degli Stati, questa condizione essenziale del mondo moderno. Ogni Stato ha dunque, al di là dei suoi interessi particolari, altri interessi che gli sono comuni, sia con tutti gli altri Stati complessivamente sia con dei semplici gruppi di Stati. Ciò che caratterizza il mondo moderno, ciò che lo distingue essenzialmente dal mondo antico, è la tendenza degli Stati ad avvicinarsi gli uni agli altri ed a formare una sorta di corpo sociale riposante sulla medesima base della grande società formatasi in seno al Cristianesimo²⁹⁴.

Dopo la seconda guerra mondiale, la Francia, sebbene non riesca più a riconquistare il ruolo di primo piano che aveva rivestito nella politica europea fino al 1870, si impone perché sia esercitata, contro la Germania sconfitta, tutta la repressione possibile con il sostegno delle potenze vincitrici, nonostante la contrarietà di Aristide Briand, che ritiene controproducente in un'ottica di lungo periodo e di ricostruzione della scacchiera continentale, imporre condizioni di resa dure come quelle scontate dai tedeschi. È in questa prospettiva che si struttura negli anni seguenti in Francia, grazie anche all'opera di Churchill, la volontà di rinunciare alla propria singolare soddisfazione per scongiurare un pericolo la cui gravità non può nemmeno risultare prevedibile. In questo tipo di lungimiranza si collocano l'ispirazione di Jean Monnet e di Robert Schumann e il piano di cooperazione

²⁹⁴ Federico Chabod, *Storia dell'idea di Europa*, Laterza, Bari, 1961, p.131.

rafforzata fondato sulla condivisione delle risorse minerarie con la Germania.

Con l'inizio della guerra fredda si aprono altri quarant'anni di tensioni tra l'Europa dell'Est e l'Europa dell'Ovest. Allora alcune iniziative controcorrente segnano il passo della storia della pace in Occidente, una di queste è la creazione del Consiglio d'Europa nel 1949 ad opera dei sei paesi occidentali Francia, Germania, Italia, Belgio, Lussemburgo e Paesi Bassi: protagonisti Konrad Adenauer, primo cancelliere tedesco dopo la guerra in carica dal 1949 al 1963 e Winston Churchill, ex ufficiale dell'esercito, corrispondente di guerra e primo ministro britannico dal 1940 al 1945 e dal 1951 al 1955. Ex sindaco di Colonia rimosso dai nazisti l'uno, convinto assertore degli Stati Uniti d'Europa l'altro sulle orme di Victor Hugo, Aristide Briand e Kalergi, entrambi sono persuasi che unirsi rappresenti la sola via d'uscita da ogni potenziale ulteriore conflitto dettato dal bellicismo e dal nazionalismo tipicamente europeo. Sono proprio di Churchill le parole tratte dal *Discorso alla gioventù accademica* tenuto all'Università di Zurigo nel 1946 a formulare la morale della mostruosa favola vissuta nei decenni precedenti

*Esiste un rimedio che [...] in pochi anni renderebbe tutta l'Europa [...] libera e [...] felice. Esso consiste nella ricostruzione della famiglia dei popoli europei, o in quanto più di essa possiamo ricostituire, e nel dotarla di una struttura che le permetta di vivere in pace, in sicurezza e in libertà. Dobbiamo creare una specie di Stati Uniti d'Europa*²⁹⁵.

Ecco il frutto dell'esperienza vissuta dai protagonisti della coalizione europea antinazista. Il solo Adenauer, nei sei anni successivi, dà impulso a una politica estera di larghe vedute che mira a inserire il suo paese nell'alleanza occidentale attraverso l'adesione del 1951 al Consiglio d'Europa, la creazione della *Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio* nel 1952 e l'ingresso nella *Nato* del 1955, ma soprattutto mediante una politica di riconciliazione con la Francia di Charles de Gaulle. Sotto il *Trattato di amicizia Germania-Francia del 1963*²⁹⁶, una delle tappe più importanti del processo di integrazione europea, compare la firma di questi due grandi esponenti della politica internazionale del Novecento. Non è da meno una figura come quella di Aristide Briand, politico e diplomatico francese di enorme popolarità per il suo impegno pacifista, che vince il premio Nobel per la pace nel 1926 con Gustav Stresemann e Austen Chamberlain. È lui a pensare che

*[...] tra popoli che geograficamente sono raggruppati, come i popoli d'Europa, dovrebbe esserci una sorta di legame federale; questi popoli dovrebbero avere in ogni momento la possibilità di entrare in contatto, di discutere i loro interessi, di prendere risoluzioni comuni e di stabilire tra loro un legame di solidarietà, che li renda in grado, se necessario, di far fronte a qualunque grave emergenza che possa intervenire. E' questo il vincolo che intendo forgiare. Evidentemente l'Associazione agirà soprattutto in ambito economico; è la questione più urgente. Credo che vi si possa ottenere un successo. Ma sono altresì sicuro che dal punto di vista politico, dal punto di vista sociale, il legame federale, senza intaccare la sovranità di nessuna delle nazioni che potrebbero far parte di una tale associazione, potrebbe essere benefico*²⁹⁷.

Vissuto tra il 1862 e il 1932 tra Nantes e Saint-Nazaire e nato da una famiglia di commercianti, è in questa città portuale della Loira che frequenta le scuole superiori prima di iscriversi a Giurisprudenza e diventare avvocato.

295 Winston Churchill, *Discorso alla gioventù accademica*, Università di Zurigo, 1946. in Stefano Scarafoni, *Il processo civile e la normativa comunitaria*, Utet Giuridica, 2012, p. 2.

296 François Massoulié, Gilles Gantelet, Denis Genton, *La costruzione dell'Europa*, Giunti, Firenze, 1997, p. 187.

297 Francesca Pozzoli, *Europa la più nobile la più bella. Idee e ideali dell'Europa dalle origini ai giorni nostri*, Bompiani, Milano, 1999, p.199.

del Partito Socialista Francese, collabora frequentemente con la stampa di sinistra, compreso l'anarchico *Le Peuple* e, nelle fila del partito, diventa deputato nel 1902 mentre, tra il 1901 e il 1904, viene eletto segretario del Partito Socialista Francese. Durante il suo mandato si batte per la laicità e per la separazione tra Stato e Chiesa e vince la sua sfida contro i cattolici e le destre un anno dopo. Fondatore nel 1904 del giornale *l'Humanité* insieme a Jean Jaurès, ha a cuore le problematiche legate alla cultura e all'educazione e, dopo aver lavorato alacremente a una convergenza tra socialisti e radical-socialisti, accetta la proposta di nomina come ministro dell'istruzione avanzata dal radical-socialista Ferdinand Sarrien per mantenere l'incarico fino al 1909, dando impulso a politiche scolastiche sostanzialmente scevre da condizionamenti confessionali. Grazie alla sua capacità diplomatica, riesce ad evitare la collisione col Vaticano. Accettare questo mandato, tuttavia, significa anche l'espulsione dal partito socialista, dopo la quale Briand ne fonda uno proprio, quello dei Socialisti Repubblicani, determinati a seguire una linea non marxista.

Nel 1910 assume l'incarico di primo ministro. L'allontanamento dal socialismo delle origini è ormai palese. In varie situazioni riscuote il plauso della borghesia a seguito di interventi antisindacali e repressivi ai danni dei ferrovieri in sciopero nell'ottobre dello stesso anno. Nella stessa redazione dell'*Humanité* ordina l'arresto dei sostenitori di uno sciopero e una carica della polizia contro i lavoratori accorsi al comizio del cofondatore Jaurès. È ancora primo ministro durante la prima guerra mondiale, ma assume un ruolo chiave nella politica francese della Terza Repubblica durante la quale per sedici anni e mezzo ricopre incarichi di governo di primo piano svolgendo anche la funzione di ministro degli esteri. È in questa veste che il suo nome ha acquistato chiarissima fama. Convinto assertore della *Società delle Nazioni* e di un sistema in grado di garantire e mantenere la pace, si dimette nel 1922 per protesta contro le condizioni estreme che, con il *Trattato di Versailles*, i francesi intendono imporre ai tedeschi e, nel 1929, pronuncia un discorso ispirato al pensiero di Coudenhove-Kalergi proprio davanti al consesso prefigurante l'unificazione europea. L'assemblea della *Società delle Nazioni* gli conferisce il mandato per gettare le basi dell'Unione Federale Europea, progetto ripreso molto tempo dopo da Altiero Spinelli. Sua è la firma del 1925 in calce al *Trattato di Locarno*²⁹⁸ e al *Patto Briand-Kellogg*²⁹⁹ del 1928, promosso con l'omonimo segretario di Stato americano. Si tratta di due accordi fondamentali per bandire la guerra come mezzo di risoluzione delle vertenze internazionali, che gli valsero il riconoscimento dell'Accademia di Svezia nonostante le imperfezioni rilevate in seguito.

Con Versailles, si chiude la prima guerra mondiale. Intorno al tavolo parigino, il 28 giugno del 1919, siedono quarantaquattro Stati che lo sottoscrivono come patto inquadrato nell'ambito della Conferenza di Pace di Parigi del 1919-1920 e nei 14 punti del presidente statunitense Woodrow Wilson. Composto da sedici parti e da quattrocentoquaranta articoli, si può considerare l'atto di nascita della Società delle Nazioni, una organizzazione intergovernativa chiamata a gestire i conflitti tra le nazioni prima di arrivare a una dichiarazione di guerra. La convenzione sulla quale si fonda consiste nei primi 26 articoli del patto. Probabilmente, non emerge sin da ora il carattere paradossale di questa coincidenza. Lo Statuto di un organismo creato per garantire la pace è contenuto in capo ad un trattato – il *Trattato di Versailles* – che, ponendo fine alla guerra, si abbatte talmente punitivo sui vinti da non poter generare che altra guerra. Nell'occhio del ciclone, la Germania d'antica tradizione militarista, la stessa che aveva saccheggiato la Francia con la firma di Bismarck e l'annessione al suo territorio delle ricchissime risorse minerarie di Alsazia e Lorena. Prima condizione da rispettare, dunque, la restituzione di quelle regioni alla Francia, poi lo Schleswig settentrionale alla Danimarca, Posnania, Prussia occidentale e parte

298 Giorgio Candeloro, *Storia dell'Italia moderna: Il Fascismo e le sue guerre*, Feltrinelli, Milano, 1995, p. 173.

299 Enrica Costa Bona, *Il bureau International del la Paix nelle relazioni internazionali (1919-1939)*, Wolters Kluwer Italia, 2010, p. 138.

della Slesia alla Polonia, la dichiarazione di città libera a Danzica, posta sotto la protezione della Società delle Nazioni e della Polonia. La Germania pagherà inoltre la sua colpa assistendo impotente all'abolizione della coscrizione e alla limitazione a 100.000 unità delle forze armate tedesche e onorando sanzioni che ammontano, secondo quanto stabilito nel 1921, a 33 miliardi di dollari, finiti di versare nell'autunno del 2010. L'altra contraddizione è che proprio gli Stati Uniti evitano alla fine la ratifica del patto contenuto nel programma del democratico Wilson: nel frattempo gli succedono, infatti, i repubblicani, nel 1918, decisamente più favorevoli all'isolazionismo, contrari alla Società delle Nazioni e perplessi riguardo le dimensioni delle riparazioni imposte alla Germania. La linea ispiratrice del *Trattato di Versailles* riflette in toto l'odio dei francesi per i tedeschi di cui fedele portavoce si è fatto sulla scena internazionale il primo ministro Georges Clemenceau di fronte al britannico David Lloyd George, all'italiano Vittorio Emanuele Orlando e al citato Wilson. Altre complicità sorgono di fronte al fatto che ogni Stato aggredito è stato offeso in modo diverso dalla Germania e questo conduce alla conclusione di un accordo di compromesso che procura scarso senso di soddisfazione tra le potenze occidentali. In fondo, la tensione tra i due Stati e i danni ingenti di una guerra battuta largamente in territorio francese rendono comprensibile l'atteggiamento punitivo, ma anche preventivo, del primo ministro nei riguardi di un avversario da dover tenere sotto stretta osservazione volendo evitare altre mosse azzardate in chiave antifrancese. La nazione versa in uno stato di tale rovina che le riparazioni richieste si possono giustificare sapendo che corrispondono ai soli soldi necessari a ricostruire edifici e importanti risorse del paese: 750.000 case e 23.000 fabbriche. Altre misure di demilitarizzazione si riferiscono alla Renania e alla necessità che quell'area sia pattugliata dalle truppe alleate. Molte fabbriche tedesche, inoltre, vengono poste sotto il controllo dei francesi. Alla fine, le sanzioni di guerra tedesche hanno raggiunto la cifra di 6.600.000.000 sterline da corrispondere agli alleati. Se la cessione delle colonie, la riduzione delle forze armate fino alla cancellazione della aviazione e alla restituzione di sei navi da guerra sono state le misure materiali della sconfitta tedesca, quelle più dure sul piano morale sono riassunte negli articoli 227 e 231 del Patto, in cui si pone in stato d'accusa l'ex Imperatore Guglielmo II davanti ad un Tribunale Internazionale da creare dopo la guerra

per offesa suprema alla morale internazionale³⁰⁰ e in cui la Germania riconosce che lei ed i suoi alleati sono responsabili, per averli causati, di tutti i danni subiti dai Governi Alleati ed associati e dai loro cittadini a seguito della guerra, che a loro è stata imposta dall'aggressione della Germania e dei suoi alleati³⁰¹.

Lloyd George, dal suo canto, chiede soddisfazione per la perdita di un nutrito contingente di soldati britannici, ma avanza pretese inferiori a quelle dei francesi per non portare troppa acqua al mulino della potenza dei francesi e mantenere in equilibrio le forze politiche sul continente. La posizione più diplomatica è quella del presidente statunitense, ma anche perché il suo paese è stato parzialmente coinvolto nelle controversie europee, essendo entrato in guerra dal 1917. Il contributo che egli intende dare è l'incoraggiamento a favorire una politica mondiale capace di tenere l'umanità al riparo da altre catastrofi del genere. Proprio a tal fine auspica l'allestimento di una corte mondiale, la *Società delle Nazioni*, e la fonda sul presupposto dell'autodeterminazione dei popoli. In base a tale principio, può valere il criterio per cui ogni volta che gli stati più deboli siano attaccati, ce ne siano di più forti disposti a garantire loro protezione. La prima delle conseguenze del principio di

300 *Trattato di Versailles, art.227* in Gabriella Venturini, Stefania Bariatti, *Droits individuels et justice internationale*, Giuffrè, Milano, 2009, p. 370.

301 *Ibidem*.

autodeterminazione dei popoli è, tuttavia, il rafforzamento del sentimento patriottico, dell'identità etnica e dello spirito nazionale, mentre, sul piano pratico, la sua affermazione significa lo sgretolarsi dell'impero francese e di quello britannico secondo le linee strategiche di politica estera determinate da Wilson. Secondo Hobsbawm, questo tipo di riorganizzazione su base etnica ha costituito il presupposto delle successive pulizie e dell'olocausto degli ebrei, a conferma di ciò si può richiamare l'attenzione sull'articolo 1 del programma dell'Ndsap di Hitler del 1920, al punto in cui si chiede la costruzione di una *Grande Germania* che riunisca tutti i tedeschi in base al diritto della autodeterminazione dei popoli

Se la Francia reclama vendetta, il Regno Unito mira alla costruzione di un equilibrio determinato anche dal relativo eccesso di punizione della Germania, mentre l'Italia intende espandere le proprie colonie e anettere al suo territorio le terre irredente ancora ostaggio dell'Impero Austro-ungarico. Il compromesso raggiunto [...] *non è una pace, è un armistizio per vent'anni*³⁰² stando alle parole di Ferdinand Foch, ufficiale francese al comando degli Alleati nella Prima guerra mondiale. Il trattato presenta, infatti, grandi difetti. Osservatori come l'economista britannico John Maynard Keynes³⁰³, hanno posto in rilievo la mancanza di un piano di ripresa economica e previsto che l'atteggiamento punitivo e le sanzioni contro la Germania avrebbero provocato nuovi conflitti e instabilità, invece di garantire una pace duratura.

Un nuovo tentativo ha luogo con il *Trattato di Locarno*, che cerca di porre rimedio al clima creato dal Diktat imposto ai vinti: le tensioni scatenate dal Patto di Versailles e il cambiamento di alcuni importanti equilibri, infatti, generano evidentemente un senso di precarietà generale nei rapporti diplomatici non semplice da gestire. La difficoltà di relazione tra Francia e Germania, inoltre, è venuta al pettine e deve trovare esiti migliorativi. Nel corso della conferenza di pace svolta a Locarno tra il 5 e il 16 Ottobre 1925 si è finalmente giunti a disciplinare con maggiore equilibrio i rapporti di forza tra le due potenze europee. L'assoluta novità della negoziazione consiste nell'additare come spazio concettuale di mediazione il diritto internazionale e l'arbitrato piuttosto che incoraggiare la ricerca della mediazione nel ridimensionamento dei vantaggi di altri Stati. E questo genera nella comunità internazionale un nuovo clima di fiducia alla base dell'edificazione di un progetto di intesa condiviso capace di andare al di là delle rivalità tra vincitori e vinti. Patrimonio fondamentale per la stesura del Patto Briand-Kellogg, la Conferenza di Locarno lascia una testimonianza efficace di come l'innovazione diplomatica possa creativamente divincolarsi dalle tradizionali dinamiche di contrasto-competizione tra entità statuali. Nel 1928 sessantatré Stati prendono l'impegno di considerare la guerra uno strumento illegale per la risoluzione dei conflitti. Conosciuto anche come *Trattato di rinuncia alla guerra* o *Patto di Parigi* si configura come un trattato multilaterale entrato in vigore il 24 luglio 1929 con il fine di eliminare la guerra quale strumento di politica internazionale e nato da un iniziale patto bilaterale di non aggressione stipulato tra Francia e Stati Uniti. L'idea del primo ministro Briand è quella di includere nella rete di protezione antitedesca anche Kellogg che accetta, ma dietro ampliamento del tavolo dei contraenti rendendo quel patto un accordo generale multilaterale. Germania, Italia, Giappone e Gran Bretagna condividono dunque un testo aperto all'adesione incondizionata di tutti gli altri paesi del mondo. La portata rivoluzionaria di questo patto sta in una rinnovata concezione della sovranità statale che fino a quel momento si era declinata, in pratica, proprio attraverso il ricorso alla guerra, strumento da ora privato della precedente liceità: non è più con le armi che gli Stati affermano i propri interessi. Composto da tre articoli, il *Trattato Briand-Kellogg* recita in due di essi:

302 Ferdinand Foch in Antonio Tedde, Daniele Sanna, *Un ufficiale scomodo: dall'armistizio alla guerra di liberazione*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 44.

303 John M. Keynes, *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*, Utet, Torino, 2006, prima edizione 1936.

Le alte parti contraenti dichiarano solennemente in nome dei loro popoli rispettivi di condannare il ricorso alla guerra per la risoluzione delle divergenze internazionali e di rinunciare a usarne come strumento di politica nazionale nelle loro relazioni reciproche³⁰⁴.

e

Le alte parti contraenti riconoscono che il regolamento o la risoluzione di tutte le divergenze o conflitti di qualunque natura o di qualunque origine possano essere, che avessero a nascere tra di loro, non dovrà mai essere cercato se non con mezzi pacifici³⁰⁵.

Anche il patto Briand Kellogg tuttavia rimane lastricato di buone intenzioni, poiché non favorisce attuazioni pratiche nel prosieguo della politica internazionale. Gravi omissioni ne compromettono l'applicabilità, come ad esempio l'assenza di sanzioni per le eventuali violazioni. L'argomento a difesa di questa critica più frequentemente avanzato si fonda sui presupposti contenuti nel preambolo dove si dice implicitamente che la punizione per i trasgressori consiste automaticamente nell'autoesporsi alle ritorsioni delle altre parti contraenti:

tutti i Paesi firmatari che cercheranno di sviluppare gli interessi nazionali, facendo ricorso alla guerra, saranno privati dei benefici del presente trattato³⁰⁶

e, in ogni caso, si tratta di regole non estensibili ai paesi non firmatari, secondo i principi del diritto internazionale pattizio, dunque, a rinunciare alla guerra, sono 63 nazioni sul totale degli Stati del mondo politico dell'epoca. I firmatari, tuttavia, restano titolari del diritto di ricorrere all'uso di misure simili alla guerra, visto che nessun articolo dell'accordo disciplina nel dettaglio la questione. La rappresaglia armata e la legittima difesa rimangono lecite e costituiscono l'alternativa anche per gli stati firmatari per giustificare l'uso della forza militare insieme alle fonti di diritto consuetudinario. In concreto, le alte parti contraenti di questo accordo concordano sull'urgenza di bandire la guerra, ma al tempo stesso, sono unanimemente convinte che non esistano strumenti di difesa alternativi. Le dichiarazioni di Kellogg pronunciate all'*American Society of International Law* nel 1928 chiariscono totalmente questo aspetto e risultano largamente condivise:

Non c'è nulla nella bozza americana di un trattato contro la guerra che restringa o limiti in alcun modo il diritto all'autodifesa. Tale diritto è inerente ad ogni stato sovrano ed è implicito in ogni trattato. Ogni nazione è comunque libera di difendere il proprio territorio da un attacco o da un'invasione senza riguardo alle clausole del trattato, ed essa solo è competente a decidere se le circostanze richiedano di ricorrere alla guerra di autodifesa.

Si tratta di una dichiarazione che di fatto lascia aperta la strada della libera interpretazione della norma di diritto internazionale in questione: ogni Stato è libero di valutare il momento e i mezzi per un eventuale intervento sottraendosi agli impegni assunti in sede diplomatica. Questa situazione di relativismo giuridico trova un limite nella sentenza di condanna inflitta alla Germania al termine del Processo di Norimberga. Il Tribunale Militare Internazionale che l'ha emessa, infatti, fondato con l'*Accordo di Londra*, esercita la sua giurisdizione proprio sul presupposto fissato dal Patto Briand-Kellogg per cui si definisce crimine contro la pace

304 *Patto Briand Kellogg, art.1* in Augusto Sinagra, Paolo Bargiacchi, *Lezioni di diritto internazionale pubblico*, Giuffrè, Milano, 2009, p. 295.

305 *Patto Briand Kellogg, art. 2* in Augusto Sinagra, Paolo Bargiacchi, *Lezioni di diritto internazionale pubblico*, Giuffrè, Milano, 2009, p. 295.

306 *Patto Briand Kellogg, art.1* in Augusto Sinagra, Paolo Bargiacchi, *Lezioni di diritto internazionale pubblico*, Giuffrè, Milano, 2009, p. 295.

*la pianificazione, la preparazione, l'inizio o la conduzione di una guerra di aggressione o di una guerra in violazione dei trattati internazionali, di accordi e assicurazioni, o la partecipazione in un comune piano di cospirazione per il completamento di qualcuno dei precedenti*³⁰⁷

Poiché la Germania aveva ratificato il Patto Briand Kellogg, il Tribunale Militare Internazionale giudica che sia un crimine internazionale il ricorso alla guerra da parte dei tedeschi. Con quella ratifica, infatti, i firmatari hanno inteso condannare incondizionatamente ed esplicitamente la forza armata come strumento politico.

Il patto del 1928 si può considerare come una pietra miliare del Diritto Internazionale Umanitario anche se poco è servito ad evitare l'invasione della Manciuria da parte del Giappone nel 1931, l'invasione dell'Etiopia da parte dell'Italia nel 1935 e la seconda guerra mondiale nonostante le clausole sanzionatorie per i trasgressori.

Dal 1930 al 1935 Kellogg è membro del Tribunale internazionale de L'Aja, mentre per tanti anni ancora Aristide Briand rimane presidente onorario dell'Unione Pan-Europea volendo ribadire fino alla morte il suo impegno per la pace. Solo l'irrompere del nazismo sulla scena europea distrugge il processo di un'Europa seriamente intenzionata già dopo il primo conflitto mondiale a mettere un punto fermo sul tema della guerra.

La portata realmente rivoluzionaria del cammino di unificazione europea consiste in una novità che per la prima volta si apre uno spazio nella storia del continente: la possibilità di realizzare l'unificazione partendo da un presupposto che non sia prevaricatorio come in precedenza: le unioni nate dalle vittorie degli uni sugli altri hanno avuto sempre vita breve e obiettivi di scarso valore come il mero recupero dell'autonomia del paese sconfitto nella guerra di turno. Il presupposto nuovo da cui partire per poter guardare lontano è fondato sul concetto di *integrazione*, termine che, nel lessico comunitario, si riferisce al percorso verso una maggiore prossimità di paesi e i popoli europei, in particolare l'espressione *integrazione europea* allude alla condivisione delle risorse e ai processi decisionali mediati dalle istituzioni europee. L'uso di questo termine trova una eco sonora nella riflessione pedagogica interculturale. In ogni caso, se diverso è il presupposto, differente è anche l'obiettivo: non più la riconquista dell'autonomia nazionale, ma la creazione e la cogestione di uno spazio in cui ogni popolo veda riconosciuta e valorizzata la propria identità secondo il principio per cui ciò che può essere fatto meglio in comune, deve essere fatto insieme. Anche l'istruzione è uno dei campi su cui insieme si può operare meglio che singolarmente, stando alle politiche nazionali dell'Italia ad esempio, ma anche alle politiche educative in atto nei paesi-membri oggetto di studio nella seconda parte di questo saggio, dal momento che la globalizzazione dei mercati e la diffusione delle traduzioni richiedono professionalità trasversali e fluide, persone capaci di interagire agilmente ed elasticamente in contesti e tra contesti differenti per l'edificazione della società multiculturale esposta ai flussi migratori interni e esterni ai confini dell'Ue.

Secondo Delanty, la globalizzazione non riguarda esclusivamente la ricerca di un nuovo ordine mondiale che riesca a contenere il flusso anonimo di identità e capitali, ma rappresenta un grande programma socio-culturale le cui dinamiche di funzionamento ridefiniscono su altri piani la normatività di alcuni concetti, come cittadinanza, società civile, multilevel governance, ecc.. Essi, seppur validi descrittori di una società postnazionale, sono stati amplificati nella loro portata esplicativa, andando oltre il campo che gli compete. Uno degli effetti della globalizzazione è stato proprio di stravolgere i modelli di autocomprensione collettiva fondati su base etnica, politica o economica e dare enfasi alla dimensione socio-relazionale dell'identità e alla sua capacità di produrre formazioni socio-cognitive tutt'altro che compatibili con una definizione normativa dell'Europa. Uno sguardo allargato al processo di formazione

307 *Accordo di Londra*, art. 6 in Enzo Cannizzaro, *Corso di diritto internazionale*, Giuffrè, Milano, 2011, p. 314.

dell'Unione Europea ci porta a valutare la globalizzazione come la società contesto in cui si diversificano le strutture comunicative e i linguaggi e con essi i discorsi, i comportamenti e gli stili di vita, moltiplicando e trans-formando identità³⁰⁸.

Del resto, se è vero che solo l'unione dei popoli può garantire all'Europa la sovranità sul suo destino e il suo prestigio nel mondo, è anche vero che questi popoli devono in un certo qual modo crescere insieme, disporre cioè di istituzioni educative che lavorino al consolidamento di un collante tra le generazioni e tra le comunità nazionali ben più che trasversale rispetto all'idea di nazione e di costituzione nazionale: è anche per questo che la redazione di una carta costituzionale europea costituirebbe un passo avanti pure per il progresso dell'educazione. Nella dichiarazione di Schuman l'aspirazione a dare impulso al processo di integrazione trova espressione in vari punti del testo e una particolare attenzione, forse posta ancora poco in rilievo, è quella che viene dedicata all'idea di equità da realizzare tra tutti i cittadini dell'Unione:

Ogni paese che ha democraticamente scelto di aderire all'Unione europea adotta i valori di pace e di solidarietà su cui si fonda la costruzione comunitaria. Questi valori si realizzano grazie allo sviluppo economico e sociale e all'equilibrio del contesto ambientale e delle varie regioni, i soli fattori che possono garantire un livello di qualità della vita diffuso equamente tra i cittadini³⁰⁹.

In questo contesto il discorso sull'equità assume particolare valore, dal momento che l'accesso all'istruzione è in larga parte una questione di pari opportunità che consiste nel porre tutti in condizione di godere del diritto a una formazione di qualità. L'approccio scelto è dunque l'esito di un'ispirazione politica a carattere inclusivo. Come sostiene Iris Marion Young in *Inclusion and democracy*³¹⁰ l'approccio inclusivista è la più sostanziale espressione della massima potenzialità delle democrazie e, come abbiamo visto, lo standard democratico degli stati è la prima condizione richiesta dall'Europa per accettare la candidatura di un paese a membro dell'Ue. Dunque democrazia e inclusione, costituiscono, insieme al concetto di differenza, alcune tra le più significative chiavi di lettura della politica comunitaria.

I sistemi di istruzione e formazione dell'obbligo dovrebbero garantire l'istruzione di base e le competenze fondamentali indispensabili per raggiungere il benessere in una società basata sulla conoscenza. Si tratta di un aspetto particolarmente importante per alcuni gruppi svantaggiati e per gli Stati membri che provvedono alle esigenze di un gran numero di migranti e di minoranze etniche [...] I fattori più importanti di efficienza ed equità sono la qualità, l'esperienza e la motivazione degli insegnanti e il tipo di pedagogia che utilizzano. Operando in collaborazione con i servizi sociali per genitori e studenti, gli insegnanti possono svolgere un ruolo fondamentale nel garantire la partecipazione dei soggetti più svantaggiati. Queste azioni sono particolarmente efficaci dove le scuole hanno strategie d'inclusione che vengono costantemente aggiornate e si basano sulla ricerca pedagogica. Gli Stati membri si sono adoperati per trovare la giusta combinazione di misure atte ad attrarre insegnanti esperti e motivati nelle scuole più impegnative. Elaborare politiche di assunzione che garantiscano agli studenti svantaggiati un insegnamento di alta qualità dovrebbe essere una priorità³¹¹.

308 Vittorio Cotesta, *Europa, immagini, percezione*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, 2010, p.214.

309 *Dichiarazione Schuman*, Parigi, 9 Maggio 1950 in Giovanna Tamavasio, *Pionieri d'Europa: dai precursori ai padri fondatori*, Armando, Roma, 2009, p. 124.

310 Iris Marion Young, *Inclusion and democracy*, Oxford University Press, 2002.

311 Commissione delle comunità europee, Bruxelles, 8.9.2006, Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, pp. 6-7.

Ne *Le politiche della differenza*, la studiosa americana affronta anche filosoficamente l'idea di differenza problematizzandone presupposti ed esiti. Proponendo in questo saggio uno studio analitico sulle *Scuole Europee di Bruxelles* e sull'internazionalizzazione dei sistemi educativi dell'Unione Europea, il riferimento a questi concetti è inevitabile, poiché fondano la struttura di qualsiasi riflessione su un'educazione che voglia dirsi ispirata a principi egualitaristi. Osservare il modo in cui vengono declinati nella pratica educativa della scuola semipubblica e della scuola pubblica le idee di democrazia, inclusione e differenza e con quale impegno economico i governi e la Commissione Europea sostengano questi progetti, è estremamente interessante per rendersi conto della direzione espressa dalla volontà politica e della coerenza con i testi di legge che guidano l'azione degli organi di governo nazionali e sovranazionali di fronte alle scelte da operare in materia di istruzione.

*L'Europa non potrà farsi un una sola volta, né sarà costruita tutta insieme; essa sorgerà da realizzazioni concrete che creino anzitutto una solidarietà di fatto*³¹²

Recita ancora il testo di Schuman e, sebbene la proposta contenuta nella sua dichiarazione, si riferisca, in quel momento, alla costruzione materiale del processo di pace come appare chiaro dalle parole:

*Il governo francese propone di mettere l'insieme della produzione franco-tedesca di carbone e di acciaio sotto una comune Alta Autorità, nel quadro di un'organizzazione alla quale possono aderire gli altri paesi europei. La fusione delle produzioni di carbone e di acciaio assicurerà subito la costituzione di basi comuni per lo sviluppo economico, prima tappa della Federazione europea, e cambierà il destino di queste regioni che per lungo tempo si sono dedicate alla fabbricazione di strumenti bellici di cui più costantemente sono state le vittime. La solidarietà di produzione in tal modo realizzata farà sì che una qualsiasi guerra tra la Francia e la Germania diventi non solo impensabile, ma materialmente impossibile*³¹³.

rimane comunque difficile non annoverare tra le *realizzazioni concrete che creano una solidarietà di fatto* la scuola e in generale le istituzioni educative. In ogni realtà posta in discussione da processi migratori, infatti, viene interrogata in prima istanza la scuola – e in particolare la scuola primaria – come luogo di integrazione sociale, come spazio in cui nasce e si coltiva la solidarietà non solo tra le generazioni di allievi, ma soprattutto tra le componenti dell'intera comunità scolastica. Non parliamo di un contesto in cui si cerca di omologare la differenza, ma di un crocevia al centro del quale si pone un'idea di valorizzazione della diversità che tiene al centro, in Italia, l'articolo 3 della Costituzione della Repubblica:

*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*³¹⁴.

e che trova riscontro nel principio di non discriminazione difeso dall'Ue con gli art. 12 e 13 del *Trattato di*

³¹² *op. cit.*, p. 124.

³¹³ *op. cit.*, p. 124.

³¹⁴ Aa.Vv., *La Costituzione della Repubblica Italiana*, Giunti, Firenze, 2011.

*Amsterdam*³¹⁵ a modifica di quanto disposto in materia dal Testo Unico dell'Unione Europea. Se è pacifico che l'educazione è il veicolo della cittadinanza, dovrà essere un principio egualitario a regolare l'accesso e a garantire a tutti gli allievi delle scuole d'Europa il diritto a sviluppare durante l'intero percorso di formazione tutte le qualità del cittadino europeo e di rimuovere eventuali ostacoli materiali che frenino il dispiegarsi di questo iter. Certamente Robert Schuman ostacoli non deve vederne poi tanti se, nato francese di lingua tedesca a Evrange, lussemburghese di origine materna e di padre francese di lingua e cittadinanza tedesca, ha l'imbarazzo della scelta di fronte alla questione della cittadinanza, trilingue com'è. Compiuti gli studi medi in Lussemburgo e quelli superiori in Germania, prima della grande guerra, diventa avvocato ed esercita a Metz la professione per qualche anno prima di essere riformato all'esplosione del conflitto. Il suo esordio in politica lo vede consigliere comunale nella stessa città e poi deputato della Mosella al Parlamento francese per il partito dell'*Unione Repubblicana Lorena*, dal momento che la regione era ripassata alla Francia nel 1919. Davanti a sé più di vent'anni di attività parlamentare come membro della Commissione di legislazione civile e criminale dal '19 al '29 e dal '39 al '40, della Commissione d'Alsazia-Lorena dal 1919 al 1940, segretario di questa commissione dal 1920 al 1927, vicepresidente dal 1927 al 1929, presidente dal 1929 al 1936.

Dal 1936 ricopre un seggio presso il consiglio generale della Moselle e nel 1940, in piena seconda guerra mondiale, gli viene affidato l'incarico di sottosegretario per i rifugiati sotto il governo di Paul Reynaud. Riconfermato in questo ruolo dal successivo governo Pétain, vota in Luglio con altri 567 parlamentari a favore della concessione dei pieni poteri al maresciallo ed entra a far parte del governo da lui presieduto, lo stesso che nell'ottobre successivo scende a patto con Hitler e pone la Francia al servizio dei nazisti, mentre Charles de Gaulle, da Londra, esorta i francesi, con l'appello del 18 giugno, a continuare la guerra al fianco degli Alleati e crea il movimento *Francia Libera*. Ecco, nella contesa tra i due, Schuman è con Pétain il regime del quale viene accusato da De Gaulle di incostituzionalità per aver forzato il Parlamento a delegare pieni poteri al maresciallo e per averne distrutto le legittime istituzioni repubblicane.

Inizialmente la bilancia della politica francese e internazionale pende dalla parte di Pétain, mentre De Gaulle fatica ad affermare il suo pensiero tra i connazionali. Solo in un secondo tempo, con l'adesione al suo movimento di molte colonie tra cui l'Africa Equatoriale Francese e il Camerun nell'autunno del 1940, la Nuova Caledonia, la Polinesia Francese e le Nuove Ebridi in seguito, con la progressiva perdita di popolarità del governo di Vichy, divenuto sempre più strettamente vassallo della Germania nazista, le *Forces Françaises Libres* (FFL) acquistarono un peso determinante sul piano politico e militare. Intanto il Reich riannette ai suoi territori la Mosella e Schuman, che si rifugia nella sua proprietà in Lorena, viene arrestato dalla Gestapo e rinchiuso nel carcere di Metz prima di essere trasferito a Neustadt nella primavera del 1941. Dopo l'evasione da lì, Schuman raggiunge la zona libera e, con l'avvento della quarta repubblica, riprende il suo posto di deputato dal 1946 al 1962. Presidente del Consiglio nel 1947 per il *Mouvement républicain populaire*, ministro degli esteri dal 1947 al 1952, primo presidente del Parlamento Europeo dal 1958 al 1960, è per quest'ultimo incarico che viene considerato uno dei padri dell'Unione Europea.

Di fatto, però, il contenuto della *Dichiarazione Schuman* era stato un'idea di Jean Monnet, testimone delle principali vicende del XX secolo per essere vissuto tra il 1888 e il 1979. Borghese di famiglia, egli si occupa del commercio estero di vino e cognac per l'azienda del padre. Riformato dalla leva, non parte per il fronte allo scoppio della prima guerra mondiale, ma propone un piano di coordinamento delle risorse degli alleati. Per chi

³¹⁵ *Trattato di Amsterdam* del 2 Ottobre del 1997 in Mariapaola Colombo Svevo, *Le politiche sociali dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2005.

come lui aveva intuito dagli esordi della sua carriera politica che *la riflessione non può essere separata dall'azione*³¹⁶ cercare di risolvere la questione dell'approvvigionamento durante il primo conflitto mondiale significa rendersi utile alla causa degli alleati che in quel momento non sono in grado di elaborare progetti. L'esito della guerra dipende anche da questo. La soluzione sta in una programmazione comune di Francia e Inghilterra, è questa la proposta che avanza a René Viviani, primo ministro francese durante il primo anno di guerra, e con la quale riesce a convincerlo della necessità di una missione a Londra. Lì coordina un gruppo anglofrancese per l'acquisto e il trasporto degli approvvigionamenti e questo gli vale, al termine delle ostilità, l'incarico di segretario generale aggiunto della Società delle Nazioni. L'esperienza all'interno di questo organismo, sulle prime, lo trova entusiasta e motivato. È solo quando si accorge dell'impossibilità di questo soggetto di realizzare gli obiettivi di pace e di concordia che si è prefissato che se ne disincanta. Il principio dell'unanimità la ingessa bloccandone ogni decisione. Nel veto Monnet vede *la causa profonda e nello stesso tempo il simbolo dell'impossibilità di superare gli egoismi nazionali*³¹⁷. Nel 1923, decide quindi di abbandonare l'incarico e di tornare a dedicarsi all'impresa familiare.

*Ciò che ho intrapreso, in ogni fase importante della mia vita, procedeva da una scelta, e da una sola, e questo limitarmi a un solo scopo mi ha salvato dalle tentazioni della varietà e anche dal gusto del potere dalle mille sfaccettature. Sono fatto così e non riuscirei ad essere diverso. Ma credo anche che sia necessario trattare certe cose in questo modo per ottenere un risultato. Questa regola non vale per quelli che devono occuparsi di tutti gli affari dello Stato, poiché bisogna che essi considerino l'insieme dei problemi. Quest'altra attitudine dello spirito, che è necessaria all'uomo politico, contiene in sé i limiti del suo potere sulle cose. Se egli fosse dominato da una sola idea, non sarebbe più disposto per altre, che invece rientrano anch'esse nei suoi compiti; inversamente, dedicandosi a tutte, rischia di perdere l'occasione di agire, che è unica. Trovandomi davanti a questo dilemma, capii che avevo di meglio da fare che cercare di esercitare io stesso il potere. Mi accorgevo inoltre che per accedere a questo posto avrei dovuto farmi violenza. Per l'uomo politico l'obiettivo di ogni istante è di essere al Governo, e lì di essere il primo. Non ho mai conosciuto un grande uomo politico che non sia fortemente egocentrico, ed è logico: se non lo fosse, non avrebbe mai imposto la sua immagine e la sua persona. Io non avrei potuto esserlo e non per modestia: non si può concentrarsi su una cosa e su se stessi. E questa 'cosa' è sempre stata la stessa per me: far lavorare tutti gli uomini uniti, dimostrare loro che, al di là delle divergenze o al di sopra delle frontiere, essi hanno un interesse comune. La concorrenza era viva attorno al potere, ma era praticamente nulla nel settore in cui io volevo agire, quello, cioè, che si occupa della preparazione dell'avvenire e che, per definizione, non è rischiarato dalle luci dell'attualità. Poiché non davo fastidio agli uomini politici, potevo contare sul loro appoggio. Inoltre, se ci vuole molto tempo per arrivare al potere, ne occorre molto poco per spiegare a quelli che ci sono arrivati come si possa uscire dalle difficoltà presenti: è un linguaggio che ascoltano volentieri al momento critico. In quel momento, quando mancano le idee, essi accettano volentieri le tue, purché ne abbiano la paternità. Nel mio lavoro, gli allori bisogna dimenticarseli. Per quanto ne dicano, non mi piace tenermi nell'ombra, ma se solo con una certa riservatezza posso portare a termine le cose in modo più soddisfacente, ebbene, allora scelgo l'ombra*³¹⁸.

Monnet torna alla ribalta con l'esplosione della seconda guerra mondiale, quando viene chiamato ad organizzare la gestione comune degli approvvigionamenti degli alleati a Londra. È il 1940 quando propone a Churchill e a De Gaulle il progetto di un'unione federata tra Gran Bretagna e Francia. L'idea viene accolta, come dimostra il

316 Mario Albertini, Nicoletta Mosconi, *Tutti gli scritti: 1976-1978*, Il Mulino, Bologna, 2009, p. 303.

317 Jean Monnet, *Memoires*, Fayard, Paris, 1976.

318 *Ibidem*.

comunicato congiunto dove si dichiara che

[...] in futuro Francia e Gran Bretagna non saranno più due nazioni, bensì una sola Unione franco-britannica. La costituzione dell'Unione comporterà organizzazioni comuni per la difesa, la politica estera e gli affari economici... I due Parlamenti saranno ufficialmente unificati³¹⁹.

In quella fase, l'esercito francese si trova letteralmente travolto dai nazisti e questo si presenta come l'unico tentativo possibile di evitare la disfatta del paese, ciononostante la classe politica di Francia non crede più in alcuna possibilità di salvezza e lo lascia cadere nel vuoto. L'attenzione di Monnet si rivolge allora agli Stati Uniti, dove intende collaborare alla redazione del *Victory Program*. Nel 1940 il governo inglese gli offre un incarico di rappresentanza per negoziare una commessa militare negli Stati Uniti: da quel momento Monnet diventa un ascoltato consigliere del presidente Roosevelt che rende il suo paese l'arsenale delle democrazie con il varo del *Victory Program* del 1941. La seconda guerra mondiale è in pieno svolgimento e nel 1943, il Comitato Nazionale di Liberazione *Francia libera* di Algeri accoglie il politico tra i suoi membri, qui Monnet collabora con De Gaulle per organizzare la resistenza in esilio. Nella riunione del 5 agosto 1943, egli stesso dichiara al Comitato:

Non vi sarà pace in Europa, se gli Stati si ricostituiranno sulla base della sovranità nazionale [...]. I paesi d'Europa sono troppo piccoli per garantire ai loro popoli la prosperità e l'evoluzione sociale indispensabili. È necessario che gli Stati europei si costituiscano in federazione³²⁰.

Parole contro il paradigma dello Stato nazionale. Dopo la guerra Charles de Gaulle gli propone di elaborare e realizzare un piano di modernizzazione e di rilancio per l'economia francese e lo nomina commissario. Da questa prospettiva si accorge della crescente e minacciosa intensità della tensione tra Germania e Francia per il controllo del bacino carbo-siderurgico della Ruhr e cerca di preparare una alternativa al riaffacciarsi delle ostilità. Una federazione franco-britannica a questo punto non è contemplabile, perché la Francia vive la riappropriazione della propria sovranità in modo tale da non permettere negoziati in tal senso. L'unica via è quella economica: mettere in comune le risorse franco-tedesche di carbone e di acciaio sotto il controllo di un'autorità terza e superiore ai due governi per salvaguardare la pace.

Accomunando le produzioni di base e istituendo un nuova Alta Autorità, le cui decisioni vincoleranno la Francia, la Germania e i paesi che vi aderiranno, questa proposta getterà le prime fondamenta concrete di una federazione europea indispensabile per preservare la pace³²¹.

Schuman e Adenauer accettano pubblicamente la proposta il 9 maggio 1950 e, dopo un anno, con Francia e Germania, anche Italia, Belgio, Olanda e Lussemburgo ratificano il *Trattato di Parigi* col quale nasce la *Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA)* primo importantissimo segnale di quella pacificazione franco-tedesca posta a fondamento del processo di unificazione europea. La strategia scelta da Monnet per dare concretezza al progetto europeista consiste nel ricorso a un metodo detto *gradualista* o *funzionalista*, un modello

319 *Ibidem*.

320 *Ibidem*.

321 *Memorandum Monnet* al Ministro degli Esteri Schuman in Daniela Preda, *Storia di una speranza: la battaglia per la CED e la federazione europea nelle carte della Delegazione italiana, 1950-1952*, Jaca book, Milano, 1990, p. 47.

di negoziazione in grado di ispirare la formulazione di molte varianti negli anni a seguire, orientato sostanzialmente a strutturare:

*un'azione concreta e risoluta su un punto limitato ma decisivo, che provochi un cambiamento fondamentale su questo punto e modifichi progressivamente i termini stessi dell'insieme del problema.*³²²

L'istituzione della Ceca produce gli esiti previsti da Monnet. Con la pacificazione franco-tedesca, infatti, si modificano tutti i termini del problema europeo e si può dunque passare, dal confronto e dalla minaccia di una risorgente politica di potenza, alla politica di cooperazione. Una battuta di arresto di tale processo ha luogo solo nel 1955, con il rifiuto francese di ratificare la Comunità europea di difesa (CED). È allora che Monnet decide di fondare il Comitato d'azione per gli Stati Uniti d'Europa con il quale, sino alla fine della sua vita, pungola instancabilmente la classe politica sovranazionale a non abbandonare la via intrapresa dell'unità europea. Nel 1976 il Consiglio delle Comunità europee lo nomina Cittadino d'onore dell'Europa. La decisione di vincolare gli stati al rispetto degli accordi mediante una reciprocità di tipo materiale legata alle risorse siderurgiche sembra a tutti una soluzione più stabile e più concreta alla luce della nuova urgenza diplomatica che si è venuta a creare e indubbiamente concorre a scongiurare nuove minacce bellicistiche da parte degli irrequieti stati d'Europa. Questo non significa, tuttavia, che la questione educativa occupi una posizione di secondo piano nel processo di integrazione europea e non è un caso che proprio a Jean Monnet siano intitolati i principali programmi di finanziamento delle azioni educative volte a svilupparsi a partire dal paradigma della circolarità promuovendo la mobilità e la maturazione dei cittadini europei mediante la formazione.

*Non uniamo Stati, ma uomini*³²³ scriveva proprio in quegli anni. E ancora oggi la nascita di una vera opinione pubblica europea, la sua adesione a questo progetto e la partecipazione dei cittadini alle attività finalizzate a tale realizzazione richiedono le migliori energie e il massimo impegno da parte delle istituzioni sovranazionali.

La più importante tra queste è la Commissione Europea, è qui che Walter Hallstein, già professore di diritto presso le università di Rostock e Francoforte, espleta per primo le proprie funzioni presidenziali dal 1958 al 1969 mentre, nel corso della sua vita, che ha coperto la durata del Novecento dal 1901 al 1982, dà impulso al processo di integrazione come a numerose altre azioni politiche che hanno determinato le magnifiche sorti e progressive dell'Occidente. Anch'egli profondamente persuaso che il collante più solido sia da sintetizzare sul piano economico, intende favorire con ogni mezzo la nascita e lo sviluppo di istituzioni economiche comuni. La sua presidenza è orientata interamente alla costruzione del mercato comune che accompagna con straordinaria rapidità l'evoluzione del processo europeista. La nota dottrina Hallstein, elaborata nel corso degli anni Cinquanta nel periodo in cui ricopre la carica di segretario di Stato presso il ministero degli esteri tedesco, ha al centro l'obiettivo di radicare la democrazia nell'Europa occidentale, fine principale della politica estera tedesca successiva al suo mandato. Nello stesso arco di tempo, con funzioni simili, emergeva nel confinante Belgio la figura dello statista europeo Paul Henri Spaak vissuto tra il 1899 e il 1972 tra alterne vicende. L'esperienza della prima guerra mondiale lo vede arruolato nelle fila dell'esercito del suo paese e quella della biennale prigionia nella vicina Germania. Anch'egli ministro degli esteri, si trova a dover difendere la scelta nazionale della neutralità durante il secondo conflitto mondiale, ma finisce esule con il suo governo a Parigi in un primo momento e successivamente a Londra. Sono gli anni in cui studia a un piano per l'accordo dei paesi del Benelux.

³²² *Ibidem*.

³²³ Jean Monnet in Pasquale Ferrara, *Non di solo euro: la filosofia politica dell'Unione europea*, Città Nuova, 2002, p. 268.

Alla fine della guerra, riprende il suo posto di ministro degli esteri e poi di primo ministro in Belgio, mentre solerte è la sua attività di propulsione all'unificazione dell'Europa in favore della nascita della Comunità europea del carbone e dell'acciaio e della Comunità europea di difesa, le sole due istituzioni che possano garantire la pace e la stabilità del continente mediante la firma di trattati vincolanti. Presidente della prima assemblea plenaria delle Nazioni Unite nel 1946 e segretario generale della *Nato* dal 1957 al 1961, Spaak contribuisce concretamente e in modo determinante alla stesura del *Trattato di Roma* durante la *Conferenza di Messina* del 1955, quando i sei governi partecipanti gli conferiscono mandato di redazione del testo che sarà firmato nella capitale. A rappresentare l'Italia sulla scena dell'analisi e della proposta europeista, due politici del calibro di Alcide De Gasperi e di Altiero Spinelli. Primo presidente del consiglio della repubblica italiana e ministro degli esteri eletto tra le fila del partito popolare tra il 1946 e il 1953, De Gasperi è anche il fondatore della Democrazia Cristiana. Nasce nel Trentino - austriaco fino al 1918 -, ma cresce nella lingua e nella cultura italiana tra il 1881 e il 1954. Durante la prima guerra mondiale si mantiene su posizioni neutraliste, ma quando l'Italia entra in guerra, si dedica ai profughi e riceve la nomina di delegato per l'Austria Superiore e per la Boemia occidentale del Segretariato per i profughi e rifugiati, in qualità della quale si batte per la promulgazione di una legge che regoli il comportamento da tenere con loro. Con il declino dell'imperio asburgico, De Gasperi rivede la propria posizione politica in favore del diritto all'autodeterminazione dei popoli. In un primo momento alleato di Mussolini, si oppone all'avvento del fascismo andando incontro alla carcerazione nel 1927-'28. Dopo l'esperienza del totalitarismo e della guerra, diventa un dichiarato assertore dell'unità dei popoli europei e si attiva per la realizzazione del *Piano Marshall* e per la stipula di accordi economici tra l'Italia ed altri paesi europei con particolare attenzione alla Francia. Sul piano delle relazioni internazionali, De Gasperi appoggia l'idea di Schuman di fondare la Ceca e fornisce il proprio contributo per l'elaborazione di un'idea condivisa di politica europea di difesa comune contro l'idea di far entrare l'Italia nella *Nato*. Negli anni successivi al carcere, ottenuto un impiego dal Vaticano dopo la firma dei Patti Lateranensi nel 1929 e dopo un periodo di isolamento molto critico, De Gasperi comincia a osservare le dinamiche del partito cristiano del centro in Germania e studia le teorie socio-economiche della cultura cattolica europea. Con lo scoppio della seconda guerra mondiale compone un opuscolo contenente i presupposti della fondazione della Democrazia Cristiana. Con l'arrivo degli Alleati nell'Italia meridionale, entra a far parte del Comitato di Liberazione Nazionale per la Democrazia Cristiana e sotto il governo Bonomi diventa ministro degli esteri tra il 1944 e il 1945. Presidente del Consiglio dei Ministri del Regno di Italia, vive il passaggio all'Italia Repubblicana continuando a presiedere il governo di unità nazionale che segue alla liberazione e ricoprendo temporaneamente la carica di capo dello Stato provvisorio, con i poteri fino ad allora conferiti al re Umberto II, fino alla proclamazione dei risultati del referendum istituzionale del 2 e del 3 giugno da parte della Corte di Cassazione. Questo impegno si protrae fino all'inizio del luglio successivo, quando l'assemblea costituente elegge capo dello Stato Enrico De Nicola. Intervenuto nel 1946 alla Conferenza di Pace di Parigi, poco può incidere sulle decisioni che riguardano le condizioni inflitte all'Italia per aver perso la guerra, salvo limitare i danni alle sanzioni imposte per il disarmo militare ed evitare la perdita di territori di confine come l'Alto-Adige e la Valle d'Aosta. Un successo internazionale si rivela invece la missione negli Stati Uniti del 1947, quando riesce ad ottenere un prestito Eximbank di cento milioni di dollari dalle autorità americane. Altri accordi vengono condotti a termine al fine di finanziare la ricostruzione e di dotare di nuova stabilità l'economia interna. Ecco cosa pensa di lui un altro politico italiano che ha segnato il passo dell'Unione Europea partendo dall'impegno del governo italiano:

Nel 1950 abbiamo fatto d'accordo con i federalisti anche degli altri paesi, una campagna, sotto forma di petizione, in cui chiedevamo ai governi, e in particolare noi al nostro governo italiano, di prendere una iniziativa per fare un patto federale con gli altri paesi. Abbiamo preparato il testo della petizione su cui raccogliere le firme, e abbiamo poi cercato alcuni sostegni autorevoli che avrebbero facilitato la raccolta. E nel giro di un anno abbiamo raccolto mezzo milione di firme e alla fine abbiamo fatto, nel '51, una grossa manifestazione all'Eliseo, nella quale era presente Einaudi, presidente della Repubblica - Einaudi era quello che silenziosamente ci aveva sempre sostenuto - e, invitati a parlare, c'erano anche Sforza e De Gasperi. (...) Allora abbiamo avuto la prima dichiarazione di De Gasperi a nostro favore, perché ha firmato anche lui la petizione e ha dichiarato che il governo italiano avrebbe accettato questo impegno e avrebbe agito in coerenza. Bene, debbo dire che a questo impegno De Gasperi ha tenuto fede ed è stata una grossa iniziativa del governo italiano. Quest'uomo, De Gasperi, che in fondo era un moderato, lo ha fatto con uno spirito rivoluzionario non indifferente, vincendo resistenze in Italia, nella amministrazione italiana e vincendo resistenze negli altri paesi³²⁴.

Autore del *Manifesto per un'Europa Libera e Unita*³²⁵, Altiero Spinelli vive tra il 1907 e il 1986 una vita dedicata al raggiungimento, per gli Stati dell'Unione, della soluzione federale e promuove la proposta all'Europarlamento di un trattato che fondi un'Unione Europea Federale chiamato in seguito *Piano Spinelli*.

La sua proposta viene approvata nel 1984 a larghissima maggioranza e diventa la pietra miliare sulla quale andranno consolidandosi i trattati europei dei due decenni successivi: condiziona pesantemente, infatti, il processo di revisione dei trattati istitutivi della Cee e dell'Euratom, quello definito in seguito *Atto unico europeo*. Comunista dall'età di diciassette anni, viene catturato e incarcerato dal regime fascista per i sedici anni compresi tra il 1927 e il 1943 e, quando il movimento internazionale di resistenza ai regimi si riunisce nel 1944, avanza la proposta di redigere un *Manifesto Europeo*. Dopo la guerra, fonda il *Movimento Federalista Europeo* in Italia ed è co-fondatore dell'*Unione Europea dei Federalisti*. Consulente di De Gasperi, Spaak e Monnet, diffonde e incoraggia la causa europeista nell'accademia e crea l'*Istituto per gli affari internazionali (IAI)*. Membro della Commissione europea proveniente dalle fila del partito comunista italiano, si occupa della politica industriale e della ricerca in qualità di commissario europeo per le Imprese e la Tecnologia, ma il suo profilo è quello di un umanista. Ha fatto parte della Commissione Europea dal 1970 al 1976, in seguito del Parlamento italiano e poi del primo Parlamento europeo eletto a suffragio universale nel 1979. Nel 1981 fonda il *Crocodile Club*, luogo di elaborazione e propulsione politica. Da dove Spinelli maturi la sua inclinazione per le questioni relative all'integrazione e all'intercultura è facile individuare: figlio di un viceconsole del Regno d'Italia, è esposto al confronto con altri orizzonti geografici, politici e socio-culturali prima per via della carriera diplomatica paterna, poi per via di quella commerciale. L'esperienza della scolarizzazione lo vede già tra i banchi delle scuole romane, risale alle elementari la memoria che egli conserva della grande guerra e di cui parla anche nella sua autobiografia. Erano gli insegnanti a mediare le notizie che provenivano dal fronte e giungevano alle orecchie dei bambini. Con la scuola media emergono le sue doti e il suo interesse per le discipline scientifiche e per le lingue antiche e moderne: latino e greco, francese e tedesco fanno già parte del suo patrimonio di diplomato. Le materie umanistiche lo sollecitano profondamente durante gli studi superiori e nel corso della prigionia. All'università sceglie la facoltà di Legge del primo ateneo romano per poter continuare la sua solerte attività di partito e assecondare la volontà del padre di vederlo un giorno avvocato. Le sue scelte politiche sono molto influenzate dalla militanza socialista paterna alla quale preferirà quella comunista dal 1924, in seguito

324 Edmondo Paolini, *Altiero Spinelli: appunti per una biografia*, Fondation Jean Monnet pour l'Europe, Centre de recherches européennes, 1988, p. 80.

325 Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, *Manifesto di Ventotene: per un'Europa libera e unita*, Regione Lazio, Roma, Pieraldo, 2008.

all'assassinio Matteotti, anche se trova assai ostica la dottrina marxista che egli stesso definisce *cattedrale di granito e nebbia*. È il periodo della clandestinità per i comunisti, ciononostante diventa il leader della sezione del quartiere Trionfale assumendosi il compito di formare i compagni-lavoratori sui contenuti del marxismo. Per queste attività e per sfuggire alla cattura della polizia, tenta di spostarsi a Milano, ma viene ugualmente preso e incarcerato dopo la condanna a sedici anni e otto mesi inflittagli del Tribunale Speciale per la Sicurezza dello Stato istituito dalle leggi speciali per gli oppositori politici varate dai fascisti. L'esperienza del carcere negli istituti di pena di San Vittore, Lucca, Viterbo, Civitavecchia e Roma presso il *Regina Coeli*, dura, in effetti, dieci anni grazie ad alcuni condoni e rappresenta una fase di profonda e documentata riflessione in ambito filosofico, storico, economico, letterario e linguistico, impara lo spagnolo e il russo leggendo i classici in lingua originale. Intanto prende la distanza dal marxismo attirandosi le accuse di eccesso di liberalismo dai suoi compagni che presto lo espelleranno dal partito comunista. Gli anni del confino nelle isole di Ponza e di Ventotene, fra il 1937 e il 1943, si rivelano fruttuosi per il suo percorso intellettuale e politico, anche perché ne condivide la durezza con politici di primo piano come Sandro Pertini, ma anche con Ernesto Rossi, Eugenio Colorni e Ursula Hirschmann, coautori del Manifesto, in particolare, si segnala il ruolo di quest'ultima che, non essendo al confino e potendo così mantenere rapporti costanti con Colorni, può favorire la circolazione del manoscritto nella penisola soprattutto tra i membri della Resistenza che ne fanno il programma del *Movimento Federalista Europeo* nato subito dopo. Il rilascio di Spinelli avviene solo dopo l'arresto di Mussolini, i primi di agosto del 1943. La scelta della soluzione federalista rappresenta per Spinelli la sola via per restituire al continente un ruolo politico da protagonista nel quadro internazionale. A questo scopo non sarebbe funzionale creare un soggetto di natura partitica, meglio si presta la formulazione dello statuto di un movimento trasversale ai partiti politici. Ed è in Via Poerio a Milano che prende forma la nuova realtà ad opera di Spinelli, Ernesto Rossi, Mario Alberto Rollier ed altri.

Saremmo dunque stati un movimento che avrebbe chiamato a raccolta chiunque si volesse battere per la federazione, e perciò aperto a membri dei vari partiti antifascisti che si andavano formando, ma deciso a restare autonomo rispetto ad essi³²⁶.

Se, come crede Spinelli, le potenze vincitrici dopo la guerra si ritireranno dall'Europa, sarà allora possibile costruire una vera federazione comunitaria, progetto al quale si pone come ostacolo l'irrigidimento dei rapporti internazionali intervenuto con la guerra fredda. Negli anni Cinquanta si discutono vari progetti prima di arrivare all'organizzazione di un *Congresso del popolo europeo* e alla stesura del secondo manifesto federalista. Tutti, dalla Ced al partito guidato da Monnet, nonché quello congressuale fondato sull'impegno di animare delle assemblee locali dalle quali eleggere rappresentanti di un organismo antesignano di un parlamento federale, danno, però, scarsi risultati e vengono dunque abbandonati. Il ruolo di Spinelli nella definizione moderna del concetto di Europa, tuttavia, è indiscusso e testimoniato dalle sue proposte e dalla sua indefessa attività politica. Del '54 è la nuova proposta federalista legata alla difesa comune: un mandato costituente per l'Assemblea comune della Comunità Europea di Difesa, tuttavia la Francia si mette di traverso e blocca la sua azione. La sua idea, come quella di numerosi altri pensatori, pone in questione i fondamenti dello Stato-nazione di cui critica in sostanza la legittimità. Dice nel suo *Manifesto di Ventotene*:

326 Altiero Spinelli, *Come ho tentato di diventare saggio*, Il Mulino, Bologna, 1988, vol. II, p. 368.

L'ideologia dell'indipendenza nazionale è stata un potente lievito di progresso; ha fatto superare i meschini campanilismi in un senso di più vasta solidarietà contro l'oppressione degli stranieri dominatori; ha eliminato molti degli inciampi che ostacolavano la circolazione degli uomini e delle merci; ha fatto estendere entro il territorio di ciascun nuovo stato alle popolazioni più arretrate le istituzioni e gli ordinamenti delle popolazioni più civili. Essa portava però in sé i germi dell'imperialismo capitalista, che la nostra generazione ha visto ingigantire, sino alla formazione degli stati totalitari ed allo scatenarsi delle guerre mondiali. La nazione non è ora più considerata come lo storico prodotto della convivenza di uomini che, pervenuti grazie ad un lungo processo ad una maggiore unità di costumi e di aspirazioni, trovano nel loro stato la forma più efficace per organizzare la vita collettiva entro il quadro di tutta la società umana; è invece divenuta un'entità divina, un organismo che deve pensare solo alla propria esistenza ed al proprio sviluppo, senza in alcun modo curarsi del danno che gli altri possano risentirne. La sovranità assoluta degli stati nazionali ha portato alla volontà di dominio di ciascuno di essi, poiché ciascuno si sente minacciato dalla potenza degli altri e considera suo «spazio vitale» territori sempre più vasti, che gli permettano di muoversi liberamente e di assicurarsi i mezzi di esistenza, senza dipendere da alcuno. Questa volontà di dominio non potrebbe acquetarsi che nella egemonia dello stato più forte su tutti gli altri asserviti. In conseguenza di ciò, lo stato, da tutelatore della libertà dei cittadini, si è trasformato in padrone di sudditi tenuti a servizio, con tutte le facoltà per renderne massima l'efficienza bellica. Anche nei periodi di pace, considerati come soste per la preparazione alle inevitabili guerre successive, la volontà dei ceti militari predomina ormai in molti paesi su quella dei ceti civili, rendendo sempre più difficile il funzionamento di ordinamenti politici liberi: la scuola, la scienza, la produzione, l'organismo amministrativo sono principalmente diretti ad aumentare il potenziale bellico; le madri vengono considerate come fattrici di soldati, ed in conseguenza premiate con gli stessi criteri con i quali alle mostre si premiano le bestie prolifiche; i bambini vengono educati fin dalla più tenera età al mestiere delle armi e all'odio verso gli stranieri, le libertà individuali si riducono a nulla, dal momento che tutti sono militarizzati e continuamente chiamati a prestare servizio militare; le guerre a ripetizione costringono ad abbandonare la famiglia, l'impiego, gli averi, ed a sacrificare la vita stessa per obbiettivi di cui nessuno capisce veramente il valore; in poche giornate vengono distrutti i risultati di decenni di sforzi compiuti per aumentare il benessere collettivo³²⁷.

Intanto si riavvicina al partito comunista e, come indipendente nelle sue liste, viene eletto all'Europarlamento nel 1979 e poi nel 1984. Durante questo secondo mandato riprende l'idea di Churchill e propone un progetto costituzionale per gli Stati Uniti d'Europa che vedrà l'approvazione del Parlamento, ma l'opposizione del Consiglio Europeo.

[...] se le idee contenute in questo testo e nella risoluzione non fossero esistite nella mente della grande maggioranza di questo Parlamento, non sarei mai riuscito a mettervele. Mi sono limitato ad esercitare, come Socrate, l'arte della maieutica. Sono stato l'ostetrica che ha aiutato il Parlamento a dare alla luce questo bambino. Adesso bisogna farlo vivere³²⁸.

Il federalismo assume nella vita politica di Spinelli connotati molto concreti, dal profilo nettamente determinato sulla scacchiera dei rapporti internazionali del secondo dopo-guerra. Il primo punto del suo programma consiste nel denunciare l'illusione di quegli europeisti persuasi che sia possibile realizzare una federazione europea senza la rinuncia alla sovranità nazionale da parte degli Stati. Propone, per la costruzione dell'Europa, il ricorso al *metodo costituente* contro il *metodo comunitario* seguito da Jean Monnet, convinto com'è che gli Stati, per

327 Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, Eugenio Colomi, *Il manifesto di Ventotene*, Mondadori, Torino, 2006, prima edizione 1943, p.1.

328 Altiero Spinelli, *Discorso al Parlamento europeo*, 14 febbraio 1984 in Altiero Spinelli, Pier Virgilio Dastoli, *Discorsi al Parlamento europeo*, 1976-1986, European Parliament, 1987, p. 341.

rinunciare alla propria sovranità, abbiano bisogno di far partecipare i popoli all'elaborazione di una costituzione nella quale vedano trasferita e riflessa la propria rappresentatività e che stabilisca funzioni e forme da attribuire alla nuova unione interstatale. Non è solo una sua idea. Si tratta di un'opinione che matura nell'intero Parlamento europeo nel 1984:

La linea di divisione fra partiti progressisti e partiti reazionari [...] separa quelli che concepiscono come fine essenziale della lotta quello antico, cioè la conquista del potere politico nazionale [...] e quelli che vedranno come compito centrale la creazione di un solido stato internazionale, che indirizzeranno verso questo scopo le forze popolari e, anche conquistato il potere nazionale, lo adopereranno in primissima linea come strumento per realizzare l'unità internazionale³²⁹.

La partecipazione dei popoli passa, tuttavia, dall'istituzione di un parlamento dotato di funzioni importanti e sostanziali per la vita democratica dell'Unione, come ad esempio la titolarità nell'elaborazione di una carta costituzionale:

Questo esclusivo diritto politico del Parlamento europeo, non scritto ma valido perché fondato su una solida consuetudine democratica, deve essere rivendicato con fermezza dal Parlamento contro ogni tentativo di trasferire l'elaborazione a saggi, a diplomatici, a ministri, o ad altri. Se il Parlamento europeo cede su questo punto, se ammette che il suo è stato solo un lavoro preparatorio destinato ad essere rimanipolato da altri, esso riduce se stesso al livello di poco più che un ufficio studi, e dichiara spontaneamente di non possedere la qualità di rappresentante dei cittadini della Comunità, cioè rinnega lo scopo stesso per cui le elezioni hanno avuto luogo. Molte voci si leveranno - siamo certi - contro questa pretesa del Parlamento europeo, ma esso sappia che questa trincea non potrà essere abbandonata senza che tutto intero il fronte della sua battaglia per l'Unione crolli³³⁰.

Il *metodo funzionalista* di Monnet è oggetto di critica da parte dei federalisti europei, perché rappresenta una soluzione eccessivamente compromissoria in quanto conciliativa dei poteri nazionali e sovranazionali: ammessi gli aspetti confederali della politica comunitaria, non vengono escluse le possibilità per gli Stati di porre il veto sulle decisioni europee. È del tutto evidente, inoltre, che cedere parti di sovranità da parte dei singoli paesi membri celi la volontà di non cedere la sovranità nazionale che resta così del tutto intatta nei settori chiave della moneta e della difesa. Spinelli oppone a tale strategia il metodo costituente sopra descritto per la convinzione netta per cui solo una costituzione democratica può definire con chiarezza i poteri, le responsabilità e i diritti dei cittadini e conferire alle istituzioni quel carattere di sostanzialità che finalmente ne giustificherebbe il funzionalismo da apparato da appendice dei governi così per come appaiono ai popoli. Sarebbe auspicabile, infatti che l'Europa burocratica dei governi diventasse quanto prima l'Europa democratica dei cittadini. In sintesi, dunque, quel che la realtà dimostra è che, mentre il metodo gradualistico di Monnet ha consentito di avviare il processo di unificazione europea, il metodo costituente di Spinelli ne permetterebbe la compiuta realizzazione. Per questo nasce l'*Unione dei Federalisti Europei*, definita nel suo Statuto:

329 Altiero Spinelli in Giuliana Laschi, *Memoria d'Europa. Riflessioni su dittature, autoritarismo, bonapartismo e svolte democratiche*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 238.

330 Altiero Spinelli, *Discorso pronunciato all'Istituto universitario europeo di Firenze*, 13 giugno 1983 in Luciano Angelino, *Le forme dell'Europa: Spinelli o della federazione*, Genova, Il Melangolo, 2003, p. 166.

a nongovernmental and supranational organisation dedicated to the promotion of a democratic and federal Europe. It consists of 20 constituent organisations and it has been active at the European, national and local levels for more than 50 years. It was founded shortly after World War II with the belief that only a European Federation, based on the idea of unity in diversity, could overcome the division of the European continent that had caused the suffering and destruction of the two World Wars. Federalists believed that only a common effort of European citizens working towards this goal could create a peaceful and democratic Europe guaranteeing freedom and the protection of human rights. The aim of the Union of European Federalists is therefore to bring together citizens who desire to work for the federal unity of Europe, to act as a catalyst of democratic forces in Europe and to stimulate public debate on the political content of the 'European project'. Not being affiliated to any political party, UEF is an autonomous political movement. It cooperates with and seeks to influence European, national and local institutions, parties and associations. Among its supporters are decision-makers from a wide political spectrum, which allows the UEF to influence daily politics of the European Union more effectively. UEF consists of constituent organisations that are autonomous centres of the UEF activities, reaching the EU citizens and spreading the UEF message to them by organising various activities in their countries³³¹.

Il contributo dei federalisti in Europa costituisce un ingrediente fondamentale nello sviluppo della storia comunitaria del vecchio continente. Ripercorre la seconda metà del Novecento stimolando e accompagnando il processo di sviluppo delle istituzioni del soggetto sovranazionale in cui ad oggi sono coinvolti 27 paesi, gli stessi paesi che ad oggi, aggiungendosi progressivamente ai primi sei, finanziano le Scuolee europee di Bruxelles insieme alla Commissione e che operano scelte differenti nelle finanziarie nazionali per il funzionamento della scuola statale pubblica. Il retroterra culturale federalista ispira i documenti più importanti sui cui poggia l'Unione Europea, i concetti e le idee adottati dagli autori di riferimento sono richiamati nel preambolo del Suo Statuto dove si depreca la perpetuazione del paradigma nazionale in virtù del quale tanti disastri hanno avuto luogo nella storia:

Persuaded that the division of the human race into sovereign states causes continuous wrongs, enmities, wars, sufferings and miseries, convinced that all peoples, groups and individuals have a natural right to organise their lives in accordance with their wishes and that common problems should be resolved on the basis of common democratic rights, inspired by the works of I. Kant, A. Hamilton and P.J. Proudhon who were amongst the first to turn their attention to our world of States and who developed the idea of unity in diversity, and are as a result considered the founders of federalism; committed to fighting for a society that is free, democratic and federal under the rule of law as the only guarantee of genuine social progress in Europe, different movements, independently founded, but with the same objectives have

331 *Statutes adopted by the formative congress of MFE* on 13 April 1973 in Brussels, <http://www.federalists.eu/structure/statutes/>. N.d.A.: un'organizzazione non governativa e sovranazionale dedicata alla promozione dell'Europa democratica e federale. Consiste di 20 organizzazioni fondatrici ed è attiva a livello locale, nazionale e europeo da più di 50 anni. È stata fondata poco dopo la seconda guerra mondiale nella profonda convinzione che solo una federazione europea basata sull'idea dell'unità nella diversità potesse superare la divisione del continente europeo che aveva causato la sofferenza e la distruzione delle due guerre mondiali. I federalisti hanno sempre creduto che solo uno sforzo comune dei cittadini europei verso questo obiettivo fosse in grado di creare un'Europa pacifica e democratica che garantisca la pace e la tutela dei diritti umani. Lo scopo dei Federalisti Europei è dunque di portare i cittadini che desiderino lavorare per l'unità federale d'Europa ad agire come catalizzatori delle forze democratiche e per stimolare il dibattito pubblico sul contenuto politico del progetto europeo. Non essendo affiliata ad alcun partito politico, l'Unione dei Federalisti Europei si configura come movimento politico autonomo. Coopera con le istituzioni e cerca di influenzarle al livello locale, nazionale e sovranazionale. Tra i suoi sostenitori, compaiono i decisori politici di un ampio spettro politico che permettono di esercitare una pressione quotidiana ed effettiva sull'agenda europea. L'Unione consiste nel patto tra organizzazioni fondatrici che svolgono autonomamente sul territorio le attività relative ai temi europei, raggiungendo i cittadini dell'Ue e diffondendo tra loro il messaggio del movimento organizzando iniziative nei relativi paesi.

*established themselves since the two world wars*³³².

Alla base del suo sviluppo tuttavia è opportuno considerare anche:

- *le Direttive dell'Unione Federale del 1939*
- *il Trattato Europe Union – Switzerland del 1940*
- *il Manifesto di Ventotene del luglio 1941*
- *le Dichiarazione dei Movimenti Europei di Resistenza di Ginevra del maggio 1944*
- *il Programma Hertenstein del 1946*
- *la Dichiarazione del primo Congresso di Montreux del 1947*
- *la Risoluzione di Unione Europa-Germania del Maggio 1949*
- *la Carta Federalista adottata dal secondo Congresso Montreux del 1964*
- *la Dichiarazione dei principi del Movimento Federalista Europeo approvata dal Congresso di Nancy nell'Aprile del 1972*

I movimenti che compongono il panorama del federalismo europeo, dopo dieci anni di separazione, decidono nel 1973 di riunirsi ed eleggono democraticamente i propri delegati che si incontrano a Bruxelles per fondare un'organizzazione sovranazionale con l'obiettivo di coalizzare le forze tese alla creazione di una Federazione Europea sotto la denominazione di *Union of European Federalists*. All'articolo 2 dello Statuto si può leggere tra gli scopi quello di dare vita a:

*limited but real sovereign powers and consisting of: a Federal Government; a Parliament elected by direct universal suffrage; a Federal Senate representing Member States and possibly the regions; and a Court of Justice. The European Federation will be bound to guarantee basic liberties, including the right of opposition and to ensure the maximum participation of citizens at all levels of government*³³³.

È chiara dunque la volontà di contribuire in primo luogo all'edificazione di un progetto istituzionale saldamente incardinato sui principi democratici e sulla divisione dei poteri, nonché la preoccupazione per il libero godimento ed esercizio delle prerogative della cittadinanza europea. La partecipazione alla vita politica è tra gli obiettivi di animazione e di diffusione culturale della stessa organizzazione che intende, con la sua azione di pressione sulle forze politiche, coinvolgere il maggior numero di cittadini nella condivisione di informazioni e contenuti che riguardano l'Europa mediante le più varie ed articolate proposte e iniziative pubbliche. Internamente organizzata in commissioni politiche, l'*Unione dei Federalisti Europei* punta prima di tutto alla specializzazione dei suoi sottogruppi sulle diverse materie da analizzare in profondità per esprimere orientamenti informati in vista dell'approvazione di atti relativi ai settori politici di competenza sovranazionale. Il ruolo della conoscenza riveste dunque un'importanza primaria per poter rispondere a problemi in discussione negli organi comunitari, avanzare pareri, considerazioni e proposte per risoluzioni o altri tipi di documenti. La fondazione della campagna dei *Federalisti Europei* risponde all'esigenza di armonizzare la presenza delle

332 *Preamble to the Statutes* adopted by the *Formative Congress on of MFE*, 13 April 1973 in Brussels.

333 *op. cit.*, N.d.A.: poteri limitati, ma realmente sovrani e consistenti in un governo federale, un parlamento eletto a suffragio diretto e universale, un senato federale rappresentante gli stati-membri e possibilmente le regioni e una corte di giustizia. La federazione europea sarebbe obbligata a garantire le libertà fondamentali, incluso il diritto di opposizione, e ad assicurare la massima partecipazione dei cittadini a tutti i livelli di governo.

singole comunità con quella della loro unione. Questa nuova realtà dovrebbe ottenere la sua legittimazione mediante una costituzione federale che nasca sia dai cittadini che dagli stati-membri. Allo scopo dunque di creare un autentico profilo di cittadinanza europea, i federalisti hanno avanzato la richiesta per cui la *Carta dei Diritti Fondamentali* che ha visto la luce nel 2000 dalla *Convezione dei Diritti Fondamentali* dovrebbe diventare il nucleo centrale del nuovo testo costituzionale per garantire, proteggere e rendere legalmente obbligatorio il rispetto dei diritti e delle libertà propri della cittadinanza comunitaria. È stata avanzata altresì la richiesta di dotare l'Europa di una sola struttura articolata e unitaria e di poter applicare le stesse procedure decisionali in tutte le aree politiche. Il disegno istituzionale europeo, dal punto di vista dei federalisti, deve rispettare la sua specificità di unione di cittadini ed unione di stati-membri e seguire i principi di accountability, trasparenza, equilibrio e separazione dei poteri, responsabilità, rappresentanza leale di tutti i cittadini e di tutti gli stati-membri, efficacia ed efficienza. L'attuale triangolo istituzionale del Parlamento Europeo, del Consiglio dei Ministri e della Commissione Europea non segue questi principi e necessita di una riforma complessiva dei suoi organi tanto più di fronte alle esigenze imposte dall'ampliamento dell'Ue a 27. L'Europarlamento, ad esempio, dovrebbe esercitare una funzione codecisionale più incisiva, il diritto di condividere le decisioni col Consiglio Europeo dovrebbe riguardare tutta la produzione legislativa comunitaria e tutta la materia finanziaria e la stabilità di bilancio. Il principio per l'attribuzione dei seggi in parlamento dovrebbe essere quello di una testa-un voto, garantendo ai paesi-membri più piccoli un minimo di seggi per la rappresentatività dei propri cittadini. Il consiglio deve essere trasformato nella seconda camera dell'Ue e dovrebbe poter prendere delle decisioni votando a doppia maggioranza su tutte le questioni. Nel Consiglio ogni decisione si prende con la maggioranza degli stati-membri che rappresentano il maggior numero di cittadini dell'Unione Europea. Bisognerebbe abolire il diritto di veto e comunque limitare l'intervento del Consiglio nell'attività quotidiana dell'Unione e delle procedure legislative e finanziarie. La Commissione europea dovrebbe rispondere di tutta la gestione finanziaria dell'Unione, compresa la rappresentanza esterna europea in materia di politica estera e di sicurezza e di organizzazioni internazionali. Questo significa trasformare la Commissione in un autentico governo europeo. Per consolidare e potenziare la legittimazione del presidente della commissione, questi dovrebbe essere eletto dal Parlamento europeo direttamente dopo le elezioni dei suoi membri, mentre la Corte di Giustizia dovrebbe vedere ampliata la sua giurisdizione a tutte le aree di politica comunitaria, dovrebbe diventare la vera corte costituzionale dell'Unione. Le riforme proposte dai federalisti mirano a rendere più trasparenti e responsabili i processi decisionali nei confronti dei cittadini europei, a rendere più credibile e sostanziale la legittimità democratica delle istituzioni europee e a favorire il dibattito pubblico sull'Unione. La riserva sulla distribuzione delle competenze tra l'Ue e gli stati-membri permetterebbe all'Unione di concentrarsi sulle materie sulle quali c'è già un reale valore aggiunto dall'attività della comunità. Il suo più importante contributo consiste nel portare pace, democrazia, sicurezza e benessere nell'orizzonte politico internazionale. I principi fondamentali della politica estera europea dovrebbero contemplare tutto ciò che è scritto nella *Carta dell'Onu* e in altre convenzioni internazionali importanti: pace, diritti umani, democrazia, buongoverno e sviluppo sostenibile. Dovrebbe basarsi su una strategia preventiva per favorire la soluzione di molti problemi tra i quali quello dell'analfabetismo, più strettamente legato agli interessi di questo saggio. Tutte le azioni militari, specialmente quelle che contemplano il ricorso all'uso della forza, devono sempre attenersi scrupolosamente al dettato della Carta dell'Onu al punto che lo stesso contingente militare dell'Europa deve essere disponibile per le operazioni delle Nazioni Unite. Nell'Ottobre del 2010 l'*Unione dei Federalisti Europei*, dopo aver preso atto della crescente disinformazione e della diffusa disaffezione nella società verso il processo di integrazione e

verso le istituzioni europee, ha approvato una risoluzione riguardante l'elaborazione di una strategia per costruire una fitta rete di cittadini uniti intorno all'obiettivo di realizzare l'Europa Federale. La presenza di movimenti europeisti nella società civile è attualmente troppo scarsa, per questo ogni azione tesa ad aumentarne numero e vivacità viene incoraggiata con ogni mezzo. Il movimento federalista è nato in Italia, a Milano, nel 1943, e svolge ancora la sua attività nazionale nelle sedi sparse su tutto il territorio allo scopo di fondare:

un ordine politico razionale, che, secondo la visione di Kant, può essere tale solo se abbraccia l'intera umanità. Il suo obiettivo ultimo è pertanto la federazione mondiale. I suoi obiettivi intermedi sono la Federazione europea, l'unificazione federale delle altre grandi famiglie del genere umano e la trasformazione dell'ONU in un governo mondiale parziale³³⁴.

Nel corso del *XXV Congresso* che ha avuto luogo a Gorizia nel marzo 2011, vengono ribadite alcune premesse. Si rintraccia, ad esempio, nel mancato sviluppo di un nuovo ordine mondiale, accanto all'imporsi dell'egemonia monopolare statunitense, la responsabilità dei principali danni di cui soffre attualmente l'umanità del terzo millennio. Nel contempo si indica nella carenza di potere politico delle organizzazioni internazionali come l'Onu, determinata dal *principio nefasto della sovranità nazionale assoluta*³³⁵, l'impossibilità di trovare adeguate risposte alla crisi finanziaria, economica, ambientale, energetica, alimentare, alla proliferazione nucleare, al terrorismo e alla criminalità internazionali. Vengono inoltre poste in rilievo le contraddizioni tra le logiche della globalizzazione, che vanno travolgendo il mercato e la società civile, e le logiche di una politica che si arrocca nella difesa del proprio potere trincerandosi e autoimbrigliandosi nello schema dello Stato nazionale ormai inadeguato a far fronte alle nuove difficoltà poste dal presente. Le decisioni che riguardano il destino dei popoli, infatti, si spostano progressivamente verso attori non statali privati, dunque la democrazia va globalizzata prima che la globalizzazione la inghiotta. In realtà, si sottolinea come nemmeno l'Unione Europea, nonostante sia più avanti di altri soggetti internazionali nel percorso di superamento della sovranità nazionale e dell'affermazione della democrazia internazionale, riesca a far fronte in modo credibile ai problemi attuali, perché, nonostante l'unificazione monetaria, non dispone degli strumenti né per governare l'economia europea, né per parlare con una voce sola nel mondo e, in più, grava sulla sua condizione politica limitata il fatto che, benché abbia un Parlamento eletto direttamente, i cittadini non hanno il potere di scegliere chi li governa. Si tratta di una situazione che tiene imbavagliata la politica e la cultura annichilendo le energie di soggetti privati della possibilità di esprimere con successo la propria creatività nonché di controllare il processo storico-sociale in corso per contribuire fattivamente a superare l'impasse determinato dalla globalizzazione e della crisi economica. Di tutto ciò fa le spese la democrazia che, animata da una classe politica selezionata mediante criteri discutibili, deprivata dei contenuti innovativi provenienti dalla spinta della società civile e dall'impossibilità per i cittadini di partecipare attivamente alla formulazione di proposte e alla vita pubblica, insensibile alla richiesta di inserimento professionale e sociale e di riconoscimento del mondo giovanile e delle istanze di cambiamento di cui è portatore sano, non può né ripensare se stessa in un nuovo modello, né promuovere riforme di ordine politico e finanziario internazionale. La politica abdica di fatto al suo rapporto con la cittadinanza, abbandonando i cittadini alle correnti non governate della globalizzazione e alle decisioni dei protagonisti del nuovo potere economico che si dispiega soprattutto in ambito energetico, tecnologico e militare e che tenderà automaticamente alla conservazione e al rafforzamento del proprio ruolo superiore. La risposta che un'Europa trasformata in federazione potrebbe dare con agilità consiste nel nuovo ruolo da giocare in ambito internazionale

³³⁴ *Statuto del Mef*, XIV Congresso, Roma, 2-5 marzo 1989 ed emendato dal *Congresso di Pescara*, 30 aprile-2 maggio 1993.

³³⁵ *Mozione di politica generale*, Il XXV Congresso del Movimento Federalista Europeo, riunito a Gorizia l'11- 12-13 marzo 2011, p. 1.

che verrebbe al nuovo soggetto dalla forza di un potere contrattuale sufficiente e credibile sul piano economico e politico da esercitare nel dialogo sulla riforma economica e monetaria e sul disarmo, inoltre:

scopo ultimo della lotta federalista resta la Federazione mondiale, il federalismo non potrà dirsi davvero realizzato finché le istituzioni federali non si saranno estese a tutte le regioni del mondo e al mondo intero³³⁶.

Disporre della moneta unica senza disporre di una sovranità unica è il vero motivo di debolezza dell'Unione Europea, è come avere un mercato senza la guida di un governo. Il deficit democratico che ne affligge le istituzioni costituisce la fonte dell'irrelevanza europea nel dibattito internazionale e la prova della mancanza di volontà da parte dei paesi-membri di dare impulso a un corso ancor più progressivo verso l'unificazione del continente in vista della fondazione di un reale potere politico sovranazionale. In questo senso:

il MFE ribadisce il proprio sostegno a tutte quelle iniziative che sono rivolte ad accrescere la solidarietà tra i paesi membri, a rafforzare il quadro di integrazione a livello europeo e a impedirne la disgregazione, a decidere con il voto non solo i rappresentanti nel Parlamento europeo, ma anche i responsabili del governo dell'Unione europea, a partire dall'elezione del Presidente della Commissione, quali l'apertura di un dibattito sulla natura e la consistenza del bilancio dell'UE, promuovendo un'Assise dei rappresentanti dei Parlamenti nazionali e del Parlamento europeo³³⁷.

Potenziare e ampliare le funzioni istituzionali dell'Eurogruppo, rappresentare l'Europa presso il *Fondo Monetario Internazionale* al fine di incardinare la politica economica mondiale sul rapporto dollaro-euro e su alcune monete coniate dai paesi emergenti come fase intermedia di realizzazione di una riserva monetaria mondiale, rappresentare l'Europa nel Consiglio di sicurezza dell'Onu sono tra le principali preoccupazioni del movimento federalista italiano, convinto che solo la solida fondazione di una vera federazione europea consentirebbe agli europei di esercitare un controllo diretto sulla propria progettualità e di perseguire un nuovo modello di sviluppo basato sul rispetto dell'ambiente e sul corretto uso delle risorse, nonché sul potenziamento dello stato sociale nella tutela dei diritti civili, sociali e politici degli individui.

Le forme di organizzazione che, pensando all'Europa, ora ci interessano sono: quella imperialista, che assoggetta tutti i popoli al governo di un unico popolo militarmente più forte; quella federalista, che forma un nuovo Stato, al quale i singoli Stati trasferiscono gli attributi della loro sovranità che gli sono indispensabili per la gestione in comune di tutti gli affari di interesse comune, conservando i rimanenti poteri per risolvere indipendentemente i loro particolari problemi. Entrambe queste forme di organizzazione possono portare alla eliminazione della guerra su tutto il territorio in cui si estendono. Ma la prima incontra la resistenza di tutti i popoli consapevoli del valore della propria autonomia, e quand'anche col ferro e col fuoco, riesca ad unificare i popoli più diversi in una comune servitù fa perdere il contributo che ciascuno di essi avrebbe potuto dare al progresso dell'umanità con l'apporto del suo genio e della sua storia. La seconda consente ai popoli più differenti per razza, per religione, per linguaggio di convivere, così come vediamo in Svizzera, senza rinunciare all'autonomo sviluppo della loro individualità. È la soluzione liberale per eccellenza: quella a cui pensano tutti gli uomini di tendenze progressiste, che si pongono il problema di come uscire dall'attuale marasma per assicurare ai diversi popoli le condizioni necessarie alla vita delle loro libertà. [...] La contiguità territoriale di tutti i paesi del continente crea un'interdipendenza tanto stretta tra i loro interessi che la divisione in 26 domini

336 XXV Congresso Nazionale del MFE, Gorizia, 13 Marzo 2011.

337 *Ibidem*.

doganali, con 13 sistemi monetari, quale esisteva prima della guerra, era molto più anacronistica, più assurda di quel che era, alla metà del secolo scorso, la suddivisione della Germania in 39 Stati, e quella dell'Italia in sette Stati ognuno con proprie dogane e propria moneta. [...] L'Europa ha già un'anima, ha già una sua unità spirituale. Ben ce ne accorgiamo quando confrontiamo la sua civiltà con le civiltà asiatiche, ed anche con quelle del Nuovo Mondo. Questa unità spirituale nasce con l'impero romano, si nutre della cultura ellenica e del pensiero cristiano, sempre più si afferma e si consolida attraverso i grandi avvenimenti politici che per secoli hanno contemporaneamente sommosso tutti i popoli del continente, ed attraverso le grandi correnti di pensiero che hanno dato alle diverse epoche un'unica fisionomia, un unico tono: il papato ed i movimenti monastici, le eresie, il feudalesimo, l'Impero, le crociate, i comuni, il Risorgimento, le università di studi, la Riforma e la Controriforma, l'assolutismo, l'illuminismo, la rivoluzione francese il romanticismo, i moti per la formazione delle nazionalità, la rivoluzione industriale, il parlamentarismo, la democrazia, il socialismo, sono tutte esperienze vissute, sofferte insieme, dai popoli del nostro continente, esperienze che li hanno messi di fronte ai medesimi grandi problemi, e che formano la trama sulla quale sono intessute le loro particolari storie nazionali. Gli europei hanno ormai un certo loro modo di vivere, un certo modo di sentire e di impostare i problemi, un certo loro modo di concepire la vita della famiglia, ed i rapporti tra le diverse classi sociali. Nonostante i contrasti e le guerre, al di sopra delle frontiere, migliaia e migliaia di intellettuali dei diversi paesi europei parlano lo stesso linguaggio, si pongono i medesimi obiettivi, si intendono fra loro anche meglio di quanto non riescano ad intendersi con i connazionali. Questi fattori economici e spirituali costituiscono il cemento che renderebbe salda fin dall'inizio l'unità federale dell'Europa³³⁸.

L'aspirazione a una politica ispirata a un concetto di cooperazione mondiale, alla pace e al disarmo passa necessariamente da un iter costituente democratico che coinvolga in primis i cittadini di un'avanguardia di stati nei lavori di un'assemblea costituente che ne rediga il testo, che includa i membri degli organi parlamentari dei paesi decisi ad unirsi nella Federazione insieme ai rappresentanti della Commissione europea e ai membri del Parlamento europeo. Tale assemblea dovrebbe potersi riunire e dovrebbe poter prendere decisioni a maggioranza qualificata, con il consenso, cioè, dei due terzi dei suoi membri, a prescindere dal veto di uno o più stati, mentre il testo costituzionale elaborato dovrebbe essere sottoposto a ratifica nei singoli stati che hanno partecipato ai lavori dell'assemblea con il principio della maggioranza piuttosto che col principio dell'unanimità come proposto nell'art.82 del *Progetto Spinelli*: con l'approvazione, cioè di almeno due terzi degli stati rappresentanti almeno i tre quarti della popolazione, sulla base di un referendum popolare indetto contemporaneamente in tutti i paesi interessati. Alcune delle proposte per un'Italia Europea consistono nella promozione di un servizio civile europeo per i giovani, nella definizione in sede europea degli standard sociali minimi al fine di evitare politiche di dumping sociale, nell'istituzione del reddito minimo garantito, nella dotazione di una cittadinanza di residenza degli immigrati regolata a livello sovranazionale, mentre nella politica europea i federalisti italiani auspicano la sostituzione del metodo governativo con il metodo federale, la completa attuazione delle disposizioni del *Trattato di Lisbona*³³⁹, anche mediante le cooperazioni rafforzate, per concretizzare una politica industriale europea nei settori dell'industria avanzata e della ricerca, al fine di sostenere la produttività e la crescita. L'avventura federalista ha inizio in America nel 1787 con il Congresso di Philadelphia dal quale, come forma di compromesso tra le esigenze di chi vuole sotto la stessa sovranità le tredici colonie indipendenti dall'Inghilterra e le ragioni di chi vuole tredici sovranità separate, nasce il primo Stato federale della storia.

338 Ernesto Rossi in Francesca Pozzoli, *Europa, la più nobile la più bella. Idee e ideali dell'Europa dalle origini ai giorni nostri*, Bompiani, Milano, 1999, pp. 260-261.

339 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

*Sperare in una permanenza di armonia tra molti stati indipendenti e slegati sarebbe trascurare il corso uniforme degli avvenimenti umani e andar contro l'esperienza accumulata nel tempo*³⁴⁰.

Questo negoziato consente al governo centrale di esercitare la rappresentatività di tutte le colonie in politica estera e nel commercio e di vedere rappresentati nel Congresso e nel Senato gli interessi di ogni Stato federato al quale spetta la giurisdizione su tutte le altre aree politiche. Era un tipo di Stato che

*lungi dall'implicare una abolizione dei governi statali, li rende parti costituenti di una nazione sovrana, concedendo loro una diretta rappresentanza in Senato e lasciando nelle loro mani una buona parte della sovranità*³⁴¹.

È una prima forma di realizzazione di unità nella diversità che garantisce agli stati contraenti le condizioni di prosperità e di pace di cui la storia nordamericana ha beneficiato nei primi decenni dalla sua fondazione.

*[...] non si può avere la pace senza una federazione di popoli, nella quale ogni stato, anche il più piccolo, possa sperare la propria sicurezza e la tutela dei propri diritti non dalla propria forza o dalle proprie valutazioni giuridiche, ma solo da questa grande federazione di popoli, da una forza collettiva e dalla deliberazione secondo leggi della volontà comune*³⁴².

A questa conclusione giunge Kant pressappoco negli stessi anni, quando si rende conto che si può instaurare un'analogia tra gli stati e gli individui dello stato di natura: come loro, infatti, i paesi vivono nell'anarchia e dal caos possono uscire solo attraverso il ricorso alla guerra e non al diritto. Vale a dire che finché gli stati non si accorderanno per rinunciare alla loro condizione di anarchica libertà e per condividere regole che definiscano la comune realtà sociale e politica non esisterà alcun diritto internazionale. Quello di cui necessitano è un governo con poteri tali da riuscire a garantire la pace universale e l'indipendenza di ogni Stato-membro. In questo obiettivo risiede il valore cosmopolitico del federalismo che, però, dopo quella fase storica, vive una lunga epoca di oscuramento causata dall'insorgenza del fenomeno del nazionalismo che spinge all'instaurarsi di relazioni interstatali improntate alla competizione e alla forza militare. Gli stati affermano i propri interessi con le armi e chiedono lealtà ai cittadini fino al sacrificio della vita e questa è solo la conseguenza del nazionalismo, cultura della divisione, nel pensiero federalista, che educa al rifiuto dello straniero nell'esaltazione della violenza e che ha portato il mondo al nazi-fascismo e alle guerre mondiali.

Solo durante la Resistenza rifioriscono spontaneamente gruppi interessati a dare alle cose un nuovo ordine capace di garantire pace, sicurezza, cooperazione a prescindere dai confini nazionali e di arrivare dove i governi non possono più: indipendenza economica e sicurezza dei cittadini sono ormai a rischio, la sola risposta possibile risiede dunque nella costruzione dell'unità europea: *La nazionalità restringe i sentimenti ed il genio. L'agglomerazione li allarga*³⁴³. La via suggerita dal principio federalista, secondo Mario Albertini, rappresenta l'esercizio di un *pensiero politico attivo* guidato dall'idea della pace universale e composto da un aspetto strutturale che riguarda la teoria dello Stato federale e un aspetto storico-sociale che concerne lo sviluppo di una

340 A. Hamilton, *I mali della divisione* in Alexander Hamilton, James Madison, John Jay, Gaspare Ambrosini, Guglielmo Negri, Mario D'Addio, *Il Federalista: commento alla Costituzione degli Stati Uniti: raccolta di saggi scritti in difesa della Costituzione degli Stati Uniti d'America approvata il 17 settembre 1787 dalla Convenzione federale*, Nistri-Lischi, Pisa, 1955.

341 A. Hamilton in Antonio Iannello, Carlo Iannello, *Il falso federalismo*, La scuola di Pitagora, Napoli, 2004, p. 45.

342 Immanuel Kant, *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* in G. Formizzi, *Immanuel Kant*, Il Segno Gabrielli Editori, 2004.

343 P. J. Proudhon, *Stato nazionale e centralismo* in Mario Albertini, *Il federalismo e lo stato federale: antologia e definizione*, 1963, p. 89.

società pluralistica e disponibile all'interdipendenza. Il federalismo non si oppone alle tradizioni politiche diffuse, semplicemente afferma che libertà, uguaglianza e giustizia non possono valere solo in base al criterio nazionale, è la ragion di Stato a costituire il principale limite del liberismo, della democrazia e del socialismo.

La storia del federalismo europeo non è che la storia del manifestarsi della contraddizione tra l'affermazione della democrazia nel quadro nazionale e la sua negazione nel quadro internazionale. Ciò equivale a dire che il federalismo europeo è, a partire dalla Rivoluzione francese, un aspetto della storia europea, aspetto molto più esteso di quanto non si pensi (anche se impreciso come tutte le tendenze storiche non ancora giunte a maturità), nel quale, a fianco di una avventura del pensiero iniziata filosoficamente da Kant, sta il lento svolgersi della componente universale delle grandi ondate rivoluzionarie. Sono in questione il liberalismo, per quanto attiene ai diritti dei cittadini, la democrazia, per quanto attiene ai diritti del popolo e il socialismo, per quanto attiene ai diritti economico-sociali del popolo. Queste tre grandi ideologie, che hanno progressivamente riempito di contenuti democratici e sociali lo stato nazionale, presentano di fatto, sin dalla loro origine, una componente federalistica, anche se con una coscienza incerta per la confusione teorica del federalismo con il suo opposto, l'internazionalismo, che affida ai dirigenti, invece che al popolo, la soluzione dei problemi internazionali³⁴⁴.

I federalisti si rivolgono più convintamente agli ideali del cosmopolitismo e del comunitarismo presenti nella tradizione filosofica occidentale. Da un punto di vista politico, il federalismo contempla una distribuzione dei poteri a vari livelli di governo i cui rapporti sono regolati tra loro in base al principio della sussidiarietà: le decisioni al livello superiore devono avvenire solo nel caso in cui non siano possibili al livello inferiore, a una distanza minima dai cittadini. L'esperienza della Germania si pone come riferimento principale sul territorio europeo. Come Stato federale vede la tradizionale divisione dei poteri articolarsi anche in base a una distribuzione territoriale plurilivellata in cui indipendenza e coordinazione dei poteri regolano i rapporti tra le responsabilità. Il governo centrale mantiene solo le competenze e i poteri essenziali per garantire l'unità politica ed economica della federazione, mentre sul piano locale le altre autorità si muovono secondo un principio di autogoverno privo di qualsiasi rischio di subordinazione gerarchica. Dal punto di vista legislativo, le due Camere accolgono la rappresentanza del popolo proporzionalmente al numero degli elettori, in un ramo, nell'altro la rappresentanza degli Stati e le leggi devono essere approvate da entrambe le assemblee. Questa tipologia bicamerale va replicata ad ogni livello di governo ed è tutelata sia dalla Costituzione che dal potere giudiziario, autonomo e indipendente rispetto a tutti gli altri. La sua indipendenza è garantita proprio dall'esistenza dei vari livelli di governo ognuno dei quali ha interesse a non essere danneggiato dalla parzialità verso gli altri livelli. Poiché i governi locali non sono soggetti al governo nazionale se non in virtù della sussidiarietà, devono anche essere in grado di autofinanziarsi per svolgere i compiti che la Costituzione attribuisce a ciascuno, in questo consiste il concetto di federalismo fiscale: prelievo di tasse per coprire le spese dei servizi e delle politiche sul territorio coordinato ai vari livelli. A differenza di un patto federale, quello confederativo è un accordo interstatale in cui una serie di stati sovrani si relazionano sul presupposto del ricorso alla forza in caso di incomprensioni e che mantengono un potere sui cittadini non condiviso. Si fonda sul principio della rappresentanza degli Stati, non dei cittadini, attribuisce il voto solo agli Stati e garantisce il diritto di veto come simbolo della sovranità assoluta salvaguardata dai singoli Stati della confederazione.

b. Comunità, allargamenti, trattati e istituzioni

³⁴⁴ Mario Albertini, *Nazionalismo e federalismo*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 126.

L'Unione Europea si può definire, secondo il *Trattato di Maastricht*³⁴⁵, del 7 Febbraio del 1992 l'organizzazione sovranazionale – priva tuttavia di personalità giuridica internazionale – istituita nel 1992 tra i dodici Stati membri dell'allora *Comunità Europea* e la sua storia si snoda seguendo il filo dei trattati che progressivamente hanno introdotto modifiche successive tese a rafforzare e a includere in questa realtà nuove entità nazionali, come è accaduto col *Trattato di Amsterdam del 2 Ottobre del 1997*³⁴⁶ e col *Trattato di Nizza del 21 Febbraio del 2001*³⁴⁷ ratificati dall'Italia rispettivamente con la *Legge del 3 Novembre 1992 n. 454*³⁴⁸, con la *Legge del 16 Giugno 1998 n. 209*³⁴⁹ e con la *Legge dell'11 Maggio 2002 n. 102*³⁵⁰.

Nel 2004 ha visto la luce la *Carta Costituzionale Europea* approvata con il *Trattato 13-29.10.2004* e ratificato dall'Italia con la *Legge del 7 Aprile 2005 n. 57*³⁵¹, ma si tratta di un testo che ha subito una significativa battuta d'arresto in quanto non ratificato da tutti gli altri Stati e dunque non entrato poi in vigore. Dopo il *Trattato di Lussemburgo del 25 Aprile 2005*³⁵², il 1 Dicembre del 2009 è entrato in fine in vigore il *Trattato di Lisbona*³⁵³, il documento più aggiornato sulla regolamentazione comunitaria. L'Unione raccoglie in sé *Ce, Ceca, Euratom*, istituite negli anni Cinquanta, che conservano, però, distinta personalità giuridica.

Il concetto di personalità giuridica si riferisce all'esercizio della capacità giuridica, alla titolarità di diritti e doveri nell'ambito di situazioni giuridiche soggettive.

In diritto, la capacità giuridica è l'attitudine di un soggetto ad essere titolare di diritti e doveri o più in generale di situazioni giuridiche soggettive. La capacità giuridica, in quanto modo d'essere del soggetto giuridico, rientra tra le qualità giuridiche.

In diritto, per situazione giuridica soggettiva, s'intende la posizione giuridicamente rilevante di un soggetto di diritto nei confronti di un altro. Le situazioni giuridiche soggettive sono attribuite da norme giuridiche e costituiscono il contenuto dei rapporti giuridici. La ragione per cui appare essenziale approfondire questo concetto, come del resto altri principi e altri nodi fondanti l'ordinamento nazionale e comunitario, risiede nella natura dell'argomento oggetto di riflessione. Non è affatto scontato da una prospettiva pedagogica, infatti, intuire le relazioni di reciprocità di un insieme di Stati impegnati in un processo di integrazione sovranazionale, la natura della loro singola soggettività con i suoi limiti identitari, ma anche di azione politica e legislativa e soprattutto i confini della sfera decisionale che interessa l'angolazione delle politiche educative e comparate su un argomento come la scuola che di per sé presenta come prima specificità il carattere di soggetto pubblico, privato o di pubblico-privato come nel caso delle Scuole Europee. In questo senso, un primo orientamento dell'azione politica come iniziativa individuale o singola proposta portata avanti da soggetti statuali comincia ad assumere una fisionomia analiticamente meglio dettagliata e definita.

345 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

346 *Trattato di Amsterdam* del 2 Ottobre del 1997 in Mariapaola Colombo Svevo, *Le politiche sociali dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2005.

347 *Trattato di Nizza* del 21 Febbraio del 2001 in Fausto Pocar, Carlo Secchi, *Il Trattato di Nizza e l'Unione europea*, Giuffrè, Milano, 2001.

348 *Legge del 3 Novembre 1992 n. 454* in B. Nascimbene, M. Condinanzi, *Giurisprudenza di diritto comunitario. Casi scelti*, Giuffrè, Milano, 2007.

349 *Legge del 16 Giugno 1998 n. 209* in Aa. Vv., *Le nuove leggi civili commentate*, Cedam, Padova, 1999.

350 *Legge dell'11 Maggio 2002 n. 102* in Luigi Ferrari Bravo, Alfredo Rizzo, *Codice dell'Unione europea: Il Trattato sull'Unione Europea e il Trattato istitutivo della Comunità Europea modificati dai Trattati di Maastricht, Amsterdam e di Nizza e dai Trattati di adesione, con annotazioni di giurisprudenza della Corte di Giustizia e del Tribunale di primo grado: i documenti rilevanti*, Giuffrè, Milano, 2008.

351 *Legge del 7 Aprile 2005 n. 57* in Francesca Ippolito, *Fondamento, attuazione e controllo del principio di sussidiarietà nel diritto della Comunità e dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2007.

352 *Trattato di Lussemburgo* del 25 Aprile 2005 in Fausto Pocar, *Diritto dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2010.

353 *Trattato di Lisbona* in Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

Le persone giuridiche sono tradizionalmente distinte in pubbliche e private: le prime perseguono interessi pubblici, mentre le seconde perseguono interessi di carattere privato, ancorché possano essere utilizzate anche per il perseguimento di interessi pubblici. La natura pubblica o privata della persona giuridica si riflette anche sulla sua disciplina: le persone giuridiche private sono disciplinate dal diritto privato, mentre quelle pubbliche dal diritto pubblico che può attribuire loro poteri autoritativi, come quello di emanare provvedimenti amministrativi (autarchia) o atti normativi (autonomia normativa, che può essere legislativa, statutaria o regolamentare). Di conseguenza, l'atto giuridico con il quale si dà vita alla persona giuridica, che prende il nome di atto costitutivo (nel caso delle fondazioni è denominato atto di fondazione), ha natura di atto di autonomia privata nel caso delle persone giuridiche private, mentre, nel caso delle persone giuridiche pubbliche, ha natura di provvedimento. E questo già prospetta la difficoltà di discernere con chiarezza le sfere di influenza tra pubblico e privato, le premesse e le conseguenze sugli atti concreti di istituti che godano di una doppia connotazione come le *Scuole Europee di Bruxelles*. I rapporti giuridici e, quindi, le situazioni giuridiche soggettive sorgono, si modificano e si estinguono al verificarsi di determinate fattispecie, fatti tipici ai quali la norma collega determinati effetti giuridici. Il soggetto al quale è attribuita una situazione giuridica soggettiva è detto titolare della stessa dove con *titolarità* s'intende la relazione tra una situazione giuridica soggettiva e il soggetto interessato e con *titolo* l'atto giuridico dal quale deriva l'acquisto della situazione giuridica soggettiva da parte del titolare. Il concetto di situazione giuridica soggettiva è di matrice privatistica, ma può essere estesa a tutti i rami del diritto, perché in ogni settore della vita giuridica vi sono norme che pongono un soggetto in relazione con le cose e con gli altri soggetti e che qualificano così la sua situazione giuridica. Queste norme hanno funzione garantistica ed assicurano il rispetto delle sfere giuridiche e delle autonomie altrui. In diritto con la locuzione *persona giuridica* s'intende un complesso organizzato di persone e di beni al quale l'ordinamento giuridico attribuisce la capacità giuridica facendone così un soggetto di diritto.

Negli ordinamenti statali, tra le persone giuridiche private si annoverano le associazioni e le fondazioni riconosciute nonché le società per azioni e le altre società commerciali dotate di personalità giuridica non del tutto estranee a una cornice pedagogico-organizzativa che ispira una precisa idea di scuola come spazio di collaborazione tra pubblico e privato al livello gestionale. La partecipazione delle fondazioni private all'interno degli istituti statali di istruzione di secondo grado nonché nell'istruzione superiore, con la presenza di propri consiglieri nei consigli di istituto e nei consigli d'amministrazione degli atenei, pone il problema di conoscere strumenti e metodi coi quali si esplica normalmente l'attività di tali soggetti e con i quali si concilia l'esercizio della loro funzione nel contesto dell'amministrazione pubblica scolastica. Anche le associazioni, che concorrono alla formulazione dell'offerta formativa candidandosi alla realizzazione di progetti extra-curricolari sono organizzazioni di persone costituite per il perseguimento di finalità non economiche, mentre le società sono organizzazioni di persone costituite per svolgere un'attività economica a scopo di lucro al fine di dividerne gli utili. Ai vari tipi di società l'ordinamento può attribuire diversi gradi di autonomia patrimoniale, dunque non tutti sono caratterizzati dalla personalità giuridica in senso stretto: si distinguono, al riguardo, le società di capitali come le società per azioni dotate di personalità giuridica, dalle società di persone, che ne sono prive in Italia, ma ad esempio che ne dispongono in Francia. Lo Stato e gli altri enti pubblici sono persone giuridiche di diritto pubblico. Nell'ordinamento italiano il *Codice civile*³⁵⁴, nel *Libro I, Titolo II, Capo I*, contempla le persone giuridiche pubbliche all'art. 11 e le persone giuridiche private agli artt. 12 e 13. La disciplina delle persone giuridiche private è contenuta nello stesso codice, mentre quella delle persone giuridiche pubbliche è contenuta

354 Roberto Giovagnoli, *Codice civile e delle leggi civili*, Giuffrè, Milano, 2011.

in una pluralità di leggi riferite a determinate categorie o a singoli enti.

È di tutta evidenza che lo sviluppo di una cultura amministrativa negli operatori attivi nella comunità scolastica consentirebbe la maturazione di una migliore consapevolezza del proprio ruolo professionale per come è delineato nella sua strutturazione categoriale, ma anche in rapporto ai ruoli professionali delle altre figure assunte nello stesso contesto. Una buona relazione tra dirigenti, dirigenti amministrativi, docenti, personale Ata e una buona conoscenza dei ruoli previsti al livello superiore nella piramide ministeriale, dagli ispettori ai direttori generali, dagli uffici scolastici periferici a alle strutture centrali dei ministeri dell'istruzione, nonché una frequentazione mediamente attiva della realtà e della cultura sindacale contribuirebbero a delineare un quadro di responsabilità e di doveri, nonché di tutele e di diritti tale da eliminare quasi completamente forme di ambiguità nei rapporti professionali fonti di incomprensioni e di equivoci con ricadute anche significative sugli studenti e sulle famiglie. Nelle scuole europee ad esempio l'interazione tra le parti chiamate in causa è piuttosto sinergica e comporta necessariamente la conoscenza dei meccanismi che regolano la partecipazione tra le parti, comprese quelle associative di supporto alla didattica e ai trasporti come l'associazione dei genitori di cui ogni istituto è dotato statutariamente. In tal senso occorre anche chiarire cosa si intenda con l'espressione *personalità giuridica internazionale*. Nel diritto internazionale sono enti ed organizzazioni collettive gli stati ai quali tale personalità è attribuita con modalità diverse rispetto al diritto interno: se tale diritto disciplina modalità costitutive e di riconoscimento, il diritto internazionale si limita a prendere atto dell'esistenza di assetti organizzativi e di enti statali in quanto tali, tutelandoli e soddisfacendone le esigenze un po' come avviene nel metodo intergovernativo europeo degli albori e nei consigli delle scuole europee il cui potere decisionale è il risultato della mediazione tra le posizioni dei rappresentanti dei singoli stati che approvano nuove norme rispettando il principio del voto unanime. I requisiti per tale riconoscimento sono stati sanciti nella *Convenzione di Montevideo del 1933*³⁵⁵, un trattato firmato in Uruguay il 26 dicembre 1933 alla *VII Conferenza internazionale degli Stati americani*: il presidente degli Stati Uniti Franklin D. Roosevelt e il Segretario di Stato Cordell Hull sottoscrivono un accordo di *politica del buon vicinato* che impedisce l'intervento delle forze armate statunitensi negli affari interni degli altri Stati americani per limitare ed invertire la rotta dell'imperialismo statunitense Roosevelt. Firmata da diciannove Stati di cui tre con riserva, all'articolo 1 la Convenzione fissa quattro norme fondamentali ai fini dell'assunzione della personalità giuridica internazionale, ovvero:

- presenza di una popolazione permanente
- territorio definito
- potere di governo esclusivo
- capacità di intrattenere rapporti con altri stati

Il primo paragrafo del terzo articolo, inoltre, dichiara esplicitamente che l'esistenza politica di uno Stato è indipendente dal riconoscimento degli altri Stati. Nel caso dell'UE, il dibattito in corso si concentra sul concetto di *cittadinanza post-nazionale* laddove si intende elaborare un profilo, una carta dei diritti e dei doveri che integri e completi la cittadinanza nazionale nel rispetto della sovranità dei singoli stati che compongono l'Unione. Va da sé che in questo contesto e dato il momento storico denso di fenomeni migratori, una spinta verso la soluzione di questo problema si registra indubbiamente a partire dalle esigenze dei migranti e dei

³⁵⁵ *Convenzione di Montevideo del 1933* in Filippo Moreschi, *Lezioni di storia delle relazioni internazionali*, Universitas Studiorum, Roma, 2012.

clandestini con tutte le situazioni border line che si possono facilmente immaginare. A tal proposito bisogna specificare che l'oggetto di questo lavoro va indubbiamente compreso nel più ampio discorso relativo al fenomeno migratorio. Come gli europei, i migranti non vanno considerati solo dal punto di vista economico e sociale e se è vero che il mondo ha già avuto fin troppi eroi, ma non ha avuto ancora abbastanza cittadini e che essere cittadini vuol dire far parte dell'ordinamento giuridico con la funzione di titolari di diritti e doveri. Tale status viene introdotto dal *Trattato di Maastricht*³⁵⁶ nel 1992 e prevede naturalmente anche l'esercizio dei diritti politici attivi e passivi per le elezioni al Parlamento europeo. Nel testo il principio della cittadinanza viene sancito con le seguenti parole:

*È cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. La cittadinanza dell'Unione costituisce un complemento della cittadinanza nazionale e non sostituisce quest'ultima*³⁵⁷.

Sette anni dopo, con la ratifica del *Trattato di Amsterdam*³⁵⁸, i diritti fondamentali si sono consolidati insieme all'estensione del principio di non discriminazione. Nasce poi un dispositivo giuridico che prevede la sospensione dei diritti dello Stato-membro che viola i diritti fondamentali dei suoi cittadini. La novità di quest'ultimo documento è l'accento sulla trasparenza dell'Ue e la facilitazione nell'accesso ai documenti delle istituzioni. Solo l'anno dopo, a Nizza viene proclamata la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* elaborata in cinquantaquattro articoli da parlamentari europei e nazionali rappresentanti dei governi e da un membro della Commissione sui temi di: dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza, giustizia, pari opportunità, riservatezza, questioni di bioetica, ambiente, diritti dell'infanzia e della terza età, diritto alla buona amministrazione. Tra questi, la parte dedicata alla solidarietà risulta innovativa, perché unisce diritti economici e sociali quali:

- il diritto di sciopero
- il diritto dei lavoratori all'informazione e alla consultazione
- il diritto di conciliare vita familiare e vita professionale
- il diritto all'assistenza sanitaria, alle prestazioni di sicurezza sociale e all'assistenza sociale in tutta l'Unione.

La comunità scolastica che si raccoglie intorno alle Scuole Europee di Bruxelles, così come all'interno delle scuole italiane all'estero, al pari di quella che si riunisce presso le scuole internazionali e i licei linguistici e/o sperimentali linguistici è, infatti, un gruppo non solo plurilingue e multiculturale, ma anche e soprattutto un gruppo di migranti, di famiglie che si spostano oltre i confini del proprio paese, ma che vogliono mantenere un legame di carattere culturale con le proprie origini per poter garantire ai figli l'accesso ai contenuti delle singole discipline nella propria lingua materna.

Gli studi sull'apprendimento, infatti, dimostrano che i processi cognitivi dei soggetti in formazione sono facilitati dall'uso della propria lingua e che, proprio per questo, è indispensabile curarne lo sviluppo e la maturazione della adeguata padronanza al fine di favorire al massimo grado gli altri apprendimenti disciplinari.

356 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

357 *Ibidem*.

358 *Ibidem*.

Il fenomeno migratorio che riguarda queste fasce di popolazione, secondo un criterio di carattere socio-economico, le colloca senza ambiguità in una posizione elitaria rispetto all'intera categoria della migrazione. Ciononostante, si pone per questi destinatari, come per tutti gli altri casi, il problema della cittadinanza, un concetto senz'altro legato all'identità e, proprio per i vissuti che contempla a un'identità allargata, in grado di comprendere varie esperienze nel campo sia nella sfera personale che in ambito professionale e che, tutt'oggi, non trovano ancora riconoscimento e tutela adatti alla sostanziale condizione che vivono il paradigma dello Stato-nazione è ormai in crisi sotto molti aspetti e non è deputato a comprendere dentro la sua sfera giuridica ordinamentale questioni di cui ormai l'entità sovranazionale dell'UE dovrebbe farsi carico. I migranti d'élite, dunque, hanno bisogno della propria carta di identità anche al di qua dell'Atlantico e hanno bisogno di fondare le proprie relazioni internazionali su un concetto ormai molto ben teorizzato ma poco praticato nell'ambito stesso di quella Unione nata col motto *Uniti nella differenza*³⁵⁹.

*Il vocabolario delle vecchie ideologie, abilmente travestite da democrazia, usa volentieri i termini di identità e particolarità, cercando di imporsi nuovamente senza peraltro rinnovarsi. Per quanto riguarda la cultura, il rapporto tra l'identità della nazione e quella della cultura nazionale è spesso subordinato a un determinismo semplicistico o primitivo. Occorre anche evitare una specie di differenza che, con presunzione e arroganza, distrugge le solidarietà sociali e comunitarie*³⁶⁰.

Il percorso di unificazione si ispira a un'idea di integrazione sulla quale si innesta e costruisce tutta l'architettura dialettica delle diplomazie impegnate a conferire prestigio, sostanza e valore alle sfide poste in essere dalla vicinanza e dal dialogo che ha ricominciato ad avvicinare i popoli nel tempo della rete così colpevolmente dimentica e fortunatamente lontana dall'epoca delle guerre mondiali. Ecco dunque necessaria anche in Europa una politica del buon vicinato in grado di rispondere agli interrogativi di una nuova identità che si affaccia nella dimensione privata e nella dimensione pubblica imponendo con urgenza nuove problematiche alla storia europea. Ma come ricostituire un paradigma saltato in aria con la formazione degli Stati Nazionali dopo la fioritura dell'interculturalità e del sincretismo medievale? Quello che oggi è il territorio europeo, infatti, è già stato compreso in passato all'interno delle delimitazioni che altri soggetti politici hanno posto a confine delle proprie entità statuali: l'impero romano, l'impero di Carlo Magno, il sacro romano impero e, in tempi più recenti, l'unione doganale sotto il dominio napoleonico.

*A ben vedere, dal Manifesto di Ventotene fino alle più recenti prospettive, il progetto politico dell'Europa si è ispirato essenzialmente a due distinte derive ideologiche. La prima, animata da uno slancio umanistico e comunitario, ha posto l'identità culturale e, più in generale, lo spirito europeo come primum mobile del processo di europeizzazione; la seconda, invece, di orientamento politico-istituzionale di matrice repubblicana o liberale, ha puntato più sugli aspetti funzionali e strutturali, discutendo sulle possibilità di un governo e di una cittadinanza europei*³⁶¹.

Un spinta propulsiva all'unificazione del continente si esprime in vari periodi sotto l'afflato del pacifismo: una sola istituzione sovranazionale, infatti, rappresenta una garanzia per la pace degli irrequieti popoli d'Europa nel pensiero di Victor Hugo, come nell'ispirazione di Jean Monnet e nella dedizione federalista che Altiero Spinelli

359 B. Consarelli, *L'Europa una e multianime: un problema ancora aperto*, CEDAM, Padova, 2012.

360 Predrag Matvejevic, *Il Mediterraneo e l'Europa*, Garzanti, Milano, 1998, p. 100.

361 Vittorio Cotesta, *Europa, immagini, percezione*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, 2010, pp.196-197.

verbalizza nel *Manifesto di Ventotene*, redatto al confino con Ernesto Rossi, mentre lo stesso discorso pronunciato da Robert Schuman, ministro degli esteri francese, il 9 maggio del 1950, si apre con queste parole:

La pace mondiale non potrà essere salvaguardata se non con sforzi creativi, proporzionali ai pericoli che la minacciano. Il contributo che un'Europa organizzata e vitale può apportare alla civiltà è indispensabile per il mantenimento di relazioni pacifiche. La Francia, facendosi da oltre vent'anni antesignana di un'Europa unita, ha sempre avuto per obiettivo essenziale di servire la pace³⁶².

È sempre l'idea di pace induce Germania Ovest, Francia, Italia e Benelux a fondare la *Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio* con il *Trattato di Parigi* ratificato nel 1952, cui segue cinque anni dopo il patto doganale che istituisce la Comunità Economica Europea con il *Trattato di Roma*, la stessa che con il *Trattato di Maastricht*³⁶³ viene a costituire uno dei tre pilastri dell'attuale Unione. Fanno parte dell'Europa a 27:

- dal 23 Luglio 1952: Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi
- dal 1 Gennaio 1973: Danimarca, Irlanda, Regno Unito, Grecia
- dal 1 Gennaio 1981: Portogallo
- dal 1 gennaio 1986: Spagna, Austria
- dal 1 Gennaio 1995: Finlandia, Svezia, Cipro
- dal 1 Maggio 2004: Estonia, Lettonia, Lituania, Malta, Polonia, Slovacchia, Slovenia, Repubblica Ceca, Ungheria, Bulgaria
- dal 1 Gennaio 2007: Romania

Tra questi paesi solo il Regno Unito e la Danimarca non aderiscono completamente in quanto hanno fatto ricorso alla clausola di esenzione per la terza fase del processo di unificazione monetaria e, nel caso della Danimarca, alla deroga anche in materia di difesa e di cittadinanza. In fine la Svezia, pur avendone i requisiti, ha scelto di non entrare nell'area euro. Tra le adesioni successive al 2010 si possono presumere quella della Turchia e quella della Croazia che hanno presentato formale richiesta alla luce dell'*art. 49 del TUE*³⁶⁴, mentre risultano sospese o ritirate le domande di Norvegia, Svizzera e Liechtenstein in seguito all'esito dei quesiti referendari proposti in questi paesi. Ripercorrere le tappe del processo di integrazione appare qui fondamentale, soprattutto per selezionare e comprendere a fondo i passaggi che, nella riflessione comune degli Stati d'Europa, hanno riguardato nel tempo il delicato ambito delle politiche educative e della scuola con le sue potenzialità formative orientate alla creazione di una cittadinanza europea appartenente a tutti gli aderenti. Non per niente, peraltro, la storia delle Scuole Europee di Bruxelles si dipana di pari passo e con gli stessi metodi che vedranno la crescita dell'Ue negli ultimi sessant'anni. L'esempio più lampante è il metodo di cooperazione intergovernativa che implica la collaborazione tra soggetti titolari di sovranità quali gli Stati attraverso:

- la presenza negli organismi di cooperazione di rappresentanti delegati dagli Stati con direttive nazionali proprie

362 *Dichiarazione Schuman*, Parigi, 9 Maggio 1950 in Giovanna Tarnavasio, *Pionieri d'Europa: dai precursori ai padri fondatori*, Armando, Roma, 2009, p. 124.

363 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

364 Art. 49 *del TUE* in Antonio D'Atena, *Lezioni di diritto costituzionale*, Giappichelli, Torino, 2012.

- il ricorso al principio dell'unanimità
- l'impossibilità di adottare atti vincolanti come esito delle riunioni.

Le priorità fissate all'inizio del processo di integrazione volto ad assicurare un equilibrio duraturo nelle relazioni internazionali della scacchiera europea sono di carattere economico, perché ancorare la pace tra le nazioni a interessi materiali determinati da politiche legate alle produzioni imprescindibili per la vita dei due paesi più esposti al rischio di conflitto come la Francia e la Germania sembra, nell'idea di Schuman, la via più concreta per garantire la stabilità dell'Europa.

La Comunità europea del carbone e dell'acciaio ha la missione di contribuire, in armonia con l'economia generale degli Stati membri e in virtù dell'instaurazione d'un mercato comune alle condizioni definite all'articolo 4, all'espansione economica, all'incremento dell'occupazione e al miglioramento del tenore di vita negli Stati membri. La Comunità deve attuare la costituzione progressiva di condizioni che assicurino per sé stesse la distribuzione più razionale della produzione al più alto livello di produttività, insieme tutelando la continuità dell'occupazione ed evitando di provocare, nelle economie degli Stati membri, turbamenti fondamentali e persistenti³⁶⁵.

Ecco perché al centro del processo di integrazione improntato a una logica funzionalista, di aggiunta graduale di settori chiave coordinati, si pone una serie di accordi relativi alla produzione del carbone e dell'acciaio. Benelux, Germania, Francia e Italia hanno così concretizzato questa intenzione nella Ceca, un organismo dotato di un'assemblea in grado di controllare le azioni di un'alta autorità con un compito esecutivo indipendente dagli Stati membri, di un comitato di ministri con una funzione di raccordo politico con i paesi membri e di una corte di giustizia chiamata a dirimere le controversie. Successivamente emergerà l'esigenza di un patto difensivo per la sicurezza interna, anche se il primo intervento in tal senso si registra più o meno contemporaneamente all'istituzione della Ceca per iniziativa del governo italiano. È, infatti, il 1950 quando il ministro degli esteri Carlo Sforza emette una nota in cui esprime la necessità di creare un coordinamento sulla produzione degli armamenti se non proprio di dotarsi di un vero e proprio esercito comunitario. La proposta cade nel vuoto per l'indifferenza mostrata dagli Stati Uniti, che, naturalmente, vedono in tale eventualità l'ipotesi di un distacco dalla Nato e che non intendono rinunciare al controllo sull'Europa, ma l'esplosione della guerra di Corea cambia le carte in tavola e conduce rapidamente all'approvazione della mozione ideata da Jean Monnet e avanzata dal primo ministro René Pleven in Consiglio d'Europa per la costituzione di un esercito europeo. Solo così è saltato il piano statunitense di riarmo della Germania, inaccettabile da parte dei francesi, che avrebbe servito la causa di difendere l'Europa dall'avanzata sovietica da parte della Corea. Il piano Pleven prevede un esercito europeo composto da sei divisioni al comando della Nato e sotto la gestione di un ministro della difesa europeo. Tutti i paesi aderenti partecipano con un contingente ulteriore rispetto al proprio nazionale, tranne la Germania che fornisce solo il contingente europeo. Nel frattempo i presupposti del metodo intergovernativo generano momenti di tensione e di crisi a causa dell'adesione al principio dell'unanimità. Viene così posto in essere un nuovo modo di procedere, denominato *metodo comunitario*. Le sue prerogative contemplano

- la formazione di organismi composti da individui indipendenti dallo Stato di provenienza
- l'adozione del principio maggioritario tendenzialmente a maggioranza qualificata

³⁶⁵ Art. 2 *Trattato istitutivo della Ceca*, 1951 in Fausto Pocar, *Diritto dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2010, p. 210.

- la possibilità di emettere atti vincolanti
- la predisposizione di un sistema di controllo giurisdizionale
- l'obbligo di sottoporre a tale organismo gli atti delle istituzioni
- la sede a Bruxelles del Comitato Economico e del Comitato delle Regioni.

Anche la questione energetica comincia a imporsi nell'agenda comunitaria e per risolverla la proposta di Jean Monnet e di Paul-Henri Spaak è di creare un'area commerciale comune, il che avviene a Roma nel 1957 con la firma dei Trattati istitutivi della Cee e dell'Euratom dai quali nascono altri organi istituzionali:

- il consiglio dei ministri con funzioni distinte per Cee, Ceca ed Euratom
- tre commissioni esecutive per la Cee, per la Ceca e per l'Euratom
- un'assemblea comune con facoltà di censurare le decisioni della commissione col voto di una maggioranza fissata in 2/3
- una corte di giustizia
- la Banca europea
- Comitato economico sociale
- Fondo sociale europeo

L'assetto istituzionale della Comunità è nel complesso molto sensibile al problema della delimitazione tra sovranità nazionale e sovranità sovranazionale, per questo i suoi organi sono rigorosamente pensati per non compromettere la situazione del potere statale di ogni singolo paese-membro, quindi, fino a un certo momento, è l'azione individuale di ogni governo a consentire la realizzazione degli obiettivi comunitari piuttosto che il potere esecutivo eventuale della Commissione. Il solo potere cui ricorrere in tal senso è quello del consiglio dei ministri non sottoposto all'autorità di un'assemblea composta da membri nominati dai parlamenti nazionali.

Negli anni Settanta si riflette sul ruolo da dare al Parlamento, alla luce della sua composizione politica. Le prime elezioni hanno luogo nel 1979 secondo regole variabili da paese a paese e vedono in lizza il Gruppo Socialista, il Partito Popolare Europeo, i Democratici Europei, il Gruppo Comunista, il Gruppo Liberale e Democratico, i Democratici Progressisti Europei. L'organo per ora non dispone di poteri reali, dal momento può solo respingere il progetto di bilancio del consiglio e, per giunta, con un parere non vincolante. Solo con il contributo di Altiero Spinelli e del *Crocodile Club* sarà istituita una commissione che lavorerà a una profonda riforma delle competenze parlamentari contenuta in un progetto basato sull'idea di una nuova divisione dei poteri e in un nuovo trattato, tuttavia i vertici successivi ignoreranno questo proposito. Il primo rinnovo avrà luogo nel 1984 con il concorso delle forze politiche del *Gruppo Socialista, Partito Popolare Europeo, dei Democratici Europei, Gruppo Comunista, Gruppo Liberale e Democratico, Alleanza Democratica Europea, Gruppo Arcobaleno, Destre Europee*. Dopo queste elezioni si apre un periodo positivo determinato dalla fine della crisi economica e dall'instabilità monetaria e si riprende con impegno il percorso dell'integrazione. La commissione Delors redige un libro bianco per analizzare le caratteristiche del mercato comune e correggerne i difetti: la strada verso una reale liberalizzazione del commercio è ancora lastricata di ostacoli. Al vertice di Milano del 1985, si vota per la prima volta a maggioranza un progetto per futuri trattati sulla cooperazione in politica estera. Unificando vari documenti, per la tenacia di Jacques Delors, nasce l'*Atto Unico Europeo*, dopo una serie di compromessi necessari a garantire la partecipazione della Gran Bretagna. Si tratta di un passaggio fondamentale verso l'integrazione delle politiche nazionali in materia di politica estera, un ambito di caratteristica debolezza

dell'Unione anche negli anni a seguire. La commissione Delors accelera il raggiungimento degli obiettivi fissati nel libro bianco e nel giro di tre anni sono tutti soddisfatti mentre la marcia viene ingranata con successo anche in materia di integrazione fiscale: presto anche l'unificazione monetaria sarà un successo della commissione.

L'anno della riunificazione delle due Germanie vede anche il terzo rinnovo del Parlamento europeo, ancora una volta rieletto a maggioranza socialista: è la vigilia ormai del *Trattato di Maastricht*³⁶⁶ verso la firma del quale si arriva con il processo di integrazione completato nell'area commerciale, nell'area monetaria e in parte in politica estera. Due nuove politiche di cooperazione entreranno in scena con la firma del nuovo testo: Cgai, giustizia e affari interni, e Pesc, politica estera e sicurezza comune, aggiungendosi alle ormai consolidate Cee, Ceca e Euratom. I due obiettivi sono di concordare parametri condivisi per collaborare a livello intergovernamentale nel settore giudiziario e di polizia per la Cgai e per la Pesc di giungere a un protocollo di difesa comune, agire nell'interesse della pace internazionale e dell'indipendenza europea, difendere i valori comuni e stabilizzare le relazioni tra Ue e Unione Europea Occidentale. Il documento fissa poi, com'è noto, le condizioni per l'ingresso di ogni paese nella comunità: inflazione contenuta, tassi di interesse bassi, stabilità della moneta, disavanzo di bilancio sotto il 3% e debito pubblico inferiore al 60% del Pil. Nel nuovo soggetto politico che ormai può chiamarsi Unione Europea le competenze si ampliano e le azioni si fondano sul concetto di sussidiarietà.

La sussidiarietà è un principio regolatore che nasce da una visione gerarchica della vita sociale in cui si afferma che le società di ordine superiore devono aiutare, sostenere e promuovere lo sviluppo di quelle minori. In questa prospettiva si valorizza il ruolo dei cosiddetti corpi intermedi, cioè di tutti quei soggetti che si trovano tra il cittadino e lo Stato, come famiglie, associazioni, gruppi religiosi e altri, che siano però in grado di assolvere a compiti o di soddisfare bisogni dei cittadini come l'istruzione, l'educazione, l'assistenza sanitaria, i servizi sociali, l'informazione. Il senso è quello di riconoscere autonomia, capacità e responsabilità a questi corpi da parte di uno Stato capace di sostenerle e, al limite, di coordinarle. In tal senso la sussidiarietà, come principio organizzativo del potere, si fonda su una visione antropologica ben precisa, quella che colloca nell'orizzonte politico, economico e sociale l'essere umano come persona al centro di tutte le relazioni, il fulcro dell'ordinamento giuridico, l'unico soggetto in grado di creare un collegamento tra il cittadino le funzioni pubbliche. La sussidiarietà si esplica in orizzontale e in verticale. È orizzontale quando i bisogni sono soddisfatti dai cittadini stessi in forma volontaristica, il cittadino, sia come singolo che attraverso i corpi intermedi, deve avere la possibilità di cooperare con le istituzioni nel definire gli interventi che incidano sulle realtà sociali a lui più prossime, è verticale quando le esigenze dei cittadini sono soddisfatte dall'azione degli enti amministrativi pubblici e la ripartizione gerarchica delle competenze deve essere spostata verso gli enti più prossimi al cittadino e, pertanto, più vicini ai bisogni del territorio. L'ordinamento italiano ha recepito il principio di sussidiarietà nell'articolo 118 della Costituzione mediante il *Trattato di Maastricht*³⁶⁷ che lo ha qualificato come principio cardine dell'Unione Europea. Anche il *Trattato Istitutivo della Comunità Europea* all'articolo 5 sancisce la sussidiarietà come principio regolatore nelle relazioni tra Ue e Stati-membri:

La Comunità agisce nei limiti delle competenze che le sono conferite e degli obiettivi che le sono assegnati dal presente trattato. Nei settori che non sono di sua esclusiva competenza la Comunità interviene, secondo il principio della sussidiarietà, soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque, a motivo delle dimensioni o degli effetti dell'azione in questione, essere realizzati meglio a

366 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

367 *Ibidem*.

*livello comunitario. L'azione della Comunità non va al di là di quanto necessario per il raggiungimento degli obiettivi del presente trattato*³⁶⁸.

Il *Trattato di Lisbona*³⁶⁹ ha poi ereditato e potenziato questo principio integrando una lista di competenze e un meccanismo di controllo ex ante del principio stesso, da parte dei parlamenti nazionali. La dottrina italiana considera sin dall'inizio i trattati Ce superiori alla legge, in virtù dell'articolo 11 della Costituzione e della presunzione di conformità ai trattati internazionali, anche se il cammino giurisprudenziale si è rivelato più accidentato. Dopo alcune sentenze come la 64 del 1990³⁷⁰ e la 168 del 1991³⁷¹ che permettevano la diretta applicabilità delle direttive e dopo le sentenze del biennio '94-'95, rispettivamente la 384³⁷² e la 94³⁷³ emesse con l'intenzione di ostacolare l'emanazione di norme regionali che fossero in contrasto con l'ordinamento europeo, la riformulazione dell'articolo 117 della Costituzione, avvenuta con la legge costituzionale 131 del 2003³⁷⁴ che rimanda a una differenza esplicita fra i trattati internazionali e il diritto comunitario, ha fugato ogni tipo di ambiguità. Inoltre, ogni anno in Italia viene promulgata la legge comunitaria annuale che contiene tutte le norme di attuazione degli impegni assunti in Europa, direttamente discesa dalla legge 86 del 1989 modificata dalla Legge 11/2005³⁷⁵. L'Unione Europea si contraddistingue dagli Stati nazionali per l'assenza del principio di separazione dei poteri, un'idea cui tutte le carte costituzionali rispondono nei paesi-membri, qui i poteri, piuttosto che essere divisi fra organi diversi, vengono esercitati congiuntamente da più organi, che sono:

- Consiglio Europeo: comprende un rappresentante per ogni Stato, il capo di Stato, nel caso di repubbliche semipresidenziali o presidenziali, o quello di governo nel caso di monarchie o repubbliche parlamentari. I capi di Stato e di governo sono assistiti dai ministri degli esteri e da un membro della commissione, con sede a Bruxelles. Il Presidente, nominato dal consiglio europeo, dura in carica due anni e mezzo.
- Consiglio dell'Unione Europea: riunisce i ministri dei paesi d'Europa competenti nella materia all'ordine del giorno e agisce nei limiti stabiliti dal consiglio europeo, ha sede a Bruxelles e vede la turnazione semestrale della sua presidenza, è un organo permanente deputato a mediare fra le varie istanze nazionali nel processo decisionale, ma di fatto è la più importante delle sedi decisionali. La presidenza spetta a turno al rappresentante di ogni Stato-membro. L'esercizio del potere legislativo è condiviso con il Parlamento europeo secondo la procedura di codecisione e altrettanto condivisa è la responsabilità dell'adozione del bilancio dell'Ue. È suo compito portare a termine gli accordi internazionali già negoziati dalla Commissione e le

368 *Trattato che istituisce la Comunità europea*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 1997 in Augusta Marconi, *E-learning e innovazione pedagogica. Competenze e certificazione*, Armando, Roma, 2011.

369 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

370 *Sentenza Corte Costituzionale n.64 del 1990* in Bruno Nascimbene, Massimo Condanzi, *Giurisprudenza di diritto comunitario. Casi scelti*, Giuffrè, Milano, 2007.

371 *Sentenza Corte Costituzionale n. 168 del 1991* in Paolo Zuddas, *L'influenza del diritto dell'Unione Europea sul riparto di competenze legislative tra Stato e Regioni*, Cedam, Padova, 2010.

372 *Sentenza Corte Costituzionale n. 384 del 1994* in *Sentenza Corte Costituzionale n.64 del 1990* in Bruno Nascimbene, Massimo Condanzi, *Giurisprudenza di diritto comunitario. Casi scelti*, Giuffrè, Milano, 2007.

373 *Sentenza Corte Costituzionale n. 94 del 1995* in Paolo Zuddas, *L'influenza del diritto dell'Unione Europea sul riparto di competenze legislative tra Stato e Regioni*, Cedam, Padova, 2010.

374 *Legge costituzionale 131 del 2003* in F. Preite, A. Gazzanti Pugliese Di Cotrone, *Atti notarili. Diritto comunitario e internazionale*, UTET Giuridica, Torino, 2011.

375 *Legge 86 del 1989 modificata dalla Legge 11/2005* in *Esame OCSE sulla Riforma della Regolazione: Italia Assicurare la qualità della regolazione a tutti i livelli di governo*, OECD Publishing, 2007.

sue decisioni vengono deliberate a maggioranza semplice, a maggioranza qualificata o all'unanimità in base al tema in agenda e solo su affari di particolare delicatezza come la modifica dei trattati, l'avvio di una nuova politica comune o l'adesione di un nuovo Stato, è prevista la procedura del voto unanime. Il numero di voti che ogni Stato-membro esprime è proporzionale alla sua popolazione. Il *Trattato di Maastricht*³⁷⁶ ne fa l'organo incaricato di fornire all'Unione l'impulso necessario alle principali politiche e di risolvere questioni particolarmente delicate su cui i ministri non siano riusciti a raggiungere un accordo in sede di Consiglio dell'Unione europea. Il Consiglio europeo affronta inoltre questioni di politica internazionale nel quadro della politica estera e di sicurezza comune (PESC), uno strumento che consente all'UE di esprimere una diplomazia comune.

- commissione europea: esercita l'azione governativa in senso stretto limitatamente alle linee dettate dal consiglio europeo e alle clausole dei trattati. Rappresentando gli interessi generali dell'UE, è composta da un commissario per ogni Stato-membro e ha sede a Bruxelles. I componenti vengono nominati dal Consiglio europeo, ma devono avere l'approvazione del Parlamento e restare in carica cinque anni come il presidente. Costituendo il cuore della politica comunitaria, è nel corso delle sua attività che vengono avanzate proposte e rese esecutive le disposizioni legislative nate dalla relazione tra il Consiglio Europeo, il Parlamento e la Commissione. Cura inoltre il bilancio annuale e lo presenta all'assemblea parlamentare, dispone del diritto di iniziativa e garantisce la corretta attuazione delle politiche europee. La Commissione agisce del tutto indipendentemente dai governi degli stati-membri, poiché le decisioni che prende sono a tutela dell'interesse generale dell'Unione, è infatti anche custode dei trattati e vigila sull'attuazione dei regolamenti e delle direttive adottate dal Consiglio e dal Parlamento. A tal proposito può rivolgersi alla Corte di giustizia per esigere il rispetto del diritto comunitario da parte degli Stati membri. Dispone di ampi poteri nella gestione delle politiche comuni dell'UE e ne amministra il bilancio con le sue trentasei direzioni generali e servizi sparsi tra Bruxelles e Lussemburgo.
- parlamento europeo: eletto a suffragio universale diretto ogni cinque anni, gode di una limitata capacità legislativa ed esercita per lo più funzioni di controllo. Rappresenta dunque i popoli d'Europa condividendo il potere legislativo e di bilancio con il Consiglio dell'Unione europea. I trattati, che costituiscono il diritto primario, sono la base di un vasto corpo di atti normativi che compongono il diritto derivato, che incide direttamente sulla vita quotidiana dei cittadini europei e che comprende regolamenti, direttive e raccomandazioni adottate dalle istituzioni europee. Questi atti legislativi come, del resto, le politiche dell'Unione, sono l'esito delle decisioni prese dal triangolo istituzionale costituito dal Consiglio che rappresenta i governi nazionali, dal Parlamento europeo che rappresenta i cittadini dell'Unione e dalla Commissione europea, organo indipendente dai governi e garante dell'interesse comune degli Europei. L'europarlamento ha sede a Strasburgo, dove si riunisce in plenaria, ma svolge i suoi lavori anche a Lussemburgo e a Bruxelles. Qui che venti commissioni parlamentari preparano i lavori delle sedute plenarie ed è ancora qui che si

³⁷⁶ *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

riuniscono i gruppi politici. Il Segretariato generale ha sede sia a Lussemburgo che a Bruxelles. Il presidente rimane in carica due anni e mezzo. Ogni singolo Stato stabilisce in autonomia le modalità di svolgimento delle elezioni e il metodo di ripartizione dei seggi. Rappresentando tutti i popoli europei, il Parlamento si esprime su tutte le proposte della Commissione e, con un voto a maggioranza qualificata, può indurla alle dimissioni. L'esercizio della funzione legislativa segue tre procedure:

- - ✘ la procedura di cooperazione, istituita dall'Atto unico europeo nel 1987, per la quale il Parlamento europeo esprime un parere sui progetti di direttive e di regolamenti proposti dalla Commissione europea, alla quale viene chiesto di modificare le proposte presentate per tenere conto della posizione del Parlamento
 - ✘ la procedura del parere conforme per la quale esprime un parere favorevole agli accordi internazionali negoziati dalla Commissione e alle proposte di allargamento dell'Unione europea
 - ✘ la procedura di codecisione introdotta dal *Trattato di Maastricht* nel 1992, che ha posto il Parlamento in condizioni di parità con il Consiglio in settori come
 - la libera circolazione dei lavoratori
 - il mercato interno
 - l'istruzione e la ricerca
 - l'ambiente
 - le reti transeuropee
 - la cultura
 - la salute
 - la tutela dei consumatori

In questi settori il Parlamento europeo può respingere a maggioranza assoluta dei suoi membri la posizione comune del Consiglio e porre fine alla procedura prima di una eventuale conciliazione. Può inoltre respingere il progetto di bilancio elaborato dalla Commissione provocando così l'intera reiterazione della procedura.

- Il Parlamento esercita un controllo sulla gestione quotidiana delle politiche europee mediante interrogazioni orali e scritte alla Commissione e al Consiglio. Il presidente del Consiglio europeo riferisce al Parlamento sulle decisioni adottate.
- corte di giustizia delle comunità europee: vigila sul rispetto del diritto comunitario e sulla sua corretta interpretazione e applicazione dei trattati e ha sede a Lussemburgo. Si compone di un giudice per ogni Stato-membro e da otto avvocati generali nominati di comune accordo dai governi degli Stati membri per un mandato rinnovabile di sei anni.
- corte dei conti europea: composta da un giudice fiscale per ogni Stato dell'Unione che lo nomina conferendogli un mandato di sei anni dopo la consultazione prevista col Parlamento europeo, controlla il bilancio della Ue, verifica il finanziamento delle

- attività dell'UE e ha sede a Lussemburgo previa consultazione del Parlamento europeo.
- comitato economico e sociale e comitato della Ceca sono organi tecnici di consultazione che rappresentano la società civile mediante rappresentanti in carica per quattro anni e le due dell'industria Il Comitato economico e sociale europeo
 - comitato delle regioni: rappresenta le autorità regionali e locali, favorisce il raccordo fra la Commissione e gli enti locali degli stati membri, ha funzione consultiva. Istituito dal *Trattato sull'Unione Europea* e composto da rappresentanti degli enti regionali e locali candidati dagli Stati membri e nominati dal Consiglio per quattro anni svolge funzioni consultive per il Consiglio e per la Commissione per questioni regionali, ma ha facoltà di formulare pareri di propria iniziativa.
 - banca europea degli investimenti (Bei): cura gli investimenti in settori essenziali dell'economia pubblica e ha sede a Lussemburgo, di fatto accordando prestiti e garanzie orientati a valorizzare le aree svantaggiate dell'UE e a rafforzare la competitività delle imprese.
 - banca centrale europea: esercita la sua giurisdizione sulle questioni monetarie e fiscali e ha sede a Francoforte sul Meno.
 - banca europea per la ricostruzione e lo sviluppo: che finanzia o co-finanzia gli investimenti che favoriscono la transizione verso un'economia di mercato nei paesi dell'Europa centrale, orientale ed ex-URSS.
 - fondo europeo per gli investimenti: fornisce garanzie e capitale di rischio per aiutare le piccole e medie imprese e ha sede in Lussemburgo.

L'Unione è ancora lontana da entrambe le soluzioni. Dopo il patto sancito dai sei paesi all'inizio della sua storia, sono state gettate le basi del mercato unico e, nel 1972, della moneta unica. Si sono susseguiti gli allargamenti che ne fanno l'attuale Europa dei 27 e ogni ampliamento è stato ratificato da un nuovo trattato scaturito dall'ammissione dei vari paesi mediante i *Criteri di Copenaghen*³⁷⁷ fissati nel giugno 1993: istituzioni stabili e democratiche a difesa dello Stato di diritto, dei diritti umani e del rispetto delle minoranze, economia di mercato dinamica, ricezione integrale dell'*acquis communautaire* e sostegno ai diversi obiettivi dell'Unione europea, amministrazione pubblica in grado di applicare e gestire la legislazione dell'UE. Certo non è un cammino facile neanche oggi, dal momento che

*Le esperienze di una cultura nazionale non sono sempre del tutto trasferibili ad altre culture e alle loro peculiarità. Le convergenze culturali conoscono diverse limitazioni, che variano secondo la diversità delle forme e l'eteronomia delle funzioni. Certi tratti specifici sfuggono, più di quanto sembri, a un'analisi o a una valorizzazione di pretesa portata universale. La creazione delle culture nazionali europee (e questo vale anche per il Nuovo Mondo) è stata accompagnata dall'eliminazione delle culture locali, regionali, marginali, dialettali, di tutto ciò che non si è lasciato assimilare nell'ambito del progetto di nazione o soprattutto di Stato-nazione*³⁷⁸.

Per questo sono due le politiche parallele che l'Unione pone in essere per curare le relazioni internazionali con i

³⁷⁷ Elpidio Natale, Antonio Verrilli, *Compendio di diritto dell'Unione europea (diritto comunitario)*, Maggioli, Roma, 2011.

³⁷⁸ Predrag Matvejevic, *Il Mediterraneo e l'Europa*, Garzanti, Milano, 1998, pag. 101.

paesi confinanti che vogliono o no presentare la propria candidatura a far parte dell'organismo sovranazionale: gli accordi di stabilizzazione e gli accordi di associazione. Si tratta di documenti che preparano il terreno per un'eventuale adesione in seguito al processo negoziale tra le due parti. Ci sono poi tipi di accordi commerciali e di cooperazione che l'Ue conduce nel quadro della politica di prossimità con altri paesi.

I paesi-membri dell'Unione si riuniscono in sede di Consiglio ad ogni trattato di ampliamento per verificare la tenuta delle istituzioni quanto alla capacità di assorbimento di nuove entità statali e per votare l'accettazione della candidatura dei nuovi paesi all'unanimità. Tutti possono candidarsi come nuovi membri, secondo quanto disposto dall'articolo 237 del *Trattato di Roma*³⁷⁹, purché si tratti, stando all'articolo F del *Trattato di Maastricht*³⁸⁰, di paesi dove sia vigente l'ordinamento democratico, l'adesione ai trattati fondamentali e l'integrale recezione dell'*acquis communautaire*. È la Commissione Europea che gestisce i negoziati relativi alle adesioni in rappresentanza dell'Unione mentre l'Europarlamento esprime il proprio consenso attraverso l'applicazione della procedura del parere conforme con la maggioranza assoluta dei suoi membri. Il passo successivo è la ratifica dei trattati di adesione da parte dei nuovi aderenti secondo le procedure costituzionali di ogni nuovo Stato-membro. Quando è necessario, in fase negoziale, l'Unione finanzia le operazioni di recupero economico dei paesi che hanno bisogno di colmare il gap rispetto alle altre nazioni europee per la realizzazione di progetti strutturali. A tutela della stabilità economica negli anni della crisi petrolifera che metterà in ginocchio il vecchio continente, la cui economia si fonda sul petrolio, gli stati-membri decidono di fissare dei limiti alle oscillazioni nei cambi, ecco la premessa dell'euro affacciarsi sulla scena continentale col 1973. Nello stesso anno i paesi fondatori passano da sei a nove con l'ingresso della Danimarca, dell'Irlanda e del Regno Unito.

Il 7 Giugno del 1979 segna una data storica per l'Unione: è il momento per i cittadini degli stati aderenti di scegliere direttamente i loro rappresentanti nell'Europarlamento, fino ad allora, infatti, i membri dell'assemblea venivano nominati dai parlamenti nazionali. Per quanto democratica, questa svolta non determina il portato di partecipazione proprio degli organi legislativi statuali, in quanto differenti e puramente consultive sono le funzioni ancora oggi svolte dal Parlamento di Bruxelles. Si tenga presente che questo evento ha luogo giusto all'indomani della caduta del regime di Salazar in Portogallo del 1974, del regime militare in Grecia e della dittatura franchista in Spagna l'anno successivo. L'intenzione dei tre paesi di instaurare un regime democratico e la relativa realizzazione rappresentano il presupposto per l'ingresso in Europa, mentre, nel Maggio del 1978, si chiudono gli anni di piombo italiani con il tragico assassinio del presidente del consiglio Aldo Moro. I politici, al livello europeo, sono raggruppati in gruppi che riuniscono trasversalmente gli schieramenti dei vari stati per tradizione ideale: popolari, socialisti, conservatori, liberali, verdi europei sono i nomi delle grandi famiglie in cui convergono i partiti nazionali vicini ai principi che ne ispirano l'operato.

Negli anni Ottanta si assiste allo sgretolamento progressivo delle dittature socialiste: da *Solidarność* alla caduta del muro di Berlino, l'Europa osserva i faticosi cambiamenti delle società alla ricerca di democrazia, pur dovendo accettare la restaurazione della dittatura polacca. Con il 1981, si ratifica il trattato per l'inclusione della Grecia tra gli stati-membri e con il 1986 entrano nell'Unione anche Portogallo e Spagna elevando a dodici il numero degli Stati aderenti: Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi e Regno Unito. In questo momento l'avanzamento legislativo orientato a creare le condizioni per liberalizzare gli scambi tra i paesi risulta rallentato a causa della difficoltà di armonizzare le leggi nazionali.

379 *Articolo 237 del Trattato di Roma* in Fausto Pocar, *Diritto dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2010, p. 258.

380 *Articolo F del Trattato di Maastricht* in Maria Rita Saulle, *Il trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

Solo con l'*Atto Unico Europeo*³⁸¹, che prevede l'applicazione di un programma della durata di sei anni, si riesce a dare concretezza a questo obiettivo di carattere commerciale. Dal punto di vista politico, si tratta di un documento molto importante, perché dota di più ampi poteri il parlamento europeo. Con il 1987, dopo la liberalizzazione delle merci, si procede alla libera circolazione degli studenti superiori con il primo bando del programma *Erasmus* che permette agli universitari di scegliere di passare un periodo di studi della durata massima di un anno in un paese diverso dal proprio grazie allo stanziamento di borse di studio a parziale copertura del soggiorno all'estero. Alla fine degli anni Ottanta, il crollo del comunismo e la caduta del muro determinano la riunificazione delle due Germanie nel 1990 con la conseguente inclusione nell'Ue della Germania dell'Est. Gli anni Novanta sono sconvolti dal conflitto nella ex Jugoslavia, dove Croazia, Serbia, Bosnia e Erzegovina sono dilaniate da una guerra civile che inizia a disfarne i confini nel 1991. Sono anche gli anni di Maastricht o *Trattato dell'Unione Europea* firmato il 7 Febbraio del 1992³⁸² e contenente la definizione di norme molto precise sulla moneta unica, sulla politica estera e di sicurezza e sulla cooperazione in ambito di giustizia e di affari interni. È solo con questo importantissimo documento che alla Comunità Europea si sostituisce definitivamente la denominazione di Unione Europea. Dall'inizio dell'anno seguente, persone, merci, servizi e denaro circolano liberamente in Europa come all'interno di uno Stato-membro, entra in vigore il mercato unico. Un nuovo allargamento ha luogo il 1 Gennaio del 1995 con l'ingresso di Austria, Finlandia e Svezia, ma solo in sette paesi su quindici - Belgio, Francia, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo e Spagna - entra in vigore l'*Accordo di Schengen*³⁸³ che abolisce l'obbligo di esibire il passaporto alle frontiere: d'ora in avanti i cittadini europei possono spostarsi solo con la carta d'identità. Con il *Trattato di Amsterdam*³⁸⁴, firmato il 17 giugno 1997, si riformano, partendo dalle fondamenta gettate a Maastricht, le istituzioni europee in direzione di politiche sociali più vicine ai cittadini, che puntino su diritti e occupazione, mentre il *Trattato di Nizza*³⁸⁵ del 2000 comincia a disciplinare i meccanismi che dovranno regolare la vita democratica di un soggetto politico sempre più ampio. Solo l'anno prima è cominciata l'epoca dell'euro introdotto inizialmente per le transazioni finanziarie e commerciali e, dal 2002, anche coniato in monete e banconote in dodici paesi per trecento milioni di cittadini: Austria, Belgio, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo e Spagna, ma l'Unione apre le porte ai paesi del centro e dell'est il cui ingresso sarà ratificato dal Trattato del 1 Maggio del 2004: Bulgaria, Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia, Repubblica ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia e Ungheria e le isole di Cipro e Malta si aggiungono ai 15 stati membri e restano candidati all'adesione Bulgaria, Romania e Turchia, i primi due entreranno nel 2007 formando l'Europa a 27 di oggi con Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Lussemburgo, Lettonia, Lituania, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia e Ungheria. La Croazia, la Macedonia e la Turchia sono i nuovi paesi-candidati, anche se il dibattito sull'ingresso della Turchia chiama in causa anche una riflessione di tipo geografico e culturale fondata su un'idea di identità e di appartenenza che compromette la possibilità di una reale apertura a Est. Come si evince dalla sintesi appena conclusa, dunque, la storia comunitaria si snoda tutta lungo il processo di elaborazione e di ratifica dei trattati. Tolti quelli che sanciscono le fasi di ampliamento, bisogna

381 Antonio Converti, *Istituzioni di diritto dell'Unione Europea*, Halley, Macerata, 2005.

382 Eduardo Roza Acuna, *La Carta costituzionale dell'Unione Europea*, ES@ - Edizioni Studio @lfa, 2005.

383 Mario Fridegotto, *L'Accordo di Schengen: riflessi internazionali ed interni per l'Italia*, F. Angeli, Milano, 1992.

384 *Trattato di Amsterdam* del 2 Ottobre del 1997 in Mariapaola Colombo Svevo, *Le politiche sociali dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2005.

385 *Trattato di Nizza* del 21 Febbraio del 2001 in Fausto Pocar, Carlo Secchi, *Il Trattato di Nizza e l'Unione europea*, Giuffrè, Milano, 2001.

tenere conto dei testi che stabiliscono momenti importanti per lo sviluppo di una politica europea veramente armonizzata. In tal senso, una data da ricordare è senza dubbio quella del 29 Ottobre 2004, anche se segna il punto di arrivo di un processo iniziato nel dicembre del 2001, quando il Consiglio Europeo ha convocato una convenzione chiamata a riflettere sulle modalità di far fronte responsabilmente e con adeguatezza alle esigenze dei nuovi membri dell'Europa centrale e orientale. La convenzione ha ultimato i lavori nel giugno 2003 e il trattato è stato firmato da venticinque leader europei nell'ottobre 2004 a Roma con l'intento di istituire la *Costituzione per l'Europa* e contestualmente la figura del *Ministro degli Esteri Ue*.

c. Legislazione e ordinamento tra politiche linguistiche e politiche educative

La legislazione europea prevale sugli ordinamenti nazionali e si esprime in quattro tipi diversi di atti giuridici:

- regolamenti: si applicano direttamente a stati, istituzioni e cittadini di tutti i membri dell'Unione
- decisioni: con identica validità dei regolamenti, si applicano solo a singoli stati
- direttive: obbligano al raggiungimento di determinati obiettivi, ma lasciano agli stati la discrezionalità sulle strategie per raggiungerli
- pareri e raccomandazioni: indicazioni non vincolanti.

Tra gli organi interistituzionali si ricordano:

- Servizio europeo per l'azione esterna: per governare la politica estera e le sedi estere dell'Unione.
- *Eurostat*: l'ufficio che cura le statistiche ufficiali dell'Unione europea.
- Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea: pubblica, stampa e distribuisce informazioni sull'Unione e sulle sue attività.
- Ufficio europeo per la selezione del personale (EPSO, European Personnel selection Office): assume il personale per le istituzioni dell'UE e gli altri organismi
- Scuola europea di amministrazione (EAS, European Administrative School): il centro di istruzione per il personale di tutte le istituzioni europee.

Tra gli altri organismi compaiono:

- mediatore europeo: difende i cittadini e le organizzazioni europee dalla cattiva amministrazione da Strasburgo.
- garante europeo della protezione dei dati: assicura il rispetto del diritto alla privacy dei cittadini dell'Unione da parte delle istituzioni e degli organi dell'UE e ha sede a Bruxelles.

Agenzie con funzioni tecniche, scientifiche o gestionali sono:

- Agenzia europea dell'ambiente
- Agenzia europea delle sostanze chimiche

- Agenzia europea per i medicinali
- Agenzia europea per la sicurezza aerea
- Agenzia europea per la sicurezza delle reti e dell'informazione
- Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro
- Agenzia europea per la sicurezza marittima
- Agenzia ferroviaria europea
- Autorità europea per la sicurezza alimentare
- Agenzia europea per la difesa
- Istituto dell'Unione europea per gli studi sulla sicurezza
- Centro satellitare dell'Unione europea
- Europol
- Eurojust
- Cefpol
- Fondi per lo sviluppo regionale

L'Unione Europea contempla tra gli scopi sanciti nel *Trattato di Amsterdam*³⁸⁶ quello di uniformare il tessuto socio-economico delle regioni del continente comunitario, a tal fine promuove e finanzia attività atte a promuovere:

- decremento della disoccupazione
- investimento nelle infrastrutture
- differenziazione e ripresa delle attività economiche locali
- sostegno alle piccole e medie imprese
- investimento in ambito educativo e sanitario nelle aree ad obiettivo 1
- sviluppo dell'ambiente produttivo
- promozione della ricerca di nuove tecnologie
- sviluppo della società dell'informazione
- tutela dell'ambiente
- pari opportunità nell'accesso al lavoro
- cooperazione interregionale e transnazionale

Il 2004 è anche l'anno del grande ampliamento dell'unione e dell'inclusione che l'ha vista crescere da quindici a ventisette stati, il che ha significato anche riflettere su un'efficace revisione degli assetti istituzionali nell'ambito di una convenzione europea redatta a tal fine. La stipula del trattato che istituisce una *Costituzione per l'Europa*³⁸⁷ nasce in questa sede e, anche se non configura il profilo di uno Stato federale né di una confederazione, imprime un'energica propulsione verso una cooperazione più intensa. La volontà di edificare un sistema basato su una comunità di diritto si esprime nel testo approvato dalla convenzione europea nella forma di un trattato internazionale che non priva i singoli stati membri della loro identità nazionale e rappresenta una

386 *Trattato di Amsterdam* del 2 Ottobre del 1997 in Mariapaola Colombo Svevo, *Le politiche sociali dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2005.

387 Federico Petrangeli, *Una costituzione per l'Europa?: potenzialità e limiti del nuovo ordinamento dell'Unione*, Ediesse, Roma, 2004.

sorta di compromesso tra i partiti nazionalisti e i partiti federalisti. Recepisce dunque anche il pensiero di Spinelli, quando afferma che

Il problema che in primo luogo va risolto e fallendo il quale qualsiasi altro progresso non è che apparenza, è la definitiva abolizione della divisione dell'Europa in stati nazionali sovrani. [...] Tutti gli uomini ragionevoli riconoscono ormai che non si può mantenere un equilibrio di stati europei indipendenti, con la convivenza della Germania militarista a parità di condizioni degli altri paesi, né si può spezzettare la Germania e tenerle il piede sul collo una volta che sia vinta. Alla prova, è apparso evidente che nessun paese in Europa può restarsene da parte mentre gli altri si battono, a niente valendo le dichiarazioni di neutralità e di patti di non aggressione. È ormai dimostrata l'inutilità, anzi la dannosità di organismi sul tipo della Società delle Nazioni, che pretendeva di garantire un diritto internazionale senza una forza militare capace di imporre le sue decisioni, e rispettando la sovranità assoluta degli stati partecipanti. Assurdo è risultato il principio del non intervento, secondo il quale ogni popolo dovrebbe essere lasciato libero di darsi il governo dispotico che meglio crede, quasi che la costituzione interna di ogni singolo stato non costituisca un interesse vitale per tutti gli altri paesi europei. Insolubili sono diventati i molteplici problemi che avvelenano la vita internazionale del continente — tracciato dei confini nelle zone di popolazione mista, difesa delle minoranze allogene, sbocco al mare dei paesi situati nell'interno, questione balcanica, questione irlandese, ecc. — che troverebbe nella Federazione Europea la più semplice soluzione — come l'hanno trovata in passato i corrispondenti problemi degli staterelli entrati a far parte della più vasta unità nazionale avendo perso la loro acedine, col trasformarsi in problemi di rapporti fra le diverse provincie. [...] le dinastie, considerando i diversi paesi come proprio tradizionale appannaggio, rappresentavano, con i poderosi interessi di cui eran l'appoggio, un serio ostacolo alla organizzazione razionale degli Stati Uniti d'Europa, i quali non possono poggiare che sulla costituzione repubblicana di tutti i paesi federati. E quando, superando l'orizzonte del vecchio continente, si abbracciano in una visione di insieme tutti i popoli che costituiscono l'umanità, bisogna pur riconoscere che la Federazione Europea è l'unica concepibile garanzia che i rapporti con i popoli asiatici e americani si possano svolgere su una base di pacifica cooperazione, in attesa di un più lontano avvenire, in cui diventi possibile l'unità politica dell'intero globo³⁸⁸.

La battuta di arresto dell'iter costituente in seguito all'esito negativo del referendum in vari paesi, capofila Francia e Paesi Bassi, ha condotto all'approvazione del *Trattato di Lisbona*³⁸⁹ che è il risultato dell'impegno della Germania a superare l'impasse: l'aspetto costituente dell'integrazione europea non accontenta tutti i paesi e bisogna mediare con quelli che preferiscono mantenere aperti degli spazi di libera adesione alle politiche in questione. Dopo l'esitazione irlandese, l'accordo entra in vigore al termine del 2009.

A tal proposito, vale la pena di mettere a confronto le due prospettive utilizzate da Dieter Grimm e Jurgen Habermas. Per Grimm, non ci può essere nessuna costituzione europea senza un solido riferimento a una nazione, a un'etnia, a un popolo autenticamente europeo (no demos thesis). L'Europa senza un popolo è un processo acefalo. I trattati non esprimono altro che una prassi intergovernativa che non implica la presenza di una volontà e un consenso popolari. Implicitamente, Grimm ammette che la soluzione politico-istituzionale non è in grado di per sé di condurre a unità culture diverse tra loro. Sul fronte opposto, invece, Habermas ritiene che una costituzione non solo è necessaria ma anche utile, nel senso di determinare un attaccamento della società ad alcuni principi fondamentali validi per l'Europa (patriottismo costituzionale). Habermas punta, quindi, su nozioni astratte come la

388 Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, Eugenio Colomi, *Il manifesto di Ventotene*, Mondadori, Torino, 2006, prima edizione 1943, p.7.

389 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

cittadinanza e la società civile, dando per scontato che la fedeltà a una costituzione possa risolvere l'antitesi tra le culture. Detto in estrema sintesi, Grimm ci dice che dalla diversità non si può giungere all'unità, che, non potendo, quindi, l'Europa riprodursi nella forma di uno stato sovrano, semplicemente non può esistere. Habermas, invece, crede che la fedeltà a una costituzione sia in grado di sussumere le diversità, articolandole pacificamente all'interno di uno spazio discorsivo, a cui tutti gli attori accedono con gli stessi diritti e soggetti alle stesse regole³⁹⁰.

L'Unione europea resta dunque un soggetto politico a carattere sovranazionale ed intergovernativo con uno spazio doganale condiviso dal momento dell'approvazione del *Trattato di Schengen*³⁹¹ all'interno dei quale i cittadini godono di libertà di movimento, lavoro e investimento all'interno degli stati membri. Non configurandosi come una classica organizzazione intergovernativa né come una federazione di Stati, l'Ue risulta essere un organismo politico sui generis, alle cui istituzioni gli stati membri delegano solo parte della propria sovranità nazionale. Nel corso degli anni, tuttavia, ha progressivamente acquisito molte prerogative tipiche di una federazione, con il graduale trasferimento di poteri e di sovranità dagli Stati membri agli organismi comunitari. L'Unione si fonda tutt'oggi su trattati internazionali recepiti a livello interno da tutti gli Stati membri, ma ha acquisito una propria personalità giuridica. Il suo funzionamento è solidamente incardinato su cinque testi fondamentali:

- *Trattato sull'Unione europea TUE (Maastricht)*
- *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea TFUE*³⁹² (Roma)
- *Trattato Euratom*
- *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (vincolante).*
- *Trattato di Lisbona*³⁹³

Dal *Trattato di Maastricht*³⁹⁴ all'entrata in vigore del *Trattato di Lisbona*³⁹⁵ l'Unione Europea è stata strutturata in tre pilastri, oggi rientrano tutti sotto il primo, il cosiddetto *metodo comunitario*. Il Consiglio d'Europa, diverso dal Consiglio dell'Unione Europea, non è un organismo istituzionale dell'Ue, ma una organizzazione internazionale nata al fine di promuovere e di armonizzare

- la democrazia parlamentare
- lo stato di diritto
- i diritti dell'uomo
- l'identità culturale europea
- la ricerca di soluzioni ai problemi sociali in Europa
- le pratiche sociali e giuridiche degli stati membri

Istituito con il *Trattato di Londra*³⁹⁶ il 5 Maggio 1949, il *Consiglio d'Europa* è composto da 47 Stati membri e ha

390 Vittorio Cotesta, *Europa, immagini, percezione*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, 2010, pp.204-205.

391 Mario Fridegotto, *L'Accordo di Schengen: riflessi internazionali ed interni per l'Italia*, F. Angeli, Milano, 1992.

392 Elpidio Natale, Antonio Verrilli, *Compendio di diritto dell'Unione europea (diritto comunitario)*, Maggioli, Roma, 2011.

393 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

394 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

395 *op. cit.*.

396 Antonio Converti, *Istituzioni di diritto dell'Unione Europea*, Halley, Macerata, 2005.

sede in Strasburgo. Le sue funzioni consistono per lo più in attività di facilitazione negoziale preliminari alla stipula di accordi o convenzioni tra stati-membri, ma anche tra questi e stati terzi e non hanno valore vincolante per i suoi aderenti che, infatti, devono eventualmente ratificarne i patti. Cinquant'anni dopo, con la caduta del muro, il ruolo di questa organizzazione è stato importante come fonte di ispirazione di un modello politico valido per i paesi dell'Est e del Centro-Europa e come supporto ai processi di riforma che andavano attraversando nell'era dell'immediato post-comunismo mediante lo strumento della consulenza esperta sui temi di propria competenza. Solo nel 1993 è stato ridefinito il mandato politico del Consiglio d'Europa nel corso del vertice che ha avuto luogo a Vienna. In quella sede i capi di Stato e di governo hanno stabilito che la sua funzione principale dovesse essere di garante della sicurezza democratica, riconfermando in pieno la sua vocazione originaria. Anche per quanto riguarda l'applicazione di questo principio nella scuola, la preoccupazione per l'aspetto della cittadinanza democratica è evidente.

Les recommandations du Conseil de l'Europe (2002) sur l'Education pour la citoyenneté démocratique indiquent clairement que tous les niveaux du système d'enseignement doivent contribuer à la mise en oeuvre de ce concept dans les programmes, soit au travers d'une matière scolaire spécifique, soit en tant que thématique transversale. Ces memes recommandations appellent à l'adoption d'approches multidisciplinaires pour faciliter l'acquisition des savoirs, des attitudes et des compétences nécessaires aux individus pour vivre ensemble en harmonie dans une société démocratique et multiculturelle (1)³⁹⁷.

Col successivo vertice a Strasburgo, nel 1997, i capi di Stato e di governo del Consiglio d'Europa hanno deciso di dare più forza alle attività del Consiglio d'Europa in quattro ambiti:

- democrazia e diritti dell'uomo
- coesione sociale
- sicurezza dei cittadini
- valori democratici
- diversità culturale

In fine, durante il vertice di Varsavia del 2005, sono stati adottati una dichiarazione Politica e un piano d'azione dai quali risulta l'aggiunta di due nuovi compiti: il rafforzamento della sicurezza dei cittadini europei contro la minaccia del terrorismo, del crimine organizzato e la tratta di esseri umani e il potenziamento della cooperazione con altre organizzazioni internazionali ed europee. L'assetto istituzionale dell'Unione Europea ad oggi, tuttavia, si può dire non abbia ancora sviluppato la potenzialità sostanzialmente democratica che solo l'Europarlamento potrebbe esprimere, quando avesse poteri meno limitati e meno determinati dalle funzioni preponderanti del Consiglio dell'Ue e della Commissione. Inoltre, i lavori parlamentari sono relativamente seguiti dai mass media nella maggior parte degli Stati nazionali, dunque tarda ancora a formarsi un'opinione pubblica consapevole e in grado di cogliere e di seguire attivamente lo sviluppo del processo di integrazione e vantaggi e svantaggi conseguenti alle sue politiche. In questo contesto ogni argomento relativo al settore educativo può trovare spazio solamente nel dibattito del Consiglio dell'Unione Europea quando si convochino i ministri dell'educazione dei

397 *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Eurydice, Bruxelles, 2005, p.17. N.d.A.: Le raccomandazioni del Consiglio d'Europa (2002) sull'Educazione alla cittadinanza democratica indicano chiaramente che tutti i livelli del sistema di insegnamento devono contribuire alla concretizzazione di questo concetto nei programmi, sia tramite una materia scolastica specifica, sia in quanto tematica trasversale. Queste stesse raccomandazioni reclamano l'adozione di approcci multidisciplinari per facilitare l'acquisizione dei saperi, delle attitudini e delle competenze necessarie agli individui per vivere insieme in armonia in una società democratica e multiculturale.

paesi-membri, se rientrasse nelle linee-guida della politica comunitaria fissata dal Consiglio Europeo, tuttavia nel 1995 l'attenzione al problema educativo si affaccia timidamente tra le righe del *Trattato di Barcellona*³⁹⁸ che, in materia di cooperazione euromediterranea, sancisce tra gli obiettivi dell'accordo quello di *potenziare la cooperazione nei settori sociale, culturale e umano*³⁹⁹. Già dal 1987, tuttavia, nasce un'idea che comincia a suggerire, secondo il paradigma della *circolazione*, la spinta al confronto tra le differenze in ambito universitario, l'istruzione superiore è, infatti, la prima a sperimentare il *Progetto Erasmus* che, pur con i suoi limiti, incoraggia un percorso di integrazione nell'accademia d'Europa che sfocerà nel tempo in quel *Processo di Bologna* dove viene formulato il credito formativo come unità di conoscenza comune a tutti i sistemi di istruzione superiore dell'Unione. Solo a titolo di esempio, nel discorso sulla politica e sulla legislazione, si cita l'esperienza del programma *Erasmus* che ha impresso una spinta propulsiva all'unificazione della cultura partendo dall'istruzione superiore. L'*Erasmus* finanzia parzialmente soggiorni di studio all'estero legalmente riconosciuti dalle università dei paesi di provenienza europea a studenti meritevoli ed è finalizzato all'educazione delle nuove generazione alla cittadinanza e allo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità europea. Sono più di un milione gli studenti in mobilità tra i 2.199 atenei del continente dei 31 paesi aderenti al programma *Socrates*. Il criterio di selezione per accedere ai finanziamenti stanziati per la realizzazione di soggiorni di studio Erasmus non tiene conto, tuttavia, dello status socio-economico di provenienza, creando di fatto una mobilità di tipo elitario, dal momento che il contributo fissato è talmente ridotto da dover essere pensato come integrazione alle spese che lo studente vincitore deve per sé essere in grado di sobbarcarsi. All'*art.2 del Bando Erasmus 2010-2011* dell'ateneo citato a titolo di esempio, si legge infatti che:

Le borse di studio sono destinate agli studenti in possesso dei seguenti requisiti: 1. essere cittadino di uno Stato membro dell'Unione Europea o di un altro Paese partecipante al Programma ovvero: i 27 Stati membri dell'Unione Europea (Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia e Ungheria), i 3 Paesi dello Spazio Economico Europeo (Islanda, Liechtenstein e Norvegia) e il Paese Candidato all'adesione (Turchia); oppure essere cittadino di altri Paesi, purché residente permanente o soggetto registrato come apolide o che goda, in Italia, dello status di rifugiato. Si specifica che per "residenti permanenti" sono da intendersi gli studenti stranieri aventi i requisiti utili all'ottenimento del Permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo di cui al Decreto Legislativo n. 3 dell'8 gennaio 2007 – Articolo 9 (Attuazione della direttiva 2003/109/CE relativa allo status di cittadini di Paesi terzi soggiornanti di lungo periodo) e successive modifiche, o in possesso da almeno cinque anni consecutivi di un permesso di soggiorno in corso di validità. 2. essere regolarmente iscritto presso l'Università degli Studi Roma Tre per l'a.a. 2009/2010, ad un Corso di Laurea Triennale o ad un Corso di Laurea Specialistica, Magistrale, Magistrale a ciclo unico, al Corso di Laurea di Scienza della Formazione Primaria, oppure ad un Corso di Master o di Dottorato di Ricerca. Durante il soggiorno Erasmus lo studente dovrà essere regolarmente iscritto all'a.a. 2010/11. Potranno partecipare anche coloro che hanno effettuato la pre-immatricolazione ad un Corso di laurea specialistica o magistrale, fermo restando l'obbligo del perfezionamento dell'iscrizione per l'a.a. 2010/2011 prima dell'inizio dell'utilizzo della borsa. In ogni caso, la borsa di studio dovrà essere usufruita per intero nel corso di un unico ciclo (triennale, magistrale biennale, magistrale ciclo unico), indipendentemente dalla durata della borsa; 3. non aver già beneficiato dello status di studente

398 *Trattato di Barcellona*, 1995 in Elena Calandri, *Il primato sfuggente. L'Europa e l'intervento per lo sviluppo 1957-2007*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

399 *Ibidem*.

Erasmus per motivi di studio; 4. per gli iscritti al 3° anno della laurea triennale (A.A. 2009/2010), impegnarsi ad iscriversi in qualità di fuori corso ripetente o a Corsi di laurea specialistica o magistrale per il 2010/2011 attivati presso l'Università Roma Tre⁴⁰⁰.

Non sfuggerà all'attenzione che tra i requisiti richiesti manca ogni riferimento alla condizione socio-economica del candidato. Sebbene compaia infatti un cenno all'iscrizione dello studente all'università in uno qualsiasi dei corsi previsti nell'iter di istruzione superiore che l'ateneo sia in grado di offrire e nonostante l'iscrizione sia regolata in Italia dall'ISEE, *Indicatore della situazione economica equivalente*, grazie al quale viene fissato il contributo in tasse che ogni studente deve annualmente versare, non si registra poi alcuna corrispondenza o differenziazione a vantaggio dei candidati con ISEE inferiore nell'assegnazione dei contributi quantificati in borse di studio: la cifra è la stessa per tutti i tipi di candidati a prescindere dall'Isee dichiarato all'atto dell'iscrizione al proprio corso di appartenenza. Tale caratteristica fornisce lo spunto ideale per enunciare la prima tesi: l'opportunità di diventare veri cittadini europei attraverso l'istruzione secondaria e superiore allo stato attuale è appannaggio dei ceti europei medio-alti. Anche la *Scuola Europea*, infatti, si struttura nel quadro del paradigma della circolazione, ma tenendo fissi criteri di accesso escludenti e in tal senso coerenti con l'obiettivo iniziale per cui è stata istituita: fornire un servizio educativo ai figli dei dipendenti delle istituzioni europee. È dunque questo l'obiettivo che qui si pone in discussione, considerato il principio discriminatorio sul quale si fonda. Sono loro a comporre lo strato, infatti, degli allievi di I categoria, i primi utenti della *Scuola Europea*, studenti non soggetti a tasse di iscrizione per via della provenienza socio-economica. Seguono gli allievi di II categoria, soggetti al versamento di una quota di iscrizione parziale, in fine gli allievi di III categoria, soggetti al pagamento di una tassa di iscrizione che ammonta a circa 5.000,00 € l'anno in quanto di provenienza socio-economica diversa ed estranea alle istituzioni europee, come si evince dal documento in nota⁴⁰¹. Val la pena ricordare, tuttavia, che il fine della cittadinanza non è affatto secondario nello *Statuto delle Scuole Europee di Bruxelles* e che, a fronte degli investimenti che i governi dei paesi dell'Ue affrontano per mantenere strutture e personale in servizio presso questo tipo di istituti, una valutazione relativa ai risultati sarebbe opportuna e, con questo lavoro, quanto meno accennata. Dal momento che in Ue si parlano ventitré lingue ufficiali - il bulgaro, il ceco, il danese, l'estone, il finnico, il francese, il greco, l'inglese, l'irlandese, l'italiano, il lettone, il lituano, il maltese, l'olandese, il polacco, il portoghese, il rumeno, lo slovacco, lo sloveno, lo spagnolo, lo svedese, il tedesco e l'ungherese - al centro del curriculum pedagogico delle *Scuole Europee di Bruxelles* si pone come concetto-chiave quello dell'apprendimento nella propria lingua-madre: ci sono sezioni intere attivate anche per un solo studente, dal momento che garantire questo servizio ai figli dei dipendenti Ue è un obiettivo imprescindibile di questo sistema di istruzione. Lo stesso Parlamento si avvale del servizio di circa 4.000 interpreti per una spesa di circa 1.000.000.000,00 € l'anno e ciononostante non tutte le lingue sono coperte, dunque il processo di traduzione risulta allungarsi a causa delle necessarie traduzioni intermedie tra le varie combinazioni linguistiche, che possono raggiungere il numero di 253. Poiché si tratta di un dispendio economico ed energetico considerevole e di un'attività estremamente delicata dalla quale dipende il buon andamento delle relazioni politiche internazionali, in passato il commissario europeo Neil Kinnock ha proposto di rendere la lingua inglese l'unica lingua di lavoro dell'Unione come soluzione pratica per non compromettere il principio per cui tutte le leggi approvate in via definitiva devono essere tradotte nelle ventitré lingue ufficiali, questo cambierebbe, infatti, solo il funzionamento interno delle istituzioni europee, ma pare che abbia sollevato

400 Bando Erasmus 2010-2011, http://europa.uniroma3.it/Relint_nuovo/sito_2005/doc/File/Bando%20Erasmus%202010-2011.pdf.

401 Minerval/droits d'inscription, <http://www.eursc.eu/index.php?id=6>.

innumerevoli perplessità nel mondo non anglofono. Si è pensato allora di ricorrere all'Esperanto o al latino proprio a tutela di questi paesi. Dalle politiche linguistiche alle politiche educative il passo è breve. Dal 1979, i membri dell'europarlamento ammontano a 736 e sono direttamente eletti dai popoli ogni cinque anni dagli oltre 490 milioni di cittadini dell'Unione, titolari dei diritti politici attivi e passivi e dunque suscettibili di candidatura. La tutela dei loro interessi ha luogo principalmente nel quadro dell'interazione con le altre istituzioni europee. Durante l'avvicendamento delle sei legislature che si contano tra il 1979 e il 2009, gli schieramenti che hanno contribuito all'elaborazione di politiche comuni in materia di educazione sono stati tanti quanti i partiti che travalicando i confini delle nazioni hanno riunito sotto i loro simboli gruppi di ispirazione politica omogenea. Ecco un elenco dei partiti che si sono susseguiti nella storia di queste sei legislature:

- partito socialista europeo
- partito popolare europeo
- democratici europei
- partito comunista europeo
- partito liberale europeo
- gruppo dei verdi regionalisti + estrema destra
- gruppo verde + gruppo arcobaleno
- gruppo verdi europei
- alleanza libera europea
- forza europa + alleanza democratica europea = unione per l'europa
- europa delle nazioni
- gruppo sinistra unitaria europea
- partito del socialismo europeo
- partito europeo dei liberali, democratici e riformatori
- alleanza radicale europea
- alleanza libera europea + verdi = verdi ale
- europa delle democrazie e delle diversità
- gruppo tecnico dei membri indipendenti tgi
- partito verde europeo
- europa transparant
- liste Hans–Peter Martin
- alleanza progressista dei socialisti e dei democratici – s&d
- alleanza dei democratici e dei liberali per l'europa – alde
- gruppo verde
- alleanza libera europea
- greens efa
- conservatori e riformisti europei – ecr
- gruppo confederale della Sinistra unitaria europea
- gruppo Europa della libertà e della democrazia – Efd

La prima legislatura, presieduta da Simone Weil e da Piet Dankert, vede a capo della maggioranza

europarlamentare il Partito Socialista Europeo che detiene le redini della politica europea, per quindici anni, fino al 1994. Solo con la quarta legislatura i socialisti perdono il primato elettorale in favore del Partito Popolare Europeo che mantiene la sua posizione dominante anche nella quinta e nella sesta legislatura al voto del 1999, del 2004 e del 2009. Il contributo delle destre euroscettiche si impone con le sue linee di governo fino ad oggi, dunque. Uno dei documenti più importanti nel dispiegamento delle politiche europee dell'istruzione e della cittadinanza è la *Carta dei diritti fondamentali*⁴⁰² è tra i suoi articoli che si possono vedere statuiti i diritti fondamentali personali, civili, politici, economici e sociali di ognuno entrati così a far parte del corpus legislativo europeo. Nel Consiglio Europeo che ha luogo a Colonia nel 1999, si delibera di includere in questo importante atto i principi generali della *Convenzione europea dei diritti dell'uomo*⁴⁰³ del 1950 e quelli contenuti nelle carte costituzionali dei paesi-membri. Inoltre devono trovare posto nel testo i diritti economici e sociali già presenti nella *Carta sociale del Consiglio d'Europa*⁴⁰⁴, nella *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori*⁴⁰⁵, nonché quelli generati dalla giurisprudenza della Corte di giustizia e dalla Corte europea dei diritti dell'uomo. La convenzione riunita per la redazione della *Carta dei diritti fondamentali* si compone di un rappresentante per ogni paese europeo, di un rappresentante della Commissione, da europarlamentari e da parlamentari nazionali. La sua proclamazione da parte del Parlamento Europeo, del Consiglio e della Commissione ha luogo nel 2000 a Nizza e nove anni dopo, con l'entrata in vigore del *Trattato di Lisbona*⁴⁰⁶, acquisisce carattere vincolante e capacità di sortire lo stesso effetto giuridico dei trattati. Nel suo preambolo nonché nel corpo di 54 articoli divisi in 7 capi, la *Carta dei diritti fondamentali* recepisce, sintetizza e ribadisce in un solo testo i diritti sanciti in strumenti legislativi sparsi come le legislazioni nazionali e quella comunitaria, le convenzioni internazionali del Consiglio d'Europa, delle *Nazioni Unite* e dell'*Organizzazione Internazionale del Lavoro*. La sua normativa trova applicazione nel rispetto del principio di sussidiarietà, senza travalicare i limiti che i trattati impongono alle istituzioni europee. I paesi-membri sono tenuti a conformarsi nell'area di applicazione della normativa europea. Solo nel caso in cui si tratti di uno dei diritti già contenuti nella *Convenzione europea dei diritti dell'uomo*⁴⁰⁷ il campo di applicazione della carta si amplia fino a coincidere con quello della convenzione suddetta. I temi trattati nei sette capi della *Carta dei diritti fondamentali* sono: dignità, libertà – tra cui la libertà all'istruzione – che particolarmente tocca il ragionamento qui proposto sull'accessibilità a un'educazione internazionalista che sviluppi in concreto le potenzialità di ogni cittadino europeo -, l'uguaglianza, declinata al capo III nel senso della non discriminazione, della differenza culturale e religiosa così importante nella strutturazione di un curriculum come quello delle Scuole Europee -, la solidarietà, la giustizia e, al capo V, la cittadinanza che comprende la libertà di circolazione e di soggiorno nonché la tutela diplomatica e consolare.

Come sostiene anche Taylor, non è possibile avere giustizia sociale senza essere d'accordo su ciò che significa bene comune; ciò costituisce un elemento di grave complicazione in grado di compromettere qualsiasi progetto che cerchi di costituire un'unità dalle differenze. Le comprensioni normative, sia che facciano riferimento a una master identity, sia all'unità politico-istituzionale, non possono fare a meno di

402 Raffaele Bifulco, Marta Cartabia, Alfonso Celotto, *L'Europa dei diritti: commento alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, Il Mulino, Bologna, 2001.

403 V. Manes, V. Zagrebelsky, *La Convenzione europea dei diritti dell'uomo nell'ordinamento penale italiano*, Giuffrè, Milano, 2011.

404 Graziella Romeo, *La cittadinanza sociale nell'era del cosmopolitismo. Uno studio comparato*, Cedam, Padova, 2012.

405 R. Cosio, R. Foglia, *Il diritto del lavoro nell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2011.

406 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

407 V. Manes, V. Zagrebelsky, *La Convenzione europea dei diritti dell'uomo nell'ordinamento penale italiano*, Giuffrè, Milano, 2011.

ricadere nell'antinomia che tiene insieme una visione cosmopolita dell'uguaglianza e l'attitudine a universalizzare i propri valori. In entrambi i casi si tratta di cosmopolitismo imperfetto. Nel primo, si legittima l'egemonia di una cultura sull'altra, ricadendo in uno schema imperialistico, tipico dello stato-nazione; nel secondo, tutto si giustifica con una puntuale e raffinata teoria relativistica, fingendo che la storicità degli interessi reali coltivati nei contesti plurali non possa indebolire il progetto di unificazione. Quindi, ritornando all'integrazione europea, se si insegue la via universalista su basi normative, non si può negare il rischio che il progressivo allargamento dei confini si possa tradurre in una modifica forzata di altre culture e in una instabilità di tutto il sistema stesso⁴⁰⁸.

La *Carta* si situa al crocevia di legislazioni e trattati. Quelli europei sono trattati internazionali stipulati tra Stati allo scopo di porre le fondamenta dell'ordinamento giuridico dell'Unione Europea. Servono a dotarla di solide basi istituzionali, sanciscono protocolli e procedure e fissano gli obiettivi. Di fatto sono due i documenti sui quali si edifica la struttura legale dell'unione, il *Trattato di Roma del 1958* e il *Trattato di Maastricht*⁴⁰⁹ del 1992 e per tale ragione sono chiamati trattati *fondativi*. Le modifiche reiterate cui sono stati sottoposti i loro testi nel tempo, dopo l'approvazione, sono state apportate mediante trattati detti *emendativi*. Dopo le modifiche introdotte dal *Trattato di Lisbona*⁴¹⁰, l'assetto dell'UE si incardina sul *Trattato dell'Unione Europea*⁴¹¹, denominazione del *Trattato di Maastricht*⁴¹² successiva alle sue modificazioni, e sul *Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea*, rispettivamente abbreviati in *Tue*⁴¹³ e *Tfue*⁴¹⁴ e costituenti il vertice gerarchico dell'ordinamento giuridico dell'Ue. I trattati intervengono solitamente ad aggiornare l'elenco dei firmatari del testo fondativo ogni volta che un nuovo Stato entra in Europa. Ecco dunque un elenco dei documenti ufficiali più rilevanti nella storia politica europea:

- *Dichiarazione Schumann, 1950*
- *Trattato di Parigi, 1951*
- *Trattato di Bruxelles, 1954*
- *Risoluzione di Messina, 1955*
- *Trattati di Roma, 1957*
- *Trattato di fusione, 1965*
- *Trattato di Lussemburgo, 1970*
- *Dichiarazione Solenne sull'Unione Europea, 1983*
- *Accordi di Schengen, 1985*
- *Atto Unico Europeo, 1986*
- *Trattato di Maastricht o Tue, 1992*
- *Compromesso di Ioannina, 1994*

408 Vittorio Cotesta, *Europa, immagini, percezione*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, 2010, pp.202-203.

409 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

410 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

411 *Tue* in Antonio D'Atena, *Lezioni di diritto costituzionale*, Giappichelli, Torino, 2012.

412 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

413 *Tue* in Antonio D'Atena, *Lezioni di diritto costituzionale*, Giappichelli, Torino, 2012.

414 Elpidio Natale, Antonio Verrilli, *Compendio di diritto dell'Unione europea (diritto comunitario)*, Maggioli, Roma, 2011.

- *Dichiarazione sull'Ueo, 1997*
- *Trattato di Amsterdam, 1997*
- *Trattato di Nizza, 2001*
- *Dichiarazione di Laeken, 2001*
- *Costituzione europea, 2004*
- *Dichiarazione di Berlino, 2007*
- *Trattato di Lisbona⁴¹⁵, 2009*

La prima volta che si manifesta attenzione alla sfera culturale nominandola esplicitamente è nella *Dichiarazione Solenne sull'Unione Europea* del 1983: sono passati già quasi 30 anni dalla nascita delle Scuole Europee. Solo nel 2007, nella *Dichiarazione di Berlino* si può leggere che:

L'Unione europea è salvaguardia dell'autonomia e delle diversità delle tradizioni dei suoi membri. L'apertura delle frontiere, la vivace molteplicità di lingue, culture e regioni sono per noi un arricchimento. Molti obiettivi non possono essere conseguiti con un'azione individuale: la loro realizzazione ci impone un'azione collettiva. L'Unione europea, gli Stati membri e le loro regioni e comuni si dividono i compiti.

II.

Siamo di fronte a grandi sfide che non si arrestano ai confini nazionali. L'Unione europea è la nostra risposta a queste sfide. Soltanto assieme potremo salvaguardare anche in futuro il nostro ideale europeo di società a beneficio di tutti i cittadini dell'Unione europea. Questo modello europeo coniuga successo economico e responsabilità sociale. Il mercato comune e l'Euro ci rendono forti. Potremo così modellare secondo i nostri valori la crescente interconnessione delle economie a livello mondiale e la sempre maggiore concorrenza sui mercati internazionali. La ricchezza dell'Europa è racchiusa nelle conoscenze e nelle competenze dei suoi cittadini: è questa la chiave per la crescita, l'occupazione e la coesione sociale⁴¹⁶.

d. Cooperazione europea in materia di istruzione: programmi e progetti

La Costituzione Europea rappresenta il tentativo di semplificare i quattro trattati fondamentali sui cui si fonda tutta la sua legislazione. Il testo approvato e siglato nel 2004 dalla maggioranza degli stati-membri non è mai entrato in vigore a causa della defezione di Francia e Paesi Bassi i cui elettorati hanno espresso contrarietà nelle rispettive consultazioni referendarie nazionali di Maggio e Giugno 2005. Allo scopo dunque di riformarla per renderla più largamente condivisa, i capi di Stato e di governo, l'anno successivo, hanno deciso di convocare una conferenza intergovernativa per elaborare una nuova proposta di riforma del testo costituzionale europeo. Dopo diciotto mesi, nel 2007, si è giunti alla firma di un nuovo trattato, il *Trattato di Lisbona⁴¹⁷*, ratificato da tutti i paesi due anni dopo. Le disposizioni più importanti di questo nuovo testo impongono:

415 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.
416 Adriano Morrone, *Lineamenti di diritto dell'Unione Europea*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

417 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

- un potenziamento della funzione legislativa ed economica del Parlamento europeo
- nuove competenze ai parlamenti nazionali per vigilare e garantire la corretta applicazione del principio di sussidiarietà
- l'estensione del voto a maggioranza qualificata nel Consiglio
- una più chiara articolazione dei poteri e delle responsabilità fra organismi nazionali e unione l'Unione
- la ratifica della Carta dei diritti fondamentali giuridicamente vincolante per garantire le libertà e i diritti dei cittadini europei
- l'elezione del presidente del Consiglio europeo per un mandato di due anni e mezzo, rinnovabile una volta

Nel 2009 la ratifica del *Trattato di Lisbona*⁴¹⁸ da parte dei 27 paesi, fissa un momento particolarmente importante ai fini della riflessione centrale di questo saggio, perché, per la prima volta, si parla di conoscenza con la *Strategia Europa 2020*⁴¹⁹. In generale il testo si concentra sul tema della sicurezza e mira alla costruzione di un'Europa efficiente e trasparente, che sia presto in grado di affrontare le sfide poste in essere dalla globalizzazione. L'obiettivo della Strategia di Lisbona è quello di modernizzare l'economia europea per renderla efficacemente competitiva sul mercato globale. La connessione tra educazione e mercato è esplicita. Innovazione e investimenti godono in questo testo di ampio spazio e il ruolo dell'istruzione è strettamente legato alle esigenze della società dell'informazione. Certamente la crisi economica iniziata nel 2008, l'incremento della disoccupazione e l'aumento delle spese pensionistiche richiedono soluzioni urgenti da parte dei singoli stati che, infatti, sono alle prese con processi di riforma che l'Unione segue e suggerisce attraverso le indicazioni contenute nelle raccomandazioni e nei pareri e raccolti in database di buone pratiche a disposizione di tutto il personale scolastico della comunità.

*I bilanci pubblici e privati sono sottoposti a forti pressioni, si assiste alla scomparsa dei posti di lavoro tradizionali, mentre i nuovi posti di lavoro richiedono spesso competenze diverse e di livello più elevato. I sistemi di istruzione e formazione devono pertanto diventare più aperti e rispondere meglio alle esigenze dei cittadini e ai bisogni del mercato del lavoro e più in generale della società*⁴²⁰.

La grande novità nella storia dei trattati europei è che il *Trattato di Lisbona*⁴²¹, per la prima volta, riconosce come portanti i temi della conoscenza per lo sviluppo complessivo dell'Europa. Per questo, pone al centro punti come:

- innovazione e imprenditorialità
- riforma del welfare e inclusione sociale
- capitale umano e riqualificazione del lavoro
- uguali opportunità per il lavoro femminile

418 *Ibidem*.

419 Antonio Giunta La Spada, Francesca Brotto, 2020: *i sentieri dell'Europa dell'istruzione: la scuola nella cooperazione europea*, Armando, Roma 2011.

420 *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 25.11.2009, p. 1.

421 *op. cit...*

- liberalizzazione dei mercati del lavoro e dei prodotti
- sviluppo sostenibile

Qualche dubbio sulla strategia di Lisbona viene avanzato con la motivazione che malgrado ne sia condivisibile l'aspirazione, resta la difficoltà di gestire aspetti che di fatto sono sottoposti alle regolamentazioni nazionali sui quali l'Unione Europea non ha competenza né poteri di intervento. La strategia Europa 2020 rappresenta la proposta della Commissione per uscire dalla crisi e per la crescita socio-economica del decennio in corso. Per creare, infatti, un'economia vitale, sostenibile, intelligente e di inclusione, la chiave è nell'educazione, in questo senso l'ampliamento dell'accesso all'università e l'apertura dell'accademia al contesto internazionale nonché la garanzia dell'accesso e della qualità dell'istruzione di base e della long life learning sono fondamentali per l'inclusione sociale di tutte le categorie di cittadini per la partecipazione alla vita democratica. I principali obiettivi della Strategia 2020 sono:

- il decremento del tasso di abbandono scolastico dal 15 al 10%
- l'incremento del numero di giovani con un diploma universitario da meno del 33% al 40%
- l'incremento del tasso di occupazione al 75% mediante la spesa del 3% del Pil in ricerca e sviluppo
- portare fuori dal range della povertà 20 milioni di persone
- soddisfare gli obiettivi legati al cambiamento climatico e alle risorse energetiche.

L'investimento su scuola e ricerca è il cuore del problema europeo e il motore per affrontare difficoltà economiche determinate da periodi di crisi e dalla carenza di occupabilità. Solo mediante grandi investimenti si può garantire ed ampliare sensibilmente l'accesso alle conoscenze da cui dipende lo sviluppo di una società che voglia dirsi in crescita. La formazione tecnologica e l'accesso alla rete sono indispensabili per i privati, per le aziende e per le scuole che si collegano ad Internet in misura sempre maggiore. Crescono anche le attività economiche svolte attraverso la rete, con un miglioramento dell'efficienza e la percentuale dei nuclei familiari che vi accedono regolarmente arriva al 55% nel 2007. Si tratta però di un calcolo medio tra gli accessi registrati Stato per Stato. Nel 2007, l'83% delle famiglie olandesi era collegata ad Internet, rispetto ad appena il 19% in Bulgaria e questo divario digitale va colmato soprattutto in termini di formazione. Del resto, la maggiore durata della vita contempla la necessità di un aggiornamento continuo che permetta ai cittadini di sentirsi parte attiva dei processi di trasformazione delle comunità cui appartengono. In questo senso si registra un incremento degli adulti impegnati in attività di longlife learning con un tasso del 9,6% in età compresa tra i 25 e i 64 anni al 2006. Finanziare l'istruzione significa credere nelle persone e incentivare la cittadinanza consapevole. L'istruzione secondaria insieme all'istruzione superiore è quella che facilita l'ingresso al lavoro e che fornisce all'Unione Europea una quantità di forza lavoro altamente qualificata. Attualmente la maggior parte dei giovani dispone di un diploma di scuola superiore o universitario e anche il gap sul livello di preparazione delle donne, tradizionalmente inferiore a quello degli uomini, risulta colmato e anzi, nel 2005, ha segnato il 55% del totale dei laureati. Le preferenze in ordine alle materie di studio dipendono dal genere: gli uomini scelgono tendenzialmente l'ambito scientifico, le donne quello umanistico. Per portare avanti programmi di ricerca fondamentale, tuttavia, è necessario dotarsi di una percentuale più alta di libere professioniste e di scienziate. L'acquisizione di un elevato grado di istruzione significa, in Europa, migliori prospettive occupazionali, minori

rischi di disoccupazione. Per quanto riguarda ricerca e sviluppo l'Ue guarda agli Stati Uniti e al Giappone che investono rispettivamente il 2,67% e il 3,15% del Pil. Anche in questo caso, gioca il meccanismo della media sui dati del 2005, quando la spesa della Svezia e quella della Finlandia risultano superiori a quella del Giappone in confronto alla spesa di altri paesi dell'UE che si attesta a meno dell'1%. A tal proposito giova citare la risoluzione contenuta nel mandato per il trilogato relativo al progetto di bilancio relativo al periodo compreso tra il 2011 e il 2012, infatti, il Parlamento, tenendo conto dei pareri e delle relazioni delle varie commissioni, riconoscendo nella procedura di bilancio il pilastro indicato dalla *Strategia di Lisbona* e volendo tesaurizzare il patrimonio dell'esperienza acquisita nel 2010, intende esprimersi a proposito delle priorità da discutere nelle sedi situate nei due rami dell'autorità di bilancio manifestando, con la collaborazione del Consiglio, la volontà di impedire l'effettuazione di tagli dettati da logiche puramente aritmetiche e funzionali alle sole politiche di bilancio. A tal fine ricorda che

nella sua risoluzione del 24 marzo 2011, il Parlamento europeo ha posto la strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva al centro della strategia di bilancio dell'UE per l'esercizio 2012, in modo da aiutare l'Europa a riprendersi dalla crisi economica e sociale e ad uscirne rafforzata [...] la promozione di un'economia intelligente, sostenibile e inclusiva, che crei occupazione e posti di lavoro di qualità attraverso la realizzazione delle sette iniziative faro della strategia Europa 2020, costituisce un obiettivo adottato di comune accordo dai 27 Stati membri e dalle istituzioni dell'Unione europea; [...] l'attuazione della citata strategia presuppone ingenti investimenti orientati al futuro fino al 2020, che la Commissione, nella sua comunicazione intitolata Revisione del bilancio dell'Unione europea. [...] sottolinea pertanto che occorre effettuare fin d'ora, senza ulteriori indugi, i necessari investimenti a livello di Unione europea e di Stati membri per migliorare il livello di istruzione, promuovere l'inclusione sociale, in particolare mediante la riduzione della povertà, e favorire lo sviluppo di una società della conoscenza basata sulla capacità scientifica e tecnologica di tutta l'Unione europea; a tale riguardo, insiste sulla necessità di sostenere la ricerca, lo sviluppo, l'innovazione e le PMI, nonché lo sviluppo di tecnologie efficienti sotto il profilo delle risorse⁴²².

L'apprensione che emerge da questo documento ufficiale dipende anche dalla constatazione che l'urgenza di rimediare ai danni prodotti dalla crisi si è imposta penalizzando il settore educativo e culturale mediante le finanziarie approvate negli stati nazionali e determina la necessità di un forte richiamo ad invertire la tendenza e la scala delle priorità. Come sprone per i paesi-membri il bilancio europeo può svolgere una funzione fondamentale e propulsivo delle singole economie grazie agli stanziamenti in favore della crescita e dell'occupazione e il Parlamento tiene in particolare ad incoraggiare gli investimenti nei settori educazione e cultura anche per questioni di credibilità istituzionale e di coerenza sul piano internazionale per il particolare ruolo che l'Europa come soggetto preponderante sul mercato, ma soprattutto sul piano delle responsabilità politiche sta svolgendo. È proprio da questo punto di vista che

l'assegnazione di una significativa e concreta capacità finanziaria a politiche settoriali mirate e alle nuove competenze stabilite a livello europeo in seguito all'entrata in vigore del trattato di Lisbona sia una priorità⁴²³

422 *Risoluzione del Parlamento europeo del 23 giugno 2011 sul mandato per il trilogato relativo al progetto di bilancio 2012 (2011/2019(BUD)), GU C 139 del 14.6.2006, p. 1.*

423 *Risoluzione del Parlamento europeo del 23 giugno 2011 sul mandato per il trilogato relativo al progetto di bilancio 2012 (2011/2019(BUD)), GU C 139 del 14.6.2006, p. 3.*

e che la cerniera tra politica ed economia si mostra al centro dell'attenzione istituzionale della sovranità sovrastata nell'esercizio delle sue funzioni. Se, da un lato, bisogna mantenere adeguato il livello di crescita e la capacità di competizione, l'attenzione resta alta anche sugli obiettivi di coesione sociale e sviluppo sostenibile. Formazione, innovazione e ricerca godono di finanziamenti in aggiunta compresi nei Fondi Strutturali Ue. La rivoluzione tecnologica e la globalizzazione hanno aperto una dimensione che richiede nuove professionalità, nuove energie, ma soprattutto lo sviluppo di atteggiamenti mentali che si strutturino intorno al concetto di interdipendenza. Davanti a queste necessità, il Consiglio Europeo, nel marzo del 2000, ha fissato per il 2010 la scadenza per il raggiungimento di un altro obiettivo: diventare

l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale⁴²⁴.

e ogni anno in primavera verifica lo stato d'avanzamento della situazione. Il mercato del lavoro ha bisogno di nuove competenze e la risposta sta nella strategia elaborata nel vertice e basata sui seguenti punti:

- interventi a sostegno di
 - ✘ ricerca scientifica
 - ✘ istruzione
 - ✘ formazione professionale
 - ✘ accesso a Internet
 - ✘ commercio on line
- ✘ riforma e potenziamento dei sistemi di sicurezza sociale europei in vista dell'avvicendamento generazionale

Il bilancio della primavera del 2006 non è dei migliori soprattutto a causa dell'elevato tasso di disoccupazione di molti paesi-membri, dunque il consiglio europeo ha deciso di inserire crescita e occupazione tra le priorità individuando negli strumenti dell'innovazione, della valorizzazione delle competenze del capitale umano quelli più idonei a mantenere al centro il miglioramento dei risultati economici ritenuti correlati alla produttività e al potenziamento della coesione sociale. Poiché in seguito la situazione è anche peggiorata, le mosse in questa direzione si sono intensificate sotto l'impulso della decisione presa dalla presidenza della Commissione Europea quando ha preso l'iniziativa di stimolare la decisione degli stati-membri, tra gli altri, sui seguenti punti:

- sviluppo di un'istruzione di qualità mediante la cooperazione tra stati-membri
- potenziamento della dimensione europea dell'istruzione mediante la conoscenza delle lingue
- formulazione di profili europei dello sport per la sua funzione socio-educativa
- mobilità di studenti e docenti e riconoscimento di esperienze e titoli di studio
- cooperazione interscolastica
- condivisione e riflessione su esperienze e problemi comuni ai sistemi di istruzione

424 P. Bilancia, M. D'Amico, *La nuova Europa dopo il Trattato di Lisbona*, Giuffrè, Milano, 2009.

europei

- potenziamento della cittadinanza attiva per la democrazia europea
- incoraggiamento dell'istruzione a distanza

A tal fine pare opportuno citare alcuni articoli del *Trattato di Lisbona*⁴²⁵, dove viene esplicitamente dichiarato l'impegno dell'Unione nell'ambito educativo, al comma 1 dell'art. 165 ex 149 del TCE si legge, infatti:

*L'Unione contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche. L'Unione contribuisce alla promozione dei profili europei dello sport, tenendo conto delle sue specificità, delle sue strutture fondate sul volontariato e della sua funzione sociale ed educativa*⁴²⁶.

Per contribuire alla realizzazione degli scopi individuati, il Parlamento e il Consiglio Europeo ricorrono alle deliberazioni previste dalla legislazione ordinaria e, sentito il Comitato economico e sociale nonché il Comitato delle regioni, procedono ad adottare azioni di incoraggiamento per l'attuazione delle politiche disegnate, nel rispetto dei limiti imposti dalle decisioni delle singole nazioni. Il Consiglio in questo contesto si adopera mediante l'adozione di raccomandazioni. La stessa condotta tengono le istituzioni per quanto riguarda la formazione professionale disciplinata dall'art. 166.

d. Storia della cooperazione europea nel settore dell'istruzione: programmi e progetti

Attualmente il ruolo dell'istruzione in Europa ha assunto dimensioni rilevanti e lo spazio di cooperazione tra i paesi-membri è stato ripensato e ampliato in virtù del riconoscimento della funzione dell'educazione. Il programma *Erasmus* costituisce solo un esempio tra le numerose azioni predisposte dalla Commissione per la gioventù in formazione dell'Unione. Tuttavia bisogna tener conto dello sviluppo che si è verificato nel corso dell'ultimo trentennio: la situazione dell'istruzione europea non è sempre stata quella che conosciamo oggi.

Nella prima fase della storia istituzionale della comunità, l'attenzione dei fondatori è tutta concentrata sull'obiettivo del consolidamento delle economie compromesse dalla seconda guerra mondiale. Nei due decenni compresi tra il 1948 ed il 1968 dunque le politiche sovranazionali dell'educazione sono state affidate al Consiglio d'Europa, un soggetto intergovernativo nato nel 1949 che diventa sede di dibattito e di proposta permanente sui temi della scuola, della formazione e della cultura in termini cooperativi. L'importanza di questo forum si mantiene inalterata nel tempo anche in virtù del patrimonio di riflessione e di azione che è cresciuto al suo interno, nonostante sia chiaro che la collocazione extraistituzionale del tema non sia segno di lungimiranza nella politica europea delle origini. La situazione non ha subito modifiche nemmeno con la promulgazione del *Trattato di Roma* che nel 1957 istituisce la Cee. Solo con gli allargamenti della fine degli anni Sessanta il problema sembra suscitare un interesse dettato dall'urgenza avvertita dai paesi di nuovo ingresso. Il dibattito dunque si apre sotto il segno di un generalizzato dissenso sulle modalità più opportune e adeguate di concretizzare le azioni in materia di cooperazione educativa. Il primo piano d'azione comunitario per

425 Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

426 Fausto Pocar, Michele Tamburini, *Norme fondamentali dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2010.

l'educazione risale al 1976. Solo allora ha luogo da parte dei ministri dell'istruzione l'adozione dei principi che determinano le prime sei priorità riguardanti:

- l'educazione per i figli dei lavoratori migranti
- il consolidamento delle relazioni tra i sistemi educativi dei paesi-membri
- la raccolta di documentazione e la costruzione di un sistema statistico di dati
- l'istruzione superiore
- l'insegnamento delle lingue straniere
- le pari opportunità

Le prime azioni comunitarie si sono realizzate nella forma dei progetti-pilota, delle visite di studio e degli scambi informativi sui contenuti legati al momento del passaggio dei giovani dalla scuola al lavoro, alla vita. L'istruzione superiore è la prima ad essere toccata da questi processi innovativi attraverso la progettazione e il finanziamento, inizialmente limitatissimo e privo di un sufficiente presupposto giuridico sul piano sovranazionale, di programmi di studio congiunti. Sul finire degli anni Settanta, si è verificata una vera e propria interruzione delle azioni che vengono poi poste nuovamente in essere all'inizio del 1980. In questo biennio, tuttavia, hanno avuto luogo processi di confronto e di riflessione condivisa che hanno determinato i successivi progressi e la messa in opera di un metodo di cooperazione innovativo in seno alla Comunità. È nel contesto dell'educazione che trova la sua prima applicazione del principio di sussidiarietà sul quale posa tutta la legislazione europea di oggi. In virtù della sussidiarietà, gli stati-membri collaborano nel rispetto delle differenze nazionali e delle rispettive autorità governative. Con la seconda metà degli anni Ottanta, vengono proposti nuovi programmi di più vasta portata accolti con diffidenza dai governi e con entusiasmo tra gli operatori delle istituzioni scolastiche interessate e sono:

- Cometa
- Erasmus
- Petra
- Gioventù per l'Europa
- Lingua
- Eurotecnet

Poiché registrano un buon successo, questi progetti stimolano lo stanziamento di fondi sempre più ingenti, al punto di attirare l'attenzione della Commissione Europea sulle aree attive in materia educativa e da indurre l'istituzione europea al riconoscimento di esse tramite la creazione di appositi uffici. All'inizio degli anni Novanta, il *Trattato di Maastricht*⁴²⁷ conferisce status giuridico all'educazione comprendendola nella nuova Costituzione dell'Unione Europea e investendo tanto il Parlamento Europeo quanto il Consiglio Europeo della responsabilità relativa alla materia scolastica e formativa. È allora che prende forma il concetto di *società della conoscenza* e di *long life learning* di cui si parla nella *Strategia di Lisbona*, mentre il 1995 vede l'organizzazione di un ramo apposito della Commissione Europea impegnato solo sulle problematiche dell'istruzione e della

⁴²⁷ *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saule, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

cultura. I programmi nel frattempo vengono riordinati all'interno di due grandi categorie: per l'istruzione viene proposto il programma *Socrates* e per la formazione professionale il *Leonardo da Vinci* ognuno dei quali si articola, come esaminato più avanti in vari sottoprogrammi. La formazione continua assume carattere prioritario nel 2000 ed entra a far parte della stessa logica che produce il quadro integrato comune adottato dal Consiglio europeo. La *Strategia di Lisbona* ha creato le premesse di un piano di lavoro chiamato *Istruzione e formazione 2010*⁴²⁸ contenente cinque parametri di riferimento comuni e una nuova modalità di lavoro definita *metodo aperto di coordinamento*. Intanto prende il via anche il *Processo di Bologna*⁴²⁹ che dal 1999 si concentra sulla realizzazione di una convergenza tra le università di trenta paesi del mondo per dare concretezza a uno spazio europeo dell'istruzione entro il 2010, si aggiunga in fine l'apporto venuto dal 2002 dal *Processo di Copenhagen*⁴³⁰ orientato nella stessa direzione. Quella attuale, relativa al quinquennio 2007-2013, è la quarta generazione di programmi europei per l'istruzione. L'istruzione e la cultura sono al centro di un processo di familiarizzazione dei cittadini con il concetto di un'Unione Europea che, allo scopo di suscitare un sentimento di appartenenza, finanzia programmi di mobilità e di scambio in questi campi. L'educazione, la cultura e la formazione sono sfere di gestione che pertengono alla sovranità nazionale, dunque le iniziative prese a livello sovranazionale sono di integrazione e supporto alle politiche educative di ogni Stato.

*la cooperazione politica a livello europeo nei settori dell'istruzione e della formazione fornisce un valido contributo alle riforme nazionali nel campo dell'istruzione e contribuisce alla mobilità degli studenti e dei docenti in Europa*⁴³¹.

Nell'ambito della scuola, la direzione generale della Commissione Europea elabora e propone programmi che stimolano la mobilità e lo scambio tra gli attori della comunità scolastica, individualmente o in gruppo, ad ogni livello, secondo un'idea di circolarità che facilita la diffusione di sentimenti ed esperienze europeizzanti. Tra queste le più importanti ai fini dell'argomento in questione sono *Comenius*, *Leonardo* e *Youth on the move*. *Comenius* è un programma che riguarda tutto il percorso educativo dalla scuola dell'infanzia al diploma ed è rivolto a studenti, a docenti e a dirigenti in varie formule. Tra i suoi obiettivi quello di

- favorire lo sviluppo della conoscenza e la capacità di comprensione delle differenze culturali e linguistiche europee e del loro valore
- sostenere i giovani nel processo di acquisizione delle competenze ai fini dello sviluppo personale, professionale e civico per l'esercizio consapevole della cittadinanza attiva
- incrementare in qualità e quantità la mobilità e gli scambi di studenti e docenti tra i vari stati-membri
- incrementare in qualità e quantità la pratica del partenariato tra istituti di diversi paesi per raggiungere l'obiettivo di coinvolgere in questo tipo di esperienza almeno tre milioni di studenti nell'arco della durata del programma

428 Antonio Giunta La Spada, Francesca Brotto, 2020: *i sentieri dell'Europa dell'istruzione: la scuola nella cooperazione europea*, Armando Editore, 2011.

429 Gina Chianese, *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

430 D'Angelo, *Integrazione europea in materia di istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

431 *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 25.11.2009, p. 1.

- incoraggiare l'apprendimento delle lingue
- promuovere lo sviluppo di pratiche didattiche e pedagogiche basati sul ricorso alle nuove tecnologie (Tic)
- migliorare e valorizzare la formazione dei docenti in una prospettiva europea
- migliorare metodi pedagogici e gestionali nella scuola.

Tra le attività finanziate *Comenius* contempla:

- la mobilità degli individui
- il partenariato
- i progetti multilaterali
- le reti multilaterali
- l'e-twinning
- l'assistentato

Finanziare la mobilità degli individui significa spingere gli alunni e i docenti in formazione e in servizio a sperimentare il confronto e lo scambio con e in realtà scolastiche diverse da quelle del proprio paese e allo stesso tempo indurre ad approfondire la conoscenza di una lingua straniera. Fanno parte della sua articolazione le attività relative a:

- *Partenariato*
- *Progetti multilaterali*
- *Reti multilaterali*
- *E-twinning*

L'*Assistentato* è una delle modalità che concorrono alla formazione europea dei docenti. Aspiranti insegnanti di ogni disciplina possono candidarsi per passare un periodo compreso tra le 13 e le 45 settimane in una scuola di un altro paese in qualità di aiutanti. Affiancando il titolare di cattedra durante il suo orario, possono, infatti, partecipare alla lezione per non più di 12-16 ore settimanali, offrire le loro competenze per la realizzazione dei progetti scolastici e insegnando la propria lingua-madre. In questo modo l'assistente può approfondire la propria conoscenza del contesto europeo quanto ai sistemi educativi degli altri stati-membri, confrontarsi e migliorare le proprie strategie didattiche grazie al dialogo coi colleghi d'oltralpe e conoscere il quadro culturale di riferimento dell'istituto nel quale sono ospitati. Tra i compiti dell'assistente quello di:

- contribuire alle attività didattiche curricolari
- insegnare lingua e cultura di provenienza
- insegnare le lingue conosciute introducendo o rafforzando la dimensione europea
- concorrere alla realizzazione di progetti comunitari adatti al contesto, come gemellaggi elettronici *eTwinning*, partenariati scolastici *Comenius*, partenariati *Comenius Regio*
- dare sostegno ad alunni con bisogni speciali

La scuola ospitante, compresa nell'elenco di quelle accreditate e dunque non necessariamente appartenente alla zona Schengen, dal suo canto, può valorizzare e mettere a frutto il contributo dell'assistente offrendo agli alunni la sua disponibilità a praticare quella che per loro è una lingua straniera e aumentando l'offerta formativa linguistica già a disposizione nel curriculum formale degli indirizzi attivi. Un insegnante in servizio della sua stessa nazionalità viene nominato supervisore dell'attività dell'assistente e svolge la funzione di favorire la sua integrazione nel nuovo contesto e di accompagnare e monitorare i suoi progressi rispetto agli obiettivi di sviluppo professionale che si era prefissato di raggiungere con questa esperienza. L'assistente, dunque, non è un docente a tutti gli effetti e non può in nessun caso essere utilizzato per le supplenze da parte della dirigenza della scuola ospitante. Quest'ultima, beneficiando della sua presenza e del suo operato non riceve alcun finanziamento. Al momento della presentazione della domanda l'aspirante assistente può esprimere la sua preferenza in merito alla destinazione, alla tipologia di istituto e all'età degli alunni, sarà poi l'agenzia nazionale di ogni paese a selezionare le candidature seguendo criteri di valutazione comuni a livello europeo e l'elenco delle priorità fissate dai ministeri dell'educazione nazionali. L'assistente, una volta scelto, potrà prestare servizio in un massimo di tre istituti e il finanziamento di cui godrà sarà proporzionale al periodo di permanenza scelto. La sua borsa si intende a parziale copertura dei costi di viaggio, eventualmente del visto, del soggiorno, della preparazione culturale, linguistica e pedagogica o curata dall'agenzia nazionale del paese ospitante mediante incontri preparatori (induction meetings) riservati a tutti i Comenius assistant presenti nel proprio paese o articolata in percorsi di Clil teaching. Si tratta di una possibilità aperta a:

- docenti già abilitati per ogni ordine e grado di scuola-lavoro
- docenti iscritti a un corso abilitante all'insegnamento nella primaria o nella secondaria
- docenti in possesso di laurea specialistica o iscritti a corsi di laurea specialistica
- docenti in possesso di diploma di laurea breve.
- candidati in possesso di diploma che consenta di diventare docenti

È invece escluso che possano partecipare a questa attività del programma Comenius:

- laureati o gli studenti del triennio universitario
- candidati con all'attivo esperienze di insegnamento superiori a un anno a meno che l'agenzia nazionale non valuti diversamente l'opportunità relativa al caso specifico
- docenti di ruolo
- docenti che abbiano già partecipato al programma

Spesso con l'assegnazione delle borse si rileva un alto tasso di rinunce da parte dei candidati al punto che molti posti da assegnare rimangono vacanti. Un'altra tra le opportunità offerte dal programma Comenius è la *Mobilità Individuale degli Alunni* con la quale è possibile mettere gli allievi in condizione di passare un periodo di studio compreso tra i 3 e i 10 mesi in una scuola e in una famiglia all'estero. Generalmente questo tipo di attività riguarda scuole comprese nello stesso partenariato Comenius multilaterale o bilaterale. Tra gli obiettivi è evidente la volontà di incoraggiare un'esperienza di apprendimento internazionale capace di sviluppare il livello di apertura e di comprensione delle differenze culturali a partire dalla riflessione e dalla maturazione personale. I vantaggi di quest'attività si riversano di riflesso sulle altre componenti della comunità scolastica ponendo di

fronte ai docenti la sfida dell'inclusione e del confronto verso gli alunni stranieri ospitati attraverso l'elaborazione e l'applicazione di strategie educative e metodologico-didattiche pensate per trarre il massimo beneficio per la classe dall'esperienza in atto. Anche a livello di istituto ospitare alunni afferenti a questo programma significa conferire una più ampia dimensione europea alla realtà scolastica e stabilire ponti con istituti all'estero al fine di incentivare un'intensa cooperazione tra gli attori coinvolti nella vita delle scuole ospitanti. Le famiglie sono chiamate in questo senso a svolgere un ruolo di supporto fondamentale e per loro è predisposta una guida che li aiuti a impostare al meglio tutte le attività e le necessità connesse allo scambio previsto dal programma *Mia* specificando in particolare ruoli, responsabilità, scadenze, fornendo assistenza anche da un punto di vista burocratico e amministrativo.

La partecipazione a questa attività *Comenius* è riservata alle scuole secondarie di secondo grado che appartengano a un partenariato e che siano intenzionate a inviare uno o più alunni in un altro istituto della rete di paesi aderenti alla LLP situato sul territorio austriaco, belga, ceco, danese, estone, finlandese, francese, italiano, lettone, liechtensteiniano, lussemburghese, norvegese, polacco, slovacco, sloveno, spagnolo e svedese. Una volta individuati gli studenti e le famiglie interessate, il dirigente dell'istituto di provenienza procede alla nomina di un docente di contatto e quello della scuola ospitante alla nomina di un mentore, entrambi sono responsabili della preparazione della supervisione della mobilità e hanno diritto all'adeguato riconoscimento del lavoro svolto dal personale coinvolto nell'attività di mobilità degli alunni prevista nel quadro del programma *Comenius*. La scuola di provenienza deve presentare la propria candidatura all'agenzia nazionale del proprio paese e una volta che questa sia stata autorizzata, curare attentamente la selezione degli studenti applicando i criteri contenuti nel modulo di candidatura e seguendo le indicazioni espresse nel *Manuale* previsto ad hoc. Attualmente i criteri adottati per la valutazione delle candidature rispondono solo a parametri di eleggibilità formale e a standard di qualità fissati dalla Commissione Europea e comuni a tutte le agenzie nazionali. La prima fase è propedeutica al superamento della seconda. Superata la fase di selezione delle candidature, la scuola di provenienza chiede alle famiglie degli alunni scelti di fornire tutta la documentazione relativa alle informazioni personali pertinenti e utili ai fini della migliore riuscita di un soggiorno prolungato all'estero come quelle inerenti lo stato di salute, le cure mediche e le caratteristiche psicologiche. I genitori dovranno inoltre sottoscrivere il *Modello per il consenso* dove compaiono chiaramente elencate le responsabilità dell'allievo e della sua famiglia. Prima della partenza i due istituti dovranno firmare un contratto formativo chiamato *Learning Agreement* insieme allo studente coinvolto, dal quale risulti il piano di studi con i corsi da seguire all'estero e i risultati da conseguire. Si tratta di uno strumento pedagogico che oltre a formalizzare con chiarezza l'iter dello studente si rivela utilissimo per sintonizzare i docenti rispetto ai due curricula di riferimento e alla loro armonizzazione, in questo modo la scuola di arrivo, infatti, incontra meno difficoltà a identificare le conoscenze e le competenze da acquisire partendo da quelle già acquisite. Raccomandato, ma non obbligatorio, è l'utilizzo del *Certificato Europass Mobilità*. Per quanto riguarda le famiglie ospitanti, la selezione di quelle idonee è demandata alla cura dell'istituto ospitante che è tenuto ad effettuare delle visite per verificare l'idoneità dell'alloggio destinato agli ospiti e che deve prevedere un numero di famiglie di riserva disposte ad accogliere gli alunni eventualmente a disagio nelle famiglie inizialmente assegnate. Questi genitori devono firmare la Carta della Famiglia Ospitante dove sono contenuti i diritti e i doveri che si assume. Per quanto riguarda i criteri di valutazione che tanto direttamente concernono la concreta possibilità di accedere all'esperienza diretta di questi programmi, il documento cui riferirsi è la *Scheda europea comune per la valutazione qualitativa 2011*. È qui che sono stabiliti i punteggi da assegnare agli alunni che si candidano a godere del finanziamento previsto per tale

attività. In una valutazione di carattere generale il punteggio massimo è 100 e il minimo è 60. Ma vi si trovano anche quelli da attribuire alle candidature degli istituti ospitanti per i quali 60 è il punteggio massimo e 35 il minimo. La qualità del piano formativo di mobilità dell'alunno prevede come punteggio massimo 60 quando siano soddisfatti:

- i criteri di chiarezza e di pragmatismo del programma da far seguire all'allievo
- una misura di equilibrio concreto nei rapporti tra la scuola di provenienza e la scuola di arrivo al fine della realizzazione adeguata degli obiettivi fissati
- condizioni di cooperazione preesistente tra i due istituti
- buona contestualizzazione del contenuto della mobilità rispetto al quadro di collaborazione in piedi tra le due realtà scolastiche
- buona possibilità di monitorare le attività di cooperazione e il grado di comunicazione tra le due scuole
- criteri di pertinenza, di chiarezza e di pragmatismo nella selezione degli alunni
- criteri di chiarezza e di adeguatezza adottati dalla scuola di provenienza nelle pratiche per il riconoscimento degli studi effettuati all'estero
- buona definizione e grado di coinvolgimento di tutti i soggetti interessati all'elaborazione del contratto formativo e chiarezza dei suoi contenuti ed obiettivi
- valore del sostegno ai partecipanti
- grado di protezione e sicurezza degli allievi mediante descrizione dettagliata delle misure
- chiarezza nei criteri di selezione delle famiglie ospitanti
- indicazione delle misure a sostegno delle famiglie ospitanti
- indicazione delle misure a sostegno degli alunni partecipanti
- grado di sostegno al personale docente coinvolto
- chiarezza relativa alle modalità con cui sarà corrisposto il riconoscimento del lavoro svolto dai docenti di contatto nell'attività
- buona definizione dell'impatto e dei benefici della cooperazione europea sui partecipanti
- chiarezza nella elaborazione delle modalità più adatte a favorire la prosecuzione di una collaborazione sostenibile tra gli istituti.

Formazione in servizio

Anche per i docenti, il programma *Comenius* prevede un'attività di sviluppo professionale finanziate dalla Commissione Europea denominata appunto *Formazione in servizio*. Attività di formazione sono pianificate e rese disponibili per un periodo della massima durata di sei settimane in un paese diverso da quello di residenza al fine di permettere ai partecipanti di:

- incrementare le abilità didattiche
- approfondire ed allargare il proprio patrimonio culturale
- maturare una più profonda consapevolezza della dimensione europea dell'istruzione

I corsi proposti per l'aggiornamento sono di vario tipo quanto a forma

- strutturati in massimo cinque giorni lavorativi di argomento, personale e partecipanti europei
- job shadowing in una scuola o in una Ong o pubblica autorità impegnata nell'istruzione scolastica
- conferenza o seminario organizzato da un soggetto attivo nella rete Comenius o nell'Agencia Nazionale o tra le associazioni europee impegnate nell'istruzione scolastica

e quanto a sostanza, poiché riguardano, per i docenti di tutte le materie, temi relativi

- alle pratiche, alle tecniche e alle metodologie di insegnamento
- ai contenuti e alle didattiche disciplinari
- alla gestione delle organizzazioni scolastiche
- alle politiche educative nella scuola

per i soli docenti di discipline linguistiche, invece, l'aggiornamento ha luogo

- in un paese dove si parla la lingue di insegnamento
- su metodologie di insegnamento/apprendimento della lingua insegnata.

Sono previste altresì attività di formazione esclusivamente linguistica ma solo nel caso in cui si tratti di

- lingue meno conosciute
- clil teaching
- insegnanti da riqualificare come docenti di L2
- personale docente coinvolto in un partenariato *Comenius* con bisogni linguistici ad esso correlati
- aspiranti docenti di lingua straniera nel ciclo primario
- mentori e docenti di contatto di alunni selezionati per l'attività *Mia* con bisogni linguistici correlati alle necessità degli alunni in mobilità

Si tratta di opportunità offerte durante tutto il corso dell'anno solare e tali per cui è possibile presentare alle proprie agenzie nazionali le candidature in una delle tre scadenze previste annualmente. Esiste inoltre quello che in Italia è noto come *Clil Teaching*, l'insegnamento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera.

Attraverso la *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio numero 2001/613/CE*⁴³², relativo alla mobilità nella comunità degli studenti sono in corso iniziative di formazione per il personale che seguirà queste attività. La maggior parte degli alunni e delle persone in formazione potranno seguire una parte dei propri corsi in una lingua straniera. Per raggiungere questo obiettivo è indispensabile che un buon numero di docenti in ogni collegio sia in grado di insegnare una disciplina non linguistica in lingua straniera. A tale scopo, i tirocinanti dovrebbero studiare una o più lingue parallelamente al loro ambito di specializzazione e effettuare all'estero una parte della propria formazione docenti secondo il suggerimento contenuto nella suddetta *raccomandazione*.

L'apprendimento integrato di contenuto e lingua mediante l'insegnamento di una disciplina non linguistica in

⁴³² Paolo Orefice, A. Cunti, *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli, 2005.

una seconda lingua contribuisce a realizzare gli obiettivi dell'Ue legati alla diffusione delle lingue straniere e all'innalzamento del loro grado di conoscenza e di padronanza. Si tratta di un metodo che permette agli studenti di usare direttamente sul campo le nuove competenze linguistiche piuttosto che di concentrarsi prima sull'apprendimento e dopo sulla pratica. Apre, inoltre, la pista dell'apprendimento delle lingue a un più ampio target di studenti offrendo loro la possibilità di sperimentarsi meglio in un ambiente in cui l'apprendimento formale non ha, fin'ora, prodotto risultati incoraggianti in termini di apertura alla differenza e di disinvoltura nella pratica. Nelle ore di *clil learning*, infatti, gli allievi usufruiscono di un monte ore di L2 supplementari senza che questo approfondimento comporti l'allungamento del tempo scuola e i relativi costi da sostenere se non per quel che riguarda la valorizzazione economica delle prestazioni professionali eccedenti dei docenti che danno la disponibilità a formarsi e a dedicare il 10% del curriculum delle proprie discipline non linguistiche alla lezione in L2. Questo tipo di intervento didattico può essere facilitato, naturalmente, dalla presenza di lettori madre-lingua della lingua veicolare. Già l'azione *Lingua 2* del *Programma Socrates*, nel 2004, ha finanziato una serie di progetti per collaborazioni transnazionali tese alla produzione di materiali elaborati ad uso dei docenti Clil. La Commissione ha modificato in seguito le misure programmate per sostenere le scuole che hanno manifestato l'intenzione di adottare questa metodologia in modo da finanziarle ancora di più e da favorire gli scambi tra i docenti delle scuole-partner. Tutto il personale dei sistemi educativi europei, docente e non docente, può avanzare la propria candidatura, purché goda dello status di cittadinanza relativo a uno dei paesi che partecipano al programma LLP o a uno degli altri stati, ma solo a condizione che abiti o che sia in servizio in uno degli stati aderenti al programma, in questo caso la domanda va presentata all'agenzia nazionale del paese presso il quale ci si trova. Gli insegnanti, di tutti gli ordini e gradi di scuola, compresi quelli in servizio nella formazione professionale, i formatori degli insegnanti, i dirigenti scolastici, gli impiegati e i dirigenti amministrativi, il personale impegnato in attività di educazione interculturale rivolta a migranti, il personale impegnato con allievi dai bisogni specifici, il personale coinvolto con utenza a rischio di esclusione sociale, i mediatori e gli educatori di strada, i consulenti, gli orientatori, gli ispettori, gli ex-docenti o i docenti disoccupati pronti per rientrare dopo un periodo di assenza nell'attività professionale, altro personale scolastico a discrezione delle autorità nazionali possono avvalersi di questa opportunità. Per quanto concerne l'utenza e il suo accesso ai programmi predisposti per l'educazione dall'Europa, la varietà dei corsi offerti è ben visibile mediante la consultazione di banche dati europee, quella del *Comenius Grundtvig*, ad esempio, ne seleziona e valuta molti attraverso le proprie agenzie nazionali. Per godere di un punteggio suppletivo e dunque di una priorità nel processo di selezione delle candidature, gli aspiranti possono indicare di preferenza un corso scaturito da un progetto europeo.

È possibile tuttavia scegliere corsi di aggiornamento che non fanno parte della banca dati *Comenius Grundtvig*, allegando la documentazione aggiuntiva prescritta:

- materiali informativi sull'ente erogatore del corso e sul corso
- il piano giornaliero delle attività
- dettagli sui temi trattati relativi al corso
- scheda di preiscrizione

La valutazione delle candidature ha luogo mediante il ricorso a criteri di eleggibilità formale e, in seconda battuta, di valutazione qualitativa fissati dalla Commissione Europea e comuni a tutte le agenzie nazionali.

Alcuni dei criteri qualitativi sono determinati dai seguenti parametri:

- chiarezza del piano delle attività
- coerenza tra metodologie, obiettivi e durata della formazione
- fattibilità del raggiungimento degli scopi di sviluppo professionale
- coerenza tra contenuto dell'aggiornamento e attività professionale svolta dall'aspirante
- compatibilità di contenuti e azione professionale con gli obiettivi del programma *Comenius*
- intenzione di prepararsi adeguatamente all'attività di aggiornamento
- possesso delle competenze linguistiche necessarie a trarre il miglior beneficio dall'aggiornamento
- chiara intenzionalità sull'impiego delle nuove competenze nella realtà scolastica di appartenenza
- dimostrazione chiara della necessità del corso per sviluppare il proprio profilo professionale
- proiezione chiara della ricaduta positiva su tutte le componenti della comunità scolastica
- valore europeo dell'argomento, dei partecipanti e dei formatori
- dimostrazione che l'attività scelta è decisamente più significativa di una qualsiasi attività di aggiornamento nel proprio paese
- chiara dimostrazione della conseguenza europeizzante che l'attività da seguire avrà come impatto ottimale sull'istituto di provenienza
- espressa volontà di condividere l'esperienza e i risultati del percorso scelto.

Partenariati *Comenius*

Sono, in sostanza, delle reti organizzate intorno a nuclei tematici e composte da scuole di diversi paesi, da enti locali o regionali deputati alle politiche educative che permettono a docenti e ad alunni di fare squadra con i coetanei aderenti al programma lavorando insieme a un argomento di pertinenza curricolare. Il fine del partenariato consiste nella sperimentazione concreta di percorsi educativi e cooperativi transnazionali tra istituti scolastici europei. Insieme all'acquisizione e all'incremento di conoscenze legate alla propria disciplina oltre che al patrimonio linguistico-culturale di altri paesi, infatti, lavorare in partenariato offre l'opportunità di rafforzare le competenze trasversali relazionali di insegnanti e docenti che, tramite il lavoro di gruppo, le attività di programmazione, le iniziative didattiche poste in comune, l'uso delle nuove tecnologie, accrescono la motivazione al confronto interculturale tra i giovani. I partenariati possono essere *bilaterali o multilaterali* se sono composti da almeno tre paesi tra i quali ha luogo lo scambio delle classi e si focalizzano soprattutto sull'apprendimento delle lingue. Due sottogeneri specifici nell'ambito più generale del partenariato sono il *Partenariato scolastico* e il *Partenariato Coomenius Regio* descritti oltre.

Il *Partenariato Scolastico* che può basarsi indifferentemente su una delle seguenti caratteristiche:

- sulla partecipazione attiva degli alunni
- sulle strategie pedagogiche
- sull'apprendimento delle lingue straniere
- sull'organizzazione scolastica

riguarda il personale docente e amministrativo della scuola. Può essere bilaterale o multilaterale e prevedere lo scambio di classi tra due o più istituti tenendo al centro l'approfondimento delle lingue straniere. Lo scambio deve avere la durata minima di dieci giorni e le classi devono essere composte da almeno dieci alunni che abbiano più di dodici anni di età. Tra le attività possibili si possono includere:

- incontri di progetto
- scambi di docenti
- scambi di alunni
- visite di studio dei capi di istituto
- confronti tra istituti sulle buone pratiche e sulle esperienze delle scuole partner
- ricerca-azione sul tema del partenariato
- pubblicazioni e attività di documentazione sui progetti in questione
- realizzazione di oggetti o disegni artistici
- rappresentazioni teatrali
- spettacoli musicali
- mostre
- attività di divulgazione e diffusione
- preparazione linguistica
- cooperazione interprogettuale per temi
- autovalutazione
- condivisione e disseminazione dell'esperienza educativa del partenariato

Quando il partenariato è basato sulla partecipazione attiva degli alunni, il tema centrale viene scelto tra quelli di loro precipuo interesse per accrescere la motivazione allo studio, per aiutarli a sviluppare una migliore consapevolezza di sé, della propria cultura e della cultura dei compagni stranieri mediante il confronto diretto con loro. Arte, scienze, lingue straniere, educazione ambientale, beni culturali, cittadinanza europea, tecnologie dell'informazione e della comunicazione, lotta al razzismo sono le materie su cui è possibile incentrare le attività del tema selezionato. Queste ultime dovranno essere integrate nei programmi curriculari della scuola, anche se prevedono, a differenza delle altre, la partecipazione degli alunni alla loro pianificazione, organizzazione e valutazione.

La dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté concerne de multiples aspects des programmes et activités scolaires, et en déterminer la place dans les politiques éducatives nationales n'est pas aisé. Tous les savoirs relatifs à l'Europe (historiques, politiques, culturels, linguistiques, etc.) inscrits dans les programmes sont susceptibles de faire partie de ce que l'on peut considérer comme la dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté. Les activités extrascolaires qui impliquent la mobilité dans l'Union sont également un élément essentiel de la construction d'une citoyenneté européenne. Le développement de la dimension européenne de l'éducation suppose, enfin, que les enseignants soient formés de manière adéquate [...] Dans la majorité des pays, la dimension européenne est inscrite dans les objectifs généraux des programmes d'études. Il s'agit généralement de promouvoir le sentiment d'appartenance à l'Europe et la participation.⁴³³

⁴³³ *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Eurydice, Bruxelles, 2005, p.52 - 53.

Quando i partenariati avranno per oggetto di studio la gestione e i metodi pedagogici e per destinatari i docenti e i non docenti della comunità scolastica di appartenenza e delle scuole in rete, la riflessione e il confronto sulle strategie adatte alle diverse esigenze si vedranno tradotti in applicazioni sperimentali sugli istituti, grazie anche al coinvolgimento degli enti locali, dei referenti politici, dei servizi sociali, delle associazioni e delle imprese. Naturalmente è fondamentale stabilire all'inizio con chiarezza gli obiettivi del partenariato e prestare attenzione alle attività di monitoraggio, di valutazione e di diffusione dei risultati raggiunti. Questo tipo di progetto prevede anche la realizzazione di varie forme di mobilità nei paesi partner come visite finalizzate all'elaborazione del progetto stesso con insegnanti e allievi delle scuole coinvolte, scambi di docenti e visite per i capi di istituto. Tutte le scuole di ogni ordine e grado e di qualunque indirizzo possono accedere ai finanziamenti stanziati per queste attività. La durata del partenariato scolastico in questione è biennale e soggetto a monitoraggio da parte dell'agenzia nazionale. Per quanto riguarda i partenariati incentrati sull'approfondimento delle lingue straniere devono essere bilaterali: nelle due scuole interessate, si sceglie un tema comune particolarmente attrattivo per gli studenti sul quale si innesteranno le attività migliori di cooperazione transnazionali per promuovere la diversità linguistica in Europa con attenzione agli idiomi meno diffusi e compresi nel novero del 23 lingue ufficiali dell'Ue. La comprensione plurilingue e lo sviluppo di profili professionali Clil per i docenti rivestono un ruolo prioritario. In questo tipo di rete, si rende necessario e comunque obbligatorio uno scambio di classi tra almeno 10 allievi di almeno 12 anni di età della durata minima di 10 giorni al termine del quale si realizzi un prodotto comune bilingue come risultato del percorso condiviso e approfondito insieme all'insegna dell'interculturalità. Sarebbe auspicabile che:

- gli alunni partecipassero attivamente alla scelta del tema
- gli alunni siano resi protagonisti del partenariato bilaterale in ogni modo
- i docenti partecipanti siano anche di disciplina diversa da quelli di lingua straniera
- si prevedano almeno 20 ore di insegnamento curriculare della lingua dell'istituto in partnership
- il tema scelto sia affrontato in prospettiva interdisciplinare

La fase della programmazione in cui si pianificano le attività di due anni va curata con particolare attenzione e si può prevedere un incontro preliminare allo scambio delle classi per meglio gestire questo momento delicato delle attività. Possono avventurarsi in questo percorso le scuole primarie e secondarie statali e paritarie con allievi di età non inferiore a 12 anni e i centri di formazione professionale a gestione diretta o convenzionata con le regioni che abbiano attivi corsi di durata pari almeno a due anni e che siano frequentati da studenti di età non superiore a 20 anni. L'agenzia nazionale dei paesi interessati svolge attività di monitoraggio in itinere sulle attività in corso di svolgimento. Ogni istituto potrà presentare la propria candidatura al massimo per un partenariato bilaterale e per uno multilaterale *Comenius* indipendentemente dal ruolo di coordinatore o partner svolto nell'ambito di ogni rete identificata, sarà il dirigente scolastico a dichiarare con un modulo aggiuntivo a quello di presentazione della candidatura che il proprio istituto si sarà correttamente attenuto a questa regola.

La fase di valutazione delle domande è duplice. Superata la selezione basata sui criteri formali, si passa a considerare la sostanza del progetto presentato in termini di qualità solo da parte degli istituti coordinatori. Per questo passaggio ogni agenzia nazionale si attiene alle check list europee stabilite dalle procedure comunitarie condivise. Sarà in fine redatta una graduatoria e in base ai punteggi riportati nell'elenco, ogni agenzia nazionale eseguirà gli stanziamenti secondo le proprie disponibilità finanziarie. Per elaborare un buon progetto, è utile

attenersi alle indicazioni contenute nella *Guida LLP*, nell'invito annuale a presentare proposte e nel *Manuale Comenius*. Per una buona progettazione, inoltre, è opportuno puntare:

- sulla qualità del programma di lavoro:
 - ✘ obiettivi chiari e realistici
 - ✘ tema pertinente
 - ✘ piano di lavoro adeguato e funzionale al raggiungimento degli obiettivi
- distribuzione dei compiti ben definita sulla qualità del Partenariato
 - ✘ equilibrio tra i partner per competenze e ruolo da svolgere nelle attività
 - ✘ misure adatte a favorire efficacia comunicativa e cooperativa
 - ✘ coinvolgimento del personale e degli alunni in tutte le fasi
- sull'impatto e sul valore aggiunto europeo
 - ✘ chiarezza e definizione dei vantaggi da ottenere con la cooperazione europea
 - ✘ grado di integrazione del progetto nelle attività curriculari dei partner
 - ✘ grado di cooperazione tra gli istituti
 - ✘ dimostrazione di risultati conseguibili solo mediante cooperazione internazionale
- sulla diffusione e sull'uso dei risultati
 - ✘ grado di definizione e di pertinenza delle attività per la diffusione e l'uso dei risultati
 - ✘ grado di inclusione di tutti gli organismi della comunità scolastica e locale

Per realizzare un progetto alla luce di un confronto e di una migliore consapevolezza si può consultare anche il sistema documentario adottato da tutte le agenzie nazionali contenente il patrimonio di idee e di progetti ideati e realizzati dalle scuole coinvolte nei partenariati Comenius e *Grundtvig* nonché la rivista *Quaderno Comenius*.

Il *Partenariato Comenius Regio* si prefigge lo scopo di favorire solo indirettamente gli studenti, intervenendo piuttosto sul rafforzamento della cooperazione al livello di governance tra gli attori responsabili delle politiche educative delle regioni in rete. Si tratta di partenariati bilaterali in quanto interessano due consorzi regionali di paesi aderenti al Programma LLP e biennali. Due autorità educative locali o regionali di due diversi paesi partecipanti al programma LLP in collaborazione con scuole, organizzazioni e istituzioni attive localmente sono i membri del consorzio candidato. Al livello nazionale il consorzio sarà composto dall'autorità competente in materia educativa sul territorio locale, regionale o nazionale. Sono in ogni caso le autorità a configurarsi come coordinatrici del progetto di cui farà parte necessariamente anche un istituto scolastico e un'organizzazione, istituzione, associazione, azienda connessa con le problematiche dell'educazione e ad essere responsabili delle procedure amministrative e finanziarie. Anche questo tipo di partenariato ha una durata biennale ed è concentrato su un tema ben definito relativo all'organizzazione dell'istruzione scolastica, alla cooperazione tra scuole ed altri partner locali, a problemi comuni all'istruzione scolastica.

Tra le attività possibili:

- incontri di progetto fra i soggetti coinvolti
- scambi di personale scolastico
- studi e pubblicazioni col metodo della ricerca-azione

- job shadowing
- scambi di esperienze e buone pratiche tra partner
- formazione aggiornamento del personale con scambi seminariali
- organizzazione di convegni, seminari, gruppi di lavoro
- scuole estive
- campagne di sensibilizzazione
- redazione, pubblicazione e diffusione di documentazione relativa alle attività di cooperazione
- preparazione linguistica del personale coinvolto
- cooperazione interprogettuale
- mobilità verso eventi della rete
- autovalutazione
- diffusione delle esperienze e dei risultati
- realizzazione di una conferenza o pubblicazione

La valutazione delle candidature avviene sempre in due fasi: formale e qualitativa. Superata la prima, le agenzie nazionali passano alla seconda applicando i criteri della check list europea e redigono una graduatoria dalla quale stabiliscono i vincitori da finanziare in base alle disponibilità economiche del proprio paese. Per i criteri di cui tenere conto prima della presentazione della candidatura e in fase di progettazione, valgono le stesse attenzioni e gli stessi parametri da usare nel caso di una candidatura al *Partenariato Scolastico*:

- qualità del programma di lavoro
 - ✘ la chiarezza, la realizzabilità e l'adeguatezza degli obiettivi
 - ✘ la pertinenza del tema
 - ✘ la precisione con cui sono definiti obiettivi e attività
 - ✘ l'adeguatezza e la funzionalità del piano di lavoro rispetto agli scopi didattici
 - ✘ la buona definizione e distribuzione dei compiti tra i partner
 - ✘ il coinvolgimento di tutti i soggetti del partenariato
 - ✘ grado di innovazione dei risultati per gli istituti dei paesi partecipanti
- qualità del partenariato
 - ✘ equilibrio dei partner tra competenze e attività da seguire
 - ✘ preparazione di adeguate misure a garanzia di comunicazione e cooperazione efficaci
 - ✘ chiarezza nella predisposizione delle migliori modalità di partecipazione per istituti e attori educativi alle varie fasi di sviluppo del progetto
 - ✘ adeguatezza delle misure relative alla gestione del progetto
- pertinenza
 - ✘ funzionalità della proposta relativa ad obiettivi del Programma Comenius
 - ✘ aderenza al fine dello sviluppo dell'istruzione scolastica
- valore aggiunto europeo
 - ✘ chiarezza e buona definizione dei benefici della cooperazione internazionale sui soggetti coinvolti

- ✘ chiarezza nell'indicare l'impostazione delle proprie politiche educative da parte degli enti preposti e partecipanti per stimolare la cooperazione al riguardo
 - ✘ chiarezza nella descrizione dei benefici attesi dalla partecipazione a un partenariato *Comenius Regio*
- impatto
 - ✘ chiarezza e definizione degli effetti previsti
 - ✘ presenza di un criterio di autovalutazione dei risultati raggiunti
 - ✘ buona programmazione delle attività di monitoraggio e di valutazione sulle attività di progetto
- qualità del piano di valorizzazione
 - ✘ trasferibilità dei risultati
 - ✘ condivisibilità delle esperienze di progetto
 - ✘ buona definizione e pertinenza delle attività previste per la diffusione e l'uso dei risultati
 - ✘ grado di coinvolgimento dei soggetti partecipanti e della comunità locale
- sostenibilità
 - ✘ chiarezza delle misure a garanzia della sostenibilità dei risultati
- rapporto costi-benefici
 - ✘ adeguatezza e precisione nella rendicontazione del budget
 - ✘ buona corrispondenza del budget alle attività previste
 - ✘ ammissibilità delle mobilità previste
 - ✘ conformità della mobilità alle attività progettuali

La Commissione Europea prevede e gestisce anche i *Progetti Multilaterali*, per farlo, si serve della mediazione dell'*Agenzia Esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura*, la Eacea. Si tratta di forme di collaborazione di durata triennale tra consorzi attivi sul fronte della formazione del personale docente e non docente dell'istruzione scolastica al fine di realizzare il miglioramento dell'offerta didattica e dell'apprendimento in classe. L'obiettivo che ogni gruppo di lavoro deve perseguire in termini di sviluppo professionale rispetto alle esigenze formative individuali e alla ricaduta sull'attività scolastica deve essere ben chiaro e realizzarsi in un risultato identificabile e adeguato alla realtà di ogni paese partecipante. I motivi per cui finanziare simili progetti consistono nella massima promozione e diffusione di programmi didattici, corsi, metodologie e materiali innovativi per i docenti, nonché nell'avviare rapporti tra docenti e istituti della rete di diversa nazionalità utili per le successive attività di mobilità di futuri insegnanti. Tra le attività proposte e previste:

- proposte, sperimentazione e condivisione di
 - ✘ piani di studio innovativi
 - ✘ corsi di aggiornamento
 - ✘ materiali bibliografici per docenti e non docenti
- proposte, sperimentazione e condivisione di
 - ✘ nuovi metodi pedagogici e didattici
 - ✘ materiali per gli studenti

- strutturazione di parametri di riferimento per la mobilità da sviluppare tra aspiranti docenti

I destinatari della proposta sono:

- il personale scolastico docente e non docente
- enti di formazione iniziale o in servizio
- istituti scolastici
- organizzazioni attive nell'istruzione scolastica
- centri di ricerca su
 - ✘ management scolastico
 - ✘ orientamento
 - ✘ consulting
- autorità pubbliche dell'educazione
- soggetti compartecipi indirettamente della qualità dell'istruzione
- reti, associazioni di volontariato interessate all'istruzione scolastica
- reti, associazioni di volontariato e altre iniziative e organizzazioni senza fini di lucro attive nel campo dell'istruzione

Per il buon esito delle candidature è stato predisposto uno strumento chiamato *Survival Kit* diviso in due parti: una di orientamento generale sui progetti multilaterali e l'altra relativa alla parte amministrativa e gestionale che contempla anche modelli di buone pratiche. *Reti Multilaterali* è, invece, la denominazione di un'altra possibilità contemplata dal *Comenius*. In questo caso vengono sostenute tutte le iniziative volte a creare legami tra istituti o soggetti titolari di progetti multilaterali attivi su temi di interesse condiviso al fine di potenziare la cooperazione e l'innovazione in campi specifici tra paesi europei. Le candidature sono selezionate in base all'attinenza agli argomenti indicati come prioritari negli inviti a presentare proposte. La durata di questo progetto è triennale, anche se si concepisce come l'avvio di relazioni che proseguiranno nel tempo con altri mezzi. Uno strumento utile per orientarsi e curare le possibilità di successo della propria candidatura è il *Compendium dei progetti centralizzati e delle reti approvate* dalla Eacea, l'agenzia che gestisce le Reti per conto della Commissione Europea. Il nome di un'altra iniziativa volta alla creazione di reti è *eTwinning* che consiste nell'attivazione di gemellaggi elettronici tra scuole primarie e secondarie di paesi diversi allo scopo precipuo di integrare le competenze relative all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei sistemi educativi contribuendo a formare una comunità di pratica comprensiva di docenti e studenti. Attualmente compresa tra le azioni del *Programma di apprendimento permanente*, *eTwinning* presenta caratteristiche di flessibilità tali da favorire lo sviluppo di collaborazioni durature. Gli istituti interessati devono essere almeno due e indicare come centro di interesse attività innovative dal punto di vista didattico-pedagogico che prevedano l'uso degli strumenti informatici. In questo modo saranno entrambe protagoniste dello sviluppo di un programma intercurricolare portato avanti al livello didattico, gestionale, documentale e che può fare regolarmente parte del piano dell'offerta formativa della scuola. Gli obiettivi dell'azione sono:

- integrare la cittadinanza nazionale con la cittadinanza europea
- potenziare la ricchezza culturale e linguistica del continente
- potenziare l'uso degli strumenti informatici

- incoraggiare la conoscenza di realtà differenti da parte di studenti e docenti
- lavorare sulla motivazione degli allievi proponendo attività nuove e interessanti
- comprendere le differenze tra sistemi educativi nazionali di diversi paesi europei
- confrontarsi sulle strategie pedagogiche in uso nelle altre realtà
- sperimentarsi in diversi approcci didattici
- incrementare la qualità della conoscenza di altre lingue

Le condizioni necessarie per attivare un gemellaggio sono legate

- all'oculata scelta di almeno un partner che sia
 - ✘ motivato
 - ✘ compatibile per scopi educativi
 - ✘ tecnologicamente attrezzato
- al ricorso programmato all'uso delle tecnologie durante tutte le fasi del progetto mediante l'uso:
 - ✘ di Internet
 - ✘ della posta elettronica
 - ✘ delle videoconferenze
 - ✘ di tutti i sistemi multimediali e di scambio come
- reti
- piattaforme online
- social network
- file sharing
- al carattere europeizzante del progetto nella forma e nel contenuto

Tra le attività possibili da concordare e programmare attraverso il confronto tra team di docenti coinvolti nel progetto:

- scambi di mail
- costruzione di siti web
- attività di ricerca, elaborazione e pubblicazione
- realizzazione di una classe virtuale per l'insegnamento intercurricolare

I temi possono variare e vertere su

- discipline comuni
- materie trasversali come
 - ✘ l'educazione interculturale
 - ✘ l'educazione ambientale
 - ✘ l'educazione alla pace
- argomenti legati a specifiche esperienze della scuola

eTwinning e *Comenius* hanno numerosi punti in comune e l'integrazione delle due azioni è auspicata dalla Commissione, gli ex partner Comenius di un istituto possono infatti essere nuovamente coinvolti oppure gli ex

partner eTwinning possono essere coinvolti in partenariati Comenius. La sostanziale differenza tra i due è che eTwinning si concentra sulla costruzione di un percorso condiviso fatto di scambio e di risorse digitali che sostanzino le quotidiane attività di lavoro piuttosto che confluire nella mera realizzazione finale di un risultato prodotto. Naturalmente il passaggio da un'azione all'altra richiede una fase di ridefinizione di obiettivi e strumenti in modo che siano riadeguati alle finalità dei due istituti in cooperazione. I paesi interessati sono i 27 membri dell'Ue più Islanda e Norvegia, che appartengono allo Spazio economico europeo, più Croazia, Macedonia, Svizzera e Turchia. Per partecipare l'Eacea mette a disposizione le risorse utili sul portale dei gemellaggi elettronici <http://www.etwinning.net> dove è possibile anche

- iscriversi
- cercare partner
- registrare i progetti
- reperire notizie e idee
- frequentare la comunità dei 100.000 docenti europei per creare nuovi contatti

In Italia è l'*Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica* a svolgere un ruolo di riferimento e di supporto alle scuole per l'azione eTwinning ospitando l'*Unità Nazionale eTwinning Italia* in collaborazione con l'*Agenzia LLP Italia*. Inoltre è importante il coordinamento tra l'*Unità Nazionale* e gli Uffici Scolastici Regionali perché il progetto risulti attrattivo verso il territorio e sensibile agli stimoli provenienti dalle singole regioni. In Europa, l'Unità Europea eTwinning funge da riferimento centrale per tutti gli attori coinvolti, il suo staff, lo European Schoolnet cura la comunicazione con i vari soggetti promuovendo l'azione e curando il portale su incarico della Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea.

Un altro programma di apprendimento è il *Trasversale* che collega, raccorda e sostiene, ai fini del raggiungimento degli obiettivi politico-educativi dell'LLP, le esperienze legate ai programmi settoriali *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo* e *Grundtvig*. Nello specifico, si prefigge di:

- incoraggiare la cooperazione interprogramma
- potenziare la qualità e la trasparenza dei sistemi educativi dei paesi membri

attraverso quattro azioni:

- politiche di cooperazione e innovazione
- lingue
- nuove tecnologie
- disseminazione e utilizzo dei risultati

I progetti che ricadono nell'ambito delle tematiche del *Trasversale* sono parzialmente finanziate, infatti i costi possono essere coperti fino al 75% massimo delle spese eleggibili. È possibile tuttavia reperire altre risorse da indicare nella domanda di candidatura. Sarà l'istituto coordinatore di progetto a livello transnazionale a ricevere la sovvenzione e a farsi carico della relativa responsabilità di gestione finanziaria.

Leonardo da Vinci è invece il programma che riguarda le esigenze didattiche e di apprendimento di tutto il

settore dell'istruzione tecnica e della formazione professionale e si propone di realizzare diversi scopi, tra i quali sostenere l'impegno di chi si cimenta

- nella formazione
- nell'aggiornamento
- nello sviluppo personale mediante la conoscenza e la competenza
- nella sfida dell'occupabilità nel mercato del lavoro europeo
- nella partecipazione al mercato del lavoro comunitario

stanzia risorse, inoltre, per

- incrementare, dal punto di vista qualitativo e innovativo, i sistemi d'istruzione tecnica e formazione professionale
- migliorare la qualità della didattica applicata all'istruzione tecnica e professionale
- rendere attraente il mondo dell'istruzione tecnica e professionale
- agevolare la mobilità dei datori di lavoro e degli studenti

Sul piano operativo, con il programma Leonardo, si intende

- incoraggiare la mobilità delle persone coinvolte nel sistema
- incoraggiare la mobilità delle persone coinvolte nella formazione continua
- aumentare il grado di collaborazione tra istituti e soggetti in grado di offrire opportunità di apprendimento
- facilitare la diffusione di pratiche innovative tra i sistemi dei paesi membri
- contribuire al reciproco e trasparente riconoscimento di qualifiche e competenze maturate nel contesto dell'apprendimento formale e informale
- stimolare l'apprendimento delle lingue straniere
- aumentare il ricorso alle nuove tecnologie nella didattica

Tra le azioni possibili contemplate nel quadro di iniziative previsto da *Leonardo* si annoverano:

- la mobilità degli individui per esperienze di stage e di scambi con scuole e/o aziende di altri paesi
- il partenariato transnazionale tra soggetti attivi nell'educazione degli adulti
- il progetto multilaterale per la diffusione dell'innovazione nei sistemi di istruzione tecnica e professionale
- le visite preliminari alla mobilità, ai partenariati e ai progetti multilaterali finalizzate a invogliare nuovi attori a presentare la candidatura
- le reti tematiche su specifici argomenti
 - ✘ per condividere competenze e approcci innovativi
 - ✘ per incrementare il grado di analisi

- ✘ per anticipare bisogni
- ✘ per disseminare i risultati incircuiti adeguati

Jean Monnet è la denominazione di un altro programma compreso nell'area dell'apprendimento permanente interamente gestito dalla Commissione europea attraverso l'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA) che propone nuove possibilità di ricerca sull'integrazione europea sostenendo:

- l'insegnamento di temi legati all'integrazione europea
- la ricerca su argomenti connessi all'integrazione europea
- l'esistenza di istituzioni e associazioni europee concentrate
 - ✘ sul tema dell'integrazione europea
 - ✘ sull'insegnamento in una prospettiva europea
 - ✘ sulla formazione in una prospettiva europea

Si tratta di un programma rivolto, in realtà, non alle scuole, ma alle università, ma poiché è agli istituti di istruzione superiore che è demandata la formazione dei docenti in molti paesi europei, si ritiene utile includerlo nella riflessione generale sul grado di internazionalizzazione che i nostri istituti possono raggiungere anche mediante l'opportuna riflessione su come sviluppare le potenzialità di un curriculum internazionale nei sistemi educativi nazionali. Tra gli interventi prioritari stimolati dal programma *Jean Monnet*, infatti, assume particolare importanza

- sviluppare l'eccellenza nell'insegnamento dell'integrazione europea
- sviluppare l'eccellenza nella ricerca sull'integrazione europea dentro e fuori l'Ue
- consolidare conoscenze e consapevolezza legate all'idea di integrazione tra gli accademici e tra i cittadini europei
- sostenere economicamente particolari ricerche
- sostenere economicamente soggetti attivi sul fronte integrazione

In tutti questi casi, progetti e attività saranno oggetto di finanziamento parziale che può coprire fino al 75% delle spese.

2. Lo sguardo della comunità internazionale sulla scuola in Europa

a. Gli osservatori internazionali sulla scuola dell'Unione Europea

I principali osservatori internazionali sulla scuola sono l'*Unesco*, il *Consiglio d'Europa* ed *Eurydice*. In Italia, la *Fondazione Intercultura* si occupa di tenere aggiornato l'osservatorio nazionale sull'internazionalizzazione della scuola e di animare attività di scambio tra gli studenti delle scuole secondarie dei paesi europei. Naturalmente, con queste organizzazioni, vanno considerati anche i principali sistemi statistici come *Istat* ed *Eurostat* nonché l'Ocse di cui si parlerà meglio in seguito. Tutti producono rilevazioni e interpretazioni di dati, nonché pubblicazioni tematiche sull'educazione e sull'iter di unificazione che è in corso nelle scuole della comunità europea con l'impegno dei governi nazionali. Dal grado preprimario all'università, la massima fonte di dati è l'*Istituto Statistico dell'Unesco* che raccoglie informazioni provenienti da oltre duecento realtà nazionali selezionate in base ad indicatori pensati per ogni ordine e grado di scuola. Si tratta di dati relativi a questioni di politiche educative come l'accessibilità all'istruzione secondo il criterio della parità di genere, il personale docente e il finanziamento alla scuola. Mediante l'elaborazione degli indicatori, l'istituto intende integrare la diffusione delle statistiche con la pubblicazione di rapporti che contengono notizie necessarie a realizzare politiche educative efficaci. Uno degli interessi al centro delle problematiche educative analizzate riguarda l'espansione e la differenziazione dei sistemi di istruzione secondaria nel mondo. Per sostenere i governi nella valutazione delle conseguenze di tali cambiamenti è stata predisposta una metodologia che interessa direttamente un ampio numero di partner internazionali. La domanda e l'offerta di personale docente su scala planetaria così come la costruzione di una serie di indicatori che permettono di individuare flussi, provenienze e destinazione degli studenti superiori sono due dei punti toccati dalla ricerca sulla dispersione.

Mediante l'impegno dell'Istituto è possibile orientare gli sforzi comuni verso il compimento degli obiettivi del *Millennio per l'istruzione per tutti*, il rapporto dell'*Educazione per tutti*, infatti, si sostanzia dei suoi dati circa studenti, insegnanti, personale amministrativo, alfabetizzazione degli adulti, investimenti nel settore educativo e scolarizzazione e offre una visione annualmente aggiornata del cammino effettuato dai sistemi educativi verso le finalità individuate a Dakar nel 2000 in occasione del *Forum Mondiale dell'Educazione*. In materia di economia dell'istruzione merita la più alta considerazione la rilevazione statistica concernente i finanziamenti per l'istruzione stanziati dai governi e le modalità di investimento e di utilizzazione delle risorse disponibili. Inutile aggiungere che, nel quadro della crisi economica esplosa nel 2008, il ruolo di questo istituto resta fondamentale anche per operare valutazioni corrette a proposito delle conseguenze che essa genera sull'istruzione nel mondo e regione per regione. Un altro punto di riferimento accreditato per le rilevazioni su molti aspetti dell'Unione Europea e dunque anche sull'educazione è il *Sistema Statistico Europeo* che garantisce affidabilità e uniformità di criteri indispensabili per la comparatistica relativa all'istruzione. Istituito dalla Legge statistica europea approvata con il *Regolamento CE n. 223/2009*⁴³⁴ del Parlamento europeo e del Consiglio. All'interno del suo comitato direttivo compaiono l'*Eurostat* e i rappresentanti degli istituti di statistica dei singoli stati-membri e dei paesi dell'*EFTA* ai quali viene offerto l'orientamento utile alla pianificazione, alla realizzazione e alla diffusione delle statistiche europee. Nel suo *Programma Statistico Europeo* la progettazione è quinquennale e soggetta all'approvazione dell'europarlamento e del consiglio europeo. Il suo comitato consultivo si occupa di recepire il punto di vista e le esigenze di utenti, informatori, atenei e amministrazione comunitaria. Un altro riferimento fondamentale è costituito dalle statistiche prodotte dall'*Istat*, presente con la sua rete di sedi regionali e locali in sinergia con gli enti locali su tutto il territorio nazionale italiano. La commissione per la garanzia

⁴³⁴ Raffaella Pastore, *Codice dell'Unione Europea*, La Tribuna, Piacenza, 2012.

dell'informazione statistica che opera presso la *Presidenza del Consiglio dei Ministri* certifica l'imparzialità, l'integrità e la qualità metodologica della raccolta, della conservazione e della diffusione dei dati. L'*Istat* elabora e presenta un programma statistico nazionale che fissa le rilevazioni di interesse comune, il 50% delle ricerche si orientano all'informazione economica, quindi sono particolarmente utili in materia di economia dell'istruzione, oltre che per regolare l'attività di governo, naturalmente. Con l'avvento degli anni Ottanta, tuttavia, sono aumentate le rilevazioni statistiche inerenti a questioni sociali sollecitate anche dagli organismi internazionali e qui si possono trovare dati interessanti proprio a proposito del rapporto che lega l'azione educativa istituzionale della scuola alle esigenze della società nella specificità dei singoli contesti locali e regionali. In seguito al completamento dei rapporti programmati, l'istituto mette a disposizione di tutti i risultati pubblicandoli sul sito. Il corrispettivo europeo dell'*Istat* è l'*Eurostat* normato dalla legge statistica europea, approvata con il *Regolamento (CE) n. 223/2009* del Parlamento europeo e del Consiglio. Composto dall'ufficio statistiche dell'Ue, dagli uffici di statistica di tutti gli stati-membri nonché di altri enti concentrati sulla rilevazione a livello europeo e dei paesi dell'*Efta*, il *Comitato del Sistema Statistico Europeo* è il cuore di questo istituto. Anche in questo caso, esiste una garanzia di uniformità, di validità e di comparabilità delle informazioni prodotte, degli indicatori elaborati, di criteri e definizioni comuni ai paesi-membri. Come nel caso dell'*Istat*, l'*Eurostat* elabora una pianificazione concordata con gli istituti nazionali delle sue attività che, però, ha durata quinquennale e che è soggetta all'approvazione del Parlamento e del Consiglio Europeo. Sono, inoltre, tenute in considerazione le necessità di utenti, informatori, università e amministrazione, grazie all'azione svolta dal *Comitato Consultivo Statistico Europeo*. In pratica il valore aggiunto di *Eurostat* consiste nel rendere comparabili e armonizzabili i dati giunti dagli istituti nazionali di rilevazione statistica perché possano costituire una solida base per la definizione, lo svolgimento e l'analisi delle politiche comunitarie. I rapporti pubblicati riguardano molti temi, tra cui l'educazione, e sono disponibili gratuitamente per la cittadinanza.

Eurydice è la rete che si occupa di scuola concentrata sulla mission di fornire dati e informazioni ai decisori politici in campo educativo e ai responsabili scolastici ai vari livelli, affinché possano agevolmente fissare linee di intervento e azioni politiche volte all'armonizzazione dei sistemi di istruzione dell'Unione. Le sue attività, dunque, si concentrano sulla struttura della scuola in Europa delineando le caratteristiche dei sistemi educativi nazionali nel dettaglio, descrivendo le politiche educative in atto nei vari paesi-membri, elaborando studi tematici comparativi su particolari temi di interesse comunitario e indicatori utili per le statistiche, raccogliendo fatti e dati su tutti gli aspetti della scuola. I suoi studi sono disponibili gratuitamente sul sito o in versione cartacea su richiesta, quindi tutti i docenti possono disporne facilmente per farsi un'idea più o meno precisa delle realtà esistenti nella scuola d'Europa. In tal senso si può dire che *Eurydice* abbia creato una rete di facilitazione e supporto alla cooperazione europea in materia di istruzione e di long life learning. Si compone di 38 sedi nazionali nei 34 paesi partecipanti al programma di istruzione permanente, dei 27 paesi-membri, dunque, più Svizzera, Liechtenstein, Norvegia, Islanda più Turchia, Croazia e Serbia in quanto membri dell'*Efta*, di una unità di coordinamento che ha sede a Bruxelles negli uffici dell'*Agenzia Esecutiva per l'Educazione, l'Audiovisivo e la Cultura* e dal 1980 gode del sostegno di *Commissione Europea* e stati-membri per favorire la cooperazione europea in ambito educativo, mentre dal 2007 costituisce parte integrante del programma d'azione europeo in materia di long life learning all'interno del quale, collegandosi al Programma Trasversale, offre supporto allo sviluppo di politiche educative comunitarie. *Eurydice* collabora con diverse organizzazioni europee tra le quali l'*Ufficio statistiche dell'Unione Europea* dell'*Eurostat* che contribuisce ad aggiornare regolarmente la gamma di indicatori utili alle rilevazioni, al 2005 risale la stipula della convenzione con il *Crell, Centre for Research on*

Lifelong Learning, altro partner attivo sul fronte dell'elaborazione degli indicatori, il *Cedefop* è, invece, un altro partner attivo sullo sviluppo della formazione professionale, insieme all'*Etf, Fondation européenne pour la formation*. In fine, l'unità sovranazionale di *Eurydice* collabora con l'*Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers* e, attraverso il lavoro che svolge con le organizzazioni internazionali *Ocse, Unesco* e *Consiglio d'Europa*, contribuisce all'impegno della *Commissione Europea* nell'educazione. Per quanto riguarda l'*Ocse, Organizzazione di cooperazione per lo sviluppo economico*, si tratta di un soggetto promotore di politiche volte all'incremento del benessere economico e sociale su scala planetaria. L'intento è quello di costituire uno spazio di interazione tra i governi che intendono cooperare alla realizzazione di questo obiettivo condividendo esperienze e elaborando soluzioni per risolvere problemi comuni. Tra le attività dell'*Ocse* le principali sono:

- misurare la produttività e i movimenti di denaro che viene scambiato e investito nel mondo
- comparare i dati utili alla previsione di scenari futuri
- esaminare la pressione fiscale
- valutare la protezione sociale e la qualità di vita dei cittadini
- paragonare i sistemi educativi e pensionistici

Imprese, Comitato consultivo economico e industriale, sindacati riuniti nella Commissione sindacale consultiva presso l'*Ocse* concorrono al miglioramento delle condizioni di vita dell'uomo nel mondo insieme alle altre organizzazioni della società civile che partecipano ogni anno al *Forum dell'Ocse*. Sviluppo sostenibile, occupazione e scambi che mirino al raggiungimento di un più alto grado di benessere per tutti sono il minimo comune denominatore di tutto l'impegno dell'*Ocse*. Per una società giusta e aperta, gli intenti dei paesi riuniti nell'*Ocse* si rivolgono anche contro la frode fiscale, il terrorismo fiscale, l'impresa fraudolenta e tutti i fenomeni che minano le fondamenta di una globalità evoluta. Gli ambiti principali in cui l'*Ocse* si propone di sostenere l'attività dei governi sono: l'economia e la fiscalità, innovazione, crescita e sviluppo sostenibile anche dei paesi emergenti, istruzione. I valori fondamentali che guidano le scelte dell'*Ocse* sono: obiettività, indipendenza e concretezza nelle analisi, apertura al dibattito, esercizio della critica, fiducia, integrità, trasparenza e capacità di affrontare le sfide. Dopo cinquant'anni di attività, l'organizzazione si è formata, come l'Europa politica, partendo dalle esigenze emerse in seguito al secondo conflitto mondiale. Nel 1947 serviva, infatti, un soggetto super partes che potesse amministrare le risorse stanziare col *Piano Marshall*⁴³⁵, anche se risale solo al 1961 l'entrata in vigore della convenzione che la costituisce ufficialmente. Oggi sono 34 i paesi che ne fanno parte. Già nel 1960, in un allegato alla convenzione, viene stabilita la partecipazione della Commissione Europea ai lavori dell'*Ocse*, dunque i commissari lavorano insieme ai membri dell'organizzazione all'elaborazione di testi, partecipano al dibattito sul programma di lavoro e sulle strategie da mettere in campo e sono coinvolti in tutte le procedure dell'*Ocse* e dei suoi organi interni, tuttavia non esprimono alcun voto di fronte alle decisioni che devono essere approvate dal Consiglio. Tra le partnership che l'*Ocse* ha strutturato nel corso della sua storia, si ricordano:

- l'Organizzazione Internazionale del Lavoro

⁴³⁵ Paolo Gramatica, *Economia e tecnica degli scambi internazionali*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.

- l'Organizzazione pour l'alimentation et l'agriculture
- il Fondo Monetario Internazionale
- la Banca Mondiale
- l'Agenzia Internazionale dell'energia atomica
- il Forum internazionale dei trasporti

In fine, per l'Italia, un ottimo punto di riferimento può indicarsi nella *Fondazione Intercultura*, una Onlus che opera per il dialogo interculturale tra i giovani delle scuole secondarie e che svolge la funzione di osservatorio nazionale sull'internazionalizzazione della scuola. Come dice il segretario generale Ruffino, infatti, bisogna affrontare il problema dell'intercultura da una prospettiva ampia:

Quando in Italia si parla di intercultura con la i minuscola, il pensiero corre immediatamente al fenomeno dei flussi migratori degli ultimi anni ed ai nuovi bisogni che sono derivati dal confronto con la nostra società. Intercultura con la I maiuscola invece (e cioè la nostra associazione) ha sempre affrontato questo argomento da un punto di vista diverso e più ampio. La domanda che noi poniamo è questa: se in Italia non fossero arrivati alcuni milioni di persone da Paesi economicamente più deboli, sarebbe o non sarebbe necessario introdurre forti elementi di educazione al dialogo tra le culture nella nostra società ed in primo luogo nella scuola del nostro Paese? La nostra risposta è fortemente positiva: sì, sarebbe necessario, anche in assenza di flussi migratori. Lo esigono i processi di unificazione europea e quelli più generali di globalizzazione, che porteranno sempre più gli adulti di domani a vivere in una interazione quotidiana con persone, prodotti ed informazioni provenienti da tutto il mondo⁴³⁶.

Da alcuni studi condotti dall'*Ipsos* nel 2007 risulta che gli studenti medi italiani si spostano in numero largamente inferiore ai coetanei di altri paesi-membri per effettuare periodi di studio all'estero. Per rimediare a questo gap la fondazione si propone di promuovere la ricerca sui temi transnazionali europei, di analizzare le esperienze di scambio e di divulgare le buone pratiche, di documentare programmi di studio e stage all'estero in modo da evidenziarne la maggiore o minore efficacia rispetto a determinati obiettivi, di stanziare borse di studio per garantire la partecipazione più inclusiva possibile a momenti di scambio anche con paesi terzi.

Tra gli studi internazionali di maggior rilievo, si ricorda l'indagine *Talis* dell'*Ocse* sui docenti e sui processi di insegnamento-apprendimento, che contribuisce ad arricchire la base dei dati e a conferire alla professione docente il rilievo che merita. Gli aspetti analizzati vanno contestualizzati nel loro ambiente pedagogico dove l'apprendimento si realizza grazie anche a condizioni di lavoro favorevoli. Con l'aggiunta di questo segmento di interesse si completa la visione di insieme offerta dall'analisi comparativa delle statistiche internazionali e favorisce la diffusione e la condivisione di buone pratiche in modo da rendere parimente appetibili le offerte didattiche di tutti i sistemi educativi dell'Unione Europea. Nel 2008 la prima indagine riguarda gli insegnanti delle scuole medie di 24 stati su 4 continenti e i dirigenti dei relativi istituti, mentre più di trenta paesi parteciperanno all'inchiesta del 2013. Hanno partecipato: Australia, Austria, Belgio, Brasile, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Ungheria, Irlanda, Islanda, Italia, Lituania, Malta, Malesia, Messico, Norvegia, Polonia, Portogallo, Corea, Slovacchia, Slovenia e Turchia. I questionari somministrati sono stati elaborati da una commissione di esperti alla quale ha preso parte anche la componente sindacale consultiva dell'*Ocse*. Per quanto riguarda i risultati, ecco cosa emerge da quell'indagine: gli insegnanti sono più efficaci quando partecipano spesso a corsi di aggiornamento professionale, la loro adesione a particolari scuole pedagogiche li stimola a

⁴³⁶ Roberto Ruffino in Lina Grossi, Silvana Serra, *Mobilità studentesca e successo formativo*, Armando, Roma, 2002.

collaborare con i colleghi e a stabilire coi loro allievi relazioni migliori a garanzia di migliori risultati. Quando i loro responsabili e colleghi mostrano apprezzamento per i loro successi si sentono più motivati, il condizionamento della direzione dell'istituto sull'apprendimento degli allievi è, infatti, indiretto e passa per la mediazione e per l'azione didattica dei docenti.

La qualità dell'insegnamento è in assoluto il fattore interno al sistema scolastico che più incide sui risultati degli studenti. Vi sono segnali che in alcuni paesi la formazione iniziale dei docenti stia preparando gli insegnanti a utilizzare l'approccio basato sulle competenze chiave, ma la maggior parte degli insegnanti è già in servizio. Dalle relazioni nazionali e dagli scambi sulle politiche emerge una scarsa sistematicità degli sforzi volti all'aggiornamento delle competenze dei docenti in questa direzione. Secondo l'indagine TALIS, gli insegnanti hanno pochi incentivi a migliorare il loro insegnamento e le più comuni attività di sviluppo professionale a loro disposizione non sono le più efficaci. La maggioranza degli insegnanti aspirerebbe a un maggiore sviluppo professionale (in particolare in tema di bisogni educativi speciali, competenze TIC e comportamento degli studenti)⁴³⁷.

Nella ricerca si evidenziano le modalità di conduzione e di gestione degli istituti scolastici nei vari paesi e contesti come si prende in considerazione il grado di cooperazione tra insegnanti, la loro soddisfazione professionale e la qualità della relazione con gli studenti. In più della metà dei paesi studiati, la valutazione dei docenti è correlata alla partecipazione alle attività di aggiornamento e sviluppo professionale. In genere, dove gli istituti sono diretti da ex responsabili pedagogici prevalgono metodi innovativi nella valutazione del personale. In quasi i due terzi dei paesi, i dirigenti organizzano corsi di aggiornamento di argomento pedagogico, là dove rilevano delle lacune in tal senso da parte degli insegnanti e in oltre il 25% lavorano volentieri coi colleghi se hanno direttori che privilegiano la gestione pedagogica. La valutazione ha degli effetti molto positivi sui docenti e sulle loro prestazioni. Esse migliorano il grado di soddisfazione professionale, la stabilità dell'impiego e le prospettive di carriera.

In conclusion, national education policies in the last 25 years have attached special importance to teacher education. Extensive policy reforms in this area throughout the 1990s sought to offer teachers enhanced quality education so that they would acquire the skills needed to carry out their activities. It is expected that newly trained teachers will reap the benefits of these changes, although it may be premature to gauge their precise impact on the quality of school education. In comparison, the working conditions of teachers in general lower secondary education have not been reformed to the same extent. Yet it should be emphasised that, even in the absence of explicit reforms, teachers have experienced many changes in the practical nature of their profession. Their work has become more difficult and complex, and greater expectations have increasingly been placed on them. Young people will not be attracted into the profession simply through improved teacher education. Policy-makers appear to have understood this and are attempting to cope with the situation. It would appear that, in recent years, a greater number of reforms have sought to clarify the job content of teachers and improve their working conditions. Fresh debate is being generated on all aspects of their profession – a sign perhaps that it is no longer undervalued and that the scale of the enterprise confronting teachers is far more widely acknowledged⁴³⁸.

437 Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, Bruxelles, 25.11.2009, p. 6-7.

438 Arlette Delhaxhe, *Key topics on education in Europe. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*, European Commission, Vol. III, Eurydice, Bruxelles, 2005, p. 19. N.d.A.: In definitiva, le politiche educative nazionali, negli ultimi 25 anni, hanno attribuito particolare importanza alla formazione degli insegnanti. Le estese riforme degli anni Novanta hanno cercato di offrire loro percorsi

Tra i paesi partecipanti all'inchiesta solo il 13% dei docenti lavorano in istituti che non li valutano e che non forniscono alcun riscontro sulla loro attività, mentre la maggior parte di essi lavora in contesti che non ricompensano né valorizzano in alcun modo i loro sforzi. Inoltre i tre quarti di loro segnala che non esiste alcun sistema di incentivo a migliorare la qualità del lavoro a scuola formandosi sulle metodologie pedagogiche più innovative e quindi applicandole. Ciononostante, viene esercitata una pressione fortissima su di loro affinché si aggiornino autonomamente. Nella scuola media, complessivamente, l'89% dei docenti segue corsi di aggiornamento professionale, mentre il rimanente 11% è abbandonato al suo destino. Mediamente questi corsi li impegnano per meno di una giornata al mese. Il problema più frequente è che spesso la qualità di queste iniziative di formazione e sviluppo professionale non soddisfa i docenti che lamentano una generale incapacità di rispondere ai loro bisogni. I campi in cui sottolineano di aver maggior bisogno di consolidare le proprie competenze sono notoriamente quelle relative all'insegnamento agli allievi con bisogni speciali, all'uso delle nuove tecnologie nella didattica e alla disciplina e alla condotta degli alunni nelle classi. La selezione di argomenti diversi si traduce in una sostanziale perdita di tempo e di risorse rispetto alle necessità in gioco. La qualità dell'ambiente pedagogico in classe è determinata dai metodi e dalle pratiche dei docenti. L'inchiesta ha messo in luce le specificità di tali pratiche, comportamenti e principi e ha stimolato una comparazione tra le ispirazioni pedagogiche degli insegnanti. Nella maggior parte dei paesi la metà almeno dei docenti spende oltre l'80% del proprio monte ore per le attività didattiche, nella maggior parte dei paesi, il 25% dei docenti insegna in corsi dove le ore sono decurtate del 30% della loro durata e talvolta del 50% a causa di interruzioni o incombenze di carattere amministrativo. Il grado medio di soddisfazione dei docenti si attesta più o meno su livelli comparabili ovunque, solo in Norvegia si registra un lieve incremento.

Considerati nel loro insieme i paesi dell'Ocse spendono in media 9.860,00 dollari statunitensi per l'istruzione ogni anno, 7.065,00 per alunno della primaria e 8.852,00 per studente della secondaria. La richiesta di un insegnamento valido ed efficace si traduce in un incremento dei costi unitari da equiparare ad altre spese nel bilancio pubblico e al carico complessivo fiscale. I decisori devono anche conciliare la necessità di migliorare l'istruzione con l'attenzione ad ampliare l'accesso agli studi soprattutto al livello universitario. I costi unitari degli istituti scolastici sono fortemente condizionati dai salari dei docenti, dai regimi pensionistici, dal tempo-scuola, dal costo delle infrastrutture e del materiale pedagogico, dagli indirizzi di studio. Le politiche poste in essere per rendere attrattiva la professione docente, la misura delle classi o la modifica del personale in dotazione alla scuola hanno altresì contribuito alla variazione nel tempo delle spese unitarie degli istituti così come pesano sulle loro casse anche tutti i servizi ausiliari e amministrativi procapite.

di migliore qualità così da permettere di acquisire le competenze necessarie per portare avanti le attività didattiche. Si prevede che gli insegnanti appena formati raccoglieranno i benefici di questi cambiamenti, anche se può essere prematuro valutarne l'impatto preciso sulla qualità dell'istruzione scolastica. In confronto, le condizioni di lavoro dei docenti nel biennio della secondaria generale non sono state modificate con la stessa incisività. Dovrebbe acquisire maggior risalto il fatto che, anche in assenza di riforme esplicite, gli insegnanti hanno sperimentato molti cambiamenti nella natura pratica della loro professione. Il loro lavoro è diventato molto più difficile e complesso e hanno cominciato a pesare su di loro aspettative sempre più grandi. Il semplice miglioramento della formazione docente non basta ad attirare i giovani verso questa professione. I decisori politici sembrano aver capito questo e stanno tentando di far fronte alla situazione. Sarebbe chiaro, infatti, che, in anni recenti, un numero sempre maggiore di riforme abbia cercato di chiarire il contenuto del lavoro degli insegnanti e di migliorare le loro condizioni di lavoro. Si sta recentemente producendo un dibattito su tutti gli aspetti della loro professione - segno, forse, che non è più un lavoro sottovalutato e che la difficoltà dell'impresa che hanno da affrontare gli insegnanti sia molto più ampiamente riconosciuta.

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 34 %, en moyenne, entre 2000 et 2008, une période pendant laquelle les effectifs sont restés relativement stables⁴³⁹.

Le spese unitarie degli istituti scolastici dalla primaria all'università, al 2008, ammontano a 10.000,00 dollari in Austria, Belgio, Danimarca, Paesi Bassi, Irlanda, Norvegia, Regno Unito e Svezia. Tra i dieci paesi in cui le spese sono più alte, lo stipendio dei docenti è il più elevato in Irlanda, nei Paesi Bassi e in Svizzera. Quello che varia considerevolmente nei paesi dell'Ocse è la distribuzione delle risorse tra i diversi livelli di insegnamento. Annualmente, si spendono in media 7.153,00 dollari a studenti nella scuola primaria, USD dans l'enseignement primaire, 8.972,00 nella scuola secondaria, 13.717,00 all'università. La media tende ad occultare le grandi differenze tra i paesi, ad oggi è il Lussemburgo, con 13.648,00 dollari americani a spendere di più per ogni alunno di scuola primaria e 19.898,00 dollari per ogni studente medio. Nel 2008 i paesi dell'Ocse hanno investito il 6.1 % del Pil nazionale in educazione. Cile, Danimarca, Usa, Islanda, Israele e Norvegia hanno superato il 7.0%, mentre solo un quarto dei 36 paesi che hanno fornito i dati si sono astenuti dall'oltrepassare la soglia del 5.0%.

Les dépenses d'éducation constituent un investissement qui peut contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social, et à réduire les inégalités sociales. La part du PIB consacrée à l'éducation dans un pays résulte de choix effectués par les pouvoirs publics, les entreprises, les élèves/étudiants et leur famille, et dépend aussi en partie des taux de scolarisation. Comme ces dépenses sont largement financées par les deniers publics, elles sont sous très haute surveillance des pouvoirs publics, en particulier en temps d'austérité budgétaire⁴⁴⁰.

Tra il 2000 e il 2008, le spese si sono evolute in modo molto diverso secondo i gradi di istruzione, in 17 dei 29 paesi che hanno offerto i propri dati, sono cresciuti in termini di finanziamento all'istruzione proporzionalmente al Pil sia nel ciclo primario e secondario che nel segmento degli studi postdiploma. Con il concorso del settore pubblico e del privato, gli investimenti in educazione hanno raggiunto il 6,1% del pil. Se, dunque, paesi come Cile, Corea, Danimarca, Stati Uniti, Islanda, Israele e Norvegia hanno speso fino al 7.0% del Pil nazionale con l'intervento pubblico e privato, stati come Germania, Cina, Russia, Ungheria, Indonesia, Italia, Giappone, Repubblica Ceca e Repubblica Slovacca hanno speso non più del 5.0 %. Per stare solo all'Europa, la Germania ha speso il 4.8%, l'Ungheria il 4.8%, l'Italie il 4.8%, la Repubblica Slovacca il 4.0 %, la Repubblica Ceca il 4.5 %. La maggiore differenza nella quantità di investimenti si osserva al livello preprimario. Se in Australia e in Indonesia rasentano stentatamente lo 0.1 % del Pil raggiungono però lo 0.8% in Spagna, Islanda e Israele. Non

439 *Regards sur l'éducation 2011*, Panorama, OECD, 2011, p. 223. N.d.A.: In tutti i paesi di cui siano pervenuti i dati, le spese unitarie degli istituti scolastici di scuola primaria, secondaria e post-secondaria non terziaria sono aumentate del 34%, in media, tra il 2000 e il 2008, un periodo durante il quale la forza-lavoro è rimasta relativamente stabile.

440 *ivi*, p. 223. N.d.A.: Le spese per l'educazione costituiscono un investimento che può contribuire a promuovere la crescita economica, a ad aumentare la produttività, a favorire lo sviluppo personale e sociale e a ridurre le diseguaglianze. La parte del Pib stanziata per l'educazione mostra la priorità che ogni paese vi accorda. La parte del totale delle risorse finanziarie destinate all'educazione in uno Stato è la risultante delle scelte operate dagli enti locali, dalle imprese, dagli alunni e dalle famiglie, e dipende anche, parzialmente dai tassi di scolarizzazione. Poiché queste spese sono ampiamente finanziate dal denaro pubblico, sono sotto altissima sorveglianza da parte degli enti locali, in particolare, in tempo di crisi.

si dimentichi, inoltre, che l'investimento in educazione nei suoi diversi gradi dipende dalla demografia scolastica dei vari paesi.

Les diplômés de l'enseignement secondaire et tertiaire sont plus nombreux que jamais (voir l'indicateur A1). Dans bon nombre de pays, l'augmentation des effectifs scolarisés à ces niveaux d'enseignement est allée de pair avec des investissements financiers massifs. Tous niveaux d'enseignement confondus, les investissements publics et privés dans l'éducation ont augmenté dans tous les pays de 7 % au moins en valeur réelle entre 2000 et 2008, et ont progressé de 32 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Entre 1995 et 2008, les dépenses ont augmenté de 14 % au moins et de 57 % en moyenne dans les pays de l'OCDE⁴⁴¹.

Naturalmente la ricchezza nazionale e la dimensione della popolazione in età scolare sono i due fattori più incidenti in tutti i paesi e quelli che determinano le differenze più significative tra loro. A volte le spese per l'istruzione si incrementano di più e più velocemente del *Pil*. Tra il 2000 e il 2008 in 22 dei 32 paesi dei quali si dispongono di dati comparabili, le spese in istruzione sono aumentate di più al livello universitario che primario e secondario. Mediamente il 75% delle spese in ogni grado di istruzione sono finanziate da fondi pubblici considerato il *Pil* complessivo dell'Ocse, di tutti i costi del settore educativo rappresentano almeno l'85% in media con punte che raggiungono il 97% in Svezia e in Finlandia. Il modo in cui pubblico e privato concorrono a sostenere questi costi è molto differente in base alle realtà nazionali. Rientrano nel budget anche le voci relative all'amministrazione, i servizi ausiliari per studenti e famiglie come alloggi e mense dove siano contemplati nella gestione degli istituti, le attività di ricerca e di sviluppo, le spese delle aziende che forniscono programmi di formazione o insegnamento destinati agli alunni nella forma degli stage formativi. Ministeri, organi regionali e locali costituiscono un'altra rilevante fonte di spesa.

In media, nei paesi Ocse, l'83% delle risorse stanziare agli istituti scolastici viene dal finanziamento pubblico e ammonta al 91% se si considerano insieme il ciclo primario, secondario e post secondario non universitario. Il settore privato finanzia per lo più il servizio di istruzione preprimaria secondo percentuali che variano dal 19 al 31% delle spese. La questione della ripartizione dei costi per l'istruzione tra fonti pubbliche e fonti private è dirimente nel dibattito in corso in molti paesi dell'Ocse in particolare per quanto riguarda il segmento preprimario e terziario dove le risorse pubbliche non coprono mai o quasi mai il totale delle spese. Di fronte all'accrescimento del tasso di scolarizzazione e all'ampliamento del ventaglio delle offerte di formazione e di servizi educativi vari, l'autorità pubblica stabilisce nuove convenzioni o partenariati al fine di mobilitare le forze economiche necessarie a sostenerle e di condividere più equamente costi e vantaggi. In questo contesto, è sempre più frequente il peso dei soggetti privati sul settore educativo, cosa che crea preoccupazione nella comunità scolastica internazionale. Gli stati finanziano la scuola pubblica, ma spesso in varia misura anche la scuola privata. Mediamente nei paesi Ocse, il finanziamento pubblico è doppio rispetto a quello privato nel segmento preprimario, poco meno che doppio nel ciclo primario, secondario e postsecondario non universitaria e circa triplo nell'insegnamento universitario. Mediamente i paesi dell'Ocse dedicano il 12.9 % del totale del loro bilancio pubblico all'educazione, tuttavia questa frazione cambia sensibilmente secondo i paesi e rappresenta meno del 10% in Italia. Il finanziamento pubblico dell'istruzione è una priorità sociale, anche nei paesi dell'Ocse dove l'investimento pubblico è più limitato in altri ambiti. Tra il 1995 e il 2008 il finanziamento pubblico è aumentato in 20 dei 28 paesi che hanno partecipato alle indagini anche se il massimo dell'incremento

441 *ivi*, p. 237.

è stato registrato tra il 1995 e il 2000 in relazione alla ricchezza nazionale e al bilancio pubblico degli stati. La percentuale della spesa pubblica nell'istruzione rivela l'importanza che i governi attribuiscono a questo settore rispetto ad altri come sanità, stato sociale, difesa e sicurezza.

Si les bénéfices publics d'un service sont supérieurs à ses bénéfices privés, les marchés risquent de ne pas pouvoir fournir ce service de manière adéquate à eux seuls. L'implication des pouvoirs publics peut alors se révéler nécessaire. L'éducation est un domaine dans lequel les pouvoirs publics de tous les pays interviennent pour financer ou orienter l'offre de services. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé offre aux individus un accès équitable à l'éducation, le financement public permet d'assurer que l'éducation n'est pas hors de portée de certains membres de la société⁴⁴².

Dal 1995 e dopo la crisi economica del 2008, la maggior parte dei paesi ha raddoppiato l'impegno per riassetare i bilanci pubblici. Il settore educativo si è trovato a doversi contendere le poche risorse disponibili con altri importanti ambiti finanziati dagli stati. La Danimarca è la sola tra i paesi dal pil elevato a dedicare la voce di spesa più nutrita all'educazione. Certamente colpisce il fatto che alla voce internazionalizzazione del rapporto *Education at a glance 2008* non si faccia il minimo cenno al ciclo secondario, ma si consideri il fenomeno delle migrazioni educative solo al livello universitario. L'Ocse ha puntato sin dalla sua nascita a conferire all'educazione la massima importanza, infatti istruzione e capitale umano sono fattori indispensabili allo sviluppo sociale ed economico. Nei suoi cinquant'anni di attività l'incremento del capitale umano e l'ampliato accesso all'istruzione hanno determinato significativi passi avanti, tanto che nella maggior parte dei paesi aderenti all'Ocse, la popolazione consegue tassi di scolarizzazione che si estendono oltre la scuola dell'obbligo, mentre, anche dal punto di vista metodologico-didattico, si è registrata un'evoluzione: i risultati non sono più solo l'esito di un calcolo, ma rappresentano il punto di arrivo di un percorso di sviluppo fondato sulle conoscenze e sulle competenze, quel che costituisce per la scuola un contributo di carattere qualitativo nella formazione dei cittadini alla maniera deweyana. Nel mercato globale che coinvolge e trasforma le società del pianeta, il successo dei sistemi educativi, infatti, non si può più misurare secondo standard soltanto nazionali, ma anche seguendo criteri di comparazione internazionali. Come sostiene Angel Guerria, segretario generale dell'Ocse nell'editoriale che apre l'edizione francese del rapporto *Uno sguardo sull'educazione 2011*:

Dans une économie de plus en plus mondialisée où le succès des systèmes d'enseignement ne se mesure plus seulement à l'aune des normes nationales, mais par rapport aux meilleurs systèmes d'éducation du monde, le rôle de l'OCDE est primordial, en cela qu'elle fournit des indicateurs de performance éducative qui non seulement évaluent, mais aussi façonnent, l'action publique⁴⁴³.

Ricorda, in sintesi, che l'incremento dei livelli di insegnamento tra gli anni Cinquanta e gli anni Duemila ha visto l'iscrizione alle scuole superiori e alle università di un numero ben superiore a quello della manciata dei privilegiati che le frequentavano all'inizio degli anni Sessanta. Oggi la maggioranza schiacciante della popolazione consegue un diploma di livello secondario mentre almeno un terzo dei diplomati, che in alcuni

442 *ivi*, p. 218. N.d.A.: Se i benefici pubblici di un servizio sono superiori ai vantaggi privati, i mercati rischiano non fornirlo in maniera adeguata. Il coinvolgimento degli enti locali può allora rivelarsi necessario. L'educazione è un dominio nel quale i poteri pubblici di tutti i paesi intervengono per finanziare o orientare l'offerta dei servizi. Dato che nulla garantisce che il settore privato offra agli individui un accesso equo all'educazione, il finanziamento pubblico permette di assicurarla a tutti e impedisce che qualcuno ne resti escluso.

443 *ivi*, p. 13. N.d.A.: In un'economia sempre più globalizzata dove il successo dei sistemi di insegnamento non si misura più solamente alla luce delle norme nazionali, ma in rapporto ai migliori sistemi educativi del mondo, il ruolo dell'Ocse è fondamentale, in quanto fornisce degli indicatori di performance educativa che non soltanto valutano, ma orientano l'azione pubblica.

paesi rasenta la metà, può cimentarsi negli studi superiori. La funzione dell'*Ocse*, tra le altre relative ad altri settori, è stata quella di consentire ai sistemi educativi e all'istruzione mondiale di riflettere su se stessa coi dati alla mano. Prima la carenza di statistiche sistematiche e ordinate impediva di farsi un'idea dei progressi generali della scuola nel mondo, ma soprattutto ostacolava l'apporto di correttivi a situazioni dove invece emergevano debolezze o insufficienze.

Depuis ses débuts, l'OCDE reconnaît le rôle des compétences humaines dans le développement économique et social. Lors de la conférence « Politique de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement ». (Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education) qui s'est tenue à Washington en 1961, aux premières heures de l'Organisation, de nouvelles théories du capital humain, élaborées à l'époque par Gary Becker, Theodore Shultz et d'autres, ont été mises en avant dans le dialogue international. Cependant, il a fallu attendre les années 80 pour voir apparaître des éléments probants tangibles à l'appui de ces théories, avec les travaux sur la croissance endogène menés par des économistes tels que Paul Romer, Robert Lucas et Robert Barro. Ces derniers ont conçu et testé des modèles mesurant les associations positives entre la croissance au niveau national et certains indicateurs bruts de capital humain, dont notamment le niveau de formation⁴⁴⁴.

Coloro che si sono occupati di analizzare nel dettaglio i risultati dell'educazione hanno constatato che, nonostante le misurazioni, la correlazione tra crescita nazionale e formazione era debole anche per la differenza tra i diversi sistemi di valutazione della scolarizzazione in Europa ai livelli secondario e terziario.

Inoltre, le conoscenze e le competenze acquisite grazie alla formazione non sono le stesse che permettono di accrescere il potenziale economico di un paese. Sembra sempre più chiaro che per incrementare il capitale umano un ruolo fondamentale sia quello del long-life-learning oltre alla formazione istituzionale curricolare precedente. Una volta stabilita in modo chiaro la connessione tra educazione e sviluppo, i paesi hanno espresso l'esigenza di conoscere meglio la natura dei risultati conseguiti in educazione e il paragone tra loro sullo scacchiere internazionale, ecco perché sono nati gli studi di comparatistica educativa. Dopo gli anni Settanta, l'*Ocse* ha svolto un compito di avanguardia nella promozione del principio fondamentale dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Ultimamente ha proposto delle definizioni generali di capitale umano e di capitale sociale in base alle quali individuare le competenze necessarie a realizzare questi due concetti all'interno di un quadro generale circoscritto. Sono stati elaborati, così, una serie di indicatori ai quali ancorare il progresso dei sistemi educativi e della capacità dei sistemi nazionali di apprendere gli uni dagli altri le strategie che possono potenziare le rispettive scuole e migliorarne i risultati. Le politiche educative si servono delle elaborazioni e delle interpretazioni fondate sulle analisi comparative delle statistiche internazionali, dunque queste costituiscono uno strumento di orientamento e di influenza sull'azione politica in educazione da non trascurare.

Si trattava di un periodo in cui i governi dei paesi cominciavano a porsi delle nuove domande sull'orientamento e i risultati dei rispettivi sistemi scolastici. L'idea per la quale l'ampliamento dell'accesso all'insegnamento secondario o terziario costituisca un fine di per sé era ormai rimessa in discussione. Sono, infatti, riemerse problematiche relative ai tagli di spesa nel momento stesso in cui le prime inchieste internazionali cominciavano

⁴⁴⁴ *ivi*, p. 16. N.d.A.: Dal suo esordio, l'*Ocse* riconosce il ruolo delle competenze umane nello sviluppo economico e sociale. A proposito della conferenza dal titolo *Politique de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement* che ha avuto luogo a Washington nel 1961 durante le prime ore di vita dell'organizzazione, nuove teorie sul capitale umano elaborate, allora da Gary Becker, Theodore Shultz e altri, sono state accreditate nel corso del dialogo internazionale. Nel frattempo, è stato necessario aspettare gli anni Ottanta per vedere apparire degli elementi probanti tangibili a sostegno di queste teorie, con i lavori sulla crescita endogena portati avanti da economisti quali Paul Romer, Robert Lucas e Robert Barro. Questi ultimi hanno concepito e sperimentato dei modelli in grado di misurare le associazioni positive tra la crescita a livello nazionale e alcuni indicatori del capitale umano, di cui notoriamente il livello di formazione.

a mostrare pubblicamente lo stato dell'arte della scuola nel mondo con tutte le differenze del caso. Così nel 1988 è nato il *Progetto Ines* sul tema degli indicatori da utilizzare nell'indagine educativa sui sistemi scolastici per trarne buone pratiche e politiche, nonché per riflettere sui processi dell'economia dell'istruzione. Inizialmente i tentativi del progetto erano finalizzati a ordinare, uniformare e a rendere comparabili i dati disponibili sulle risorse, sull'organizzazione e sul tasso di partecipazione dei sistemi educativi alle inchieste internazionali, dunque alla costruzione di una visione comune concreta e realistica della scuola. Solo gradualmente si è realizzato l'obiettivo centrale del progetto e cioè dare forma e sostanza alla produzione di nuove misurazioni di performance educative paragonabili sul piano internazionale come ad esempio il numero delle iscrizioni ai vari cicli di studio, il tasso dei diplomati e l'investimento procapite in istruzione. Dal momento in cui sono stati sviluppati sistemi di misurazione dei risultati più diretti analizzando allievi e adulti in formazione si è anche resa possibile la valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Nel corso degli anni Novanta l'indagine *Ials* sull'alfabetizzazione degli adulti ha dimostrato che se gli adulti col più alto grado di istruzione presentano mediamente un livello più alto di literacy, le competenze associate a un dato grado di formazione variano sensibilmente da un paese all'altro. Questa osservazione mostra che gli interventi diretti sul capitale umano possono produrre esiti diversi da quelli derivati da indicatori fondati sui percorsi educativi e sui titoli dei singoli. In seguito, i risultati dell'indagine sono stati oggetto di analisi al fine di esaminare l'effetto economico prodotto dalla quantità e dalla qualità del capitale umano dei vari paesi. Così è stata individuata una relazione più forte di quella emersa negli studi precedenti tra i livelli di alfabetizzazione e la crescita economica. Questa scoperta è giunta a conferma del fatto che l'efficacia dei sistemi educativi non dovrebbe essere progettata soltanto in termini quantitativi, rispetto, ad esempio, al numero dei diplomi conseguiti, ma piuttosto in relazione all'acquisizione delle competenze misurabili. Del resto,

Il quadro di riferimento europeo Competenze chiave per l'apprendimento permanente individua e definisce le seguenti otto competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza: 1) comunicazione nella madrelingua, 2) comunicazione nelle lingue straniere, 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, 4) competenza digitale, 5) imparare a imparare, 6) competenze sociali e civiche, 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità, 8) consapevolezza ed espressione culturale⁴⁴⁵.

Nasce così il programma *Pisa* con lo scopo di valutare l'acquisizione delle competenze di base per la vita da parte dei quindicenni a cicli triennali. Sono stati proprio i rapporti nati dalla somministrazione dei test *Pisa* dal 2000 in poi a mettere in evidenza le forti disparità dei sistemi educativi tra i paesi dell'*Ocse* tra studenti che si avvicinano all'assolvimento dell'obbligo scolastico e a dimostrare la proporzionalità diretta tra l'investimento procapite in educazione dei vari stati e la qualità dei risultati raggiunti dagli studenti. Tuttavia il livello di spesa spiega solo in parte l'esistenza di differenze nei risultati così marcate tra i paesi. La chiave di successo non si spiega solo considerando il fattore economico che rappresenta solo un aspetto limitatissimo del processo educativo che avviene in un contesto in cui la combinazione di politiche e di pratiche in atto. Man mano che si perfezionano gli indicatori internazionali il loro potenziale di impatto sulla trasformazione dei sistemi educativi si incrementa di pari passo. Per certi aspetti, gli indicatori non sono nulla di più che un sistema di verifica degli obiettivi prefissati, pertanto, svolgono un ruolo sempre più influente. Sebbene i risultati di tali inchieste

⁴⁴⁵ *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, Bruxelles, 25.11.2009, p. 6.*

provocano spesso effetti scioccanti nella politica degli stati-membri, bisogna tener presente che la panoramica che costruiscono è puramente strumentale a un obiettivo di innalzamento della qualità dell'istruzione nel mondo. Questo significa che la rilevazione di debolezze ed eccellenze serve soprattutto a orientare gli interventi politici dove servono e ad incoraggiarli. Negli Stati Uniti, le riforme attuate sono state anche il risultato dell'analisi dei dati rilevati dall'indagine del 1983 *A nation at risk* che hanno posto in rilievo il ritardo degli studenti americani. Probabilmente questo tipo di impatto si deve all'eredità lasciata dai primi rapporti che, inizialmente, si limitavano a descrivere il quadro generale dei sistemi di istruzione nazionali senza suggerire soluzioni, risultando dunque poco costruttivi. Allora ogni Stato alle prese con la sua riforma scolastica si limitava a adattare la propria normativa in modo da rimediare alle difficoltà e alle carenze della propria scuola. Quando nel 2001 è emerso che gli studenti tedeschi si classificavano sotto la media *Ocse*, la reazione del governo federale è stata molto diversa: ha rivolto lo sguardo verso le realtà migliori e ne ha imitato le pratiche migliori capaci di avere una ricaduta positiva all'interno dei confini nazionali. In questo modo la scuola in Germania è stata ripensata alla luce dei dati e degli studi comparativi sul piano internazionale e la normativa nazionale è stata concepita in base a una continuità e a una coerenza con la normativa europea ponendo la massima attenzione a valorizzare dei correttivi che presupponessero elementi concreti di ragionamento. Un'analisi sistematica ha dimostrato che il ricorso agli indicatori internazionali ha determinato nel settore educativo conseguenze come il miglioramento delle politiche esistenti e la riflessione sui presupposti su cui sono strutturate: talvolta si tratta di porre in discussione proprio questi. Inoltre l'esistenza di indicatori ha spinto i paesi a progettare politiche educative che guardino a obiettivi misurabili e che siano capaci di delineare traiettorie convergenti nelle riforme dell'istruzione. Se gli indicatori vengono presi come punto di riferimento, i paesi si pongono più facilmente in grado di valutare anche la rapidità con cui cambiano i loro sistemi di istruzione e di analizzare i modi in cui si esplica l'insegnamento in classe. Inoltre è proprio nel momento in cui si pone in discussione la percezione che le scuole nazionali hanno delle proprie performance e che si interrogano sulla validità dei principi che le sottendono che gli indicatori fanno il loro effetto maggiore. In Germania le ricadute dell'inchiesta *Pisa* non si spiegano solo per il posizionamento del paese nella classifica, ma perché il sistema educativo tedesco ha messo in crisi il presupposto secondo il quale il sistema concepito come era prima fosse in grado di produrre dei risultati equi dal punto di vista sociale. In numerosi paesi, i governi hanno usato la loro classificazione come punto di partenza per studiare le politiche e le buone pratiche di paesi simili al proprio, ma capaci di produrre risultati migliori. Un altro contributo di non poco conto, peraltro, è la democratizzazione della riflessione sulle politiche educative e sulle misure pedagogiche da adottare: se prima delle indagini internazionali era mero affare di consulenti ed esperti di ristrette cerchie di potere, ora il tema è entrato a pieno titolo a far parte del discorso pubblico e tutti possono rendersi conto che in un contesto competitivo come quello globale è di fondamentale importanza che i cittadini dispongano di un sistema scolastico classificato al di sopra della media affinché le nuove generazioni possano garantirsi con la preparazione maturata l'accesso a posizioni salariali almeno mediamente situate nel sistema economico di riferimento. In tal senso è essenziale che gli obiettivi dei sistemi di istruzione nazionali siano ripensati come parte integrante del sistema internazionale.

Si le pourcentage d'élèves qui réussissent en classe augmente, certains en attribuent le mérite à une amélioration du système d'éducation, quand d'autres considèrent plutôt que ce sont les normes qui ont dû être revues à la baisse. Derrière la conviction que de bons résultats ne peuvent refléter qu'une baisse du niveau se cache souvent une autre croyance qui veut que la performance globale en matière d'éducation ne puisse tout simplement pas s'améliorer. Les évaluations internationales permettent

*d'inscrire ces perceptions dans un cadre de référence plus large en donnant aux établissements d'enseignement et aux systèmes d'éducation la possibilité de s'observer à travers le prisme de la performance des établissements d'enseignement et des systèmes d'éducation des autres pays*⁴⁴⁶.

Le comparazioni internazionali rivelano che la velocità nell'evoluzione dei risultati dell'educazione è cambiata molto da un paese all'altro negli ultimi vent'anni, ciononostante non si prefiggono l'obiettivo di disegnare un quadro dettagliato delle riforme da intraprendere al livello nazionale, ma solo di aprire a una dimensione sovranazionale il circuito educativo.

*Les indicateurs internationaux ont rendu les systèmes d'éducation plus ouverts à l'extérieur. En outre, à l'heure où les pays se livrent concurrence pour exceller dans une économie mondialisée de plus en plus orientée sur la connaissance, les systèmes d'évaluation internationale leur permettent de suivre l'évolution du niveau de connaissances et de compétences de leur propre population en comparaison avec celle de leurs concurrents [...]. La concurrence économique se jouant maintenant sur la scène mondiale, les pays ne peuvent plus se permettre de mesurer les performances de leurs systèmes d'éducation à l'aune de leurs seules normes nationales. L'OCDE a reconnu dès ses débuts le rôle central de l'éducation dans le développement économique; forte de ses indicateurs, l'Organisation est aujourd'hui mieux équipée que jamais pour étudier et encourager ce rôle*⁴⁴⁷.

La cittadinanza ha sempre un riferimento geografico quali che siano le sue dimensioni e i suoi limiti. Nelle rispettive politiche educative, tutti i paesi prendono in considerazione il fatto che i cittadini futuri appartengano a diversi background culturali locali, regionali, nazionali, europee, internazionali e globali. La dimensione europea è spesso integrata alle altre facce geopolitiche della cittadinanza. Inoltre, se la maggior parte dei programmi allude chiaramente all'Europa, solo un numero minimo cita l'aspetto internazionale o mondiale alla quale l'Europa appartiene. Il rapporto intermedio congiunto del Consiglio e della Commissione europea sulla situazione in rapporto agli obiettivi educativi e formativi fissati per il 2010 riafferma l'importanza della dimensione sovranazionale per l'istruzione dichiarando esplicitamente che il ruolo della scuola è fondamentale per permettere a ciascuno di essere informato e di comprendere il senso della costruzione europea.

*Dans la plupart des systèmes éducatifs européens, les critères et les méthodes d'évaluation des élèves dans le domaine de la citoyenneté sont définis au niveau de l'école par les enseignants (ou le chef d'établissement). Quelques pays font exception et introduisent des recommandations/instructions ou des critères spécifiques standards pour évaluer les savoirs, les attitudes ou les compétences à atteindre à la fin de l'année, du niveau ou du cycle d'enseignement. Ces critères sont généralement mis à la disposition des enseignants responsables de l'évaluation*⁴⁴⁸.

446 *op. cit.*, p. 19. N.d.A.: Se la percentuale di allievi promossi, in classe, aumenta, alcuni ne attribuiscono il merito a un miglioramento del sistema scolastico, mentre altri considerano piuttosto che sono le norme che sono state, invece, modificate al ribasso. Dietro la convinzione che i buoni risultati sono semplicemente il frutto di un abbassamento del livello, si cela spesso un'altra credenza che vuole che la performance globale, in materia di educazione, non possa migliorare d'embellé. Le valutazioni internazionali permettono di iscrivere queste percezioni in un quadro di referenza più ampio dando agli istituti scolastici e ai sistemi educativi la possibilità di osservarsi attraverso il prisma della performance delle scuole e dei sistemi di altri paesi.

447 *ivi*, p. 21. N.d.A.: Gli indicatori internazionali hanno reso più aperti all'esterno i sistemi educativi nazionali. Inoltre, quando i paesi si mettono in concorrenza per eccellere in un'economia globalizzata sempre più orientata sulla conoscenza, i sistemi di valutazione internazionale permettono loro di seguire l'evoluzione del livello di conoscenze e di competenze della loro popolazione in confronto a quella dei loro concorrenti [...]. La competizione economica, avendo luogo attualmente su scala mondiale, non consente più ai singoli paesi di valutare le performance dei loro sistemi educativi alla luce delle sole norme nazionali. L'Ocse ha riconosciuto sin dal suo esordio il ruolo centrale dell'educazione nello sviluppo economico; forte dei suoi indicatori, l'Organizzazione è oggi attrezzata meglio che mai per studiare e incoraggiare questo ruolo.

448 *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Eurydice, Bruxelles, 2005, p.40. N.d.A.: Nella maggior parte dei sistemi educativi europei, i criteri e i metodi di valutazione degli alunni nell'ambito della cittadinanza sono definiti al livello scolastico dagli insegnanti o dai capi di istituto. Alcuni paesi fanno eccezione e introducono delle raccomandazioni/istruzioni o dei criteri specifici standard per valutare i saperi, le attitudini o le competenze da raggiungere alla fine dell'anno, del livello o del ciclo di insegnamento. Questi criteri sono,

Tutti i sistemi educativi dovrebbero vigilare affinché i loro allievi dispongano alla fine del ciclo secondario di studi delle conoscenze e delle competenze di cui hanno bisogno per prepararsi al loro ruolo di futuri cittadini europei. Questo esige in particolare il rinforzo della dimensione europea nella formazione degli insegnanti e nei programmi di insegnamento dei livelli primario e secondario. Il consolidamento della coesione sociale e la partecipazione più attiva dei cittadini alla vita sociale e politica è diventata in questi ultimi anni una priorità in tutti i paesi dell'Unione. La Commissione offre il suo pieno sostegno alla realizzazione di questo obiettivo con la comunicazione *Construire notre avenir commun. Défis politiques et moyens budgétaires de l'Union élargie – 2007-2013* sono state definite le linee di sviluppo della cittadinanza europea ed è stato approvato il programma *Citoyens pour l'Europe* allo scopo di promuovere la partecipazione civica e di fondare più profondamente il sentimento di cittadinanza europea. *Eurydice* studia gli approcci con cui la materia denominata in Italia *Cittadinanza e Costituzione* viene inserita nei curricula delle scuole dei vari paesi-membri.

[...] *l'éducation à la citoyenneté fait référence à l'éducation scolaire qui vise à doter les jeunes de la capacité de contribuer au développement et au bien-être de la société dans laquelle ils vivent en tant que citoyens responsables et actifs. Dans le vaste champ couvert par ses objectifs et son contenu, trois aspects thématiques clés de l'éducation à la citoyenneté peuvent être distingués. L'éducation à la citoyenneté a normalement pour objet de développer chez les élèves (a) une culture politique, (b) une pensée critique ainsi que certaines attitudes et valeurs et (c) une participation active*⁴⁴⁹.

Manca ancora, tuttavia, l'attenzione a formare i docenti di questa disciplina e a dare stimoli determinanti agli studenti affinché siano impegnati e attivi nella società. Pensando a questi aspetti nel 2003 è stato creato il gruppo di lavoro *Environnement d'apprentissage ouvert, citoyenneté active et inclusion sociale* operativo all'interno della *DG Educazione e Cultura* della *Commissione Europea* con il fine di garantire che l'apprendimento dei valori democratici e della partecipazione democratica nelle partnership scolastiche è concretamente incoraggiata per preparare le persone alla cittadinanza attiva. Il lavoro di questo gruppo consiste nell'immediato nell'acquisire e ordinare i dati forniti sulle attività di educazione alla cittadinanza da parte di ogni cittadino europeo. Da questi emerge che si tratta di una materia che è stata integrata nel curriculum di alcune discipline in vari casi, mentre in altri curricula è stato creato uno spazio apposito per l'insegnamento della cittadinanza come disciplina separata obbligatoria o opzionale. In altri paesi viene proposta come tematica educativa trasversale alle altre materie del curriculum, ma si tratta in definitiva di tre approcci che non necessariamente si escludono. Nella maggior parte dei paesi l'educazione alla cittadinanza è presentata come un principio che guida i programmi specifici in tutti gli ordini e gradi di scuola. In alcuni paesi l'educazione alla

generalmente messi a disposizione dei docenti responsabili della valutazione. Per esempio, in Grecia, il curriculum nazionale precisa i criteri di valutazione delle conoscenze degli allievi a proposito delle materie separate sulla cittadinanza, che sono impartite ai tre livelli di insegnamento. In Spagna e a Malta, le istruzioni generali di valutazione degli aspetti legati alla cittadinanza sono definiti nei documenti ufficiali per ogni ciclo e per ogni materia mediante la quale viene realizzato il tema trasversale. In Slovenia, il curriculum nazionale di base (primaria e secondaria) contiene una descrizione dei tipi e dei livelli di performance che gli alunni devono aver acquisito alla fine dell'anno che sono specificati per ogni unità di programma e di materia dedicata all'educazione alla cittadinanza. Nel Regno Unito, in seguito all'introduzione, nel 2002, della cittadinanza come materia obbligatoria, la presa in conto degli standard nazionali in sede di valutazione degli studenti è prescritta dal 2004. Infatti, alla fine del terzo ciclo, i docenti devono valutare le competenze di ogni alunno di 14 anni tenendo conto dei tipi e dei livelli di performance medie attese. Viceversa, le scuole decidono di valutare i progressi acquisiti nella maniera che ritengono più adatta. Il nuovo piano nazionale di accreditamento nell'ambito della cittadinanza o di altri piani di accreditamento fondati sulle competenze relative alla cittadinanza possono essere utilizzati. In Romania, gli studenti sono valutati secondo gli standard stabiliti dal curriculum di base per la materia separata (educazione civica al livello primario e cultura civica al secondario inferiore).

⁴⁴⁹ *ivi*, p.11. N.d.A.: [...] l'educazione alla cittadinanza fa riferimento all'educazione scolastica che mira a dotare i giovani della capacità di contribuire allo sviluppo e al benessere della società nella quale vivono in quanto cittadini responsabili e attivi. Nell'ampio campo coperto dai suoi obiettivi e dal suo contenuto, si possono distinguere tre aspetti tematici chiave dell'educazione alla cittadinanza. Essa, normalmente, ha lo scopo di sviluppare negli allievi (a) una cultura politica, (b) un pensiero critico così come certe attitudini e valori e (c) una partecipazione attiva.

cittadinanza è ugualmente inclusa tra materie come *l'éveil à l'initiation scientifique* presente nel curriculum della Communauté française de Belgique, come *l'environnement* presente in Repubblica Ceca, in Grecia, a Cipro, in Ungheria, nei Paesi Bassi e Slovenia, *geografia regionale e instruction scientifique et technique de base* in Germania e a Cipro, *letteratura antica* in Grecia e a Cipro, in *psicologia*, in Grecia e in Bulgaria, in *latino* in Spagna, in economia in Spagna, Lettonia, Lituania, Ungheria e Bulgaria, *educazione alla salute* in Lettonia e Paesi Bassi e in *storia nazionale* in Slovacchia nonché nella materia di *attitudini sociali* in Islanda. Quando viene insegnata come materia separata, la cittadinanza è spesso oggetto di un corso obbligatorio, tuttavia, quando è integrata in altre materie o insegnata come area trasversale va analizzata da una prospettiva multidisciplinare.

b. L'Europa, l'economia, l'istruzione e i sistemi educativi europei

Sebbene il fine più importante dell'Unione sia quello di garantire la pace, le condizioni economiche interne restano i presupposti di fattibilità su cui si possono conseguire altri risultati. La sfida della globalizzazione riposa su un concetto di crescita, non essendo mai stata considerata seriamente la teoria della decrescita elaborata da Serge Latouche⁴⁵⁰ e, per competere sul mercato mondiale, l'unità va potenziata, visto anche il decremento demografico degli europei su scala globale, e dal momento che nessuno Stato è abbastanza forte da poter sopravvivere sulla piazza internazionale grazie alle sue sole forze: ecco la ragione e l'efficacia del mercato unico, un mercato fatto di mezzo miliardo di consumatori. L'Unione ha predisposto una serie di strumenti come i fondi strutturali della Commissione Europea per supportare gli interventi stabiliti dalle autorità nazionali al fine di ridurre le disparità tra le regioni d'Europa, al tempo stesso il bilancio comunitario e i prestiti della Banca Europea per gli Investimenti favoriscono lo sviluppo di reti di trasporto realmente in grado di mettere in comunicazione le diverse aree del territorio europeo ed incoraggiare la transnazionalità. Rimane il problema dell'enorme complessità delle società postindustriali europee, contesti in cui, se è vero che è in crescita il tenore di vita, è vero anche e soprattutto che la forbice tra ricchi e poveri si allarga sempre di più e che gli stati dovrebbero contribuire a pareggiare le situazioni di eccessivo sbilanciamento. In questo quadro vagamente uniformante le differenze linguistiche e culturali hanno dimostrato una buona tenuta, la crescita economica con le sue numerose attività finalizzate a ridurre il divario di cui sopra fa leva proprio sulla potenzialità globale che le caratteristiche regionali in termini di tradizioni e di cultura liberano dalle proprie radici. La comunanza di azioni e di obiettivi e la rappresentanza unitaria almeno sul piano economico conferiscono all'Ue il peso di prima potenza commerciale del mondo al punto da rivestire un ruolo decisivo nei negoziati internazionali. Sul piano ideale, la visione su cui poggia questo grande progetto è di ispirazione totalmente umanista e il suo modello sociale si fonda sui punti-cardine dei diritti dell'uomo, della solidarietà, della libertà d'impresa, dell'equa distribuzione, del rispetto dell'ambiente e di altri contenuti nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, promulgata a Nizza nel dicembre del 2000, con i diritti riconosciuti dagli Stati membri e dai loro cittadini.

Verrà un giorno in cui anche a voi cadranno le armi di mano! Verrà un giorno in cui la guerra vi parrà altrettanto assurda e impossibile tra Parigi e Londra, tra Pietroburgo e Berlino, tra Vienna e Torino quanto sarebbe impossibile e vi sembrerebbe assurda oggi tra Rouen e Amiens, tra Boston e Filadelfia. Verrà un giorno in cui voi Francia, voi Russia, voi Italia, voi Inghilterra, voi Germania, voi tutte, nazioni del continente, senza perdere le vostre qualità distinte e la vostra gloriosa individualità, vi

450 Serge Latouche, *Le Temps de la décroissance*, éditions Thierry Magnier, coll., Troisième Culture, 2010.

fonderete strettamente in un'unità superiore e costituirete la fraternità europea, esattamente come la Normandia, la Bretagna, la Borgogna, la Lorena, l'Alsazia, tutte le nostre province si sono fuse nella Francia. Verrà un giorno in cui non vi saranno altri campi di battaglia all'infuori dei mercati aperti al commercio e degli spiriti aperti alle idee. Verrà un giorno in cui le palle di cannone e le bombe saranno sostituite dai voti, dal suffragio universale dei popoli, dal reale arbitraggio di un grande senato sovrano che sarà per l'Europa ciò che il parlamento è per l'Inghilterra, ciò che la dieta è per la Germania, ciò che l'assemblea legislativa è per la Francia. Verrà un giorno in cui si vedranno questi due immensi gruppi, gli Stati Uniti d'America, gli Stati Uniti d'Europa posti in faccia l'uno dell'altro, tendersi la mano al di sopra dei mari, scambiarsi i loro prodotti, il loro commercio, la loro industria, le loro arti, i loro talenti, dissodare il globo, colonizzare i deserti, migliorare la creazione sotto lo sguardo del Creatore⁴⁵¹.

Strumento fondamentale per la realizzazione di questo progetto è il bilancio dell'Unione Europea. Non si può esimersi dall'affrontare, seppur per brevi cenni, l'aspetto economico della questione, dal momento che è dirimente per una valutazione finale costi-benefici relativa ai sistemi educativi nazionali e alla comparazione proporzionale con il rapporto costi-benefici relativo al sistema delle EESS. D'altro canto, oggetto dell'economia dell'istruzione è proprio l'aspetto materiale che dà vita alle realtà scolastiche nella loro peculiarità e comparabilità. Il bilancio dell'Unione è, dunque, uno strumento indispensabile dotato di un proprio funzionamento e regolamentato dalla legge per la destinazione più efficace ed efficiente possibile delle risorse stanziare a vantaggio della comunità dell'Europa a 27. È composto da programmi di spesa che vengono analizzati annualmente e attentamente in primavera, nello stesso periodo, cioè, in cui la Commissione è chiamata a presentare le sue proposte per l'anno successivo. Dopo essere discusse, passate al vaglio del Parlamento e del Consiglio dei Ministri Ue ed eventualmente modificate, le proposte della Commissione vengono poi sottoposte all'approvazione prima che, nel mese di dicembre, si approvi il bilancio. È il Parlamento a determinare le decisioni che riguardano oltre la metà delle voci di spesa del bilancio e tra queste compaiono quelle a favore delle regioni svantaggiate, quelle per l'ambiente, gli investimenti in capitale umano e le azioni in materia di programmi di ricerca e di istruzione. Il Consiglio dei Ministri, invece, determina la quantità delle risorse da stanziare in ambito agricolo, nella giustizia, sulla libertà e sulla cittadinanza nonché sulla sicurezza. L'approvazione del bilancio, tuttavia dipende dal voto favorevole della maggioranza dei membri dell'Europarlamento nella misura dei tre quinti delle preferenze espresse. Ogni bilancio annuale compone il quadro finanziario settennale di spese a lungo termine previste dall'Unione e non ammette deficit. Nel bilancio europeo, non sono ammessi deficit. Dopo la crescita economica e l'ampliamento dei confini, il bilancio ha conosciuto un aumento. Rispetto alla ricchezza europea è rimasto stabile e si è attestato intorno all'1% del reddito nazionale lordo. Le entrate del bilancio europeo si costituiscono in larga misura di *risorse proprie*, il 75% delle quali sono i contributi degli stati-membri determinati da un calcolo che tiene conto della prosperità, della solidarietà e della capacità di pagamento partendo dalla valutazione del prodotto interno lordo. L'altro 25% si compone dei contributi provenienti dalle dogane e dall'agricoltura in forma di dazio e da una parte fissa delle entrate che ogni Stato riscuote come imposta sul valore aggiunto. In termini di controllo, tutta la procedura è attentamente seguita nel tentativo di soppesare con equità le necessità e le risorse utili per soddisfarle, inoltre la Commissione è tenuta a rendere conto annualmente all'Europarlamento circa le modalità di spesa delle somme stanziare. Inoltre esistono degli audit interni cui vengono sottoposte le spese e valutazioni esterne che mettono in luce aspetti da migliorare nel prosieguo, vengono redatte apposite relazioni da presentare alla Corte dei conti

451 Victor Hugo, *Discorso tenuto al congresso della pace di Parigi*, 21/08/1849 in <http://www.eurohope.eu/download/IPOTESI%20futuro%20UE.pdf>.

europea e in caso di irregolarità viene interessato l'Ufficio europeo per la lotta antifrode (OLAF), organo indipendente deputato alle indagini di questo tipo e a quelle che toccano gli organi attivi negli stati-membri con le stesse finalità: la lotta al contrabbando che danneggia il bilancio europeo sottraendo le merci al pagamento dei dazi di importazione. Tra i modi in cui vengono spese le risorse programmate nel bilancio europeo, compaiono:

- le opere pubbliche
- la promozione della società dell'informazione
- la promozione della diversità culturale e linguistica
- la lotta alla disoccupazione mediante la formazione e la creazione di posti di lavoro
- il sostegno alle iniziative antidiscriminatorie
- la salvaguardia delle economie rurali
- il sostegno alla ricerca scientifica
- la promozione di scambi giovanili
- l'incentivo al rinnovamento urbano e all'impresa
- il sostegno alle iniziative per il peacekeeping
- l'incentivo allo sviluppo di relazioni con i paesi confinanti con l'Ue e con in paesi in via di sviluppo

Quantificati mediamente in un contributo individuale di circa 270,00 € l'anno per ogni cittadino europeo e in un contributo nazionale corrispondente all'1% del pil, questi fondi servono concretamente per finanziare gli interventi in cui le frontiere nazionali costituiscono un ostacolo più che un mezzo di facilitazione

- norme nazionali sui prodotti
- reti di trasporto
- ricerca
- lotta al crimine

rientrano tra queste tipologie. Il principio che guida le considerazioni degli europarlamentari rispetto ai costi delle azioni da finanziare è che le spese sono giustificabili solo se producono benefici maggiori di quelli che potrebbero conseguire le autorità nazionali con le risorse relative.

La conoscenza del bilancio europeo, della sua struttura e delle sue procedure è funzionale a comprendere quali siano le aree di intervento che interessano la scuola d'Europa, le sue carenze e le sue potenzialità nonché le prospettive che si aprono grazie alle risorse provenienti da Bruxelles. In tal senso la promozione della diversità culturale e linguistica, la lotta alla disoccupazione, il sostegno alle iniziative antidiscriminatorie, il sostegno alla ricerca scientifica e la promozione di scambi giovanili sono quelle che toccano più da vicino l'interesse di chi scrive e il ragionamento che intende portare avanti in questo saggio. Naturalmente tra i costi da annoverare per sostenere l'Unione Europea vanno considerati anche quelli di apparato: il 6% dell'intero budget della comunità serve infatti a mantenere attive quarantamila unità di personale e a gestire in toto tutte le istituzioni, compresi il consiglio dei ministri e l'europarlamento. Si tenga presente che la sfida dell'unità nella differenza che conferisce pari dignità a tutte le lingue dell'Unione richiede il suo investimento, così il plurilinguismo tutelato in ogni situazione viene tanto più valorizzato in sede amministrativa e istituzionale. I ministri e i parlamentari possono

fare gli interessi dei loro rappresentati nella propria lingua e i cittadini stessi hanno facile accesso alla normativa grazie allo stesso principio. Poiché la diversità culturale riveste particolare rilevanza, dunque, è logico favorire ogni iniziativa di incontro e di dialogo interculturale per questo sarebbe importante ampliare l'offerta formativa dei sistemi educativi nazionali in modo da risultare attrattiva da questo punto di vista e a prescindere dall'estrazione sociale.

Nel periodo fino al 2020, l'obiettivo principale della cooperazione europea dovrebbe essere quello di sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri che sono volti a garantire: a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini; b) una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. [...] Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva. Le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini, quali che siano le loro circostanze personali, sociali o economiche, siano in grado di acquisire, aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la loro occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un sostegno mirato, promuovendo un'istruzione inclusiva. I sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero mirare ad assicurare che tutti i discenti, compresi quelli che provengono da un ambiente svantaggiato o con bisogni specifici e i migranti, completino la loro istruzione, anche, se del caso, attraverso le scuole della seconda opportunità e l'offerta di apprendimento maggiormente personalizzato. Dando a tutti i giovani i mezzi per interagire positivamente con altri giovani provenienti da diversi contesti, l'istruzione dovrebbe favorire le competenze interculturali, i valori democratici e il rispetto dei diritti fondamentali e dell'ambiente nonché combattere tutte le forme di discriminazione⁴⁵².

L'Unione europea interviene in numerosi settori: economico, sociale, normativo e finanziario, e la sua azione va a beneficio degli Stati membri mediante l'attuazione di politiche di solidarietà e coesione in ambito regionale, agricolo e sociale. Con l'adozione di politiche di innovazione, inoltre, favorisce il ricorso a tecnologie di punta in settori quali la protezione dell'ambiente, la ricerca e lo sviluppo e l'energia. A questi interventi serve il bilancio annuale coi suoi 120 miliardi di euro versati dagli stati-membri. Le politiche di solidarietà hanno principalmente lo scopo di accompagnare il completamento del mercato unico e di correggere gli eventuali squilibri mediante misure strutturali a sostegno delle regioni arretrate o dei settori industriali in difficoltà. L'esigenza di una solidarietà fra gli Stati membri e le regioni è diventata ancora più pressante dopo il recente ingresso nell'UE di 12 nuovi paesi con un reddito notevolmente inferiore alla media dell'Unione.

La società moderna, invece, ci mostra l'applicazione del principio della solidarietà e dell'equilibrio fra gli Stati, ci offre lo spettacolo degli sforzi concordi di parecchi Stati per opporsi alla preponderanza di uno solo, per arrestare l'estendersi della sua influenza, e forzarlo a rientrare nel diritto comune. Il ristabilimento dei rapporti internazionali sulla base della reciprocità, sotto la garanzia del riconoscimento dei diritti acquisiti e del rispetto alla fede giurata, costituisce ai nostri giorni l'essenza della politica, di cui la diplomazia non è che la quotidiana applicazione. Fra le due vi è, secondo me, la stessa differenza che c'è fra la scienza e l'arte. (Metternich, Memorie, trad. it., Torino, 1943, pp. 38-39)⁴⁵³.

452 Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 28.05.2009, Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) (2009/C 119/02), pp. 2-3.

453 Federico Chabod, *Storia dell'idea di Europa*, Laterza, Bari, 1961, p. 132.

L'UE deve contribuire al recupero di settori economici gravemente colpiti da una concorrenza internazionale in rapida crescita. La politica regionale dell'UE si basa su trasferimenti di fondi dai paesi ricchi a quelli più poveri. Le somme stanziare sono destinate allo sviluppo delle regioni arretrate, alla riconversione di zone industriali in declino, all'inserimento professionale dei disoccupati di lunga durata e dei giovani, alla modernizzazione delle strutture agricole e allo sviluppo delle regioni rurali sfavorite.

Una politica di convergenza consiste nella realizzazione dell'obiettivo di aiutare i paesi e le regioni più arretrati a recuperare rapidamente il ritardo rispetto alla media dell'UE grazie al miglioramento delle condizioni di crescita e di occupazione. Gli investimenti riguardano il capitale fisico e umano, l'innovazione, la società della conoscenza, l'adeguamento ai cambiamenti, l'ambiente e l'efficienza amministrativa. Una parte degli sforzi si dirige verso il consolidamento della cooperazione territoriale europea. Questo nuovo obiettivo mira a rafforzare la cooperazione transfrontaliera, transnazionale e interregionale e a trovare soluzioni comuni ai problemi condivisi da enti limitrofi in ambiti quali lo sviluppo urbano, rurale e costiero, lo sviluppo di relazioni economiche e la creazione di reti di piccole e medie imprese. Tali obiettivi saranno finanziati mediante i fondi strutturali e il fondo di coesione. Il *Fondo europeo di sviluppo regionale* (FESR) è il primo fondo strutturale ed è destinato a rafforzare la coesione economica, sociale e territoriale riducendo le disparità fra le regioni e sostenendo lo sviluppo e l'adeguamento strutturale delle economie regionali, anche attraverso la riconversione delle regioni industriali in declino. Il *Fondo sociale europeo* (FSE), che è il secondo fondo strutturale, finanzia iniziative di formazione professionale e la creazione di posti di lavoro. Ai fondi strutturali si aggiunge il *Fondo di coesione*, che finanzia infrastrutture nel settore dei trasporti e progetti ambientali nei paesi dell'UE in cui il prodotto interno lordo pro capite è inferiore al 90% della media europea.

Il *Fondo sociale europeo* (FSE) è stato istituito nel 1961 per favorire la creazione di posti di lavoro e migliorare le possibilità di occupazione dei lavoratori, promuovendone la mobilità professionale e geografica. Il sostegno finanziario non è tuttavia l'unico strumento di cui dispone l'Unione europea per migliorare le condizioni sociali. Da solo non basterebbe a risolvere tutti i problemi legati alla recessione e al ritardo di alcune regioni. Gli effetti dinamici della crescita devono innanzitutto incoraggiare il progresso sociale, che deve andare di pari passo con una legislazione intesa a garantire una base minima di diritti. Alcuni di questi diritti, come il diritto alla parità di retribuzione fra uomini e donne per lo stesso lavoro, sono sanciti dai trattati, mentre altri sono stabiliti dalle direttive sulla protezione dei lavoratori (salute e sicurezza sul luogo di lavoro) e sulle norme essenziali di sicurezza. Nel 1991 il Consiglio europeo di Maastricht ha adottato la *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori*⁴⁵⁴, che definisce i diritti di cui devono beneficiare tutti i lavoratori dell'UE: libera circolazione, equa retribuzione, miglioramento delle condizioni di lavoro, protezione sociale, diritto di associarsi e di negoziare collettivamente, diritto alla formazione professionale, parità di trattamento tra uomini e donne, informazione, consultazione e partecipazione, sicurezza e igiene sul lavoro, tutela dei bambini, degli anziani e delle persone portatrici di handicap. Nel giugno 1997 ad Amsterdam, la Carta è stata integrata al trattato e da allora è applicabile in tutti gli Stati membri.

Per quanto riguarda la tecnologia, l'Unione si propone di mantenere la leadership mondiale nel settore. Già i fondatori erano consapevoli degli enormi vantaggi derivanti da una ricerca comune europea, per questo, nel 1958, affiancarono alla CEE la Comunità europea per l'energia atomica (Euratom) destinata alla gestione comune dell'energia atomica ad uso civile e dotata di un proprio centro di ricerca. Il Centro comune di ricerca

454 Commission of European Communities, *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori*, EDC Collection, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle CE, 1990.

(CCR) comprende nove istituti in quattro diversi siti: Ispra (Italia), Karlsruhe (Germania), Petten (Paesi Bassi) e Geel (Belgio). Le *Scuole Europee* sono solitamente vicine ai centri di ricerca.

Con l'accelerarsi della corsa all'innovazione, la ricerca europea ha dovuto diversificarsi e avvalersi del lavoro di una grande varietà di scienziati e ricercatori, trovando nuovi strumenti per finanziare le loro attività di ricerca e moltiplicando le applicazioni industriali. La ricerca comune al livello sovranazionale è destinata a completare i programmi di ricerca nazionali e favorisce i progetti che riuniscono più laboratori in vari Stati membri. Essa sostiene inoltre attività di ricerca fondamentale in settori quali la fusione termonucleare controllata (una fonte di energia potenzialmente inesauribile per il XXI secolo) e promuove la ricerca e lo sviluppo tecnologico in settori industriali chiave come l'elettronica e l'informatica, sottoposti alla pressione di una forte concorrenza internazionale. La ricerca stimola la crescita economica. I programmi quadro sono il principale strumento di finanziamento della ricerca europea. Per quanto riguarda la valutazione scolastica in termini di qualità, la *Raccomandazione 2001/166/CE*⁴⁵⁵ del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 Febbraio 2001, mira a rinforzare la cooperazione nel rispetto della pluralità dei metodi in atto nei vari paesi mediante la strutturazione di reti di condivisione di buone pratiche. La delicatezza di questo tema impone la consapevolezza di non poter definire la qualità di un sistema scolastico in termini assoluti, ma anche l'obbligo di fissare degli obiettivi per il suo miglioramento e di analizzare e predisporre tutti i mezzi per realizzarli. Tra gli scopi più urgenti si pone quello di arginare e abbattere il tasso di abbandono precoce della scuola e di potenziare la lotta all'esclusione sociale. Nel testo della raccomandazione emerge come gli iter di valutazione da considerare siano la pratica dell'autovalutazione e quella della valutazione esterna e viene altresì posta in risalto la necessità che tutti gli attori della comunità scolastica partecipino a entrambi i processi specificando che il senso della valutazione esterna consiste nel fornire supporto e sostegno metodologico all'autovalutazione attraverso la rappresentazione della realtà in oggetto da un punto di vista oggettivo. Uno dei punti di maggiore interesse del sistema educativo europeo sta nella sua intrinseca diversità e, a partire da questa caratteristica, bisogna considerare l'impossibilità di concepire modelli di valutazione da applicare uniformemente alle scuole di tutti i paesi membri. La valutazione qualitativa, al livello europeo, deve prendere le mosse da fattori socio-culturali, storici e politici propri ad ogni contesto nazionale. Si sottolinea anche che lo scambio di informazioni costituisce la maggior parte del valore aggiunto comunitario e che deve orientarsi e concentrarsi sugli sviluppi metodologici e gli esempi di buone pratiche, facendo ricorso all'uso delle nuove tecnologie, all'organizzazione di seminari e conferenze di disseminazione, alla sistematizzazione di basi di dati, all'elaborazione di strumenti idonei alle pratiche valutative e alla pubblicazione dei risultati. Il Parlamento e il Consiglio invitano la Commissione a

- creare una banca di dati accessibili su Internet per la diffusione di strumenti e buone pratiche
- elencare gli strumenti e le strategie di valutazione già in uso nella scuola primaria e secondaria
- integrare i risultati ottenuti con le nuove pratiche ai programmi in corso di adozione
- sviluppare le reti già esistenti
- redigere un rapporto per ognuno dei tre anni al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale e al Comitato delle Regioni

⁴⁵⁵ *Raccomandazione 2001/166/CE* in Antonio Giunta La Spada, Francesca Brotto, 2020: *i sentieri dell'Europa dell'istruzione: la scuola nella cooperazione europea*, Armando, Roma 2011, p. 165.

- formulare proposte sulla base di questo report

Ormai esiste già un patrimonio di esperienze in tal senso poiché è dal 1996 che il Consiglio dei Ministri dell'Educazione incoraggia la presentazione e la cura di progetti sulla valutazione scolastica e altre indicazioni sono state date nel 1999, 2000, 2003, 2004, 2005, 2008 nelle *Linee guida per l'occupazione*⁴⁵⁶ dove gli Stati-membri sono stati invitati a

- migliorare i propri sistemi educativi
- a ridurre il tasso di abbandono scolastico
- a incrementare la didattica mediante le nuove tecnologie

Uno dei sistemi per uniformare e comparare i sistemi di istruzione e di analizzarne e valutarne l'operato consiste nella elaborazione di griglie di indicatori condivise dai paesi membri, in questo modo ogni ministero opererà per la valutazione nazionale come ogni altro. Gli indicatori possono essere usati per individuare le fragilità e permettere alla comunità scolastica europea di fare tesoro dei comportamenti virtuosi già in atto in altri contesti nazionali come dimostrato dai risultati ottenuti. Nel Rapporto Europeo del Maggio 2000 sono stati elaborati e fissati sedici indicatori di qualità da un gruppo di lavoro deputato a tale compito chiamato appunto *Indicatori di qualità* composto dagli esperti dei ministeri dell'educazione di ventisei paesi aderenti all'iniziativa. La priorità assoluta per l'Unione è di assicurare a tutti i cittadini europei una scuola di elevata qualità.

I problemi e i capisaldi individuati nel rapporto consentono di rintracciare nelle seguenti le principali criticità:

- la conoscenza
- la decentralizzazione
- le risorse
- l'integrazione sociale
- i dati
- la comparabilità

I sedici indicatori si dividono in quattro gruppi relativi alle rispettive sfere da controllare:

- i risultati attesi nei campi di
 - ✗ matematica
 - ✗ lettura
 - ✗ scienze
 - ✗ tecnologia
 - ✗ lingue straniere
 - ✗ educazione civica
- successo scolastico e inserimento nel mercato del lavoro
 - ✗ verifica del tasso di abbandono

⁴⁵⁶ Francesco Marcaletti, *L'orizzonte del lavoro: il prolungamento dell'esperienza professionale nell'ageing society*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.

- ✘ conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore
- ✘ tasso di scolarizzazione nell'insegnamento superiore
- ✘ seguito della scolarizzazione
- ✘ verifica della partecipazione di tutti gli attori alla vita scolastica
- risorse e strutture
 - ✘ verifica della spesa per ogni studente
 - ✘ verifica della formazione degli insegnanti
 - ✘ verifica del tasso di frequenza di una scuola materna
 - ✘ verifica del rapporto numero di studenti/numero di computer

Per ogni indicatore il rapporto presente

- analizza i dati di cui si dispone
- identifica gli elementi condivisi dai singoli stati
- stimola la riflessione e il dibattito sulle questioni di fondo
- elenca esempi di buone pratiche

In particolare si considera la matematica alla base di tutto il programma scolastico per le abilità che permette di conseguire sul piano dell'analisi, della logica e del ragionamento numerico, sebbene esistano delle differenze quanto al peso conferito alle specificità della sua branca scientifica in termini di monte ore.

Sembra essenziale per quella che aspira a diventare la società della conoscenza vincere le principali sfide che si pongono circa la matematica e dunque che

- si sviluppino metodi didattici capace di garantire lo sviluppo di un atteggiamento positivo, di curiosità e di apertura verso la materia
- che si incoraggino gli allievi a coltivarne conoscenze e abilità
- che si definiscano le competenze che devono essere comuni a tutti i cittadini europei

Tra le buone pratiche si segnalano nel rapporto in questione quelle poste in essere nel sistema educativo cipriota che ha bandito concorsi di matematica per gli allievi di tutte le fasce di età, ma anche quelle in atto in Francia, che ha fondato un osservatorio nazionale dell'insegnamento delle scienze matematiche e quelle della Germania che ha predisposto dei supporti per i docenti. Per quanto riguarda la lettura, la facoltà di leggere e di comprendere il testo scritto è universalmente riconosciuta come la condizione di base per l'accesso e lo sviluppo delle conoscenze, per la crescita personale e per l'integrazione sociale dei singoli. Il rapporto mostra la misura in cui tale capacità sia influenzata dall'ambiente familiare e maggiormente sviluppata dalle allieve. Rimangono tutte aperte le questioni relative

- alla possibilità di ampliare e facilitare l'accesso da parte degli istituti scolastici al patrimonio bibliotecario di biblioteche e librerie
- alla partecipazione dei genitori al processo di apprendimento dei figli
- al potenziamento dell'attrattiva della lettura per i giovani

Tra le buone pratiche già in atto si segnalano quella della Germania di far arrivare gratuitamente a casa degli studenti i quotidiani nazionali il contenuto dei quali viene predisposto per la didattica in maniera sistematica ad uso degli insegnanti e quella della Svezia che incoraggia i genitori per mezz'ora al giorno a leggere un libro coi propri figli nell'età compresa tra i dieci e i dodici anni. L'insegnamento delle scienze è ritenuto altrettanto importante in quanto essenziale per stimolare negli alunni le loro capacità di analisi, di investigazione e di sperimentazione fasi senza le quali il progresso tecnologico non potrebbe aver luogo. Il rapporto evidenzia l'esistenza di uno scarto molto forte tra i paesi dipendente da fattori come la motivazione, il genere, le metodologie didattiche, lo statuto delle discipline scientifiche, e l'impiego. Stimolare l'intera comunità degli studenti a interessarsi di scienze e promuovere l'apprendimento mediante il ricorso dei docenti a metodi più efficaci e legati alle esperienze pratiche devono essere i punti cardine di un dibattito in grado di produrre soluzioni concrete al problema.

Il cambiamento dei programmi scolastici, per quanto già in atto, non è da solo sufficiente. L'approccio basato sulle competenze implica le abilità e gli atteggiamenti idonei alla corretta applicazione delle conoscenze e anche lo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti di un apprendimento ulteriore, del pensiero critico e della creatività. Si tratta di una vera sfida per l'organizzazione dell'apprendimento per la quale si deve contare essenzialmente sulle capacità dei docenti e dei dirigenti scolastici⁴⁵⁷.

Tra le buone pratiche il rapporto segnala l'iniziativa del ministero dell'educazione della Repubblica Slovacca chiamata *Schola Ludus* orientata a promuovere l'insegnamento delle scienze tramite l'esposizione interattiva nel corso di un tour tra le scuole del paese e altrettanto importante pare l'iniziativa europea denominata *Femmes et la science* che illustra la storia delle scienze attraverso le realizzazioni operate dalle donne.

Le nuove tecnologie ricoprono un'importanza sempre maggiore nella vita quotidiana e permettono di sviluppare un nuovo modo di apprendere, di vivere, di lavorare, di consumare e di divertirsi. Nonostante le disparità esistenti per quel che concerne le disponibilità di mezzi tecnologici nelle scuole e il loro uso nei programmi scolastici, ma anche la differenza nei vari paesi nel concepirle come contenuto di materie da insegnare o come mezzo trasversale all'insegnamento di tutte le discipline, la maggior parte dei ministeri ritiene utile potenziarne l'utilizzo. Esiste tuttavia anche il problema della massima accessibilità agli strumenti informatici in modo da includere nel processo di apprendimento che vi fa leva anche gli studenti che appartengono ai ceti sociali più sfavoriti e, del resto, quello della formazione e dell'aggiornamento dei docenti di tutte le materie affinché maturino le competenze richieste relativamente a questo aspetto. In Islanda, ad esempio, dove ogni studente di scuola secondaria superiore dispone del proprio laptop, si profila una situazione ideale da imitare. Al livello Europeo sono due i programmi pensati per lo sviluppo delle nuove tecnologie nella scuola sono *eEurope* e *eLearning*. La padronanza di almeno due lingue straniere comunitarie è diventata, dal 2000, una condizione necessaria per tutti i cittadini europei che desiderino trarre beneficio dalle possibilità offerte sul piano professionale e personale dal mercato unico. Dai dati disponibili è facile evincere la forza del legame tra la lingua materna ufficiale del paese di origine e l'attitudine dei giovani a sviluppare abilità e competenze in altre lingue: più e meglio è consolidata la lingua di provenienza più consapevole e strutturata sarà la padronanza della L2. Tra l'altro, i paesi la cui lingua non è dominante sono maggiormente spinti a incentivare l'apprendimento di

457 Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. *Competenze chiave per un mondo in trasformazione. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 25.11.2009, p. 6.

un'altra lingua per poter accedere alle relazioni internazionali con gli stati dove in uso è una lingua dominante. Ma anche i fattori sociali e culturali svolgono un ruolo ugualmente importante, per cui porre tra le priorità:

- l'incremento della motivazione giovanile a imparare un'altra lingua
- lo sviluppo di metodi in grado di accrescere l'autostima necessaria a sostenere il processo di interazione tra parlanti di lingue materne diverse

In Belgio, ad esempio, il ministero dell'educazione garantisce l'opportunità di studiare e di scegliere tra diciotto lingue diverse, comunitarie e non, su ventitré ufficiali dell'Ue. Alcuni stati-membri hanno sviluppato dei metodi il cui scopo è comprendere le cause della riuscita e dell'insuccesso scolastico, il trucco è dunque garantire che le competenze correlate all'apprendimento dell'apprendimento, e dunque, le abilità metacognitive, diventino delle priorità politiche, in modo che siano recepite nei programmi scolastici e che possano promuovere la formazione continua dei docenti. Del resto anche formare i cittadini di domani significa offrire loro una cultura di civismo basata sui principi della democrazia, dell'uguaglianza e della libertà, ma anche della consapevolezza dei diritti e dei doveri che li aspettano nella società. Sussiste ancora la difficoltà di incoraggiare la diversità sociale e culturale come la necessità di sensibilizzare gli insegnanti affinché si assumano il compito che sono chiamati a svolgere da questo punto di vista. In Grecia, ogni anno i liceali di tutto il paese si riuniscono per discutere dei temi di attualità più scottanti, in Italia ogni istituto dispone e affigge lo statuto dei diritti e dei doveri dello studente. Ciononostante persiste il fenomeno dell'abbandono precoce degli studi da parte di alunni nei fatti privi delle competenze fondamentali e di formazione professionale al punto di compromettere il proprio inserimento nel sistema produttivo e la minaccia di una lunga disoccupazione getta delle ombre ancora più sinistre sul loro percorso finché le loro resistenze al long life learning non saranno state battute. Le grandi differenze tra i paesi membri dipendono non solo dalle differenze dei sistemi educativi, ma anche dalle disparità socio-economiche. In Germania il sistema dell'alternanza scuola-lavoro, nel quadro del quale lo studente segue un percorso di apprendimento nelle imprese pur continuando a studiare materie professionalizzanti nel curriculum scolastico, consente di giungere al conseguimento di una qualifica professionale. Da un altro punto di vista, le percentuali di abbandono scolastico possono essere legate a fattori economici tali come un tasso grave di disoccupazione o come la disparità di opportunità tra contesto urbano e rurale. Il Consiglio europeo di Lisbona si era prefissato di dimezzare prima del 2010 il numero di allievi che tra i 14 e i 18 anni avessero finito almeno il ciclo inferiore della scuola secondaria nella prospettiva di elevare la cifra di quanti avessero proseguito gli studi. Nei Paesi Bassi l'abbandono scolastico è arginato da reti cooperative di scuole strutturate al livello regionale, in Germania l'intervento dell'impresa in grado di offrire stage costituisce un'altra limitazione al fenomeno. Il tasso di assolvimento dell'istruzione secondaria superiore rappresenta un buon indizio circa il funzionamento dei sistemi educativi, perché il successo di un allievo non può essere considerato separatamente né dal resto della sua carriera scolastica né dalla congiuntura economica del suo paese. Aumentare la motivazione dei giovani e permettere loro di comprendere meglio il legame tra il sapere teorico e l'attività pratica così come promuovere in loro un interesse sempre maggiore per la formazione permanente sono i principali punti di snodo delle criticità appena esposte. Il tasso di scolarizzazione nella scuola superiore è sempre più dirimente in rapporto alle opportunità che schiude e fondamentale è saper prevedere la tendenza della domanda alla luce dello sviluppo di nuove tecnologie e professionalità richieste dal mercato del lavoro. Esistono molte differenze tra i sistemi educativi, soprattutto per quanto riguarda i programmi di insegnamento scolastico, il modo di trattare alcune discipline, la presenza o l'assenza di formazione professionale. Spesso l'iscrizione alla scuola superiore è

determinata dalla carenza di offerta di lavoro, il che pesa ancora di più sulla fascia di giovani privi di diploma. Il tasso di scolarizzazione è peraltro più elevato tra le giovani che tra i giovani. Per quanto riguarda la valutazione dei sistemi formativi, la riflessione è in corso un po' in tutti i paesi: mezzi adeguati a misurare le performance degli istituti scolastici sono di difficile individuazione e per lo più si medita sulle possibilità date dalla comparazione o sulla combinazione di valutazione esterna e di valutazione interna. In Austria, ad esempio, è stato predisposto un portale per sostenere le scuole nella ricerca di informazioni, idee, proposte e procedure per lo sviluppo di programmi scolastici. Anche la partecipazione delle famiglie all'educazione dei figli ha delle ricadute di rilievo nel miglioramento del funzionamento della scuola e nella qualità educativa degli interventi sugli alunni. Il *Rapport européen de mai 2000, sur la qualité de l'éducation scolaire: seize indicateurs de qualité* sottolinea come questa forma di educazione partecipativa si può realizzare su base volontaria mediante interventi diretti nelle attività educative o attraverso la mediazione di organismi consultivi, di associazioni di volontariato e di club extra-scolastici. Questo indicatore pone all'attenzione della comunità educante internazionale fondamentali questioni da risolvere per quel che concerne il valore aggiunto che il ruolo e l'influenza dei genitori possono apportare all'efficacia pedagogica agognata dalla scuola. Esistono numerosi casi di buone pratiche tra cui quelle della Germania sono da segnalare: lì si organizzano dei seminari per i genitori allo scopo di informarli sui nuovi sviluppi nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento. La formazione dei docenti in ingresso e in itinere nel quadro delle sfide poste dalla società della comunicazione globale sono sempre più importanti e anche la questione statutaria della loro professione è fortemente esposta al cambiamento soprattutto dal punto di vista degli strumenti. Il tirocinio e il perfezionamento sono all'ordine del giorno di una professionalità all'incrocio di spinte così forti. I dati della formazione iniziale sono più disponibili di quelli della formazione in itinere e comunque l'ambito si suddivide nell'aggiornamento disciplinare relativo alla materia insegnata e a quello trasversale, relativo alle competenze socio-psico-pedagogiche. Malgrado le profonde differenze tra i vari sistemi, il rapporto apre il dibattito sulle misure da prendere per incentivare i docenti a coltivarsi professionalmente anche da un punto di vista economico per la valorizzazione degli insegnanti più efficaci.

In alcuni paesi, gli insegnanti classificano la propria professione come una delle meno prestigiose e attraenti. Così, tra il 30% e il 40% degli insegnanti nella Comunità francese del Belgio, nella Repubblica ceca, in Lettonia, Lituania e Islanda mettono il proprio lavoro a confronto con quello di lavoratori non qualificati. È comunque raro che gli insegnanti attribuiscono uno status elevato alla propria professione. [...] La percezione negativa che gli insegnanti hanno della loro professione meriterebbe tuttavia di essere corretta, dato che garantire il riconoscimento sociale della professione insegnante può, senza dubbio, costituire una importante fonte di incentivo a migliorare⁴⁵⁸.

Il tasso di frequenza della scuola materna è un altro dato da tenere in grande considerazione, lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali è infatti fortemente condizionato dall'esperienza di socializzazione che precede la scuola primaria e che, oltre a contribuire largamente al successo scolastico del bambino, facilita il passaggio dall'apprendimento ludico all'apprendimento formale. L'istruzione prescolastica per bambini di età superiore a tre anni deve essere gestita da personale ben qualificato per l'ovvia delicatezza della situazione. Altro indicatore è il rapporto tra il numero di studenti e il numero di pc disponibili. Di fronte all'esigenza di disporre

458 Bollettino di informazione internazionale, *Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide, numero monografico*, Indire Comunicazione, Sesto Fiorentino, p. 4.

di strumenti costosi alcuni sistemi educativi si sono orientati al partenariato con le aziende del settore privato. Rendere l'investimento di questi soggetti terzi interessante dalla loro prospettiva resta la sfida più complicata. L'indicatore della spesa pro-capite per studente rivela il grado di interesse di un paese al potenziamento del suo sistema educativo e alla valorizzazione delle risorse umane e intellettuali giovanili. Si tratta di un investimento i cui benefici si palesano sul lungo termine con ricadute su settori-chiave quali la coesione sociale, la concorrenza internazionale e lo sviluppo sostenibile. In questo senso si evidenzia nel rapporto come i paesi più avanzati possano classificarsi meglio relativamente a questa variabile. In Scozia, ad esempio, partenariati pubblico-privati permettono alle comunità locali di finanziare i programmi di riqualificazione delle scuole dal punto di vista strutturale e funzionale alla didattica. Naturalmente si tratta di un equilibrio delicato che trova il suo punto di forza nella correttezza dei rapporti tra i due soggetti: l'integrità del sistema scolastico non deve essere minacciata dalla partecipazione di un privato e dai progetti di miglioramento dell'istituto. Si tratta di riflessioni sviluppate più di un decennio fa in occasione della *Conferenza di Praga* del Giugno 1998 quando i ministri dell'educazione dell'Ue hanno proposto di costituire un gruppo di lavoro composto di esperti nazionali in grado di identificare sedici indicatori o meccanismi in grado di facilitare la valutazione dei sistemi formativi al livello nazionale. I membri del gruppo hanno poi presentato il loro rapporto a Bucarest nel giugno del 2000 e il documento su proposta della Commissione è stato adottato dal Consiglio il 12 Febbraio del 2001. Si tratta di un testo fondamentale in quanto per la prima volta ha proposto un approccio globale e coerente delle politiche nazionali nel campo dell'educazione tenendo fissi tre obiettivi:

- migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi formativi dell'Ue
- garantire un approccio inclusivo ai percorsi formativi scolastici e permanenti
- aprire alla visione globale i sistemi formativi di tutti i paesi dell'Ue

In seguito all'approvazione di questo rapporto, la Commissione Europea ha preparato un programma di lavoro che verte sull'elaborazione di 29 indicatori con cui analizzare la sfera dell'educazione e della formazione in generale. Per quanto riguarda la valutazione qualitativa, nel 2001 il Parlamento europeo si è pronunciato nel merito con la *Raccomandazione 166/2001/CE*⁴⁵⁹, un atto che mira a consolidare la cooperazione in materia educativa al livello europeo tutelando la pluralità del sistema e perseguendo il miglioramento della didattica in ogni modo. Se è vero, infatti, che non si possono stabilire parametri di valutazione assoluti, è vero anche che è possibile fissare degli obiettivi condivisi da raggiungere per superare difficoltà come l'abbandono scolastico e l'esclusione sociale. Nel testo si legge che ci sono due metodi di valutazione qualitativa: l'autovalutazione e la valutazione esterna. La raccomandazione incoraggia la partecipazione di tutti gli attori del sistema al processo di autovalutazione, precisando che il fine della valutazione esterna è quello di dare un sostegno metodologico all'autovalutazione scolastica e di avere una visione più oggettiva dell'istituto. L'interesse del sistema educativo dell'Unione consiste nel suo pluralismo, dunque è impossibile immaginare modelli valutativi da applicare uniformemente a tutte le realtà nazionali, al contrario una sana cultura della valutazione al livello comunitario dovrebbe ispirarsi a fattori socio-culturali, storici e politici proprio di ogni Stato-membro. Lo scambio di informazioni costituisce allora la maggior parte del valore aggiunto europeo e dovrebbe concentrarsi per lo più sugli sviluppi metodologici e sull'esempio delle buone pratiche facendo ricorso alle nuove tecnologie,

⁴⁵⁹ *Raccomandazione 2001/166/CE* in Antonio Giunta La Spada, Francesca Brotto, 2020: *i sentieri dell'Europa dell'istruzione: la scuola nella cooperazione europea*, Armando, Roma 2011, p. 165.

organizzando conferenze, seminari e raccolte di dati nonché elaborando strumenti e pubblicando risultati. Il Parlamento e il Consiglio invitano dunque la Commissione a:

- creare una banca dati a tal fine
- stilare un inventario degli strumenti e delle strategie di valutazione della qualità già in uso in altri paesi nella scuola di primo e di secondo grado
- integrare ai programmi esistenti i risultati ottenuti
- sviluppare le reti già esistenti
- redigere ogni tre anni un rapporto al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni e formulare proposte in base a tale rapporto.

Del resto sono state portate avanti molte iniziative per rinforzare la cooperazione in questo settore. Il consiglio dei ministri dell'educazione, nel Maggio 1996, ha insistito sulla necessità di mettere in atto un progetto pilota sulla valutazione della qualità dell'educazione scolastica, progetto che ha preso corpo nei due anni successivi e che è stato auspicato con forza anche nelle linee-guida per il lavoro degli anni seguenti fino al 2008.

c. La diffusione delle lingue straniere in Europa

Dopo il Consiglio Europeo di Barcellona del Marzo 2002 nel quale si era discussa la messa a punto di un indicatore delle competenze linguistiche, è stata elaborata la *Communication de la Commission du 1er août 2005*⁴⁶⁰ con l'obiettivo di offrire agli stati informazioni e dati comparativi sulla base delle quali poter procedere a correzioni ad hoc nella politica di insegnamento e di apprendimento delle lingue straniere nei singoli stati-membri. Sono stati dunque fissati dei parametri e delle modalità di gestione per dare concretezza all'indicatore individuato. I progressi compiuti nella realizzazione dell'obiettivo per cui tutti gli alunni apprendano almeno due lingue straniere dalla più tenera età non si possono misurare che con l'aiuto dei dati che si basano sui risultati dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. La Commissione ha assunto questo incarico dopo averlo concertato con i rappresentanti degli stati-membri e con i gruppi di esperti sulle lingue e sugli indicatori. I parametri fissati sono serviti a misurare le competenze in lingue straniere in ciascuno degli stati-membri e per farlo, la Commissione ha proposto di servirsi di test di competenza da somministrare a un campione di allievi frequentanti istituti scolastici o corsi di formazione in tutti i paesi. I dati raccolti riguardano gli allievi al termine del percorso scolastico o formativo obbligatorio. La scala ha rilevato le attitudini degli studenti ai sei livelli fissati dal *Quadro Comune Europeo delle Lingue*. Nel corso del primo ciclo, per motivi essenzialmente pratici, le competenze linguistiche sono state misurate nei cinque idiomi più diffusi nell'Unione: inglese, francese, tedesco, spagnolo, italiano. Per quanto riguarda le competenze, l'indicatore deve misurarne quattro:

- comprensione mediante lettura
- comprensione mediante l'ascolto
- espressione orale
- espressione scritta

⁴⁶⁰ Commission des Communautés Européennes, Communication de la Commission au Parlement Européen et au Conseil, *L'indicateur européen des compétences linguistiques*, Bruxelles, 01/06/2005.

Spesso le competenze linguistiche sono influenzate da fattori esterni al sistema educativo, come la tv o l'ambiente familiare, e da fattori interni, come l'esperienza dei docenti o il monte ore totale dell'insegnamento delle lingue. I test sono stati integrati da questionari destinati agli insegnanti e agli alunni in modo da rilevare dati utili relativamente al contesto in cui si opera. La Commissione assicura anche il coordinamento centralizzato del processo e dell'analisi dei dati raccolti con l'aiuto esterno garantito nel quadro di un appalto a norma delle procedure in vigore abitualmente. È stata creata una struttura con i membri delegati dai paesi-membri per consigliare la Commissione riguardo questioni politiche e tecniche e per relazionare sui progressi compiuti durante la messa in opera dell'indicatore nei loro stati-membri. Gli attuali gruppi di esperti si sono riuniti in un comitato consultivo che raccoglie i rappresentanti dei singoli paesi il cui ruolo sarà il seguente:

- consigliare la Commissione sugli esperti da assumere per la creazione di strumenti valutativi e sui criteri di selezione
- consigliare la Commissione sulla valutazione dei lavori del contraente
- dare consigli sulla raccolta di dati negli stati-membri
- vigilare sull'introduzione dell'indicatore nelle realtà nazionali dei paesi membri
- valutare i risultati

Le attività concrete necessarie alla raccolta dei dati sono state condotte dagli stati-membri nel rispetto delle procedure e delle norme deliberate dalla Commissione su parere del Comitato Consultivo. Si è trattato in concreto di:

- organizzare la partecipazione di un campione di istituti
- distribuire i test al personale incaricato di vigilare sulla compilazione
- leggere le regole pratiche per l'organizzazione dell'attività valutativa
- raccogliere le risposte e fare in modo che siano indicate secondo le regole condivise
- trasmettere i dati che ne risultano al coordinatore centrale

Risorse adeguate sono stanziare nel quadro finanziario dei programmi *Socrate* e *Leonardo da Vinci* del 2005 e sono coerenti con le intenzioni espresse nel 2002 a Barcellona di dare all'educazione europea un valore qualitativo che la renda un punto di riferimento nel mondo. I capi di Stato e di governo hanno chiesto

*qu'une action soit menée pour améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge [...] et la mise au point d'un indicateur des compétences linguistiques en 2003*⁴⁶¹

La decisione di accogliere queste istanze è stata determinata dalla carenza di dati al riguardo che si registrava allora. Il piano d'azione intitolato *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*⁴⁶²

461 Halina Widła, *L'acquisition du français - langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques*, Uniwersytet Śląski, 2007. N.d.A: che sia portata avanti un'azione per migliorare la padronanza delle competenze di base, notoriamente di almeno di lingue straniere sin dalla più giovane età [...] e la messa a punto di un indicatore delle competenze linguistiche nel 2003.

462 D.Hanf, K. Malacek, E. Muir, *Langues et construction Européenne*, Peter Lang, Bruxelles, 2010.

testimonia l'impegno della Commissione in tal senso e inserisce l'indicatore in oggetto nel contesto della serie di indicatori che gli stati-membri hanno deciso di mettere a punto nel quadro del processo *Éducation et formation 2010*. Il piano d'azione sull'apprendimento delle lingue e sulla differenza linguistica fissa il suo obiettivo principale nella promozione della conoscenza degli idiomi europei soprattutto di quelli minoritari. La Commissione propone di stabilire un gruppo di lavoro permanente ad alto livello, di formare un network europeo di ispettori e di finanziare degli studi incentrati sul multilinguismo in modo che nel biennio compreso tra il 2004 e il 2006 siano realizzati degli scopi concreti di medio termine. Si tratta di un Piano d'azione fissato in una Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni n. 449/2003. In una comunità sovranazionale popolata da 450 milioni di Europei di differente estrazione etnica, culturale e linguistica, è stata data grande importanza all'aspetto intercomunicativo e questo ha un rilievo non trascurabile dal punto di vista della costruzione di una identità condivisa e dell'esercizio della cittadinanza europea attiva.

La dimension européenne ou internationale apparaît en général dans les programmes des deux niveaux d'enseignement considérés ici, mais elle largement plus présente au niveau de l'enseignement secondaire. En Allemagne, au Luxembourg et en Hongrie, elle n'est introduite qu'à partir de ce niveau. La Lettonie se caractérise par une prise en compte de tous les aspects de la dimension européenne analysés ici aux niveaux primaire et secondaire. La dimension européenne apparaît dans les matières ciblées sur la citoyenneté et dans plusieurs autres matières, les plus courantes étant l'histoire, la géographie, les sciences politiques et sociales, l'environnement, la littérature, la musique et l'art. En outre, de nombreux pays mettent en avant l'enseignement des langues étrangères, à la fois comme véhicule pour appréhender la diversité socioculturelle actuelle et comme moyen de communication avec les autres populations européennes. La maîtrise d'autres langues que sa langue maternelle est à ce jour jugée indispensable pour exercer pleinement son rôle de citoyen européen⁴⁶³.

Le competenze linguistiche differiscono di molto tra paesi e gruppi sociali. Le lingue straniere parlate dagli europei sono poco numerose: il semplice apprendimento di una lingua compresa da tutti non basta più. Ogni cittadino europeo deve sviluppare le competenze che gli permetteranno di comunicare almeno in tre lingue inclusa la propria. È un obiettivo ambizioso, ma quanto ai dati relativi ai progressi in corso in vari stati, sembra perfettamente accessibile sul medio termine. Naturalmente la questione riguarda in primo luogo i sistemi educativi nazionali e la riforma dei curricula scolastici in tal senso e questo significa che, per il principio della sussidiarietà, ogni paese si assume la responsabilità del conseguimento delle competenze linguistiche dei suoi studenti mediante la gestione dei programmi scolastici. Ai sensi degli artt. 149 e 150 del *Trattato*⁴⁶⁴, il ruolo della Comunità è di contribuire allo sviluppo di un'educazione di qualità incoraggiando la cooperazione tra Stati-membri e, se necessario, appoggiando e completando la loro azione, notoriamente per sviluppare la dimensione europea in ambito educativo, favorire la mobilità e promuovere la cooperazione europea tra istituti scolastici e atenei. È dunque compito dei singoli paesi mettere in atto tutte le iniziative utili ad assecondare la

⁴⁶³ *L'education à la citoyenneté à l'école en Europe*. Eurydice, Bruxelles, 2005, p. 53. N.d.A.: La dimensione europea o internazionale compare, in generale, nei programmi dei due livelli di insegnamento considerati qui, ma essa è largamente più presente al livello dell'insegnamento secondario. In Germania, Lussemburgo e Ungheria, il suo insegnamento si introduce a partire da questo segmento scolastico. La Lettonia si caratterizza per una presa in conto di tutti gli aspetti della dimensione europea analizzati qui nei cicli primario e secondario. La dimensione europea appare nelle materie orientate sulla cittadinanza e in molte altre materie di cui le più frequenti sono la storia, la geografia, le scienze politiche e sociali, l'ambiente, la letteratura, la musica e l'arte. Inoltre, numerosi paesi danno la priorità all'insegnamento delle lingue straniere come veicolo di comprensione della differenza socio-culturale attuale e, al tempo stesso, come mezzo di comunicazione con gli altri popoli europei. La padronanza di altre lingue oltre alla propria è oggi considerata indispensabile per esercitare pienamente il proprio ruolo di cittadino europeo.

⁴⁶⁴ Eduardo Rozo Acuna, *La Carta costituzionale dell'Unione Europea*, ES@ - Edizioni Studio @lfa, 2005.

nuova azione in favore dell'apprendimento delle lingue. Nel quadro del loro piano di istruzione e formazione, gli stati-membri hanno fissato degli obiettivi comuni che cercano di raggiungere attraverso la definizione degli indicatori e dei punti di riferimento, mediante degli scambi di buone pratiche e delle valutazioni tra pari. L'aspirazione a sostituirsi agli stati-membri non appartiene all'Ue in materia educativa, piuttosto resta fermo il compito di potenziarne gli aspetti cooperativi. Per quanto riguarda il sostegno alle attività pensate per gli apprendimenti linguistici, l'Ue ha predisposti dei programmi comunitari quali:

- *Socrate*
- *Leonardo da Vinci*
- *Media Plus* (per il doppiaggio e la sottotitolazione nella distribuzione cinematografica).

Inoltre, ha messo a punto alcuni strumenti, come il Label Europeo per incoraggiare l'innovazione nella didattica delle lingue straniere, ha predisposto l'attività di organismi come il Bureau européen pour les langues moins répandues (BELMR) e il network di informazione Mercator per la promozione e la salvaguardia delle lingue e delle culture regionali e minoritarie. La Commissione incoraggia parimenti gli stati-membri a fare ricorso ad altri programmi europei, al fondo sociale europeo e alla Banca Europea degli Investimenti per finanziare le iniziative in materia di apprendimento linguistico. Nel piano d'azione contenuto nella Comunicazione in questione vengono tracciate quattro grandi ambiti di riferimento delle attività da programmare:

- estendere i vantaggi dell'apprendimento delle lingue a tutto il corso della vita e all'insieme della cittadinanza
- migliorare l'insegnamento delle lingue
- creare un ambiente più favorevole alle lingue
- sviluppare un contesto propizio al progresso cognitivo relativo

L'apprendimento delle lingue è un'attività di formazione permanente per la quale sono previsti quattro obiettivi da realizzare nello specifico:

- incrementare di altre due lingue, la conoscenza della propria lingua-madre
- potenziare l'apprendimento delle lingue nella scuola secondaria e nei percorsi di formazione professionale
- potenziare l'apprendimento delle lingue all'università
- diffondere le competenze linguistiche di L2 e L3 tra gli adulti
- creare le stesse opportunità di apprendimento per gli allievi con bisogni specifici
- ambire ad ampliare al massimo il ventaglio delle lingue conosciute

La struttura scolastica, per prestarsi alla diffusione e al miglioramento dell'ambiente rispetto all'acquisizione e alla pratica delle lingue, deve sviluppare caratteri di ricettività molto accentuati. Quando riesca nella predisposizione di una tale apertura, i fini individuati nel piano di azione sono:

- la più ampia diffusione degli strumenti adatti alla didattica delle lingue

- l'aggiornamento di qualità dei docenti di lingue
- l'incremento dell'offerta formativa linguistica
- l'aggiornamento dei docenti di altre materie
- la valutazione delle competenze linguistiche

Tra l'altro, allo scopo di creare un ambiente di apprendimento favorevole alle lingue, il piano d'azione identifica, per la scuola primaria e secondaria, ulteriori quattro obiettivi specifici:

- la costituzione di un approccio alla diversità linguistica fondato sull'integrazione
- la creazione di comunità favorevoli alle lingue
- il miglioramento delle offerte di apprendimento delle lingue e del livello di partecipazione

Allo scopo di sviluppare un quadro propizio al progressivo incontro-confronto delle autorità politiche locali, regionali, nazionali e europee, il presente piano d'azione propone delle iniziative orientate. Per ognuno di questi tre ambiti, la Comunicazione contiene anche l'individuazione di obiettivi a breve termine completi delle rispettive motivazioni rivolti proprio a tali referenti politici:

- l'apprendimento precoce di L1, L2 e di L3: i vantaggi dell'apprendimento delle lingue in tenera età sono apprezzabili solo se
 - ✘ gli insegnanti sono stati adeguatamente formati a questo tipo di didattica
 - ✘ le classi sono composte di un numero di alunni non troppo elevato
 - ✘ il materiale di studio è adatto
 - ✘ le ore curricolari sono in numero sufficiente

In questo contesto sono necessari:

- il finanziamento di uno studio relativo ai grandi principi pedagogici sui quali si fonda l'insegnamento delle lingue e delle culture straniere in età precoce
- la divulgazione di informazioni relative alla ricaduta positiva di tale pratica educativa
- l'organizzazione di una conferenza europea per i decisori politici dell'educazione
- il finanziamento di una serie di progetti transnazionali che mirino alla redazione di materiale pedagogico
- il sostegno apportato dalla Commissione e dalle agenzie nazionali agli assistenti di lingue, soprattutto nella scuola primaria
- *apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire et la formation*: significa acquisire un livello adeguato di competenza relativa alla lettura e all'ascolto e all'espressione scritta e orale in modo che le competenze interculturali e la capacità di imparare le lingue autonomamente o con l'aiuto di un docente si sviluppino. In tale contesto, il piano di azione propone:
 - ✘ il finanziamento di progetti linguistici tra istituti scolastici che permetta agli studenti di entrare in contatto mediante attività di scambio e di condivisione
 - ✘ l'incoraggiamento da parte della Commissione e delle agenzie nazionali a un utilizzo più intensivo delle risorse disponibili per i programmi *Socrate* e

Comenius

- ✘ promuovere il Clil teaching per abituare gli allievi alla pratica linguistica
 - ✘ il finanziamento di una serie di progetti transnazionali per l'elaborazione e per la diffusione di nuove metodologie specifiche di insegnamento di alcune materie mediante il ricorso a una L2 largamente condivisa
 - ✘ il potenziamento del sostegno alle scuole che vogliono adottare un approccio fondato sull'apprendimento integrato di una materia e di una lingua
 - ✘ l'incentivo allo scambio di docenti tra le scuole
- L'apprendimento delle lingue da parte degli allievi con bisogni speciali sono in fase di sviluppo soprattutto in termini metodologici e di organizzazione dei programmi di studio
 - il numero delle lingue da poter studiare deve essere il più ampio possibile e non trascurare gli idiomi minoritari e gli istituti devono fornire all'utenza adeguata informazione al riguardo
 - approccio olistico all'apprendimento delle lingue da parte degli istituti scolastici e degli enti di formazione professionale, tale cioè da consentire agili collegamenti con la lingua materna, delle lingue straniere, della lingua attraverso la quale viene impartita l'istruzione e delle lingue dei migranti
 - incoraggiare lo sviluppo scolastico nella direzione di potenziare l'insegnamento delle lingue nella scuola primaria, secondaria e professionale
 - incrementare l'adozione di materiali didattici in L2 realizzati da formatori, docenti e soggetti in apprendimento
 - l'azione di gemellaggio elettronico prevista dal programma e-learning permetterà a tutte le scuole d'Europa di stabilire dei partenariati pedagogici con altre scuole situate altrove per stimolare l'apprendimento delle lingue e il dialogo interculturale nonché per sensibilizzare i cittadini al modello di società europea multilingue e pluriculturale
 - nell'iter dei docenti di lingue, ad oggi, sussiste enorme disparità tra i modelli di formazione in ingresso e in itinere dei diversi paesi per cui molti insegnanti non hanno soggiornato né studiato nel paese nel quale insegnano la lingua, per questo è necessario finanziare la mobilità per favorire la diffusione delle conoscenze e delle competenze acquisite mediante i programmi Socrate e Leonardo da Vinci per i docenti di lingua e per i formatori
 - disponibilità di docenti di lingue: alcuni stati-membri si trovano di fronte alla carenza di insegnanti di lingue in possesso dei titoli adeguati, quindi gli scambi di colleghi tra scuole di paesi comunitari possono basarsi sull'insegnamento della propria lingua materna, di un'altra lingua o un'altra materia nella loro lingua materna. In seguito a uno studio sugli ostacoli che si oppongono alla mobilità dei docenti di lingua nell'Ue. Questa analisi comprenderà un'inchiesta sulle attitudini, sulle impressioni e sulle raccomandazioni indirizzate agli stati-membri.
 - formazione dei docenti in altre discipline: la maggior parte degli alunni e delle persone in formazione potrebbero seguire una parte dei loro corsi in una lingua straniera. Un numero molto più alto del corpo insegnante dovrebbe essere in grado di insegnare la propria materia in almeno un'altra lingua. A tal fine dovrebbero essere attivati degli stage per lo studio di

una o più lingue parallelamente al loro ambito di specializzazione e effettuare una parte dei loro studi di formazione docente all'estero.

Valutazione delle competenze linguistiche: bisogna anche esaminare i bisogni di informazione degli stessi apprendenti, dei loro dipendenti, dei loro professori e dei loro istituti di istruzione e di formazione. In questo contesto, il piano d'azione propone:

- la concezione di un test per rilevare le competenze linguistiche al fine di raccogliere dei dati per individuare il nuovo indicatore europeo delle competenze
- l'introduzione di questo test nel quadro unico per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche *Europass*
- la realizzazione di un inventario di sistemi di certificazione linguistica in Europa
- un approccio alla differenza linguistica basato sull'integrazione

Il rispetto della differenza linguistica dell'Ue è un principio fondatore della Comunità. I programmi generali europei in campo educativo, formativo e culturale sono già accessibili agli interlocutori in tutte le lingue sia che si tratti di lingue ufficiali o regionali di lingue minoritarie, di lingue parlate dalle comunità migranti o delle lingue dei segni. Il piano d'azione prevede che:

- l'organizzazione di una conferenza sui temi incidenti sulle lingue regionali e minoritarie nei sistemi educativi
- una riedizione del rapporto Euromosaic sulle lingue regionali e minoritarie alla luce dell'ampliamento dell'Unione
- l'introduzione di un sostegno ai programmi a carattere generale per gli stati-membri che accordano un'attenzione particolare alle misure che mirano ad aiutare le comunità linguistiche il cui numero di parlanti nativi diminuisce di generazione in generazione
- a più lunga scadenza tutti i programmi comunitari appropriati e i fondi strutturali potrebbero comportare un sostegno integrato appositamente per la diversità linguistiche, tra le altre per le lingue regionali e minoritarie, se si rivelasse adeguata un'azione specifica
- creare delle comunità favorevoli alle lingue e dunque più aperte alla reciproca conoscenza delle culture
- fissare degli strumenti modificando i gemellaggi tra le città in modo che il multilinguismo caratterizzi la partecipazione democratica mediante la trattazione di temi nelle assemblee di cittadini e nei seminari
- la Commissione lancerà inoltre uno studio concentrato sull'utilità della sottotitolazione cinematografica, televisivo e audiovisuale orientati all'apprendimento
- migliorare l'offerta di formazione linguistica per mostrare e sensibilizzare all'apprendimento delle lingue e per un'offerta più accessibile e prioritaria per i cittadini che ne manifestino particolare bisogno come previsto nelle modifiche ai programmi Socrate e Grundtvig 2004 per i docenti di lingue
- creare un quadro propizio al progresso: un impegno concreto da parte dei poteri

pubblici al livello locale, regionale e nazionale in modo da promuovere l'approccio multilinguistico e interculturale

Il presente piano d'azione propone anche le seguenti iniziative:

- la creazione di un gruppo permanente di alto livello composto da rappresentanti degli stati-membri, dei partner sociali e del mondo dell'educazione, della formazione e della cultura. Costui contribuirà al seguito del presente piano d'azione stimolando il dibattito pubblico con le parti direttamente coinvolti nell'apprendimento delle lingue e della differenza linguistica
- il finanziamento di uno studio dettagliato sulle esigenze relative alle competenze linguistiche dell'Ue
- il finanziamento degli studi sui costi sociali del non multilinguismo e gli effetti sull'economia europea con il fallimento di alcune transazioni commerciali in ragione di una carenza di competenza linguistica
- il finanziamento delle ricerche sulla correlazione tra il multilinguismo e la società multiculturale, l'identità europea e la società della conoscenza, la base dell'apprendimento linguistico e le incidenze delle metodologie didattico-linguistico
- la pubblicazione di un volume per la rete Eurydice comprendente una analisi globale dettagliata dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole d'Europa da aggiornare ogni due anni
- la pubblicazione da parte della Commissione delle informazioni che riguardano la misura nella quale i suoi programmi nel settore educativo, formativo, giovanile, dei media e della cultura contribuiscono alla diffusione del multilinguismo e dell'interculturalità
- la creazione di una rete europea di ispettori e di responsabili politici nel campo dell'educazione e della formazione in lingue straniere

L'Anno Europeo delle Lingue⁴⁶⁵ è stato il 2001, è allora che sono stati posti in essere tutti i metodi per promuovere l'apprendimento delle lingue e la differenza linguistica. Il 14 Febbraio del 2002, il Consiglio dell'Educazione ha invitato gli stati-membri a prendere delle misure concrete a tal fine e ha chiesto alla Commissione di elaborare proposte in questi ambiti. Per questo è stato predisposto un piano d'azione che è il risultato di un'ampia consultazione pubblica cui hanno partecipato anche le altre istituzioni europee, i ministeri nazionali interessati e un ventaglio nutrito di organizzazioni rappresentative della società civile, nonché del grande pubblico. Nel 2007 la Commissione ha presentato un rapporto sulla messa in opera del piano d'azione *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique* nella *Comunicazione n. 554*. Sono stati registrati progressi considerevoli: su 47 azioni contenute, infatti, 41 si sono realizzate nei tempi previsti. Basandosi sui rapporti nazionali relativi al seguito del piano di azione, la Commissione stima che ha influenzato le riforme delle politiche linguistiche nazionali e permessi di accordare una più grande importanza.

Fondando la propria riflessione sui rapporti nazionali relativi al seguito del piano d'azione, la Commissione ritiene che abbia condizionato i processi di riforma delle politiche linguistiche nazionali e che abbia permesso di attribuire maggior peso politico alla promozione dell'apprendimento delle lingue, alla differenza linguistica e al

465 S. Cavagnoli, M. Passarella, *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli, Milano, 2011.

multilinguismo in genere. Nei fatti è stato allocato un budget annuale in favore delle campagne di informazione sulle lingue nel quadro di un programma di formazione permanente. Sono anche stati realizzati tredici studi europei e sei tra conferenze e seminari sul tema. Diversi programmi europei hanno integrato diciassette azioni volte al miglioramento di questo aspetto, in particolare *Socrate* e *Leonardo* cresciuti finanziariamente di venti milioni di euro l'anno nel periodo compreso tra il 2004 e il 2006. Questo sostegno si conferma per i programmi approvati per il 2007-2013 dove l'apprendimento delle lingue conserva un ruolo significativo. Il rapporto evidenzia tuttavia che ci sono sforzi supplementari da aggiungere per incrementare il livello di qualità dell'insegnamento delle lingue e della formazione dei docenti in tale ambito. Sarebbe opportuno, infatti, attirare l'attenzione anche sul tema della varietà delle lingue insegnate, tutt'ora esigua. Il Rapporto del Consiglio *Éducation* al Consiglio europeo su *Gli obiettivi concreti e futuri dei sistemi educativi e formativi* del 14 Febbraio 2001 [5680/01 EDU 18] ⁴⁶⁶ mira a definire per i dieci anni a venire, in conformità al mandato assegnato dal Consiglio di Lisbona del 2000, le finalità più concrete e future dei sistemi educativi da perseguire seguendo il metodo aperto di coordinamento, una strategia coordinata per la quale gli stati-membri si danno obiettivi comuni da raggiungere e strumenti per realizzarli. Basandosi sui contributi dei singoli stati-membri, la Commissione e il Consiglio hanno individuato un certo numero di obiettivi comuni per la realizzazione degli scopi definiti dalla strategia del Consiglio. Si tratta del primo documento che predispose un approccio globale e coerente delle politiche educative nazionali nel contesto dell'Unione Europea. Accrescere la qualità dei sistemi d'istruzione e formazione è il primo traguardo da raggiungere dal momento che l'ambito educativo rappresenta uno strumento privilegiato per costruire e favorire la coesione sociale e culturale così come un'entità economica comune considerevole, chiamata a rafforzare la competitività e il dinamismo europeo. Si tratta dunque di vigilare affinché dunque la formazione dei docenti sia qualitativamente elevata e affinché l'impegno per permettere agli alunni di acquisire le competenze di base indispensabili per inserirsi efficacemente in una società della conoscenza soggetta a processi di trasformazione tanto rapidi. Al tempo stesso bisogna stimolare di più gli adulti a leggere, a scrivere e a far di conto, soprattutto per quel che riguarda l'alfabetizzazione informatica e l'utilizzo delle nuove tecnologie, le abilità relazionali e le competenze trasversali. Potenziare la qualità degli istituti scolastici mediante un utilizzo ottimale delle risorse umane è prioritario almeno quanto l'incentivo a scegliere percorsi scientifici e tecnologici sia al livello di formazione che di reclutamento al fine di assicurare all'Europa di domani una posizione concorrenziale sui mercati. Inoltre incrementare la qualità dei sistemi d'istruzione significa migliorare il rapporto tra i bisogni e le risorse, permettendo agli istituti scolastici di realizzare nuovi partenariati. Per quanto riguarda la prima meta, i risultati concreti che ci si prefiggeva di raggiungere ormai dieci anni fa erano: l'accesso a Internet a tutte le scuole, l'alfabetizzazione informatica di tutti i docenti, l'incremento della spesa annuale destinato all'acquisizione di risorse umane proporzionalmente al numero degli insegnanti, l'accesso di tutti all'educazione e alla formazione. Il modello sociale europeo di coesione sociale deve poter consentire a tutti i cittadini di accedere all'istruzione formale o non formale facilitando il passaggio da un indirizzo all'altro. L'apertura dei sistemi d'istruzione e di formazione accompagnata da uno sforzo per renderli più attraenti, più adeguati, cioè, ai bisogni dei gruppi diversi ai quali l'offerta si rivolge, sarebbe molto importante soprattutto per lo sviluppo della cittadinanza attiva, delle pari opportunità e di una coesione sociale solida e duratura. Ci si prefigge poi, in questo documento, di aprire l'educazione e la formazione al mondo per costruire lo spazio europeo dell'educazione mediante la mobilità e l'apprendimento delle lingue straniere da un

466 Sandra Níßl, *Die Sprachenfrage in der Europäischen Union: Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa*, Herbert Utz Verlag, 2011.

lato e attraverso il potenziamento dei legami tra istruzione e mercato del lavoro, ricerca e società civile. Tra i risultati concreti questo rapporto citava in cima alla lista la necessità di facilitare la formazione di imprenditori e di lavoratori indipendenti, incoraggiare lo studio di due lingue dell'Ue in un periodo minimo di due anni consecutivi, sostenere la mobilità degli studenti, dei docenti, dei formatori e dei ricercatori. Diventare l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di una crescita economica durevole accompagnata da un incremento e da un miglioramento dell'impiego e da una più forte coesione sociale è l'obiettivo strategico per l'Ue enunciato a Lisbona nel Marzo 2000. Sulla base di una proposta della Commissione e dei contributi degli stati-membri, il consiglio ha adottato questo rapporto poi approvato nel 2001 al Consiglio Europeo di Stoccolma che ha richiesto la preparazione di una programma di lavoro dettagliato. Nel dicembre 2002, il Consiglio Europeo ha approvato una risoluzione orientata a promuovere il potenziamento della cooperazione europea in materia di insegnamento e di formazione professionale pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale dell'Ue n. C 013 del 18.01.2003*. Il fine concreto è quello di rimuovere gli ostacoli alla mobilità professionale e geografica e incoraggiare l'accesso alla formazione permanente. Per realizzare queste condizioni, il Consiglio invita gli stati-membri e la Commissione a adottare delle misure per migliorare la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche nel quadro dei sistemi educativi e formativi e per promuovere una maggiore cooperazione in materia di qualità dell'istruzione per consolidare un atteggiamento di fiducia reciproca tra gli stati-membri. A tal fine il Consiglio ha demandato alla Commissione il compito di fornire uno stato d'avanzamento di questo piano di lavoro nella primavera del 2004. Nella Comunicazione della Commissione Europea al Consiglio, al Parlamento, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni sul tema *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la differenza linguistica: un piano d'azione 2004-2006*⁴⁶⁷ classificato sotto la dicitura COM/2003/0449 final, l'Ue affronta ancora e più profondamente uno degli argomenti centrali per la costruzione dello spazio europeo dell'educazione. Già nella *Dichiarazione di Laeken* si sostiene che

*L'Europe va enfin, sans effusion de sang, devenir une grande famille, (...) véritable mutation, (...) continent des valeurs humanistes ... de la liberté, de la solidarité, de la diversité surtout, ce qui implique le respect de la langue, des traditions et de la culture d'autrui. Les peuples d'Europe forment une seule Union composée d'un grand nombre de nations, communautés, cultures et groupes linguistiques différents; cette Union s'articule autour d'un échange égal d'idées et de traditions, et repose sur l'acceptation mutuelle de peuples ayant une histoire différente, mais un avenir commun*⁴⁶⁸.

In quegli anni, si prospetta già il grande ampliamento dell'Ue che eleverà a 450 milioni di europei il numero dei suoi abitanti. La differenza culturale, linguistica, etnica e sociale sembrava già un potenziale di ricchezza e proprio per questo si riteneva necessario porre basi educative tali da consentire a tutti i cittadini di poter coltivare scambi con cittadini di altri stati-membri. Si trattava dunque di costruire una vera e propria casa comune dove poter agire le relazioni con gli strumenti di conoscenza opportuni e adeguati alla comprensione reciproca. Apprendere e parlare altre lingue è un incoraggiamento ad aprirsi agli altri, alla loro cultura e alla loro

⁴⁶⁷ Comunicazione della Commissione Europea al Consiglio, al Parlamento, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni sul tema *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la differenza linguistica: un piano d'azione 2004-2006* in Maurizio Ambrosini, *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2004. N.d.A.: In fine l'Europa si avvia a diventare una grande famiglia senza spargimento di sangue, (...) cambiamento significativo, (...) continente dei valori umanistici... della libertà, della solidarietà, della differenza soprattutto, il che implica il rispetto della lingua, delle tradizioni e della cultura altrui. I popoli d'Europa formano una sola Unione composta da un gran numero di nazioni, comunità, culture e gruppi linguistici diversi; questa Unione si articola intorno a uno scambio paritario di idee e di tradizioni e riposa sulla reciproca accettazione di popoli che hanno una storia differente, ma un avvenire comune.

⁴⁶⁸ Hartmut Marhold, *Le nouveau débat sur l'Europe*, Presses d'Europe, 2002, p. 484.

idea del mondo. Poiché l'Ue si fonda sulla libera circolazione dei suoi cittadini, dei suoi capitali e dei suoi servizi, è necessario che il cittadino si doti degli strumenti conoscitivi adatti a fruire della libertà di lavorare o di studiare in altri stati. Nel quadro della strategia di rinnovamento economico, sociale e ambientale stabilita nel 2000 a Lisbona, l'apprendimento delle lingue permette non solo di maturare la possibilità di sentirsi a proprio agio nella casa comune dell'Ue, ma anche di migliorare le capacità cognitive legate alla pratica profonda della lingua materna nel perfezionamento della padronanza di tutti i suoi stili, registri, generi sul piano della scrittura e dell'oralità. Sono queste le coordinate all'interno delle quali la Commissione cerca di elaborare strumenti tali da incoraggiare lo spirito e le capacità imprenditoriali dei cittadini europei come *La Carta Europea dei piccoli imprenditori*⁴⁶⁹ e il *Libro Verde sullo Spirito di Impresa*⁴⁷⁰. Accanto alla conoscenza delle lingue, poi è anche necessario sviluppare le competenze interculturali alla base di un dialogo paritetico e rispettoso.

*In tutta l'UE si registra una netta tendenza verso l'insegnamento e l'apprendimento basati sulle competenze e verso un approccio basato sui risultati dell'apprendimento. Il quadro europeo delle competenze chiave ha dato un importante contributo in tal senso e in alcuni paesi ha avuto un ruolo centrale nelle riforme. Sono stati compiuti importanti passi avanti, soprattutto per quanto riguarda i programmi scolastici. Materie tradizionali, come la lingua madre, le lingue straniere o la matematica e le scienze vengono trattate con un approccio più interdisciplinare: oltre che alla conoscenza si guarda di più allo sviluppo di abilità e di atteggiamenti positivi e alle applicazioni concrete. Nei programmi di studio viene dato maggiore ed esplicito rilievo alle competenze chiave trasversali*⁴⁷¹.

Numerose altre politiche prese al livello europeo beneficeranno di un miglioramento delle competenze linguistiche dei cittadini, attualmente le competenze linguistiche sono sbilanciate tra paesi e gruppi sociali. Gli europei parlano poche lingue e generalmente si limitano a una delle quattro principali, naturalmente questo non basta, ognuno dovrebbe parlare almeno due lingue straniere. Si tratta di un obiettivo ambizioso, ma i progressi compiuti da molti stati segnalano la sua praticabilità.

Un'occasione proficua per conoscere le numerose metodologie di promozione dell'apprendimento delle lingue e della differenza linguistica è stata l'*Anno Europeo delle Lingue*⁴⁷² del 2001. I capi di Stato e di governo riuniti a Barcellona nel marzo del 2002 hanno riconosciuto la necessità di un'azione dell'Ue e degli stati-membri orientata al miglioramento delle didattiche in questione e hanno chiesto di perseguire l'azione che mira a consolidare la padronanza delle competenze di base mediante l'insegnamento di almeno due lingue sin dalla più tenera età. L'apprendimento precoce delle lingue offre vantaggi solo a condizione che i docenti siano adeguatamente formati per padroneggiare le metodologie di insegnamento per la prima infanzia e per l'infanzia, che le classi siano sufficientemente ridotte da permettere un apprendimento efficace, che sia disponibile materiale pedagogico di alto livello e che una parte sufficiente del curriculum sia riservata alle lingue.

Dal 2004 l'Ue finanzia studi sui quali si fonda l'insegnamento di *Lingue e Culture Straniere* e agli apprendenti più giovani. Il Parlamento Europeo nel Dicembre del 2001 ha predisposto delle misure pensate per questo tema e l'anno successivo il *Consiglio di Educazione* ha invitato i paesi-membri a fare in modo di concretizzare questi propositi e ha sollecitato la Commissione affinché presentasse nuove proposte. Ecco dunque elaborato il piano

469 Giuseppe Favretto, Riccardo Sartori, *L'età dell'impresa. Giovani imprenditori e lavoratori esperti*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

470 <http://www.lex.unict.it/eurolabor/documentazione/altridoc/commissione151203.pdf>.

471 *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, Bruxelles, 25.11.2009, p. 6.*

472 S. Cavagnoli, M.Passarella, *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli, Milano, 2011.

d'azione in varie fasi. In un primo momento consultivo, la Commissione ha programmato un'ampia consultazione pubblica alla quale hanno partecipato le altre istituzioni europee, i ministri dell'educazione nazionali, un ventaglio nutrito di organismi rappresentativi della società civile e il grande pubblico. Il documento di consultazione è stato disponibile on line in tutte le lingue europee e ha sollecitato più di trecento reazioni fino al momento conclusivo della Conferenza tenuta a Burxelles il 10 Aprile del 2003 che ha riunito tutti i rappresentanti della società civile. A grandi linee ci si è facilmente accordati sull'analisi compiuta dallo staff della Commissione, ad esempio è stata accolta con plauso l'opportunità di estendere i vantaggi del multilinguismo all'insieme dei cittadini europei in tenera età. Le affermazioni per le quali l'apprendimento dell'inglese è insufficiente e la conseguente necessità di attivare dei corsi anche di altre lingue hanno trovato ampio riscontro. L'utilità dei programmi nazionali ed europei che mirano a promuovere la mobilità dei soggetti in apprendimento e dei professori di lingue così come altre forme di contatto tra i cittadini è stata messa in evidenza. La necessità di aumentare la qualità dell'insegnamento delle lingue è stata largamente riconosciuta, molti hanno ritenuto necessario aumentare l'efficacia dei meccanismi orientati ad assicurare la trasparenza della certificazione linguistica. È stata altresì attirata l'attenzione sulla possibilità di rendere le città e i comuni meglio disposti alle lingue, sulla opportunità di trarre vantaggio dalla sottotitolazione dei contenuti audiovisivi, ma anche sull'importanza di preservare le lingue minoritarie. Un gran numero di persone audite ha ritenuto necessario procedere al livello nazionale a uno studio dei bisogni linguistici e a una definizione di una propria politica chiara in tale ambito. Esiste, dunque, un ampio consenso nella società civile emerso durante queste consultazioni sulla necessità di adottare nuove misure per migliorare l'apprendimento delle lingue e promuovere la differenza linguistica in Europa. Il presente piano d'azione tiene conto delle opinioni espresse dalle persone interpellate. Per sua natura si tratta di una questione che può essere affrontata secondo diversi approcci. In primo luogo la responsabilità di dare avvio a nuove azioni in favore della diffusione di altre lingue che tengano conto delle caratteristiche e delle esigenze locali mentre perseguono i più generali obiettivi europei. Il Consiglio d'Europa incoraggia gli stati-membri a relazionarsi alla questione mediante l'audit, cogliendo dunque contemporaneamente l'occasione per lavorare anche sul potenziamento dell'esercizio della cittadinanza attiva nonché sull'obiettivo della coesione sociale. Nel piano di lavoro che a livello nazionale si concentra sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi educativi e formativi, gli stati-membri hanno fissato degli obiettivi comuni da raggiungere attraverso la definizione di indicatori e di punti di riferimento, attraverso lo scambio di buone pratiche e attraverso la valutazione tra pari. Di comune accordo hanno elevato a prioritario il miglioramento delle competenze linguistiche. Questo programma di lavoro mediante il quale gli stati-membri si mettono d'accordo per progredire insieme sviluppando aspetti essenziali delle politiche e delle pratiche nel campo delle lingue servirà a un grande numero di azioni che dovranno essere condotte al livello degli stati-membri per promuovere l'apprendimento delle lingue e la differenza linguistica. L'Ue non è chiamata a sostituirsi agli stati-membri in questo campo, ma a sostenere e a integrare la loro politica. Sua prerogativa è di accrescere la qualità dei sistemi di istruzione e formazione nazionali mediante la cooperazione e gli scambi e di favorire l'avanzamento su temi che è preferibile affrontare a livello comunitario. I principali strumenti a disposizione dell'unione in questo ambito sono dei programmi di finanziamento: solo *Socrate* e *Leonardo* rappresentano un investimento di più di trenta milioni di euro l'anno in azioni che si prefiggono obiettivi specifici in educazione linguistica. Si tratta di programmi sottoposti a valutazione nel 2003 per misurare la reale incisività del loro impatto sul problema, considerato anche che, dal punto di vista finanziario, essi si limitano a concorrere al sostegno stanziato per gli stessi scopi dal potere nazionale, regionale, locale in materia di infrastrutture

educative, di adeguate dimensioni delle classi, di formazione dei docenti o di scambi internazionali.

Il piano d'azione individua tra grandi ambiti di intervento che necessitano di azioni: estendere i vantaggi dell'apprendimento delle lingue lungo il corso della vita a tutti i cittadini, migliorare l'insegnamento delle lingue e creare un ambiente meglio predisposto allo scambio linguistico, ma mette anche in conto che probabilmente non tutti gli stati-membri riusciranno a raggiungere gli obiettivi prefissati nei tempi previsti.

Predisporre inoltre delle proposte di miglioramento realmente fattibili sul breve periodo. L'obiettivo per gli studenti della scuola secondaria non è di portarli a parlare una L2 come una L1, ma di metterli in condizioni di poter sviluppare le capacità comunicative sufficienti a coltivare scambi soddisfacenti almeno in due lingue straniere e a maturare un atteggiamento di apertura e di interculturalità fondato e credibile. Al livello professionale gli assistenti linguistici come quelli finanziati dai programmi *Socrates* e *Comenius* possono accrescere le proprie abilità trasversali e linguistiche producendo un effetto positivo nella realtà scolastica nella quale vengono inseriti e in cui rappresenteranno un tramite di conoscenza anche della propria lingua madre. In questo senso bisognerebbe che gli istituti di tutta Europa aprissero le porte agli scambi tra docenti e agli assistenti in arrivo da altri paesi. Per quanto riguarda le barriere che escludono gli allievi con bisogni specifici dall'apprendimento delle lingue, la situazione è ancora critica e la riflessione sui metodi da incrementare di abbondantemente. La promozione della differenza linguistica richiede di incentivare attivamente l'insegnamento di un ventaglio di lingue piuttosto ampio nelle scuole d'Europa come in tutti i soggetti impegnati nell'educazione e nella formazione. Questo ventaglio dovrebbe comprendere le lingue minoritarie dell'Unione insieme alle più diffuse, le lingue regionali, gli idiomi dei migranti e quelli dei maggiori partner economici nel mondo. Le lingue dei paesi che progressivamente entrano a far parte della Comunità richiedono l'attenzione di essere diffuse negli altri stati-membri il più rapidamente possibile. Del resto i ministeri nazionali dispongono di sufficiente anticipo per organizzare l'offerta di formazione linguistica tenendo presenti questi criteri.

Il est important que les écoles et les établissements de formation adoptent une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères, de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et des langues des communautés migrantes; ces politiques aideront les enfants à développer l'ensemble de leurs capacités de communication. Dans ce contexte, les approches axées sur la compréhension multilingue peuvent se révéler particulièrement utiles dans la mesure où elles encouragent les apprenants à déceler les similarités entre les langues, aptitude à la base d'un multilinguisme réceptif⁴⁷³.

È pacifico ormai che i programmi *Socrate* e *Leonardo Da Vinci* hanno stimolato lo sviluppo di numerosi strumenti utili per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue peraltro la diffusione di pratiche e risultati va ancora incentivata rendendo protagonisti i principali attori del sistema scolastico: insegnanti, formatori, capi di istituto e ispettori.

Un migliore insegnamento delle lingue straniere è essenziale affinché l'Europa realizzi il suo potenziale, sia da un punto di vista economico, che culturale o sociale. A differenza dei nostri concorrenti

⁴⁷³ Commissione europea, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la differenza linguistica: un piano d'azione 2004-2006*, COM/2003/0449 final. N.d.A.: È importante che le scuole e gli istituti di formazione adottino un approccio olistico dell'insegnamento delle lingue che stabilisca dei collegamenti adeguati tra l'insegnamento della lingua materna, delle lingue straniere, della lingua nella quale è impartita l'istruzione e delle lingue delle comunità migranti; queste politiche aiuteranno gli alunni a sviluppare l'insieme delle loro capacità comunicative. In questo contesto, gli approcci fondati sulla comprensione multilingue possono rivelarsi particolarmente utili nella misura in cui incoraggiano gli apprendenti a individuare le somiglianze tra le lingue, attitudine alla base di un multilinguismo ricettivo.

principali, la nostra è una società plurilingue e l'insegnamento dovrebbe riflettere questa caratteristica, il che si verifica sempre più spesso. Le ricerche suggeriscono che un apprendimento precoce delle lingue straniere è la chiave di un maggior successo linguistico successivo. In questo modo non solo il concetto di una lingua straniera viene radicato nella mente del bambino in un periodo in cui è più ricettivo, ma anche offre l'opportunità di sviluppare diversamente un interesse per la società di altri popoli vicini. La maggior parte degli Stati membri ha sperimentato l'apprendimento precoce delle lingue e il bilancio è globalmente positivo. Occorre adesso basarsi su queste esperienze positive per integrarle, in modo da andare oltre la fase pilota in tutte le scuole; migliorando il modo in cui si affrontano le fasi di transizione da una scuola all'altra, in modo che le esperienze positive della scuola elementare servano da base per la scuola secondaria e garantendo la disponibilità di insegnanti di lingua straniera che siano di madrelingua e che possano aiutare gli alunni a sviluppare le loro capacità al di là delle competenze dei normali insegnanti di scuola elementare o secondaria. Questa sfida comporta la disponibilità di notevoli risorse. La presenza di insegnanti di madre lingua sarebbe positiva anche per l'insegnamento della lingua straniera in fasi successive, come pure la messa a punto di materiali didattici destinati in modo specifico agli adulti. Per la maggior parte delle lingue dell'Unione Europea questo tipo di materiale è scarsamente disponibile. In entrambi questi settori il contributo di programmi dell'Unione europea quali Socrates o Leonardo può essere notevole e risulta molto evidente il valore aggiunto rappresentato dalla cooperazione fra Stati membri⁴⁷⁴.

Gli approcci fondati sull'e-learning, il gemellaggio tra scuole mediante Internet e l'uso delle tecnologie nel contesto pedagogico offrono molte possibilità di contatto tra gli alunni di altre comunità linguistiche. Conviene vigilare a ciò che favorisce l'apprendimento di una grande varietà di idiomi. Naturalmente i docenti di lingue hanno un ruolo cruciale da giocare nella creazione di un'Europa multilingue. Più dei colleghi in altre discipline, sono condotti a illustrare i valori europei di apertura agli altri, di accettazione delle differenze e di volontà di comunicare. È importante che dispongano dell'esperienza adeguata nell'uso della lingua e nella comprensione della cultura alla quale è associata. Tutti gli insegnanti di lingue straniere dovrebbero aver svolto un periodo prolungato nel paese dove si parla la lingua che insegnano e dovrebbero potersi aggiornare regolarmente. Esiste tuttavia grande disparità tra i percorsi di tali docenti, ad esempio, non tutti hanno soggiornato all'estero. Anche se gli stati-membri sono responsabili della formazione iniziale e continua dei professori di lingue straniere, la loro azione può essere completata da un ricorso ai programmi europei nella misura in cui questo apporta un valore aggiunto alla dimensione europea dell'istruzione. Un insegnamento efficace delle lingue richiede delle competenze e delle risorse personali considerevoli. La formazione iniziale dovrebbe dare ai professori di lingue una serie di strumenti tecnico-pratici attraverso la formazione in classe. Essi hanno bisogno dell'opinione di consulenti qualificati e devono poter aggiornare regolarmente le loro metodologie linguistiche e pedagogiche anche per quanto concerne l'e-learning e la formazione a distanza. Succede spesso che i docenti di lingue si sentano isolati e che non siano al corrente dei metodi più adatti a migliorare le loro prestazioni. Non hanno sempre accesso alle reti di sostegno professionale adeguate. È dunque molto importante facilitare i contatti e la creazione di reti effettive tra questi insegnanti al livello locale, regionale, nazionale e europeo. Innanzitutto si richiede l'impegno a vigilare a che i risultati delle ricerche nel campo della pedagogia linguinfanzia e prima infanziaistica, tanto quanto le prove di buone pratiche e le innovazioni che ne dimostrano l'efficacia siano diffuse alle persone che potranno utilizzarle. A quel punto, il ruolo svolto dai docenti dei professori di lingue, dagli ispettori deputati a questo ambito e da altri professionisti attivi nella promozione di buone pratiche e che attualmente non godono dell'attenzione che meritano, sarebbe finalmente e fattivamente di supporto alla causa.

⁴⁷⁴ Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 31.01.2001, Relazione della Commissione *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, p. 12.

Alcuni stati-membri si misurano con la carenza di docenti di lingue in possesso dei titoli adeguati. Può trattarsi di carenze generiche o relative ad alcune lingue o a certi tipi di insegnamento o formazione. Conviene risolvere questo problema trovando una soluzione valida sul lungo periodo. Gli scambi di insegnanti fra stati-membri potrebbero essere potenziati, questi docenti potrebbero ad esempio insegnare la loro lingua materna, un'altra lingua o un'altra materia nella loro lingua materna. Le regioni di confine dispongono di risorse ricchissime da questo punto di vista e rappresentano anche osservatori privilegiati da cui lanciare nuove proposte che riguardino le lingue dei paesi vicini. Gli stati-membri sono stati invitati a rimuovere gli ostacoli giuridici e amministrativi alla mobilità degli insegnanti e i progressi compiuti a tale riguardo sono oggetto di riflessione. In Marzo 2002, a Barcellona, i capi di Stato e di governo hanno rilevato la mancanza di dati riguardo le competenze linguistiche reali dei cittadini e hanno spronato all'elaborazione di un indicatore europeo di competenza linguistica. Questo indicatore serve principalmente per dare ai decisori politici dei sistemi di istruzione dei punti di riferimento sostanzialmente credibili. Nel frattempo è diventato anche urgente esaminare i bisogni informativi degli studenti di lingue, dei loro insegnanti e dei loro istituti. Esiste enorme differenza tra testi e diplomi linguistici in Europa sia nei sistemi di apprendimento formale che informale e questo grande dislivello complica la comparazione tra i parlanti e tra i titoli.

Le comuni scale di riferimento stabilite per il *Quadro Comune Europeo delle Lingue*⁴⁷⁵ del Consiglio d'Europa forniscono una buona base per i programmi che mirano a descrivere le competenze linguistiche delle persone in modo oggettivo, pratico, trasparente e trasferibile. Naturalmente si tratta di attivare dei meccanismi efficaci per regolare il ricorso a queste scale valutative in seno a una commissione d'esame. Gli insegnanti e gli altri attori che partecipano alla valutazione delle competenze devono essere adeguatamente formati per applicare in pratica i parametri fissati nel quadro comune e per questo il contributo degli esperti potrebbe rivelarsi fondamentali per condividere e diffondere l'uso delle buone pratiche in questo campo. Il portfolio europeo delle lingue può aiutare le persone a apprezzare e a ampliare al massimo le loro competenze linguistiche, quale che sia il modo in cui le hanno acquisite e a perseguire da sé l'apprendimento delle lingue straniere. Tutti i cittadini devono poter accedere alla possibilità di imparare una lingua nel corso dell'intera vita: a casa o per la strada, in biblioteca o nei centri culturali, nelle scuole e nelle aziende, tutti i cittadini devono avere l'occasione di conoscere meglio, comprendere, insegnare e imparare altre lingue. Le regioni, le città e i piccoli centri d'Europa sono chiamati a diventare degli ambienti favorevoli allo scambio linguistico, dove i bisogni dei parlanti di tutte le lingue siano pienamente rispettati, dove la differenza linguistica e culturale esistente sia messa a frutto e dove esista una forte domanda e un'ampia offerta di possibilità di imparare lingue straniere. La Commissione europea stima che i principali ambiti dell'azione comunitaria in tal senso siano:

- l'adozione di un approccio linguistico fondato sull'integrazione
- la creazione di comunità più favorevoli alle lingue
- il miglioramento dell'offerta formativa in materia
- l'innalzamento del livello di partecipazione ai corsi

In ordine al primo punto, bisogna partire dal presupposto che la differenza linguistica è uno dei tratti distintivi dell'Ue, quindi il rispetto delle specificità è tra i principi ispiratori delle azioni della Comunità. I programmi

475 M.Castoldi, M.Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*, FrancoAngeli, Milano, 2011, p. 110.

generali europei negli ambiti dell'educazione, della formazione e della cultura sono già accessibili ai parlanti di tutte le lingue, sia che si tratti di lingue ufficiali che regionali, di minoritarie come di idiomi parlati dai migranti o dai non udenti anche nei casi in cui le comunità in questione non chiedano che le proprie lingue siano insegnate come lingue straniere. Tramite i finanziamenti dei programmi *Socrate* e *Leonardo da Vinci*, dunque, vengono realizzati progetti tesi a far conoscere le lingue minoritarie e a incoraggiarne l'apprendimento al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento e di ampliare l'accesso alle possibilità di imparare queste lingue, di incoraggiarne produzione, adeguatezza e scambio del materiale pedagogico in queste lingue a stimolare lo scambio di informazioni e di buone pratiche in questo campo. Le azioni dell'Ue in altri campi possono ugualmente contribuire alla cultura della differenza linguistica. A più lungo termine, tutti i programmi comunitari appropriati e i Fondi Strutturali potrebbero comportare un accresciuto sostegno alla differenza linguistica fra le altre per le lingue regionali e minoritarie, se un'azione specifica si rivelasse adatta. Le autorità nazionali e regionali sono invitate a accordare particolare attenzione alle misure pensate per aiutare le comunità linguistiche il cui numero di nativi diminuisce di generazione in generazione, conformemente ai principi sanciti nella *Carta Europea delle lingue regionali o minoritarie*⁴⁷⁶.

Quanto al secondo punto ogni comunità in Europa può aprirsi alle possibilità di comprendere e di vivere altre lingue e culture contribuendo, così, a una migliore sensibilizzazione alla differenza linguistica. È nell'interesse dell'Ue mettere a frutto le competenze e l'esperienza dei suoi tanti cittadini bilingui e trilingui così come di coloro che sono provvisoriamente residenti e dai quali i cittadini monolingui hanno molto da imparare e le cui autorità pubbliche possono potenziare le attitudini più efficacemente nelle scuole, nei centri di educazione degli adulti, negli istituti culturali e nei luoghi di lavoro. Alcune ricerche mostrano che il ricorso ai sottotitoli al cinema e alla televisione può incoraggiare e facilitare l'acquisizione e/o lo sviluppo delle competenze linguistiche, la potenza dei media è fondamentale per la creazione di questo ambiente esponendo regolarmente i cittadini ad altre lingue e ad altre culture. Mentre Internet diventa ogni giorno più accessibile il suo potenziale unico nell'apprendimento delle lingue è ormai riconosciuto. Sono disponibili sul web interi moduli didattici per l'apprendimento delle lingue di supporto ai docenti, ma anche agli autodidatti e sono facilitati gli scambi tra nativi di vari idiomi: la possibilità di praticare l'uso di altre lingue è elevata alla massima potenza. I progetti in ambito turistico, i programmi di gemellaggio possono offrire una sponda ai programmi locali concentrati sulle lingue stimolando e motivando fortemente la conoscenza e la pratica di lingue parlate dai popoli vicini e confinanti. Migliorare l'offerta linguistica e il livello di partecipazione alle iniziative di approfondimento e di diffusione significa anche contribuire ad aumentare la consapevolezza dell'utilità di questo impegno formativo e a rendere più reperibile il materiale necessario allo scopo. Le iniziative dell'Ue come il Label linguistico europeo svolgono anch'esse un ruolo chiave distinguendo e valorizzando i mezzi più creativi e capaci di valorizzare e perfezionare la didattica delle lingue.

Spetta alle autorità locali, regionali e nazionali fornire locali e corsi necessari ad apprendere le lingue, tanto nei sistemi formali che al di fuori, esiste infatti una domanda inesausta di corsi di lingue, ma anche di informazioni e di consigli in materia di apprendimento linguistico. Per motivare i cittadini di tutte le età a imparare le lingue, servono risorse economiche tali da costruire strutture appropriate per aiutarli a rompere il ghiaccio capaci di garantire un accesso agevole alle diverse attività didattiche. Tuttavia una migliore utilizzazione delle risorse e del personale esistenti nelle scuole e nelle università, nelle biblioteche, nelle reti locali di istruzione, formazione e cultura e nei centri di educazione per gli adulti può rivelarsi molto produttiva. Un contesto più propizio

⁴⁷⁶ Fiorenzo Toso, *Lingue d'Europa: la pluralità linguistica dei Paesi europei fra passato e presente*, Dalai, Milano, 2006, p. 404.

all'apprendimento delle lingue e della differenza linguistica richiede un investimento e un coinvolgimento reale dei poteri amministrativi al livello locale, regionale, nazionale e sovranazionale. Queste autorità non sono isolate nella loro azione, nel frattempo e possono trarre insegnamenti dalle esperienze degli altri.

Tra le azioni comprese nel piano preparato per il biennio 2004-2006 il ruolo degli stati-membri è fondamentale soprattutto considerando la differenza dei punti di partenza di ogni realtà per quel che riguarda:

- la ripartizione delle competenze linguistiche nella popolazione
- il grado di apertura della società rispetto all'educazione linguistica permanente
- la quantità e la qualità delle strutture fisiche e virtuali disponibili per imparare le lingue in ambienti di apprendimento formali e informali
- il numero e le qualifiche dei docenti di lingue specializzati nell'insegnamento primario, secondario, professionale e superiore, così come nell'ambito dell'educazione degli adulti
- il grado di autonomia degli istituti di insegnamento
- la flessibilità dei programmi scolastici
- la regolamentazione dell'impiego dei docenti stranieri
- l'investimento annuale per abitante nella promozione della didattica delle lingue e della valorizzazione delle differenze linguistiche
- l'investimento sulla formazione dei docenti di L2
- le strutture disponibili per la formazione regolare e la tutorship dei professori di lingue in formazione

Compete ad ogni Stato-membro esaminare questi fattori e altri elementi pertinenti e stabilire il suo programma di azione interno che può includere dei lavori da realizzare nel contesto del processo associato agli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e formazione. Nel 2007, gli stati-membri sono stati invitati a presentare uno stato dell'arte delle azioni fin'ora intraprese, quindi il piano 2004-2006 può tenere conto delle proposte di iniziative che al livello europeo potranno integrare le politiche nazionali già in atto.

I servizi della Commissione e le agenzie nazionali incoraggiano un maggiore utilizzo delle risorse ad oggi disponibili in vista della creazione di materiale e dei moduli di formazione orientati a promuovere gli approcci fondati sulla comprensione multilingue nel quadro dei corsi di lingua materna e di lingue straniere. Per quanto riguarda i soggetti in apprendimento con bisogni specifici, sono in corso di diffusione manuali di buone pratiche in didattica speciale delle lingue, del resto un migliore insegnamento delle lingue passa per un approccio inclusivo tout court. I servizi della Commissione auspicano dal 2005 la partecipazione a progetti di sviluppo scolastico il cui fine sia di concepire e mettere in atto politiche linguistiche olistiche in ogni ordine e grado di scuola. Tramite le agenzie nazionali si punta a incrementare l'uso di materiali prodotti per la didattica delle lingue durante le esperienze di sviluppo professionale avvenute nel biennio 2005-2006 nel quadro dei programmi *Socrate* e *Leonardo da Vinci*. La formazione dei docenti di lingue è a cura esclusiva dei ministeri dell'educazione nazionali che, in questo ambito, svolgeranno una funzione essenziale per la circolazione di contenuti e metodi efficaci a potenziare la consapevolezza e la cultura della differenza linguistica. In questo senso, è necessario che i professori e i maestri abbiano seguito percorsi di formazione iniziale adeguati, comprendenti tirocini sul campo e un'esperienza di lungo soggiorno nel paese dove si parla la lingua che insegnano. È, inoltre, essenziale che possano seguire regolarmente una formazione complementare retribuita.

Gli stati-membri ricorderanno che la *Risoluzione del Consiglio del 14 Febbraio 2002*⁴⁷⁷ invitava a incoraggiare gli aspiranti docenti di lingue a cogliere le occasioni offerte dai programmi europei pertinenti allo scopo per effettuare una parte dei loro studi in un paese o in una regione di un paese dove la lingua che vogliono insegnare dopo è la lingua ufficiale. In questo contesto sta agli stati-membri rimuovere tutti gli ostacoli allo scambio e alla libera circolazione professionale degli insegnanti di lingue. Dopo uno studio approfondito sulle barriere che ancora si frappongono a questo tipo di scambi e alla mobilità degli insegnanti nell'Ue, la questione continua a essere monitorata. Tuttavia anche i docenti di altre discipline devono acquisire delle certificazioni relative alle competenze linguistiche classificate nel *Quadro Comune Europeo delle Lingue* elaborato dal Consiglio d'Europa e garantire dunque di essere in grado di comunicare in lingua straniera ad un livello sufficiente per consentire uno scambio reciproco efficace e per gestire la comunicazione nelle relazioni sociali e in ambito professionale. I parametri fissati nel quadro permettono poi di convalidare le competenze dei parlanti di tutti gli stati secondo standard uguali per tutti e di stimolare la collaborazione europea sulla questione della trasparenza delle qualifiche e sulla garanzia della qualità dell'insegnamento delle lingue.

*La qualità dell'insegnamento scolastico dipende dal miglioramento della formazione iniziale degli insegnanti e dalla partecipazione di tutti gli insegnanti ad uno sviluppo professionale permanente*⁴⁷⁸.

Inoltre è in programma la costruzione di una prova di verifica da sottoporre agli alunni europei impegnati nei percorsi di istruzione e formazione obbligatoria al fine di raccogliere dati per il nuovo indicatore europeo di competenza linguistica e per valutare gli effetti dell'approccio inclusivo nella valutazione delle competenze linguistiche stabilite nella dichiarazione di Copenhagen. Anche l'*Europass* è uno strumento fondato sulle stesse prerogative come del resto il Label linguistico europeo che, nonostante si sia rivelato ottimo, è oggetto di riflessione quanto all'introduzione integrativa in ogni paese-membro di un premio annuale per chi compia i maggiori progressi nell'apprendimento di una lingua straniera così come al miglior docente di lingue e quanto all'identificazione delle priorità annuali europee per la diffusione delle buone pratiche e all'organizzazione di campagne pubblicitarie di impatto al livello nazionale e regionale incentrate su iniziative quali la giornata europea delle lingue. Nel testo della *Decisione n. 1934/2000/CE*⁴⁷⁹ con la quale il Consiglio e il Parlamento Europeo hanno disposto la celebrazione dell'*Anno Europeo delle Lingue*⁴⁸⁰ per il 2001, hanno preso in considerazione gli artt. 149 e 150 del *Trattato dell'Unione Europea*⁴⁸¹ secondo la procedura prevista all'art. 251, il preambolo in cui si dichiara che gli stati-membri sono

*déterminés à promouvoir le développement du niveau de connaissance le plus élevé possible pour leurs peuples par un large accès à l'éducation et par la mise à jour permanente des connaissances*⁴⁸².

L'art. 18 in cui si garantisce il diritto di ogni cittadino europeo di *circuler et de séjourner librement sur le*

477 Barbara Pozzo, Marina Timoteo, *Europa e linguaggi giuridici*, Giuffrè, Milano, 2008, p. 350.

478 Commissione delle comunità europee, Bruxelles, 21.2.2007, Comunicazione della Commissione, *Un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione*, p.6.

479 Delia Ferri, *La costituzione culturale dell'Unione Europea*, Wolters Kluwer Italia, 2008, p. 188.

480 S. Cavagnoli, M. Passarella, *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli, Milano, 2011.

481 Eduardo Roza Acuna, *La Carta costituzionale dell'Unione Europea*, ES@ - Edizioni Studio @lfa, 2005. N.d.A.: determinati a promuovere lo sviluppo del livello di conoscenza più elevato possibile per i loro popoli mediante un accesso ampio all'educazione e attraverso l'aggiornamento permanente delle conoscenze.

482 François-Xavier Priollaud, David Siritzky, *Traité de Lisbonne: texte et commentaire, article par article, des nouveaux traités européens (TUE-TFUE)*, Documentation française, 2008, p. 155.

territoire des États membres, l'art. 151 dove si prevede che l'Ue contribuisce all'apertura della cultura degli stati-membri nel rispetto delle loro specificità nazionali e regionali con particolare attenzione alla questione linguistica in quanto la sfida della comunicazione riguarda l'edificazione stessa dell'Unione. Sancisce inoltre il principio per cui

*Toutes les langues européennes, sous forme orale ou écrite, sont, du point de vue culturel, égales en valeur et dignité et font partie intégrante des cultures et de la civilisation européennes*⁴⁸³.

La decisione cita inoltre l'art. 6 del *Tue* stesso che richiama il rispetto dei diritti umani contenuto nella *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales*⁴⁸⁴. Più specificamente la tutela dei singoli patrimoni linguistici è legata alla conservazione di quella che viene definita

*l'immense héritage littéraire dans les langues dans lesquelles il a été produit à l'origine, contribuerait au développement de la compréhension mutuelle et donnerait un contenu tangible au concept de citoyenneté européenne*⁴⁸⁵

ma costituisce anche il presupposto del dialogo interculturale, in quanto

*L'apprentissage des langues est important étant donné qu'il fait davantage prendre conscience de la diversité culturelle et contribue à l'éradication de la xénophobie, du racisme, de l'antisémitisme et de l'intolérance [...] Il est important de sensibiliser les responsables publics et privés à l'importance de pouvoir accéder facilement à l'apprentissage des langues*⁴⁸⁶.

Le conclusioni del Consiglio del 12 Giugno del 1995 sulla differenza linguistica e sul plurilinguismo nell'Ue sottolineavano che conviene preservare la diversità degli idiomi favorendo la dimensione dello scambio interlinguistico alla luce anche del principio della sussidiarietà e con la decisione di quell'anno di Consiglio e Parlamento, la n. 2493/95/CE istituendo l'*Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*⁴⁸⁷ sottolineava l'importanza del ruolo dell'apprendimento permanente per lo sviluppo delle attitudini anche linguistiche nel corso di tutta la vita. Nello stesso anno, il *Libro Bianco* della Commissione Europea dal titolo *Éducation, formation, recherche: enseigner et apprendre - vers la société cognitive* fissava come quarto obiettivo la padronanza di tre lingue europee per tutta la popolazione, l'edizione successiva, il *Libro Verde* dell'anno dopo intitolato *Éducation, formation, recherche: les obstacles à la mobilité transnationale*⁴⁸⁸ concludeva che

l'apprentissage d'au moins deux langues communautaires est devenu une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union européenne de bénéficier des possibilités professionnelles et

483 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000D1934:FR:HTML>. N.d.A.: Tutte le lingue europee, nella forma scritta o orale, sono, dal punto di vista culturale, uguali per valore e dignità e fanno parte integrante delle culture e delle civiltà europee.

484 Pascal Ancel, Joël Moret-Bailly, Antoine Jeammaud, Eric Millard, *Vers un droit commun disciplinaire?* Université de Saint-Etienne, 2007, p. 227.

485 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000D1934:FR:HTML>. N.d.A.: L'immensa eredità letteraria nelle lingue nelle quali è stata originariamente prodotta, contribuirebbe allo sviluppo della comprensione reciproca e darebbe un contenuto tangibile al concetto di cittadinanza europea.

486 *Ibidem*. N.d.A.: l'apprendimento di almeno due lingue comunitarie è diventato una condizione indispensabile per permettere ai cittadini dell'Ue di beneficiare delle possibilità professionali e personali che apre la strada alla realizzazione del mercato unico.

487 Annalisa Pavan, *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando, Roma, 2003, p. 118.

488 Mathilde Anquetil, *Mobilite Erasmus Et Communication Interculturelle: Une Recherche-Action Pour Un Parcours de Formation*, Peter Lang, Bruxelles, 2006, p. 46.

Nella risoluzione del Consiglio Europeo del 31 mars 1995 sull'incremento della qualità e la differenziazione dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue in seno ai sistemi educativi dell'Ue indica che gli alunni dovrebbero avere in linea generale la possibilità di imparare due lingue diverse dalla propria nel corso di almeno due anni consecutivi o più nel contesto dell'istruzione obbligatoria. Le misure del programma *Lingua* adottato mediante la decisione 89/489/CEE⁴⁹⁰ del Consiglio sono state potenziate e parzialmente integrate in qualità di misure orizzontali per la promozione della conoscenza delle lingue nell'Ue e per la migliore comprensione, solidarietà e coesione tra i poli d'Europa nel programma *Socrate* adottato con la *Decisione n. 819/95/CE*⁴⁹¹ e sono state in seguito consolidate grazie alla *Decisione n. 253/2000/CE*⁴⁹² che ne incentiva la forza nella seconda fase del programma stesso. Facendo leva sui risultati ottenuti nel quadro del programma *Lingua* il programma *Leonardo da Vinci* adottato con decisione n. 94/819/CE ha apportato il suo sostegno a delle attività finalizzate allo sviluppo delle attitudini linguistiche comprese nel contesto della formazione professionale. Questo sostegno è ancora stato sviluppato e rinforzato nella seconda fase del programma stesso tramite la *Decisione n. 1999/382/CE*⁴⁹³ del Consiglio. Nel 2000 poi il programma *Cultura* istituito dalla *Decisione n. 508/2000/CE*⁴⁹⁴ contribuisce ugualmente a migliorare la conoscenza reciproca delle opere culturali dei popoli europei, notoriamente mediante la valorizzazione della differenza culturale e del multilinguismo. Si è anche pensato a un programmazione pluriennale per promuovere la diversità linguistica dell'Ue nella società dell'informazione come si evince nel testo della *Decisione n. 96/664/CE*⁴⁹⁵ del Consiglio. Il rapporto di alto livello sulla circolazione delle persone sottoposto alla Commissione il 18 Marzo 1997 stima che *la multiplicité des langues européennes est une richesse à préserver* e propone delle misure per incoraggiare la formazione linguistica e l'impiego delle lingue nella comunità. Conformemente al principio di sussidiarietà stabilito all'art.5 del TUE gli obiettivi definiti nelle azioni proposte non possono essere realizzati in modo sufficiente dagli stati-membri tra l'altro in ragione della necessità di una campagna di informazione coerente al livello comunitario evitando ogni doppio incarico e realizzando delle economie di scala. Questi obiettivi possono essere realizzati meglio a livello comunitario, vista la dimensione transnazionale delle azioni e delle misure della Comunità la presente decisione, ma senza eccedere le necessità per raggiungere gli obiettivi fissati. Quello che conta è di prevedere una collaborazione e una coordinazione stretta tra la Commissione e i paesi-membri per adattare al livello locale le azioni in campo al livello sovranazionale e renderle più rispondenti possibile alle esigenze e alle particolarità dei contesti circoscritti valorizzandone la ricchezza della differenza. È importante inoltre mettere in campo misure cooperative appropriate tra Commissione e Consiglio d'Europa, come previsto dall'art.149 del *Trattato*⁴⁹⁶, per assicurare una coerenza tra le azioni europee al livello comunitario e quelle messe in opera dal Consiglio d'Europa. Il finanziamento è relativo a tutta la durata del programma ai sensi dell'art.33 dell'Accordo

489 Décision n° 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001, Journal officiel n° L 232 du 14/09/2000. p. 0001 – 0005.

490 Delia Ferri, *La costituzione culturale dell'Unione Europea*, Wolters Kluwer Italia, 2008, p. 116.

491 Francesca Ippolito, *Fondamento, attuazione e controllo del principio di sussidiarietà nel diritto della Comunità e dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2007, p. 88.

492 *Decisione n. 253/2000/CE* in *GU L 77* del 14.3.1998, p. 1 e in Luciana Castellina, *Eurollywood: il difficile ingresso della cultura nella costruzione dell'Unione europea*, ETS, Pisa, 2008.

493 Antonio Varsori, *Sfide del mercato e identità europea: le politiche di educazione e identità europea: le politiche di educazione e formazione professionale nell'Europa comunitaria*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 151.

494 Monica Sassatelli, *Identità, cultura, Europa: le città europee della cultura*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 84.

495 96/664/CE: Decisione del Consiglio del 21 novembre 1996 riguardante l'adozione di un programma pluriennale per la promozione della diversità linguistica della Comunità nella società dell'informazione, *GU L 306* del 28.11.1996, pp. 40–48.

496 Eduardo Roza Acuna, *La Carta costituzionale dell'Unione Europea*, ES@ - Edizioni Studio @lfa, 2005.

interistituzionale del 6 Maggio 1999 tra Parlamento, Consiglio e Commissione, inoltre la Dichiarazione comune del 4 Maggio 1999 delle tre istituzioni contiene le modalità pratiche di attuazione della procedura di codecisione Istituito l'Anno Europeo delle Lingue⁴⁹⁷ l'Unione ha dato dieci anni fa un chiaro incoraggiamento al multilinguismo e all'intercultura oltre che a un approccio inclusivo nei confronti delle comunità minoritarie e migranti.

I 45 paesi che hanno partecipato alla realizzazione dell'Anno Europeo delle Lingue⁴⁹⁸ hanno creato una rete di coordinamento tra gli organi designati dalle autorità nazionali sotto la responsabilità della Commissione Europea e usufruito di un budget di 11 milioni di euro speso in ottanta progetti locali, regionali, nazionali e transnazionali cofinanziati, in campagne di informazione e in approfondimenti sul tema. In particolare gli eventi di rilievo sono stati due: la settimana europea per l'apprendimento permanente delle lingue e la giornata europea delle lingue in settembre. Un progetto-tipo prevede di solito tre o quattro attività diverse tra festival, conferenze, seminari, esposizioni, giornate di divulgazione e accoglienza, minicorsi di lingue e concorsi. La maggior parte di questi progetti hanno inclusa la realizzazione di un sito web e di pubblicazioni che sono state oggetto di vasta diffusione. I progetti sono redatti in più di sessanta lingue con una massiccia dose di lingue ufficiali, regionali, minoritarie, le lingue dei paesi candidati all'adesione e le lingue dei segni. In media, ogni progetto ha raggiunto più di 12.000 persone. La campagna di informazione si fonda sulle conclusioni dell'inchiesta Eurobarometro articolata lungo tre assi principali: campagna di stampa e di comunicazione, ideazione di un logo, pubblicazione di articoli promozionali e, in fine, di un sito web europeo. In generale tra gli effetti dell'Anno Europeo delle Lingue⁴⁹⁹ c'è stata la creazione di un quadro favorevole all'azione locale concepita come attività legata alla comune identità europea. Oltre al fatto che ha permesso un'ampia sensibilizzazione sui grandi numeri, l'Anno Europeo ha fornito alle autorità nazionali e regionale nonché alle ONG l'occasione di dibattere sull'insegnamento e sull'apprendimento delle lingue. In questo contesto il consiglio di Barcellona del marzo 2002 ha fatto sua l'idea espressa in numerose dichiarazioni politiche secondo la quale gli alunni al termine del percorso scolastico obbligatorio devono almeno possedere la padronanza di almeno due lingue straniere oltre la propria. Altri dibattiti politici ruotano intorno allo statuto delle lingue come competenza di base dei giovani europei. Globalmente, l'impatto di questa iniziativa è stato particolarmente forte tra i professionisti del settore e i responsabili politici. La dimostrazione più cogente è che tutte le lingue traggono vantaggio dalla promozione integrata e reciproca dei rispettivi apprendimenti anche nel caso delle lingue minoritarie e dei migranti, delle lingue dei segni. Al livello europeo questa iniziativa ha prodotto la realizzazione nel 2003 di un piano d'azione per continuare sul solco della promozione linguistica integrata e per l'apprendimento delle lingue attraverso il massimo ricorso alle azioni comunitarie già esistenti.

Dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'Année européenne des langues 2001, la présente résolution considère la diversité linguistique comme une richesse culturelle importante en Europe. Cependant, le Conseil entend promouvoir l'apprentissage des langues de manière à accroître la mobilité des citoyens, soutenir l'intégration sociale et promouvoir la cohésion parmi les différents États membres⁵⁰⁰.

497 S. Cavagnoli, M. Passarella, *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli, Milano, 2011.

498 *Ibidem*.

499 *Ibidem*.

500 *Résolution du Conseil du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001 [Journal officiel C 50 du 23.2.2002]. N.d.A.*: Nel quadro della messa in opera degli obiettivi dell'Anno Europeo delle lingue 2001, la risoluzione presente considera la differenza linguistica come a una

Per incentivare l'apprendimento di altre due lingue oltre la propria il Consiglio invita gli stati-membri

- a prendere tutte le misure necessarie per perseguire questo obiettivo nel contesto dell'insegnamento scolastico, dell'educazione e della formazione permanente
- a stimolare la partecipazione di studenti e professori di lingue ai programmi europei
- a facilitare il riconoscimento dei diplomi
- a conservare e a valorizzare la differenza linguistica

Nel libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva* si auspica che ogni cittadino europeo sia in grado di comunicare in tre lingue e uno studio precoce di L2 e di L3 può facilitare la realizzazione di tale fine dal momento che la tenera età è quella in cui la recettività e l'elasticità mentale sono massimi. Il fatto di integrare questo apprendimento e questa sensibilizzazione nell'obbligo scolastico permetterebbe d'altro canto di farne beneficiare tutti gli studenti. Il Consiglio invita dunque gli stati-membri

- a incoraggiare l'insegnamento precoce delle lingue
- a diversificare al massimo l'offerta formativa
- a incentivare la cooperazione tra le scuole che offrono questo tipo di insegnamento
- a favorire la mobilità virtuale e fisica degli alunni
- a privilegiare la continuità nell'offerta dell'insegnamento di varie lingue
- a sensibilizzare tutti gli attori della comunità scolastica coinvolti e in particolare le famiglie, rispetto ai vantaggi che questo patrimonio produce su piccola e larga scala
- a sviluppare e a diffondere materiali didattici appropriati, comprese le risorse multimediali
- a formare i docenti chiamati a insegnare le lingue ad alunni in età precoce in modo che possano utilizzare le metodologie più efficaci

Il Consiglio invita la Commissione a sostenere le azioni degli stati-membri che tendono verso la concretizzazione di questi obiettivi e alla promozione dell'insegnamento precoce delle lingue nel contesto dei programmi comunitari esistenti

- offrendo il proprio sostegno alle misure che mirano a rinforzare la cooperazione europea tra cui la diffusione delle buone pratiche
- sostenendo la cooperazione transnazionale nella preparazione degli strumenti didattici e valutativi
- sostenendo la diffusione di prodotti pedagogici adeguati e di qualità mediante le reti europee deputate a questo
- sostenendo le misure che incentivano la mobilità dei docenti e l'aggiornamento e l'incremento delle competenze necessarie a dispensare un insegnamento precoce delle lingue
- promuovendo la cooperazione tra istituti di formazione dei docenti
- promuovendo i contatti tra gli alunni, in particolare, attraverso la mobilità virtuale

ricchezza culturale importante in Europa. Nel frattempo, il Consiglio intende promuovere l'apprendimento delle lingue in modo da accrescere la mobilità dei cittadini, sostenere l'integrazione sociale e promuovere la coesione tra i diversi stati-membri.

*La Commission est par ailleurs invitée à tenir compte de l'enseignement précoce des langues lors de la réflexion au sujet de la future coopération dans le domaine de l'éducation*⁵⁰¹.

Per quanto riguarda la formazione dei docenti, nel 2007, la Commissione ha svolto un'indagine nei paesi Ue e ha fissato le linee di una riflessione volta al miglioramento dei percorsi attivi perché siano meglio integrati alle effettive opportunità e meglio strutturati per affrontare le sfide della società della conoscenza. Senza lo sviluppo professionale dei docenti e dunque senza un insegnamento di qualità non è pensabile, infatti, realizzare gli obiettivi stabiliti a Lisbona in tema di coesione sociale, di crescita e di competitività. Giova sottolineare che questo discorso non riguarda solo la formazione in ingresso, ma soprattutto la formazione in itinere:

*L'investimento nella formazione e nel perfezionamento continui degli insegnanti resta tuttavia insufficiente. In nessuno Stato membro la durata minima di formazione supera i cinque giorni l'anno. Il tasso di partecipazione degli insegnanti alla formazione continua, anche se questa è obbligatoria in undici Stati membri, è troppo debole per raggiungere un livello di perfezionamento continuo del corpo insegnante*⁵⁰².

Di questo non sono responsabili solo i docenti, ma i sistemi educativi nazionali in primis, poiché non consentono loro di frequentare corsi di aggiornamento in orario curricolare.

*It should be emphasised that teaching time does not correspond to all working time covered by the contract of employment (8). Thus the workload of teachers was redefined on several occasions in 11 countries, particularly after 1990. In countries in which this occurred, the main aim was to specify clearly in the contract the different activities that teachers had to perform, without necessarily identifying how much time had to be devoted to each. In some countries, such as Denmark, Spain, Luxembourg and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), these activities were contractually defined in detail. In others, the description was far less detailed, or even limited to indicating a fixed number of hours earmarked for 'other activities'. In all cases, the workload as defined sent a clear message to society at large that the duties of teachers were not limited to the time in which they actually taught. However, redefining the workload sometimes involved increasing the amount of time teachers were required to work*⁵⁰³.

Bisognerebbe invece tenere conto del fatto che oggi la professionalità docente viene continuamente posta in discussione dal cambiamento sociale che avanza istanze non contemplate nel ruolo tradizionale dell'insegnante. Egli è per esempio chiamato, oltre che a svolgere la sua funzione didattica anche a

501 *Résolution du Conseil, du 16 décembre 1997, concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne [Journal officiel C 1 du 03.01.1998]*. N.d.A.: La Commissione è, d'altra parte, invitata a tener conto dell'insegnamento precoce delle lingue quando si parla di futuro della cooperazione.

502 *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo del 3 agosto 2007 dal titolo Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti [COM(2007) 392 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]*.

503 *Key topics on education in Europe. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*, European Commission, Vol. III, Eurydice, Bruxelles, 2005, p. 16. N.d.A.: Bisognerebbe enfatizzare il fatto che il tempo della didattica non corrisponde a tutto il tempo di lavoro coperto dal contratto docente. Così il carico di lavoro degli insegnanti è stato ridefinito in diverse occasioni in 11 paesi, in particolare dopo il 1990. Nei paesi in cui è accaduto questo, lo scopo principale è stato di specificare nel contratto le diverse attività che gli insegnanti erano tenuti a svolgere, senza necessariamente identificare quanto tempo doveva essere dedicato a ognuno. In alcuni paesi come Danimarca, Spagna, Lussemburgo e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), queste attività sono state definite nel dettaglio contrattualmente. In altri, la descrizione è stata meno dettagliata o anche limitata a indicare un numero fisso di ore destinate ad altre attività. In tutti i casi, il carico di lavoro così definito ha inviato un messaggio chiaro alla società in generale riguardo il fatto che i compiti degli insegnanti non si riducono al tempo di insegnamento attuale. Tuttavia, la ridefinizione del carico di lavoro a volte coinvolti aumentando la quantità di insegnanti a tempo sono stati tenuti a lavorare.

- prendere in considerazione le esigenze individuali degli studenti anche in classi sovraffollate
- sviluppare negli allievi l'attitudine all'autonomia
- curare l'acquisizione delle competenze chiave della società della conoscenza
- ripensare la didattica in chiave multiculturale
- utilizzare le nuove tecnologie per la didattica

La professione docente presenta tratti comuni in tutta l'Unione e questo facilita molto la concertazione delle tipologie di intervento formativo di cui necessitano per maturare le nuove competenze richieste. A tal fine la Commissione spinge gli stati-membri a elaborare azioni per

- finanziare gli interventi di formazione continua e coordinare bene quelli di formazione iniziale mediante lo stanziamento di risorse adeguate
- incentivare i docenti ad acquisire tutti gli strumenti, le attitudini e gli atteggiamenti pedagogici, nonché tutte le conoscenze specifiche per sostenere gli alunni nel percorso che li vede impegnati a riconoscere e a sviluppare tutto il loro potenziale
- promuovere lo statuto e il riconoscimento della professione docente
- formulare programmi di formazione docente per, lauree, master e dottorati
- incentivare gli insegnanti a coltivare la dimensione della riflessione e della ricerca
- riflettere sull'eventuale necessità di elevare il grado delle qualifiche e dell'esperienza richiesti per accedere alla professione.

Nel processo di riforma che riguarda il sistema di formazione dei docenti, la Commissione propone iniziative di supporto agli stati-membri nel quadro del *Programma di lavoro Istruzione e formazione 2010*⁵⁰⁴ come

- orientare lo svolgimento dei suoi programmi d'azione perché si elaborino contributi utili al miglioramento del sistema di formazione
- ipotizzare, formulare, proporre indicatori specifici per il settore educativo
- stimolare la creazione di nuove conoscenze nell'insegnamento e nella formazione docente
- incentivare la circolazione e la diffusione delle nuove idee e pratiche.

D'altro canto, il *Programma per l'istruzione e la formazione permanente 2007-2013* contribuisce alla concretizzazione di progetti di cooperazione fra centri deputati alla formazione degli insegnanti mentre un altro documento che punta sulla maggiore qualificazione dei docenti è la *Charte européenne de qualité pour la mobilité* redatta nel 2006 e concentrata sugli aspetti qualitativi della mobilità, la Carta costituisce, infatti, un documento di riferimento all'estero durante i soggiorni di studio tale da garantire sia ai giovani che agli adulti esperienze di crescita positive sia dal punto di vista personale che professionale:

⁵⁰⁴ *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, Bruxelles, 25.11.2009, p. 1.*

*La Charte européenne de qualité pour la mobilité constitue le document de référence qualitatif des séjours d'éducation et de formation à l'étranger. Elle complète d'un point de vue qualitatif la recommandation relative à la mobilité des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs de 2001 dont elle partage le champ d'application*⁵⁰⁵.

Offre infatti delle indicazioni che tendono a rispondere alle aspettative dei partecipanti e alle esigenze legittime degli organismi e degli istituti educativi che li ospitano i quali si aspettano che i candidati ai tirocini arrivino in condizioni di preparazione all'esperienza opportune e strutturate. È un modo di migliorare il livello e di dare un senso preciso alla libera circolazione delle persone in ambito educativo soprattutto per consolidare la reale formazione di uno spazio europeo dell'educazione e della formazione permanente nonché per potenziare la coesione economica, sociale e regionale. Indirizzata agli stati-membri e alle organizzazioni responsabili dei soggiorni all'estero dovrebbe garantire che l'impegno in un determinato segmento di formazione produca frutto per gli apprendenti, per le strutture ricettive dove operano e per le strutture di provenienza dove la loro accresciuta conoscenza e competenza sia di stimolo mediante la condivisione, la diffusione e la disseminazione tra colleghi all'approfondimento della riflessione sulle necessità didattiche del proprio contesto di partenza. Queste indicazioni consistono in dieci principi la cui messa in opera ha luogo su base volontaria e flessibile nel senso in cui può essere adattata secondo la natura e le caratteristiche proprie di ogni soggiorno:

- orientamento e informazione individuale dei candidati in formazione mediante l'accesso a risorse affidabili e chiare sulle caratteristiche e le opportunità della mobilità e sulla Carta e i ruoli dei soggetti coinvolti
- un piano di studio e di tirocinio concordato e siglato dagli istituti di partenza e di arrivo che contenga obiettivi e risultati da conseguire, metodologie da usare per raggiungerli e valutazione e che prenda in considerazione le problematiche del reinserimento nella struttura di provenienza
- l'individualizzazione dei percorsi di apprendimento personali basati sulle competenze e sulla motivazione già in possesso dei tirocinanti in modo da valorizzarli e completarli
- la preparazione generale di cui i partecipanti devono poter usufruire secondo i loro bisogni specifici prima di partire e che dovrebbe fondarsi su degli aspetti linguistici, pedagogici, giuridici, culturali o finanziari.

La cura della competenza linguistica contribuisce a rinforzare l'efficacia dell'apprendimento, la comunicazione interculturale e la comprensione della cultura del paese di arrivo. Prima di partire dovrebbe dunque essere valutato il livello di conoscenza della lingua del paese di arrivo per comprendere se il candidato sia in condizioni di accedere a corsi, lezioni e situazioni di apprendimento formale e informale dell'esperienza che si prepara ad affrontare. Il supporto logistico fornito ai partecipanti potrebbe includere la comunicazione di informazioni e l'aiuto per organizzare il viaggio, accendere la polizza assicurativa, la trasferibilità di sovvenzioni e prestiti pubblici, il permesso di soggiorno o di lavoro, l'assistenza socio-sanitaria e altri aspetti pratici. La

⁵⁰⁵ *Recommandation (CE) n° 2006/961 du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation: Charte européenne de qualité pour la mobilité [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].*N.d.A.: La Carta Europea della qualità per la mobilità costituisce il documento di riferimento qualitativo dei soggiorni educativi e formativi all'estero. Completa e integra da un punto di vista qualitativo la raccomandazione relativa alla mobilità degli studenti, delle persone in formazione, dei volontari, degli insegnanti e dei formatori dal 2001 di essi condivide il campo di applicazione.

tutorship nell'istituzione di arrivo è fondamentale per dare aiuto e consigli ai partecipanti nel corso di tutto il loro soggiorno, compresa la loro integrazione nell'ambiente. Riconoscimento e omologazione dei titoli devono far parte del piano di formazione in modo che i partecipanti siano equiparati con le loro qualifiche al ruolo che svolgono nel proprio posto di lavoro di provenienza. In contesti di educazione non formale o meno formale può bastare l'Europass.

Il reinserimento e la valutazione dell'esperienza di formazione nella propria realtà lavorativa di appartenenza vanno sostenuti in modo che possano mettere a frutto le competenze acquisite nel contesto professionale quotidiano e in modo che si possa capire oggettivamente se gli obiettivi prefissati nel piano concordato sono stati raggiunti. Le responsabilità derivanti dai criteri di qualità menzionati devono essere condivise e consegnate in forma scritta a all'insieme dei partner, l'attuazione della Carta comprende anche da parte degli stati-membri la soppressione degli ostacoli alla mobilità e la predisposizione di infrastrutture che contribuiscono a elevare il livello di istruzione e di formazione nell'Unione, contempla inoltre l'adozione di misure di promozione della mobilità mediante informazioni di facile accesso. La Commissione del resto deve incoraggiare l'applicazione della Carta negli stati-membri per proseguire la collaborazione con questi ultimi e con i partner sociali notoriamente attivi nello scambio di informazioni e di esperienze relativi all'applicazione delle misure e volti a rinforzare lo sviluppo delle statistiche in materia di mobilità. L'attuazione della Carta e la sua valutazione si inseriscono nel quadro del programma di lavoro *Éducation et formation 2010*.

L'impact de la mobilité est important dans la mesure où, faisant partie de la libre circulation des personnes, la mobilité est un moyen de promouvoir l'emploi et réduire la pauvreté, de promouvoir la citoyenneté européenne active tout en renforçant la compréhension mutuelle et interculturelle dans l'UE ainsi que la cohésion économique, sociale et régionale⁵⁰⁶.

Il piano di lavoro *Educazione e formazione 2010*⁵⁰⁷ tiene fisso al centro l'obiettivo di contribuire a creare lo spazio europeo dell'educazione e della formazione e a tal fine svolge un ruolo essenziale nella realizzazione degli obiettivi strategici di Lisbona. La promozione della mobilità e dell'intensificazione degli scambi passa per misure come il *Piano d'azione per la mobilità* del 2000 e la *Raccomandazione* del 2001 relativi alla mobilità degli studenti, delle persone in formazione professionale, dei volontari e degli insegnanti così come per l'organizzazione di avvenimenti come l'*Anno Europeo della mobilità dei lavoratori* del 2006. La *Carta* interviene a completare e a rinforzare queste misure tanto quanto la *Carta degli studenti Erasmus* dal punto di vista della qualità. La cooperazione europea in ambito educativo sembra una novità degli ultimi anni, invece affonda la sua storia negli ultimi trent'anni, tre decenni in cui iniziative e azioni hanno aperto la strada al processo di dialogo interculturale che ha condotto gli europei a impegnarsi per realizzare lo spazio comune dell'istruzione che conosciamo oggi. Nei primi passi mossi verso l'integrazione tra il 1948 e il 1968, l'educazione è un tema totalmente assente dalle preoccupazioni delle fondatrici e dei fondatori dell'Unione presi come sono dai problemi economici della ricostruzione post-bellica. Sono stati loro a ritenere che questo argomento andasse relegato alle competenze del Consiglio d'Europa, organismo intergovernativo non

506 *Recommandation (CE) n° 2006/961 du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation : Charte européenne de qualité pour la mobilité [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]*. N.d.A.: L'impatto della mobilità è importante nellam misura in cui, facendo parte della libera circolazione delle persone, la mobilità è un mezzo per promuovere l'impiego e ridurre la povertà, di incoraggiare la cittadinanza europea attiva rinforzando la comprensione reciproca e interculturale nell'Unione Europea così come la coesione economica, sociale e regionale.

507 Frabboni, Giovannini, *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 132.

istituzionale istituito nel 1949 capace di accogliere il confronto dei soggetti interessati alla cooperazione educativa e culturale per conto degli stati-membri. Si è trattato di una soluzione di comodo inizialmente, ma rimasta per lo più invariata nel tempo. Con la ratifica del *Trattato di Roma* che ha istituito la Cee nel 1957 alcuni temi sintomatici dello stretto legame tra conoscenza e produttività sono entrati a pieno titolo nell'agenda europea come la formazione in itinere sul luogo di lavoro e il riconoscimento delle qualifiche oltre frontiera. Al termine degli anni Sessanta, si registra un'evoluzione dettata anche dalle prospettive di ampliamento dell'Ue: diverse sono infatti le voci che si levano in favore di interventi tesi a risolvere problemi in campo educativo. Intenzioni e stimoli in tal senso sono frequenti, ma se comune è una generica volontà di intervento minor condivisione sul piano metodologico significa all'epoca rallentare concretamente il processo integrativo-cooperativo e fermarsi a riflettere su come dotarsi di una base condivisa sui cui fondare l'azione cooperativa nell'istruzione. È stato solo col *Primo Piano d'Azione* del 1976 che i ministri dell'educazione hanno adottato i principi della cooperazione nell'istruzione e nella formazione di ogni Stato-membro, il testo contenuto nella Risoluzione non vincolante relativa ha rappresentato una tappa importante, soprattutto perché ha indicato sei orientamenti cui tendere insieme in maniera programmata e coordinata:

- accesso all'istruzione per i figli dei lavoratori migranti
- consolidamento delle relazioni tra sistemi educativi
- raccolta di documenti e di dati per le statistiche
- inclusione dell'istruzione superiore nella cooperazione educativa
- insegnamento delle lingue straniere
- pari opportunità

L'integrazione dei sistemi educativi è partita dall'attuazione di iniziative, visite di studio, scambi, progetti-pilota, condivisione delle informazioni inizialmente volti a migliorare il passaggio dei giovani dalla dimensione scolastica a quella della cittadinanza, programmi precursori dell'Erasmus sono stati posti in essere a questo scopo e sin dall'inizio, sebbene accolti con diffidenza dai sistemi nazionali, hanno prodotto risultati efficaci e positivi. La difficoltà maggiore è, all'epoca, la scarsità di fondi e di risorse che è difficile stanziare con continuità a causa della mancanza di appigli nel sistema giuridico sovranazionale del momento, infatti tra il 1978 e il 1980 queste iniziative hanno subito una battuta d'arresto per riprendere negli anni Ottanta. Le esperienze condotte fino ad allora sono significative in quanto costituiscono la premessa di progressi più profondi nello sviluppo di un metodo nuovo nella cooperazione al livello comunitario e rappresentano l'applicazione antelitteram del principio di sussidiarietà su cui si fonda la legislazione odierna: gli stati dell'Ue sono chiamati a collaborare nel rispetto delle specificità nazionali e dei singoli governi. Dopo il 1985 vengono varati una serie di progetti a più ampia scala:

- Cometa
- Erasmo
- Petra
- Gioventù per l'Europa
- Lingua
- FORZA Eurotecnet

La loro efficacia è testata sul campo e vince i pregiudizi e le resistenze nazionali dei vari stati dagli albori. h'È il momento in cui aumenta il budget destinato all'educazione e passa dai 14 milioni di euro stanziati per i quattro anni compresi tra l'80 e l'84 dal Primo Piano d'Azione al miliardo speso tra il '90 e il '94. Un simile successo ha prodotto la nascita di uno spazio ad hoc nell'amministrazione della Commissione Europea dove sono entrate a pieno titolo l'area dell'educazione e quella della cultura. Con il *Trattato di Maastricht*⁵⁰⁸ del 1992 si registra finalmente la nascita di uno status giuridico della materia educativa all'interno della nuova costituzione dell'Unione e si sancisce la comune responsabilità di Parlamento e Commissione delle cooperazione nell'istruzione e nella formazione. Con il fenomeno della globalizzazione dei mercati e con il processo di rapida trasformazione introdotto dalle nuove tecnologie della comunicazione l'urgenza di potenziare e di elevare i livelli di conoscenza del primo mercato mondiale è diventata sempre più pressante, è adesso che si diffondono concetti chiave come *knowledge society* e *longlife learning*.

Nel 1995 nasce la *Direzione Generale Educazione e Cultura della Commissione Europea* come la conosciamo oggi e a cura di questo dipartimento, sono stati varati programmi in grado di comprendere la varietà delle esperienze fino ad allora compiute, così sono nati *Socrates* per l'istruzione e *Leonardo da Vinci* per la formazione professionale. Il 2000 è stato l'anno che ha esaltato il ruolo dell'istruzione nella società della conoscenza, la Strategia di Lisbona, infatti ha portato in primo piano l'esigenza di elevare il livello medio di istruzione mediante il raggiungimento di vari obiettivi entro il 2010: solo così il futuro economico dell'Ue primo soggetto economico mondiale sarà salvaguardato e possibilmente potenziato. Per dare importanza e solidità a questo aspetto, sono state introdotte numerose variazioni nei processi di cooperazione educativa, fondamentale, però, si è rivelata la pianificazione di un quadro integrato comune adottato dal Consiglio Europeo e di un solo programma per il *longlifelearning* mentre è stato lanciato nello stesso anno il programma *Gioventù in Azione*, il che ha significato un sensibile incremento dei fondi destinati alla nuova priorità dell'Europa della Conoscenza, se nel 1986 l'investimento in educazione era pari allo 0,1% del bilancio, nel periodo 2007-2013 è salito all'1%. In seguito alla *Strategia di Lisbona* il piano di lavoro dal titolo *Istruzione e formazione 2010*⁵⁰⁹ ha fissato linee e orientamenti delle azioni successive definendo cinque parametri di riferimento e descrivendo le modalità di un nuovo approccio al lavoro, il *metodo aperto di coordinamento*. Sempre entro il 2010, al fine di concretizzare una reale convergenza tra le università dell'Unione, è stato avviato il *Processo di Bologna*, mentre con la ratifica del *Processo di Copenaghen* si è puntato sul rafforzamento della cooperazione educativa tra paesi-membri. La centralità riconosciuta dalla politica sovranazionale all'istruzione e alla formazione per lo sviluppo della società della conoscenza e dell'economia, ha prodotto l'elaborazione di un quadro strategico. La strategia di Lisbona non si concentra su altro che sulla programmazione complessiva della crescita e dell'occupazione in Europa mediante l'innescio di processi di incremento dell'innovazione e del patrimonio di conoscenze e competenze che ne riguardano gli sviluppi nel panorama della concorrenza globale. Per quanto riguarda le direttive che l'Ue si è data dal 2000 in poi riguardo l'istruzione, uno dei punti chiave è rendere possibile l'accesso precoce alle risorse per la crescita personale e professionale nell'età la più anticipata possibile e comunque per tutta la durata della vita. In una società in così rapida trasformazione, il senso del formarsi costante e continuo si traduce

508 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

509 *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 25.11.2009, p. 1.

automaticamente nella garanzia di rimanere inclusi e di partecipare attivamente alla vita civile da cittadini responsabili e, in età lavorativa, protagonisti del motore economico e sociale. Resta fuori discussione la responsabilità di ogni singolo Stato-membro per il proprio sistema educativo nonostante il sostegno dell'Ue per fronteggiare problematiche legate ai caratteri delle società contemporanee in corso come l'aumento della longevità della popolazione, la carenza di manodopera qualificata e la concorrenza determinata dalla globalizzazione dei mercati. Su questi temi uno scambio di esperienze attuate nei vari paesi può sicuramente costituire un passo in avanti verso la condivisione di un percorso avanzato, ma è anche stato predisposto al livello sovranazionale un piano di interventi in aiuto agli studenti alle prese con le novità delle varie riforme nazionali in forma di raccomandazioni e di principi relativi agli ambiti delle competenze-chiave che sono chiamati a sviluppare a far valere nel quadro comunitario anche mediante la convalida dei percorsi di apprendimento formale e informale. È stata inoltre redatta una guida pensata per la formazione nella vita e per il riconoscimento delle qualifiche all'estero.

Gli obiettivi strategici dell'Unione in fatto di educazione sul lungo periodo sono:

- la realizzazione del longlifelearning e della mobilità
- il potenziamento di qualità e efficacia degli interventi educativi
- la promozione dell'uguaglianza, della coesione sociale, della cittadinanza attiva
- la valorizzazione della creatività, dell'innovazione, dell'imprenditoriale a tutti i livelli di istruzione
- l'offerta di maggiori opportunità di scambi nel settore educativo
- il consolidamento della cooperazione e le partnership tra istituti di istruzione e società
- la promozione del multilinguismo
- l'adozione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

A tali scopi l'Unione Europea elabora attività tese a raggiungere i livelli prefissati nei vari ambiti prioritari ad ogni livello di istruzione e formazione, dalla prima infanzia all'età adulta. In vista del 2020, sono stati fissati ulteriori parametri da raggiungere, monitorare e verificare, come:

- l'accesso del 95% dei bambini all'istruzione preprimaria
- la riduzione a meno del 15% della percentuale dei quindicenni con carenze nelle competenze di lettura, matematica e scienze
- la riduzione del drop-out a meno del 10%
- la percentuale di adulti tra i 30 e i 34 anni con la laurea deve superare il 40%
- il superamento della soglia del 40% di laureati tra i 30 e i 34 anni
- l'incremento della media del 15% di adulti in formazione permanente.

La collaborazione fattiva degli stati-membri mediante le riforme nazionali in materia di istruzione ha reso possibili progressi significativi in ordine ad aspetti quali

- il sostegno alle azioni di longlifelearnig
- la modernizzazione dell'università

- lo sviluppo di metodi e strumenti comuni per promuovere
 - ✘ l'istruzione di qualità
 - ✘ la trasparenza delle selezioni
 - ✘ il riconoscimento delle qualifiche tra paesi-membri
 - ✘ la mobilità del personale tra sistemi educativi comunitari

Peraltro la *Commissione Europea* organizza gruppi di stati-membri interessati a condividere buone pratiche e interesse per lo sviluppo coordinato delle politiche e dei sistemi in aree specifiche.

La definizione dell'agire comunitario nell'*educazione* prevede, nel glossario europeo, che ogni paese-membro rimanga responsabile del proprio sistema di istruzione e di formazione docente tanto rispetto ai contenuti dei programmi quanto all'organizzazione. Il ruolo dell'Unione Europea, secondo l'articolo 165 del *Trattato di Funzionamento dell'Ue*, si limita a contribuire allo sviluppo della qualità dell'educazione mediante il potenziamento della cooperazione tra paesi membri anche finanziando le azioni eventualmente necessarie. La politica cooperativa in materia pedagogica è delineata nel programma *ET 2020* che si compone e integra di diversi altri programmi di finanziamento come il *Long Life Learnig* e, per quel che riguarda il segmento di istruzione relativo a questo studio, i sottoprogrammi *Comenius*, *Leonardo da Vinci*, *Trasversale* e *Jean Monnet*. La strategia di Lisbona, deliberata dal Consiglio Europeo del 23-24 Marzo 2000, si prefigge l'ambizioso obiettivo di

*Diventare l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica duratura accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una maggiore coesione sociale*⁵¹⁰

La decisione di fissare questo tra gli obiettivi prioritari trova la sua fonte primaria in una relazione della Commissione Europea e nei contributi di alcuni stati-membri. Dopo l'adozione da parte del Consiglio Europeo di Lisbona, il documento è stato approvato dal Consiglio Europeo di Stoccolma nel 2001, ma in quella sede è stata chiesta la redazione di un programma di lavoro analitico. Per l'elaborazione di tale piano strategico è stato indicato come prioritario il ricorso al *metodo aperto di coordinamento*, strumento della Strategia di Lisbona tale da strutturare una strategia di condivisione di obiettivi e strumenti tra tutti i paesi-membri adeguata a realizzare gli obiettivi fissati. Secondo questo protocollo ognuno degli stati-membri viene valutato da ogni altro secondo una procedura di *peer pressure* di fronte alla Commissione che mantiene solo un ruolo di vigilanza. Il metodo aperto di coordinamento viene applicato solo in ambiti che ricadono all'interno della sfera di competenza degli stati-membri come l'occupazione, lo stato sociale, l'educazione, le politiche giovanili e si caratterizza per le seguenti azioni:

- definizione congiunta degli scopi da realizzare adottati dal Consiglio
- individuazione degli strumenti di monitoraggio e di valutazione come
 - ✘ statistiche
 - ✘ indicatori
 - ✘ linee-guida

⁵¹⁰ Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

- benchmarking
 - ✘ comparazione delle performance fra stati-membri sotto il controllo della Commissione
 - ✘ diffusione di best practice

A seconda degli ambiti scelti, il metodo comporta delle cosiddette *soft law*, cioè delle misure da adottare in varie modalità a ciascuno dei paesi membri, ma senza mai diventare coercitive e assumere la forma di direttive, regolamenti o decisioni. Nel quadro della strategia di Lisbona, questo metodo sollecita al livello nazionale l'elaborazione e l'approvazione di piani di riforma condivisi dalla Commissione. Ci sono anche numerosi criteri elaborati e suggeriti dalla Commissione, ma sostanzialmente costituiscono mere indicazioni, in quanto, per il principio della sussidiarietà, spetta esclusivamente agli stati-membri mettere in campo le misure giuste per sviluppare le conclusioni del vertice di Lisbona. Del resto sono gli stati nazionali ad essere responsabili dei contenuti e dell'organizzazione dei propri sistemi educativi e nell'opera di monitoraggio dei progressi previsti dall'Europa si servono degli indicatori e dei parametri messi a disposizione nel programma *Istruzione e formazione 2010*⁵¹¹ anche come strumento di comunicazione e diffusione di buone pratiche. La Commissione si riserva il compito di presentare proposte agli stati partendo da esperienze e riflessioni teoriche nazionali tese al miglioramento dei percorsi formativi a partire da un *principio di efficienza e di equità*.

*La necessità di garantire che i sistemi europei d'istruzione e formazione siano tanto efficaci quanto equi è stata ribadita recentemente dal Consiglio europeo di primavera del 2006. Come sottolinea la comunicazione sull'efficacia ed equità, esaminare l'equità nell'istruzione e nella formazione significa analizzare la misura in cui i singoli possono trarre vantaggio da istruzione e formazione in termini di opportunità, accesso, condizioni e risultati*⁵¹².

Quando si parla di efficienza in ambito educativo, si intende la proporzione tra le risorse in entrata e quelle in uscita nel sistema e il rapporto con gli esiti ottenuti e misurati, didatticamente, con le prove e con gli esami, socialmente con i tassi di rendimento privato e sociale. Con *equità* si intende la misura in cui i cittadini possono trarre vantaggio da istruzione e formazione, indipendentemente dalla provenienza socioeconomica, in termini di

- opportunità
- accesso
- condizioni
- risultati

garantiscono, dunque, che l'insegnamento corrisponda alle esigenze di apprendimento degli individui a prescindere da ogni altra influenza esterna. Ovviamente la qualità dipende direttamente dalle politiche di assunzione adottate e dal grado di interazione della comunità scolastica con le strutture preposte alla cura dei servizi sociali in una prospettiva di inclusione mediata dalle strategie pedagogiche. Le politiche d'istruzione e di

⁵¹¹ *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 25.11.2009, p. 1.

⁵¹² Commissione delle comunità europee, Bruxelles, 21.2.2007, Comunicazione della Commissione, *Un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione*, p. 4.

formazione degli Stati membri devono integrare sempre di più i principi di efficienza ed equità quando gli Stati membri intraprendono le riforme dei loro sistemi d'istruzione e di formazione. Le esperienze di taluni Stati membri e dei lavori di ricerca, su cui la presente comunicazione è basata, dimostrano gli effetti benefici che le politiche d'istruzione e di formazione possono avere in termini di efficienza ed equità.

Interesse precipuo dell'Unione è, infatti, garantire l'accesso all'educazione, alla formazione e all'insegnamento a tutti, con particolare attenzione alle persone più svantaggiate, non solo per spirito umanitario, ma anche perché le ineguaglianze nell'istruzione e nella formazione hanno dei costi a lungo termine da ridurre per ristrutturare quella competitività e quella coesione sociale che sole possono scongiurarli. La crescita e l'occupazione, infatti, dipendono dall'equità e dall'efficienza dei sistemi educativi e dalla relazione costruttiva e corretta tra istruzione e mercato. La valorizzazione ottimale delle risorse economiche da parte di soggetti pubblici e privati è caldamente auspicata nel trattato. La preoccupazione per l'inclusione e per la protezione sociale sottese dalla strategia di Lisbona emergono dalla strutturazione di indicatori e parametri compresi nella strategia *Istruzione e formazione 2010*⁵¹³ adatti al monitoraggio delle azioni messe in campo all'uopo. Si tratta di venti indicatori distinti in indicatori fondamentali e in indicatori contestuali più cinque parametri di riferimento fondati sulle realtà di otto settori di intervento individuati dalla strategia summenzionata e sono i seguenti:

- incremento dell'equità
- incremento dell'efficienza
- grado di concretizzazione dell'istruzione e della formazione permanente
- capacità di sviluppare competenze chiave nei giovani
- grado di modernizzazione dell'insegnamento scolastico
- grado di modernizzazione dell'insegnamento e della formazione professionale
- grado di modernizzazione dell'insegnamento superiore
- grado di impiegabilità

Stabilire tali linee-guide significa facilitare lo scambio di esperienze e di buone prassi mediante:

- l'elaborazione statistica di basi di dati a sostegno di politiche educative coerenti
- l'analisi dei progressi finalizzati alla realizzazione degli obiettivi di Lisbona
- l'individuazione buone prassi ed esperienze da disseminare
- la comparazione dei risultati dell'Ue con quelli di paesi terzi

L'equità dei sistemi educativi europei può essere misurata e valutata in termini di

- possibilità
- accesso
- trattamento
- risultati
- pari opportunità

⁵¹³ *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, Bruxelles, 25.11.2009, p. 1.*

- integrazione delle minoranze
- inserimento dei disabili
- tasso di abbandono scolastico
- stratificazione dei sistemi di istruzione e formazione

Si è pensato inoltre di fissare degli standard comuni per gli studenti dell'Unione, ritenendo imprescindibile l'acquisizione delle competenze trasversali come quelle linguistiche, logico-matematiche, informatiche, civiche, metacognitive per potersi integrare nella società della conoscenza e ricoprire un ruolo. D'altro canto, però, è necessario accelerare il processo di modernizzazione della scuola perché sia davvero al passo dei tempi e adeguata alle sfide della società della comunicazione globale. Uno dei pilastri sui quali fondare la sua evoluzione è la formazione docente, la qualità della didattica a scuola, infatti, dipende dall'aumento della qualità dei percorsi di formazione iniziale e in itinere degli insegnanti e naturalmente dell'aggiornamento professionale permanente. È un aspetto che pone diverse problematiche all'attenzione dei vari ministeri e che, soprattutto in Italia, non viene preso in sufficiente considerazione, né valorizzato dal punto di vista contrattuale.

In Italia, circa due terzi degli insegnanti intervistati dichiarano di non sentirsi apprezzati dalla società; il 72% degli insegnanti del secondario pensano che la loro professione ha perso prestigio sociale negli ultimi dieci anni, il 45% pensa che questa perdita aumenterà nel futuro (Fondazione IARD, 1999). In Francia, il 67% dei giovani insegnanti che hanno partecipato all'indagine (il 63% svolgono la loro professione nelle zone di educazione prioritarie – ZEP) hanno la sensazione di svolgere un lavoro poco riconosciuto nella società (Note d'information, 2003)⁵¹⁴.

Il Consiglio Europeo, tuttavia, prevede allo stesso scopo il potenziamento di altri strumenti, come l'autovalutazione scolastica, contando sull'effetto positivo che il monitoraggio dei progressi può avere in termini di motivazione allo sviluppo professionale. Saranno alcuni indicatori di riferimento a disegnare il quadro di questa attività di controllo:

- l'abbandono scolastico
- il management degli istituti
- l'appartenenza degli istituti a centri territoriali polivalenti per l'acquisizione delle conoscenze
- lo sviluppo professionale dei docenti
- lo sviluppo professionale degli addetti alla formazione

Il campo della formazione professionale deve essere valorizzato e deve costituire un polo di attrazione per le imprese, ma anche per l'accesso di un maggior numero di studenti verso i quali andrebbero sviluppate strategie di insegnamento flessibili e ad hoc. Tra gli indicatori che contribuiscono a segnalare la trasformazione delle realtà educative comprese in questo settore, si considerano:

- il tasso di completamento del secondo ciclo di insegnamento

⁵¹⁴ Bollettino di informazione internazionale, *Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide, numero monografico*, Indire Comunicazione, Sesto Fiorentino, p. 3.

- la disponibilità dell'offerta didattica professionale nei sistemi di istruzione e di formazione
- la partecipazione alla formazione e all'aggiornamento dei docenti

In seguito all'approvazione della Strategia di Lisbona, i ministeri dell'educazione dei paesi europei si sono riuniti e hanno fissato delle linee comuni di concerto, coerenti con gli obiettivi da raggiungere al livello comunitario. La prima fase del programma di lavoro strutturato per la realizzazione di tali fini, denominata nel relativo piano *Istruzione e formazione 2010*⁵¹⁵, si incardinava su un principio di cooperazione metodologica e tematica che costituisce la base della successiva pianificazione chiamata *Istruzione e formazione 2020* orientata alla realizzazione di quattro obiettivi centrali:

- l'incremento dell'efficacia e dell'efficienza nell'educazione
- la promozione dell'equità
- la promozione della coesione sociale
- la promozione della cittadinanza attiva
- il miglioramento della qualità dell'istruzione della prima infanzia
- il grado di inclusività dell'istruzione
- il grado di innovazione nella dialettica istruzione-ricerca-innovazione
- l'ampliamento della comunità di apprendimento

Quanto all'adozione di metodi particolarmente adatti alla cooperazione dei paesi membri in materia di istruzione e formazione, il primo prevede la divisione in cicli di lavoro biennali per ognuno dei quali il Consiglio Europeo indicherà come prioritari alcuni settori sensibili, in quanto strettamente correlati agli obiettivi fissati, sui quali lavorare mediante iniziative di apprendimento reciproco articolate in mandati, scadenziari e risultati attesi ben circoscritti e circostanziati. Questi ultimi saranno opportunamente e ampiamente disseminati nell'ambito della comunità di riferimento. Alla fine di ogni ciclo di lavoro si fa il punto in una relazione redatta e sottoscritta dal Consiglio Europeo e dalla sua Commissione nominata per controllare l'andamento dei lavori e per fissare nuove tappe intermedie da raggiungere nel biennio successivo sempre seguendo il *metodo di coordinamento aperto* e attivando tutte le misure nazionali possibili per dare concretezza alle politiche educative comunitarie. Compito della Commissione Europea è

- sostenere la cooperazione tra gli stati-membri
- valutare i progressi rispetto agli obiettivi della Strategia
- elaborare criteri di riferimento da applicare agli ambiti di
 - ✘ mobilità
 - ✘ occupabilità
 - ✘ apprendimento delle lingue
- studiare soluzioni di armonizzazione tra gli indicatori e i parametri di riferimento di ET 2010 e quelli di ET 2020.

⁵¹⁵ Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 25.11.2009, p. 1.

Alla luce delle linee guide dell'Unione, gli stati dovrebbero orientare le proprie scelte adeguando l'offerta formativa dei vari segmenti di istruzione agli standard da garantire per rendere l'istruzione davvero inclusiva e accessibile. L'educazione prescolare, ad esempio, svolge un ruolo-chiave in termini di possibilità di successo scolastico e di sviluppo delle capacità relazionali. È stato dimostrato, infatti, che è un'ottima forma di prevenzione del fenomeno dell'abbandono scolastico precoce, ma anche una strategia efficace per ridurre i costi in altri settori, dunque va sostenuta in modo da consentirne la frequenza anche alle fasce di utenza più svantaggiate. Dal punto di vista pedagogico, i programmi delle scuole materne vanno strutturati in base all'età dei bambini e all'esigenza di stimolare le loro capacità di apprendere di relazionarsi e di affrontare le situazioni concrete. Il successo educativo dipende, naturalmente dalla preparazione degli insegnanti e dall'impegno congiunto di scuola e famiglia. Per i genitori possono essere attivati corsi o programmi particolari di istruzione per offrire loro l'occasione di sviluppare una buona sensibilità verso le persone emarginate. Nella scuola primaria e secondaria bisogna puntare tutto sulla formazione e sul consolidamento delle competenze-chiave in modo tale che siano patrimonio condiviso da tutti e che costituiscano lo zoccolo duro della società della conoscenza. Un discorso a parte, ma conseguente e indispensabile per rendere produttivo il rapporto tra educazione e mercato, riguarda il riconoscimento delle qualifiche. Senza un quadro di riferimento comune, infatti, in grado di classificare e valutare la posizione e dunque il valore concreto in termini di accesso al lavoro dei diplomi e delle qualifiche rilasciate dai sistemi di istruzione dei vari paesi, non si può stimolare la mobilità su tutto il territorio dell'Unione né aumentare e capitalizzare il numero delle possibilità di occupazione in un mercato sofferente a causa della crisi e delle dinamiche interne tipiche di situazioni nazionali in cui la mobilità sociale risulti bloccata o in fase di stallo e in cui dunque la scuola abbia perso la sua funzione di *ascensore sociale*.

I giovani vanno assistiti con le provvidenze necessarie per ridurre al minimo le distanze fra le posizioni di partenza nella lotta per la vita. In particolare la scuola pubblica dovrà dare le possibilità effettive di proseguire gli studi fino ai gradi superiori ai più idonei, invece che ai più ricchi; e dovrà preparare in ogni branca di studi, per l'avviamento ai diversi mestieri e alle diverse attività liberali e scientifiche, un numero di individui corrispondente alla domanda del mercato, in modo che le remunerazioni medie risultino poi press'a poco eguali per tutte le categorie professionali, qualunque possano essere le divergenze fra le remunerazioni nell'interno di ciascuna categoria, a seconda delle diverse capacità individuali⁵¹⁶.

La costituzione del Cec, o *Quadro comune europeo delle qualifiche*, è contenuta nella raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 pubblicata sulla *Gazzetta ufficiale C III del 6.5.2008*. È in questo testo che i paesi membri sono invitati a istituire una relazione chiara tra i propri sistemi di qualifica e il Cec contribuendo a incrementare la mobilità dei lavoratori, la trasparenza, il livello di accessibilità del mercato europeo dal punto di vista dell'offerta di *manodopera*, la qualità dell'offerta formativa dei soggetti che propongono attività di formazione permanente. Si tratta di uno strumento di misura e valutazione dell'apprendimento piuttosto che della durata degli studi dando valore anche alle esperienze di crescita che hanno luogo al di fuori del circuito educativo formale comprensivo della scuola e dei centri di formazione. Oggetto di analisi sono infatti:

➤ le abilità

⁵¹⁶ Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, Eugenio Colomi, *Il manifesto di Ventotene*, Mondadori, Torino, 2006, prima edizione 1943, p.9.

- le competenze
- le conoscenze

È un sistema che non vuole sostituirsi ai sistemi di qualifica dei singoli stati, ma solo completarne l'azione in modo da favorire la cooperazione tra tutti i paesi membri. Per facilitare questa azione di riconoscimento reciproco, la Commissione invita gli stati a un atteggiamento di massima e reciproca fiducia e sull'impegno delle parti coinvolte a tutti i livelli: nazionale, regionale o settoriale mediante ad esempio la costituzione di un'organizzazione settoriale internazionale, nient'altro che l'associazione, cioè, di soggetti nazionali, come organizzazioni categoriali che rappresentano gli interessi di settori nazionali. Sarebbe altresì auspicabile, in un'ottica simile, creare un centro nazionale in grado di collegare il sistema delle qualifiche di uno stato in particolare con il Cec. La strategia di Lisbona per l'occupazione prevede espressamente l'istituzione del Cec per poter dare concretezza all'obiettivo principale che si pone e cioè la trasformazione della società in società della conoscenza, è per questo che compare nel programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*⁵¹⁷. Le attività che ogni ministero dell'educazione prevede per il riconoscimento dei titoli acquisiti in seguito a percorsi di istruzione e di formazione e quelle previste riguardo l'integrazione del sistema educativo con la società civile e col mercato del lavoro comprendono e pongono al centro il controllo della qualità, la qualifica, è infatti

*il risultato formale di un processo di valutazione e di convalida ottenuto quando un'autorità competente stabilisce che un individuo possiede ai sensi di un processo di istruzione e di formazione gli acquis che corrispondono ad una determinata norma*⁵¹⁸.

dove per *abilità* si intende invece la

*capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi con [ndr] riferimento ad abilità cognitive (ricorso al pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (basate sull'abilità e sull'impiego di metodi, di materiali, di strumenti e mezzi)*⁵¹⁹.

e per *competenza*

*la capacità comprovata di utilizzare conoscenze, abilità e disposizioni personali, sociali o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e per lo sviluppo professionale o personale. Il quadro europeo delle qualifiche fa riferimento alle competenze in termini di responsabilità e di autonomia*⁵²⁰.

517 *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles, 25.11.2009, p. 1.

518 *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale C 111 del 6.5.2008].

519 Gina Chianese, *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 29.

520 *op. cit.*.

3. Le Scuole Europee di Bruxelles e l'internazionalizzazione dei sistemi educativi dell'Unione Europea

1. Politiche educative e elitarismo nelle Scuole Europee di Bruxelles (EESS)

Scuola, cultura e educazione sono ambiti strategici importanti per garantire il raggiungimento degli obiettivi fondamentali dell'Unione: la pace, la stabilità e la prosperità dei cittadini, un buon equilibrio nello sviluppo economico, il superamento delle barriere, la tutela della differenza nell'unità dei popoli. Tra questi scopi, quelli più sensibili nell'abito della riflessione sulle scuole europee e sull'internazionalizzazione della scuola sono gli ultimi tre. Non è banale, infatti, porre al centro dell'attenzione un problema di discriminazione interno a un sistema educativo che fa capo, piuttosto che alla direzione generale educazione, alla direzione risorse umane della Commissione Europea. Questo tipo di gestione già la dice lunga sull'idea che supporta il modello scolastico in questione, un'idea di tipo aziendalista in cui si fornisce un servizio ai funzionari delle istituzioni per incentivarli a partire in missione. Basti pensare che nella consultazione dei documenti su cui si costruisce il curriculum europeo non si trovano mai riferimenti ad autori del pensiero pedagogico di nessuna epoca. L'unica citazione di cui si fregia il sistema è a firma di Jean Monnet e riguarda per lo più un concetto di interculturalità e di dialogo tra le differenze, ma come è noto, Monnet non ha fornito contributi particolari alla riflessione teorica sull'educazione, benché abbia duramente lavorato per la pace attraverso la mediazione economica e diplomatica pur provenendo dal mondo dell'impresa. E' senz'altro la tutela della differenza nazionale, non della diversità in assoluto, che nelle EESS viene attentamente preservata, essendo invece totalmente ignorata o anzi utilizzata come parametro discriminante la differenza socio-economica, dal momento che gli esclusi dall'élite eurocratica non hanno affatto accesso a questo sistema di istruzione, malgrado le norme statutarie delle scuole e dal momento che, quand'anche riuscissero ad accedervi, sarebbero tenuti a versare esose quote di iscrizione. Un problema che sorge, peraltro, anche sul piano politico e fiscale di tutta l'Unione Europea. Nel corso del secondo vertice tra i ministri dell'istruzione dei paesi-membri che ha avuto luogo nel Giugno del 1974, sono state redatte due risoluzioni. Nella prima è sancito il principio per cui

l'instaurazione di una cooperazione nel settore dell'istruzione, pur corrispondendo alla progressiva armonizzazione delle politiche comunitarie e sociali nella Comunità, dovrà rispondere agli obiettivi ed agli interessi specifici nel settore, in nessun caso l'istruzione deve essere considerata come una semplice componente della vita economica⁵²¹.

E' solo grazie alle tasse versate da ciascun paese che è possibile finanziare edifici e offerta formativa di istituti presenti solo in alcuni stati. Se si pensa come servizio di supporto alla funzione diplomatica si può intuire la logica: poiché i funzionari provengono da tutti i 27 paesi membri, è ovvio che tutti gli stati debbano contribuire a mantenere loro questo servizio. E' piuttosto dal punto di vista dell'utenza che le cose non quadrano. Prima di tutto, i sistemi fiscali sono sostenuti da tutti i cittadini, quindi tutti dovrebbero godere dell'opportunità di crescere e di formarsi nell'ambiente educativo che tanto lautamente finanziano, l'esercizio privatistico in atto negli istituti in questione finanziato con le risorse del sistema pubblico presenta, da questo punto di vista, evidenti tratti di ambiguità. In secondo luogo, si pone un problema di ordine socio-economico legato alla distribuzione della ricchezza.

⁵²¹ GUCE 20-VII – 1974 in Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 37.

L'ensemble des personnes interrogées dans le cadre de ce mémoire occupent d'une part une même place dans l'espace sociale, Ils possèdent en effet un volume important de capitaux économiques, sociaux et culturels proches et élevés. Tout d'abord, leur capital économique est important: travaillant dans une institution européenne, ces individus touchent un salaire important. Ainsi, le salaire du fonctionnaire titulaire à la Commission européenne varie entre 2.300,00 € par mois pour un assistant tout nouvellement recruté à 16.000,00 € par mois pour un administrateur au grade le plus élevé. A cette somme, il faut encore ajouter un certain nombre d'indemnités, [...], ils possèdent tous un ensemble important de biens culturels et ont de pratiques culturelles nombreuses et spécifiques aux classes supérieures (théâtre, musées...). Enfin, leur capital social est développé⁵²².

Se si riflette sulla fascia di reddito di un funzionario europeo, davvero ha bisogno di qualcuno che paghi l'istruzione della prole disponendo più che ampiamente della possibilità di finanziare ai figli ottime scuole private o addirittura percorsi di istruzione esclusiva e individualizzata? La risposta è contenuta nelle tabelle seguenti che contengono alcune cifre significative riguardo le entrate degli eurocrati e le tasse di iscrizione alle scuole europee nei paesi dove sono presenti. Peraltro, nella *Riforma dello statuto dei funzionari dell'Unione europea* si osserva come esista la preoccupazione in seno all'Europarlamento relativa alla credibilità che i suoi rappresentanti dovrebbero saper riscuotere presso la cittadinanza, l'assemblea sovranazionale, infatti,

[...] rileva che la reputazione dell'Unione è fortemente influenzata dalla percezione che il pubblico ha della funzione pubblica europea, fa notare che l'ultima riforma dello statuto non ha adeguato le disposizioni del medesimo a un diverso contesto di lavoro né ha condotto a una politica retributiva che preveda la parità di retribuzione per pari lavoro, osserva che esso contiene privilegi e benefici obsoleti; invita la Commissione a presentare proposte per una modernizzazione globale dello statuto compresa la soppressione di privilegi e benefici obsoleti⁵²³;

Il *Sindacato Nazionale dei Dipendenti del Ministero degli Affari Esteri* pubblica il reddito annuo del personale diplomatico in carriera e in servizio fuori dal territorio nazionale di appartenenza così come stabilito dal contratto⁵²⁴ che ne disciplina le prestazioni lavorative:

➤ Ambasciatore comandato in sedi non disagiate:	256.503,00 €
➤ Ambasciatore comandato in sedi disagiate:	274.003,00 €
➤ Ambasciatore comandato in sedi molto disagiate:	283.263,00 €
➤ Ministro Plenipotenziario in sedi non disagiate	189.263,00 €
➤ Ministro Plenipotenziario in sedi disagiate	216.841,00 €
➤ Ministro Plenipotenziario in sedi molto disagiate	219.563,00 €
➤ Consigliere d'Ambasciata in sedi non disagiate	152.269,00 €

522 Céline Grandjean, *L'éducation de l'élite européenne implantée à Bruxelles: un monde à part*, Université Catholique de Louvain, Ecoles des sciences politiques et sociales, 2009-2010, p. 73.

523 Testi approvati dal Parlamento Europeo (ndr) Parte II nella seduta di martedì 10 maggio 2011 P7_TA-PROV(2011)05-10 Edizione provvisoria PE 464.204, p. 31, punto 79.

524 *Decreto Del Presidente della Repubblica 20 gennaio 2006, n.107*, Recepimento dell'accordo sindacale per il quadriennio giuridico 2004-2007 e per il biennio economico 2004-2005, riguardante il personale della carriera diplomatica, relativamente al servizio prestato in Italia, ai sensi dell'articolo 112 del decreto del Presidente della Repubblica 5 gennaio 1967, n. 18, come sostituito dall'articolo 14 del decreto legislativo 24 marzo 2000, n. 85: <http://www.sndmae.it/Cosa%20facciamo/Documentazione%20Normativa/dpr%2020.1.06.pdf>

➤ Consigliere d'Ambasciata in sedi disagiate	175.019,00 €
➤ Consigliere d'Ambasciata in sedi molto disagiate	177.019,00 €
➤ Consigliere di Legazione in sedi non disagiate	129.731,00 €
➤ Consigliere di Legazione in sedi disagiate	156.231,00 €
➤ Consigliere di Legazione in sedi molto disagiate	158.231,00 €

I funzionari europei e tutti i lavoratori che godono di questo status secondo il *Regolamento n.31 della CE (11) CEEA* relativo allo *Statuto dei Funzionari* e al Regime applicabile agli altri agenti della *Comunità Economica Europea* e della *Comunità Economica dell'Energia Atomica* appena assunti e dunque al netto degli scatti biennali successivi fino a cinque guadagnano annualmente:

➤ Funzionari permanenti	231.250,00 €
➤ Agenti temporanei	231.250,00 €
➤ Agenti contrattuali	231.250,00 €

Sul sito ufficiale delle Scuole Europee, si legge nella versione in francese che:

Il convient de répartir les élèves des Écoles européennes en trois catégories: catégorie I: Élèves devant être admis dans les Écoles européennes. Ces élèves bénéficient de l'exemption de la contribution scolaire; catégorie II: Élèves couverts par des accords ou des décisions particuliers, chacun comportant des droits et des obligations spécifiques pour les élèves concernés, notamment en matière de contribution scolaire; catégorie III: Élèves qui ne relèvent pas des catégories I & II. Ces élèves seront admis dans les Écoles européennes dans la mesure des places disponibles selon un ordre de priorité repris ci-après. Ces élèves seront soumis à la contribution scolaire ordinaire fixée par le Conseil supérieur. Les élèves de [Catégorie I](#) bénéficient de l'exemption de la contribution scolaire.

Le tasse applicate agli allievi di II e III categoria sono le seguenti:

Minerval applicabile à la [Catégorie II](#) (accords de financement)

Ecole	Contribution pour l'année 2011/2012	
	Entrée aux Ecoles européennes avant fin 2003-200	Entrée aux Ecoles européennes à partir de 2004-2005
Alicante	11.740,74 EUR	12.130,07 EUR
Bergen	15.339,83 EUR	15.729,16 EUR
Bruxelles	9.945,76 EUR	10.335,09 EUR
Culham	12.656,40 EUR	13.045,74 EUR
Francfort	10.092,30 EUR	10.481,63 EUR
Karlsruhe	13.584,46 EUR	13.973,80 EUR
Luxembourg	10.393,81 EUR	10.783,14 EUR
Mol	15.704,95 EUR	16.094,29 EUR
Munich	11.076,23 EUR	11.076,23 EUR
Varese	13.554,48 EUR	13.943,82 EUR

Minerval applicable à la [Catégorie III](#) pour l'année scolaire 2012-2013

Cycle	Montant
École maternelle	2.756,82 EUR (Culham : 1.998,93 GBP)
École primaire	3.790,67 EUR (Culham : 2.747,68 GBP)
École secondaire	5.169,09 EUR (Culham : 3.747,00 GBP)

Le minerval est fixé annuellement et suit principalement l'évolution des prix. Toutefois il se peut que le Conseil supérieur en décide autrement. Ces montants sont donnés à titre indicatif et n'engagent en aucun cas la responsabilité des Écoles⁵²⁵.

Esiste inoltre un fenomeno di autosegregazione elitista sotto gli occhi di tutti che Céline Grandjean ha analizzato nel suo saggio dal titolo: *L'éducation de l'élite européenne implantée à Bruxelles: un monde à part*⁵²⁶, l'eurocrazia non si mischia con gli altri ceti, preferisce isolarsi nella sua dorata ricchezza evitando persino, così, di mettere al servizio dell'intera comunità che garantisce al suo gruppo d'appartenenza l'opportunità di un'educazione multiculturale ed elitaria le potenzialità sviluppate eventualmente nelle EESS.

Vue de l'extérieur, l'école européenne donne une impression de monde à part. Avec la mise en place de cette infrastructure, les fonctionnaires européens travaillant à Bruxelles construisent et sont inscrit dans un espace social, symbolique et matériel distinct des espaces de socialisation fréquentés par des nationaux. Nous pourrions aller jusqu'à dire que ce group social est ghettoisé. La crèche européenne, l'école européenne, les activités périscolaires européenne: sans cesse, les enfants sont en contact avec des jeunes vivant le meme milieu qu'eux et sont totalement coupés de la vie sociale belge. S'il y a bien une diversité culturelle au sein du group social étudié, il est également évident qu'il y a une forme d'homogénéisation socio-économique⁵²⁷.

Quanto all'equilibrio economico auspicato dall'Unione pare proprio che in questa realtà si viaggi in tutt'altra direzione. Il superamento delle barriere culturali è un aspetto controverso da analizzare a più livelli.

Travaillant dans le meme environnement, ces personnes aux croyances aux valeurs differentes écahngent l'un l'autre et alimentent ainsi leur propre culture. Ainsi, ce n'est vingt-sept cultures que l'on peut comptabiliser au sein des institutions européennes à Bruxelles mais autant de nouvelles formes de productions culturelles métissées qu'il n'existe d'individus, dès lors que chacun va être influencé par ces diverses rencontres avec l'Autre. On estime que 38.000 à 41.000 personne travaillaient en 2008 dans une de ces institutions européennes à Bruxelles. Une augmentation de 12% est prévue pour 2012: cette diversité ne risque donc pas de s'arreter (Bureau de Liaisons Bruxelles-Europe, 2008)⁵²⁸.

L'organizzazione delle scuole europee, tutto lascerebbe pensare meno che a questo dal momento che gli allievi vengono iscritti in classi omogenee per lingua-madre e per nazionalità. L'analisi che in seguito si opererà sulla strutturazione del curriculum scolastico mostrerà tratti positivi quanto all'acquisizione delle lingue 2 e 3, ma dal punto di vista dei contenuti delle discipline umanistiche sarebbe il caso di riflettere sull'uso degli strumenti

525 <http://www.eursec.org/index.php?id=6>

526 Céline Grandjean, *L'éducation de l'élite européenne implantée à Bruxelles: un monde à part*, Université Catholique de Louvain, Ecoles des sciences politiques et sociales, 2009-2010.

527 Céline Grandjean, *L'éducation de l'élite européenne implantée à Bruxelles: un monde à part*, Université Catholique de Louvain, Ecoles des sciences politiques et sociales, 2009-2010, p. 65.

528 *ivi*, p. 43.

editoriali disponibili e in grado di rispondere all'esigenza di fornire ai docenti indicazioni su un canone europeo in via di definizione, ma tutt'altro che stabilito. Del resto lo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità dipende dalla coscienza culturale comune che i programmi di educazione, formazione e cultura europei si sforzano di realizzare attraverso scambi, gemellaggi, partecipazione ad attività transnazionali e linguistiche, sebbene scuola e insegnamento con organizzazione didattica e disciplinare relative dipendano totalmente dal livello nazionale.

Come in campo politico, l'Europa della scuola deve porsi quale occasione per il raggiungimento di un innalzamento qualitativo della democrazia scolastica, giovando a quei regionalismi che sono sacrificati da politiche strettamente nazioentriche, così per quello che concerne il settore pedagogico, si tratta di effettuare un salto qualitativo, allargando il discorso ai multiformi apporti dei diversi partners, recuperando nel contempo quel patrimonio di esigenze spesso misconosciuto od immolato ad una scuola di stato. L'obiettivo congiunto di una macropedagogia, e di una micropedagogia, dovrebbe essere quello di escogitare, nella flessibilità dei metodi e dei curricula, uno schema scolastico articolato a tal punto da essere in grado di comprendere, rispettandolo, il siciliano del paesetto dell'entroterra, il piccolo scozzese, il fanciullo tedesco e, un domani molto vicino anche i figli di quegli immigrati che sempre più numerosi si affollano ai margini della nostra economia, nella speranza di poter vivere con la dignità di esseri umani⁵²⁹.

Le *scuole europee*, di seguito denominate *EESS*, sono istituti di istruzione semipubblici creati dalla *Commissione Europea* nel 1957 per offrire un servizio scolastico adeguato ai figli dei funzionari degli organismi comunitari soggetti a frequenti spostamenti da una sede all'altra sui differenti territori nazionali. L'aspirazione alla base del sistema è, dunque, di carattere sovranazionale e anima l'intera strutturazione pedagogica del curriculum e della didattica. La prima *European School* è nata a Lussemburgo nel 1953 ed è l'istituto che vanta tradizionalmente il più alto numero di iscrizioni. In ossequio alla storicità dell'esperienza in questo Stato, è il governo lussemburghese a risultare depositario dello Statuto delle Scuole Europee.

Le altre EESS sono le scuole di

- Alicante
- Bergen
- Bruxelles I
- Bruxelles II
- Bruxelles III
- Bruxelles IV
- Culham
- Frankfurt am Main
- Karlsruhe
- Lussemburgo I
- Lussemburgo II
- Mol
- Monaco

529 Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 184-185.

➤ Varese

e sono le sole regolate dalla *Convenzione recante statuto delle Scuole Europee*⁵³⁰ in quanto, nella classificazione che riguarda tutti gli istituti di questo genere, appartengono al I tipo, cioè, sono istituti d'istruzione ufficialmente e congiuntamente creati dai governi degli Stati-membri dell'Unione Europea deputati ad offrire un insegnamento multilingue e multiculturale ad allievi con genitori dipendenti degli organismi dell'Unione, appartenenti, cioè alla *Categoria I* dell'intera utenza. La possibilità di aprire un istituto di tipo I, dunque, è necessariamente legata alla presenza di strutture afferenti agli organismi comunitari e viene concordemente concretizzata mediante un accordo tra il Consiglio Superiore delle EESS e gli stati-membri che forniscono le infrastrutture utili allo scopo. Esistono anche EESS di II e di III tipo con funzionamento regolamentato dalla *Convention d'agrément et de coopération*⁵³¹, dal *Recueil de décisions du conseil supérieur des Ecoles européennes*⁵³², per quel che in particolare sancisce il capitolo III, e dal *Règlement du Baccalauréat européen*⁵³³ che sono denominate *écoles agréées*, d'ora in poi, *scuole europee riconosciute*.

Si tratta di scuole nazionali, pubbliche o private, presenti sul territorio degli Stati-membri, create per garantire l'offerta formativa europea secondo la stipula della Convenzione sopra citata e firmata dal rappresentante legale dell'istituto, dal Segretario Generale e dal rappresentante del Consiglio Superiore delle Scuole Europee. Le scuole europee riconosciute di II tipo sono nate per estendere anche ai figli dei funzionari delle agenzie europee il tipo di insegnamento disponibile nelle EESS di I tipo, in contesti urbani dove, naturalmente, non siano già presenti EESS di I tipo. Tuttavia, esistono anche scuole europee riconosciute di III tipo che si inseriscono nel quadro di un progetto-pilota. La differenza sostanziale rispetto alle altre è che queste ultime non sono soggette né all'obbligo di accettare prioritariamente tra gli allievi iscritti i figli dei funzionari europei, né alla possibilità di aprire i battenti, a condizione che sul territorio interessato sia presente un organismo o un'agenzia dell'Unione. Istituti di questo tipo sorgono mediante la richiesta che uno Stato-membro rivolge al Consiglio Superiore delle EESS purché sia conforme agli standard e ai criteri definiti da questo organo amministrativo nel 2005. Le scuole europee riconosciute di II tipo sono:

- *Scuola per l'Europa di Parma* legata alla European Food Safety Authority
- *Centre for european Schooling Dunshaughlin* in Irlanda, legato allo European Food and Veterinary Office (FVO)
- *School of European Education Héraklion* in Grecia legata all'Agence Européenne chargée de la sécurité des réseaux et de l'information
- *European Schooling Helsinki* in Finlandia legata all'Agence Européenne des Produits Chimiques.
- *Enseignement Européen à Strasbourg* in Francia legata al Parlement Européen et le Médiateur de l'Union Européenne.

530 94/557/CE, Euratom: Decisione del Consiglio del 17 giugno 1994 che autorizza la Comunità europea e la Comunità europea dell'energia atomica a firmare e concludere la convenzione recante statuto delle scuole europee. Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994 pp. 1-2.

531 http://www.ee-strasbourg.eu/drupal/sites/default/files/convention_dagrément_et_de_cooperation.pdf

532 http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1739/2011-04-D-2-fr-2.pdf.

533 http://www.esuelaeuropea.org/fichiers/contenu_fichiers1/1136/2011-10-D-3-fr-1.pdf

Le scuole europee riconosciute di II tipo e di III tipo di prossima apertura sono:

- Enseignement Européen à Manosque in Francia (Type II)
- Académie européenne de Culham in Gran Bretagna (Type II)
- The International School of The Hague nei Paesi Bassi (projet pilote école de Type III)
- European Schooling Bad Vilbel di Land d'Hessen in Germania (projet pilote école de Type III)

Dall'elencazione sopra disposta non sfugge che in un caso, quello della ES di tipo I di Culham, si assisterà presto alla trasformazione da ES di tipo I a ES di tipo II.

Le EESS sono *un sistema sui generis*⁵³⁴ e si articolano mediante l'attuazione di una forma di cooperazione tra gli stati-membri e l'Unione Europea nel rispetto della responsabilità che ogni singolo paese mantiene riguardo i contenuti dell'insegnamento e la propria specificità culturale e linguistica. La dimensione intergovernamentale è la più importante da tutti i punti di vista perché costituisce il sostrato su cui si fonda e si cimenta l'intero asse pedagogico che, in verticale, attraversa, sostiene e ispira tutta l'attività scolastica in ognuna delle sue componenti attoriali.

*[...], l'école place le multiculturalisme au coeur de son discours. Elle entend accorder une grande importance au développement de l'enfant et à l'affirmation des identités. En outre, cet objectif, tout comme le suivant, met en avant l'Europe et l'identité européenne, éléments tout à fait centraux dans une école dans laquelle la majorité des enfants ont des parents travaillant au service de l'Europe*⁵³⁵.

Peraltro, tutti gli organi che costituiscono l'ossatura amministrativa delle EESS contemplano sempre la rappresentanza e la partecipazione degli Stati-membri mediante i propri delegati, come si evince dal documento che sancisce la *Partecipazione alle riunioni non allargate del Consiglio Superiore*, approvato dal Consiglio Superiore delle Scuole Europee riunito a Bruxelles il 29, 30 e 31 gennaio 2007⁵³⁶. Tutte le organizzazioni di diritto pubblico quali le agenzie europee possono stipulare accordi col Consiglio Superiore, ai sensi delle disposizioni speciali contenute all'*articolo 28 della Convenzione*. Istituite con atti comunitari e differenti dalle Istituzioni, le agenzie europee, attualmente in numero di dodici, sono preposte allo svolgimento di compiti specifici di natura tecnica, scientifica o gestionale secondo quanto descritto nel relativo atto istitutivo e, ad oggi, sono:

- Agenzia Europea dell'Ambiente - *EEA*
- Agenzia Europea della Ricostruzione - *EAR*
- Agenzia Europea per la Sicurezza e la Salute sul Luogo di Lavoro - *OSHA*
- Agenzia Europea per la valutazione dei Prodotti Medicinali - *EMEA*
- Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale - *CEDEFOP*
- Centro di traduzione degli Organismi dell'Unione - *CDT*
- Fondazione Europea per il Miglioramento delle Condizioni di Vita e di Lavoro - *E*

⁵³⁴ *Convenzione recante statuto delle scuole europee*, Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994, pp. 0003 – 0014.

⁵³⁵ Céline Grandjean, *L'éducation de l'élite européenne implantée à Bruxelles: un monde à part*, Université Catholique de Louvain, Ecoles des sciences politiques et sociales, 2009-2010, p. 65.

⁵³⁶ http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/770/3212-D-2006-fr-2.pdf.

FOUND

- Fondazione Europea per la Formazione - *ETF*
- Osservatorio Europeo dei Fenomeni di Razzismo e di Xenofobia - *EUMC*
- Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze - *EMCDDA*
- Ufficio Comunitario delle Varietà Vegetali - *CPVO*
- Ufficio per l'Armonizzazione nel Mercato Interno - *OHIM*

Esistono poi i servizi interni o interistituzionali, diversi dalle agenzie, come:

- Agenzia degli approvvigionamenti
- Centro comune di ricerche nucleari e il Comitato scientifico e tecnico dell'[Euratom](#)
- Ufficio Statistico e l'Ufficio Umanitario che sono servizi della Commissione
- Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali delle CE

Anche queste ultime sono ammesse a stipulare accordi di partecipazione a condizione che siano interessate al funzionamento delle EESS. La partecipazione si esprime nelle forme di rappresentanza previste attraverso l'acquisizione di un seggio e di un voto nel consiglio superiore per ogni tematica riguardante la scuola in questione, soprattutto nel caso in cui il contributo finanziario dell'agenzia rappresenti la maggiore fonte di finanziamento nel bilancio della scuola. In relazione a questo aspetto e a maggior ragione, l'agenzia ottiene anche un seggio e un voto nel consiglio di amministrazione dell'istituto stesso. Questi accordi vengono deliberati all'unanimità, ma sono contemplati anche tipi di stipule diverse dagli accordi di partecipazione con *enti od istituzioni di diritto pubblico o privato che siano interessati al funzionamento di una delle scuole europee*⁵³⁷ alle condizioni già esposte. Lo spazio della relazione bilaterale tra il Consiglio Superiore delle EESS e il governo di ogni paese in cui sia attivo l'istituto di istruzione presenta un carattere di apertura, dal momento che il negoziato tra le due parti che ha in oggetto le condizioni di funzionamento di una scuola è esposto alla stipula di qualunque ulteriore accordo complementare che giovi al miglioramento della situazione scolastica. D'altro canto la *Convezione* stessa è ratificata con le parti contraenti nel rispetto e in conformità alle Carte Costituzionali vigenti in ogni Stato-membro ed è redatta in una sola copia depositata negli archivi del governo lussemburghese in lingua danese, francese, greca, inglese, italiana, olandese, portoghese, spagnola e tedesca, i nove testi risultando tutti ugualmente validi. Peraltro nell'ambito che tocca la questione finanziaria, bisogna tener conto della posizione della Commissione Europea che, di fronte alle difficoltà determinate dalle crisi conclamata nel 2008, dichiara:

In materia di condivisione delle spese è stato difficile avviare iniziative e già risulta evidente che in questo ambito, così come per la riduzione dei costi, occorre un maggior impegno. Il contesto economico generale ha avuto ovviamente un suo impatto sulle finanze delle scuole. Le entrate provenienti sia dai contratti con organismi esterni sia dalle tasse scolastiche sono diminuite e le richieste di contributo finanziario UE sono state numerose. Una riflessione su come migliorare l'efficienza economica del sistema implicherà un impegno costante di aggiornamento e di adeguamento delle norme. In tal senso, la Commissione continuerà a guidare attivamente il dibattito, alla luce della realtà economica del 2010.

⁵³⁷ Art.29 delle *Disposizioni Speciali* contenute nella *Convezione recante statuto delle scuole europee*, Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994.

I problemi delle spese fuori bilancio emersi nel 2008 continueranno ad essere esaminati ai fini di una corretta interpretazione e di un'appropriata esecuzione delle norme. Nel 2009 il persistere di alcuni problemi sistemici, se non addirittura il loro aggravarsi, si è fatto evidente. Il problema irrisolto della costante irreperibilità di insegnanti distaccati continua a pesare eccessivamente sul contributo finanziario UE al sistema. I ritardi o la mancata dotazione di infrastrutture sufficienti nelle sedi con scuole sovraffollate da parte degli Stati membri ha continuato ad incidere negativamente sulla qualità della vita di alunni e genitori ed ha avuto anche serie ripercussioni sulle politiche in materia di iscrizioni^{538, 539}.

Ad oggi non è chiaro cosa si intenda per costante irreperibilità di insegnanti distaccati nonostante l'espressione alluda a un fenomeno che incide sensibilmente sul contributo finanziario dell'Unione al sistema delle EESS, ma è chiaro che

La carenza di personale distaccato è un problema sia di bilancio che didattico. Dai dati 2009 risulta un costo di 2,1 milioni di euro per il personale non distaccato. I posti vacanti devono essere coperti con personale assunto sul posto, i cui stipendi sono a carico del bilancio delle singole scuole e pertanto, in gran parte, del bilancio UE. L'inadempienza da parte degli Stati membri degli obblighi ad essi incombenti è un vero problema e sta portando ad un aggravio dei problemi strutturali⁵⁴⁰.

Solo tra i testi approvati dall'Europarlamento nel 2011, è possibile rintracciare la spiegazione di questo fenomeno:

Il Parlamento Europeo [ndr] rileva un aumento dei costi complessivi per il fatto che insegnanti nominati dagli Stati membri sono stati assenti per lunghi periodi e hanno dovuto essere sostituiti da insegnanti a tempo parziale; si attende che le scuole possano fornire dati in merito a tali costi aggiuntivi⁵⁴¹;

Per quanto riguarda i docenti, inoltre,

gli adeguamenti delle retribuzioni dei docenti e del personale distaccato sono legati agli aumenti stipendiali del personale delle istituzioni e, pertanto, subiscono direttamente gli effetti della decisione del Consiglio dei ministri del dicembre 2009. Il consiglio superiore ha quindi provveduto ad un adeguamento (dell'1,85%), con una procedura conclusasi nel gennaio 2010. È stato riportato un impegno pari a 3,1 milioni di euro e i relativi pagamenti sono stati eseguiti nel 2010⁵⁴².

Senza volersi inoltrare troppo nelle questioni determinate dal momento storico contingente, è opportuno segnalare come gli stanziamenti deliberati dagli stati nazionali in termini di risorse umane e strutturali rispondano a logiche del tutto contraddittorie, soprattutto nelle realtà in cui i tagli alla scuola pubblica hanno rappresentato la prima forma di intervento anticrisi. In Italia, ad esempio, proprio nel momento in cui è stata approvata la riforma Gelmini col suo piano triennale di tagli alle scuole di ogni ordine e grado, è stato deliberato in parlamento lo stanziamento di dieci milioni di euro all'anno e un costo per la nuova sede di oltre trentadue milioni di euro messi insieme con fondi pubblici e finanziamenti Cipe siglati nel 2009 dal ministro Tremonti. Contestualmente, come sottolinea Salvatore Pizzo per conto delle *Maestre e Maestri autoconvocati*

538 Commissione Europea, COM(2010) 595 definitivo, Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, Il sistema delle Scuole europee nel 2009, Bruxelles, 19.11.2010, p. 1.

539 *Ibidem*.

540 *ivi*, p. 13.

541 Testi approvati dal Parlamento Europeo (ndr) Parte II nella seduta di martedì 10 maggio 2011 P7_TA-PROV(2011)05-10 Edizione provvisoria PE 464.204, p. 31, punto 78.

542 Commissione Europea, COM(2010) 595 definitivo, Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, Il sistema delle Scuole europee nel 2009, Bruxelles, 19.11.2010, p. 10.

di Parma e Provincia: “Per risparmiare” in tre anni, hanno tagliato circa 132 mila posti nel solo settore scuola a livello nazionale e nel Parmense ne sono stati eliminati 360⁵⁴³. Aggiunge Francesca Bertolini della Adida dell’Emilia Romagna che:

le scuole della nostra regione hanno maturato un debito che si aggira tra i 2 e i 3 milioni di euro. Con 30 milioni si potrebbe quindi risanare la loro economia, oppure pagare circa 1.800 stipendi di docenti precari⁵⁴⁴.

Del resto, è sotto gli occhi di tutti il difetto di trasparenza nelle questioni che riguardano il personale delle EESS. La stessa Commissione nella sua relazione al Parlamento sul funzionamento degli istituti nel corso del 2009 dichiara esplicitamente che:

Comme les années précédentes, l'examen d'un échantillon de recrutements a fait apparaître des déficiences. À Francfort et à Luxembourg II, la documentation expliquant les modalités de sélection du personnel était insuffisante. Dans le cas des professeurs recrutés sur le plan local, les inspecteurs nationaux sont censés être consultés avant toute nomination; toutefois, dans trois des huit cas examinés, aucun élément probant ne permettait d'attester que l'inspecteur avait donné son accord⁵⁴⁵.

Bisognerebbe comunque comprendere il meccanismo per il quale il reclutamento di personale su base locale, determinato più che altro dalla consuetudine, grande paradosso in un ambito sedicente internazionalista, dipenda dalla parola dell'ispettore nazionale, deus ex machina e responsabile di tutto quel che accade nella sezione del proprio stato di competenza. Tutto questo, dopo la *Réponse du secrétaire général des écoles européennes au rapport de la Cour des Comptes pour l'exercice 2007*, nella quale il sistema risponde con l'impegno assunto al punto 9, a valutare e a verificare attentamente la gestione delle risorse umane:

Un audit de gestion des ressources humaines, y compris les procédures de recrutement, sera mené d'ici la fin de l'année par le Service d'audit interne de la Commission conformément à un accord de niveau de service signé avec le Conseil supérieur. On espère que cet audit débouchera sur des améliorations dans les domaines évoqués dans le rapport de la Cour⁵⁴⁶.

e dopo il rapporto della corte dei conti sulla rendicontazione annuale relativa al 2008 comprensiva delle risposte fornite dal segretariato delle EESS al punto 21:

Aucune procédure interne écrite n'a été élaborée en matière de recrutement du personnel, ni dans les Écoles de Karlsruhe et de Mol pour les chargés de cours et pour le PAS10, ni au Bureau central pour le PAS. En l'absence, non seulement des procédures, mais aussi d'une piste d'audit concernant le recrutement des chargés de cours à Karlsruhe et à Mol, le contrôle n'a été fondé que sur les explications orales du personnel responsable. Le recrutement des chargés de cours manque donc de transparence. La même faiblesse affecte les procédures de recrutement du PAS à Karlsruhe. S'agissant des chargés de cours, les inspecteurs nationaux doivent être consultés avant tout recrutement, mais dans 7 des 15 cas examinés, aucun élément probant n'attestait que l'inspecteur avait été consulté. La Cour a déjà formulé

543 Salvatore Pizzo in Fabio Abati, *Il fatto quotidiano*, 30 Luglio 2011.

544 Francesca Bertolini in Fabio Abati, *Il fatto quotidiano*, 30 Luglio 2011.

545 Commissione Europea, COM(2010) 595 definitivo, Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, *Il sistema delle Scuole europee nel 2009*, Bruxelles, 19.11.2010.

546 17191/08 *Rapport sur les comptes annuels des Écoles européennes relatifs à l'exercice 2007, accompagné des réponses des Écoles* 11-12-2008, <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/08/st17/st17191.fr08.pdf>.

cette observation ces dernières années, mais le problème n'a toujours pas été résolu⁵⁴⁷.

In questo quadro si registra un aumento delle iscrizioni, che, d'altro canto, richiede un intervento di adeguamento nella gestione degli spazi destinati dalle autorità nazionali ad ospitare le EESS, si legge nel documento della Commissione che

Tra il 2008 e il 2009, la popolazione scolastica totale, passata da 21 649 a 22 331 alunni, è aumentata del 3,15%. I dati relativi all'esecuzione del bilancio mostrano un calo della quota a carico degli Stati membri, delle quote rappresentate dalle entrate provenienti dai contratti con enti privati (i cosiddetti alunni di II categoria) e dalle tasse scolastiche (III categoria), nonché della quota coperta da altre fonti (principalmente interessi bancari). Si rileva di conseguenza un aumento della quota corrispondente al contributo UE⁵⁴⁸.

Contributi al bilancio (dati ricavati dai documenti 2009-D-62-fr-1 e 2010-D-62-fr-1)						
	2009				2008	
	Stanziam enti iniziali	Stanziam enti suppleme ntari	Stanziam enti finali	Entrate	Stanziam enti finali	Entrate
Stati membri	57,5	-2,1	55,4	53,8	54,7	54,5
Commissione	150,5	4,3	154,8	151,9	144,1	138,9
UEB	17,7	0,0	17,7	17,4	16,0	15,4
Tasse sc. II categoria	15,8	-0,2	15,5	14,3	15,7	14,7
Tasse sc. III categoria	19,7	-1,0	18,7	18,7	19,6	21,0
Altre fonti	2,3	0,0	2,3	2,3	2,1	2,0
Eccedenza+ Riserva	0,0	2,7	2,7	2,9	5,9	7,7
TOTALE	263,6	3,6	267,2	261,3	258,0	254,0

Naturalmente si tratta di un problema con le ovvie declinazioni localistiche del caso, ad esempio dove è concentrato il più alto numero di istituti sulla minore superficie, non si può ignorare che

Il sovraffollamento degli istituti di Bruxelles, tuttavia, si sta facendo drammatico; secondo le stime sulla futura popolazione studentesca, i prossimi anni scolastici saranno critici e per il mese di settembre 2011 sarà assolutamente necessario prevedere altre strutture. Visto il ritardo nell'apertura della quarta scuola permanente di Laeken (aggiornata al 2012), sono in corso trattative con le autorità belghe per ottenere ulteriori spazi e, a nome del consiglio superiore delle scuole, è stata presentata ufficialmente una richiesta di quinta scuola alle autorità del paese⁵⁴⁹.

In cosa si riflette questo dato ai fini della nostra indagine è facile prevedere: dove si registra una limitazione degli spazi, si rileva anche la necessità di applicare una politica di accessi che sia conseguente a un criterio di selezione. E' proprio su tale criterio che bisogna vigilare: l'insidia dell'esclusione e della discriminazione socio-economica si insinua tra le sue maglie e si giustifica con la tripartizione degli iscritti nelle tre categorie sopra

547 Conseil de l'Union Européenne, Bruxelles, le 3 décembre 2009 (07.12) (OR. en) 17079/09, FIN 557 *Rapport sur les comptes annuels des Écoles européennes relatifs à l'exercice 2008 accompagné des réponses des Écoles*, p. 8.

548 Commissione Europea, COM(2010) 595 definitivo, *Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, Il sistema delle Scuole europee nel 2009*, Bruxelles, 19.11.2010, p. 13.

549 GU C 139 del 14 giugno 2006, punto 47, p. 1.

descritte. Dove non c'è posto, rimangono fuori gli alunni della terza fascia, non appartenenti alle famiglie dei funzionari e dei diplomatici europei. In questo senso non è facile per il sistema, rispondere favorevolmente a tutte le richieste di iscrizione, una soluzione è stata immaginata in sede di riforma del sistema delle EESS:

L'apertura del sistema delle scuole europee alle scuole statali che chiedano l'accreditamento per poter offrire anch'esse il piano di studi europeo ed eventualmente il relativo diploma liceale (Baccalaureato europeo) è uno dei principali risultati della riforma. Il piano di studi europeo è previsto in scuole di Parma, Dunshauglin, Heraklion, Helsinki, Strasburgo e Manosque. Un iter di accreditamento è in corso per una scuola di Bad Vilbel. La scuola europea di Culham si sta inoltre preparando ad affrontare un processo di transizione che la porterà a presentare domanda di accreditamento, il che costituirà una preziosa esperienza per l'intero sistema delle scuole europee. Anche le autorità dei Paesi Bassi hanno espresso l'intenzione di inoltrare domanda di accreditamento per una scuola dell'Aia. La riforma prevede che le scuole accreditate possano stipulare un accordo che permetta loro di ricevere un contributo finanziario a titolo del bilancio dell'Unione europea in relazione al numero dei figli del personale delle istituzioni che vi sono iscritti⁵⁵⁰.

Tuttavia la possibilità di queste scuole di secondo tipo di aprire e di mantenersi attive rimane sempre direttamente legata alla presenza dei figli degli eurocrati i quali determinano entrate nelle casse scolastiche proporzionali al loro numero. Le conseguenze sul piano pedagogico sono di tutta evidenza: quale scuola avrebbe interesse a perdere le iscrizioni di questi ragazzi che di per sé rappresentano per essa stessa fonte di sopravvivenza economica?

A livello locale, sono stati modificati i regolamenti interni dei consigli di amministrazione delle scuole e si è concordata una maggior autonomia, seppur nel rispetto del quadro generale dei regolamenti e delle decisioni del consiglio superiore, incluso il regolamento finanziario, che specifica limiti ed obblighi. Nel nuovo contesto, ogni scuola dovrà utilizzare una tabella di marcia che ne definisca gli obiettivi (piano annuale di istituto), le risorse (progetto di bilancio), nonché i meccanismi di controllo e gli obblighi di rendicontazione. Tale strumento utile servirà da base di riferimento per la sua valutazione, sia interna che esterna. La tabella dovrà essere presentata al consiglio superiore affinché esso possa disporre di tutte le informazioni necessarie all'approvazione del bilancio. L'anno scolastico 2009-2010 è stato un anno di transizione per l'attuazione di questi aspetti della riforma⁵⁵¹.

Nel progetto di bilancio del 2012, la Commissione Europea ribadisce la necessità di rispondere con lauti finanziamenti alle esigenze particolari dei figli dei funzionari dell'Unione e si impegna a riflettere e ad intervenire sul decremento dell'incremento annuale dei fondi stanziati nell'anno in corso dal momento che ammontano al solo 1,7 %, aumento inferiore a quello decretato nel 2011. Intende inoltre informare che saranno oggetto di attento esame e di modifica anche i singoli bilanci delle EESS, come si legge al punto 85 del documento approvato:

La Commissione [ndr] è del parere che le Scuole Europee debbano beneficiare di finanziamenti adeguati al fine di rispondere alla situazione specifica dei figli degli agenti delle istituzioni dell'UE; fa sapere che intende esaminare attentamente non solo l'incremento complessivo proposto (+1,7% rispetto al 2011,

550 Come descritto nel documento 2009-D-681-en-1 presentato al consiglio superiore nel gennaio del 2009, il calcolo dei contributi, rispettivamente per il primo e il secondo ciclo, sarà basato su una combinazione equilibrata dei costi medi per alunno relativi, da un lato, al sistema delle scuole europee, dall'altro al sistema nazionale.

551 Commissione Europea, COM(2010) 595 definitivo, *Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, Il sistema delle Scuole europee nel 2009*, Bruxelles, 19.11.2010, p. 9.

*ovvero una percentuale inferiore rispetto alle previsioni della programmazione finanziaria), ma anche le singole linee di bilancio afferenti alle Scuole Europee, e che durante la sua lettura apporterà tutte le modifiche ritenute opportune al riguardo*⁵⁵².

b. Cenni storici sulle Scuole Europee e sulla diplomazia dell'Ue

Lo Statuto del 12 aprile 1957⁵⁵³, il Protocollo del 13 aprile 1962⁵⁵⁴, il Protocollo addizionale concernente la scuola di Monaco stabilito in riferimento al protocollo del 13 aprile 1962 e firmato a Lussemburgo il 15 dicembre 1975⁵⁵⁵ la Decisione⁵⁵⁶ che autorizza la firma della *Convenzione recante statuto delle Scuole Europee*⁵⁵⁷ del 1994 sono i documenti che rappresentano le tappe fondamentali della storia di questi particolari istituti. In realtà la prima ES è nata prima dello Statuto del 1957, per la precisione nell'Ottobre del '53 per iniziativa di un gruppo di funzionari dell'*Alta Autorità della Ceca*, con il sostegno delle istituzioni della *Comunità* e del governo lussemburghese. Si è trattato di una sperimentazione educativa che, raccogliendo studenti di diversa lingua materna e offrendo loro un piano di studi adeguato a superare l'ostacolo linguistico sviluppando in particolare la conoscenza e la pratica del *naturally speaking* in almeno due lingue diverse dalla propria lingua madre, ha presto riscosso il favore dei sei governi coinvolti e ha condotto in breve i relativi ministeri dell'educazione a pianificare una stretta collaborazione sulla scelta dei programmi e degli insegnanti, sulle decisioni riguardo gli organi ispettivi, sulla valutazione dei risultati e dunque sul grado di soddisfazione relativo alle aspettative. Il protocollo del '57 ha solo ufficializzato l'esperienza in corso e nel '59 ha avuto luogo la prima sessione d'esame del baccalaureato europeo fondamentale affinché le porte di tutte le università si aprissero a questa nuova tipologia di diplomati.

*[...] caratteristica principale dei programmi è quella di garantire la compatibilità degli studi seguiti nell'ambito delle Scuole Europee con quelli che avrebbero offerto i sistemi scolastici dei Paesi della Comunità. [...] Ciò che conferisce coerenza ai contributi che si sono tratti dalle esperienze scolastiche dei vari Paesi, è essenzialmente quella dimensione europea, invocata indistintamente da tutti i programmi di ordine e grado della Scuola Europea: tutte le discipline si prestano senza forzature ad essere lette in un'ottica internazionale, europea, sovente suscettibile di essere ulteriormente ampliata, per assurgere ad una visione planetaria delle diverse tematiche trattate. [...] I vari programmi non hanno, [...], se non un carattere di indicazione per i docenti, con frequenti rimandi ai corrispondenti programmi nazionali, ma anche con molto spazio dato alla libertà individuale e alla fantasia del singolo docente, alle prese con il compito, spesso nuovo, di proporre il proprio insegnamento in armonia con la dimensione europea preconizzata dai programmi stessi*⁵⁵⁸.

I risultati raggiunti da questo istituto di istruzione così originale dal punto di vista pedagogico e didattico, nonché immediato recettore degli intenti comunitari nei loro obiettivi di cittadinanza e di integrazione, incoraggia l'apertura di altri istituti in città differenti. Si tratta di una tradizione significativa sul piano storico,

552 P7_TA-PROV(2011)0296. *Trilogo relativo al progetto di bilancio 2012. Risoluzione del Parlamento europeo del 23 giugno 2011 sul mandato per il trilogo relativo al progetto di bilancio 2012 (2011/2019(BUD))*.

553 http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/319/SW3_Dispos_A4_it.pdf.

554 <http://www.esteri.it/MAE/normative/leg19.5.65.pdf>.

555 http://www.camera.it/_dati/leg07/lavori/stampati/pdf/15450001.pdf.

556 94/557/CE, Euratom: Decisione del Consiglio del 17 giugno 1994 che autorizza la Comunità europea e la Comunità europea dell'energia atomica a firmare e concludere la convenzione recante statuto delle scuole europee in *Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994 pag. 0001 - 0002*.

557 http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/318/SW1-21994A0817it.pdf.

558 Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 93.

perché attraversa l'intera vicenda dell'Unione Europea e le vicissitudini di mezzo secolo dal punto di vista di un ceto privilegiato, quello della diplomazia della Comunità, i cui rampolli affollano prioritariamente le aule delle EESS e le cui sorti interessano la ricerca in questione soprattutto per i risvolti che riguardano gli equilibri familiari, i rapporti genitori-figli, le possibilità di crescita umana ed economica di cui godono grazie allo status della coppia di coniugi da cui discendono che ne statuisce il diritto di nascita. Appare, dunque significativo richiamare la memoria dello sviluppo della diplomazia come classe sociale nel corso del tempo al fine di fornire una cornice la più completa possibile al ragionamento che si va dispiegando in queste pagine.

La diplomazia moderna nasce nell'Italia rinascimentale, dove gli intrighi di palazzo tra signorie e principati richiedono un'attenzione elevata verso le reciproche relazioni tra le entità statuali presenti affinché le condizioni delicatissime di equilibrio nella penisola siano salvaguardate. I principi e i signori sono dunque i primi a incoraggiare la strutturazione di un profilo professionale come quello del diplomatico colto, astuto e spregiudicato, capace di gestire e di partecipare a un sistema di missioni permanenti con la funzione di rappresentante dello Stato con la funzione di garantirne gli interessi, di negoziare per suo conto e di riferire ogni contenuto che possa risultare utile all'interno a tale scopo. E' a questo tipo di personaggio che l'autorevolezza di personaggi della caratura di Dante, Petrarca, Boccaccio, Machiavelli e Guicciardini conferisce il degno lustro alla diplomazia italiana riconosciuto oltreconfine. Tra i diritti di cui gli ambasciatori si avvalgono per condurre a buon esito le missioni si ricordano: l'autorità di entrare nelle città un tempo ostili e il permesso di monitorare tutti i movimenti politici del paese ospite. Essi assicurano un tramite con il loro Stato, ma agiscono nei fatti anche come vere e proprie spie in territorio straniero attraverso movimenti clandestini, organizzazione di reti occulte di spionaggio, intercettazione dei dispacci di altri diplomatici, distribuzione di materiale di propaganda. Il sistema della diplomazia italiana si estende gradualmente al resto degli Stati europei. I primi ad avvalersi di funzionari permanenti sono i britannici, che, nel 1519, ottengono da Parigi l'accredito in qualità di diplomatici di due ambasciatori permanenti. Un'evoluzione nell'attività diplomatica europea si registra con l'insorgenza dello Stato-Nazione nel XVII secolo, quando le iniziative degli ambasciatori vengono orientate sistematicamente alla cura dell'interesse statale piuttosto che essere ispirate, condizionate e guidate dall'arbitrio del signore. Sulla scacchiera internazionale allora comincia a dominare l'idea di mantenere al centro dell'impegno di tutti i corpi diplomatici l'unico criterio in grado di garantire condizioni di pace nel continente: l'equilibrio tra le nazioni più potenti diventa ovunque l'obiettivo principale della politica estera.

In questa nuova fase, all'arte dell'inganno, viene sostituito un codice di comportamento formale reciprocamente condiviso e accettato. E' il periodo del *De jure belli ac pacis*⁵⁵⁹ di Grozio, l'autore che per primo ha sostenuto che tutti gli aspetti delle relazioni fra gli stati debbano essere soggetti ad una legge internazionale: sarà, da allora in poi, il diritto internazionale a regolare l'attività del corpo diplomatico e a costituire l'imprescindibile oggetto di studio degli aspiranti ambasciatori. Entrano, dunque, nell'armamentario concettuale, lessicale e giuridico del diplomatico termini come *conferenza, negoziazione, compromesso*. Con la *Pace di Westfalia* del 1648 nasce la moderna società internazionale, composta da stati sovrani su base paritetica in continua relazione reciproca: vengono così istituzionalizzate missioni diplomatiche permanenti. Contemporaneamente, ha inizio un processo di miglioramento della definizione della figura dell'ambasciatore e degli organi consultivi per la politica estera che anticipano e svolgono la funzione attualmente ricoperta dall'odierna carica del ministro degli esteri. Uno dei caratteri principali più evidenti dall'esordio della diplomazia è l'esosità: proprio per questo gli ambasciatori

559 Hugo Grotius, *Il diritto della guerra e della pace. Prolegomeni e Libro primo*, a cura di Fausto Arici e Franco Todescan, Padova, CEDAM, 2010.

vengono spesso scelti tra nobili di alto rango, gli unici sui quali non ha pressoché rilievo la bassissima retribuzione di questi incarichi, dal momento che dispongono di sostanze abbastanza laute da poter sostenere frequentemente le spese di soggiorno fuori sede. Mere ragioni di prestigio sanciscono la loro disponibilità alle missioni insieme alla prospettive di miglioramento nella carriera che tali incarichi assicuravano al rientro in sede. Fino al XVII secolo la lingua ufficiale della diplomazia è il latino, diffuso in tutta Europa tra gli uomini di cultura. Gradualmente, con la supremazia politica della Francia sul continente europeo, il latino fu sostituito dal francese. L'intervento degli Stati Uniti nella prima guerra mondiale segnò l'avvento anche dell'inglese come seconda lingua diplomatica. La posizione giuridica dei diplomatici iniziò ad essere regolata da appositi accordi internazionali solo dopo il Congresso di Vienna⁵⁶⁰. Con i famosi *Règlement del 19 marzo 1815*⁵⁶¹ e con le successive norme elaborate al *Congresso di Aquisgrana del 1818*⁵⁶², si definirono quattro categorie di rappresentanti diplomatici:

- gli ambasciatori legati e i nunzi pontifici, rispettivamente per lo Stato e per la Chiesa romana
- gli inviati straordinari e i ministri plenipotenziari
- i ministri residenti
- gli incaricati d'affari

Per evitare ogni motivo di contrasto in materia di precedenza, e quindi per dimostrare che tutti i rappresentanti diplomatici sono in posizioni paritetiche, viene fissato un criterio di priorità ancora valido nell'anzianità di accreditamento. Il più anziano ricopre il titolo di *ambasciatore decano* del Corpo Diplomatico accreditato in un determinato paese, poi succedono gli altri in ordine alla loro anzianità di servizio in quel determinato Corpo Diplomatico. Il decano funge da portavoce dei diplomatici accreditati in occasione di cerimonie ufficiali, presenta, inoltre, in nome del corpo diplomatico e dopo consultazione dello stesso, eventuali note di protesta all'indirizzo dello stato di residenza.

In Italia, per tutto il 1800, il compito del diplomatico spetta ad una ristretta cerchia di persone vicine alle corti e solo con l'avvento della Repubblica, si passa alla selezione di personale qualificato.

Il primo concorso pubblico per la selezione e il reclutamento del personale diplomatico da assumere al *Ministero degli Affari Esteri* ha luogo alla vigilia del primo conflitto mondiale. Durante il regime fascista nascono al di fuori del Ministero alcune funzioni connesse alla politica coloniale e alla propaganda del partito: il *Ministero per l'Africa Italiana* e quello della *Propaganda*.

La prima battuta d'arresto nella storia del prestigio della diplomazia del vecchio continente avviene con la prima guerra mondiale. Alla *Conferenza di Pace di Parigi del 1919*⁵⁶³, sarà il metodo della *diplomacy by conference*⁵⁶⁴ ad affermarsi nella pratica dei rapporti internazionali eliminando il carattere di segretezza di cui prima si ammantavano le relazioni con l'estero. Le riunioni politiche saranno da allora aperte anche ad osservatori esterni, come giornalisti o politologi. Alla fine del conflitto fa la sua comparsa la diplomazia multilaterale, con la fondazione della *Società delle Nazioni*. Due carriere diplomatiche separate, intanto, si vanno differenziando

560 Giovanni Sabbatucci, Vittorio Vidotto, *Il mondo contemporaneo: dal 1848 a oggi*, Laterza, Bari, 2008 e Tim Chapman, *The Congress of Vienna: origins, processes and results*, London, New York, Routledge, 1998.

561 Ennio Di Nolfo, *Storia delle relazioni internazionali: dal 1918 ai giorni nostri*, Laterza, 2008.

562 *Ibidem*.

563 *Ibidem*.

564 Paolo Bargiacchi, *Orientamenti della dottrina statunitense di diritto internazionale*, Giuffrè, Milano, 2011.

all'epoca del fascismo: quella dei diplomatici veri e propri e quella degli addetti commerciali, dipendenti dall'*Istituto del Commercio con l'Estero*, mentre, una volta caduto il fascismo, molte carriere legate all'evoluzione del regime scompaiono. Poco dopo, segue la deflagrazione della seconda guerra mondiale.

Alla luce delle barbarie del secondo conflitto mondiale, il politologo Hans Morgenthau nel 1948, nel suo libro *Politica tra le nazioni* aveva così riassunto i principi a cui la moderna diplomazia doveva fare appello per scongiurare nuovi conflitti armati:

la diplomazia deve liberarsi dello spirito di crociata, la diplomazia deve saper vedere le situazioni dal punto di vista delle altre Nazioni, gli Stati devono essere disposti a compromessi su tutte le questioni che non siano vitali, il cittadino non dovrebbe per nessun motivo essere vincolato dal suo governo a impegni internazionali di cui egli non sia stato informato, i governi devono unicamente indirizzare l'opinione pubblica senza sottometterla e, soprattutto, le forze armate devono essere uno strumento di collaborazione della politica estera e non il padrone "delle relazioni internazionali"⁵⁶⁵

Ulteriori sviluppi si verificano soltanto con le Nazioni Unite e le loro numerose Agenzie specialistiche, dove la maggior parte degli Stati ha una rappresentanza permanente. Dopo la Seconda guerra mondiale la diplomazia multilaterale si è sviluppata ancora grazie al ruolo centrale assunto da organizzazioni regionali o internazionali come l'*Alleanza Atlantica*, l'*Unione Europea Occidentale (UEO)*, l'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE)*, l'*Agenzia Internazionale dell'Energia Atomica (AIEA)*, l'*Organizzazione per la Cooperazione e la Sicurezza in Europa (OSCE)*, il *Fondo Monetario Internazionale (FMI)*, la *Banca Mondiale*, l'*Organizzazione Mondiale del Commercio*. Con l'ingresso della cooperazione allo sviluppo nelle relazioni internazionali, la diplomazia classica si trasforma e diventa azione di cooperazione economica bilaterale e multilaterale che si concretizza mediante il ricorso a crediti agevolati e a doni. Monumenti di questa politica sono il *Fondo Monetario Internazionale* creato nel 1944 a Bretton Woods con il compito di monitorare le politiche monetarie degli Stati membri per armonizzarle fra loro e migliorare le prospettive di crescita economica degli stati stessi e la *Banca Internazionale per la Ricostruzione lo Sviluppo (BIRS)* con il compito di finanziare la ricostruzione dei paesi europei indeboliti dal conflitto mondiale che nel 1950 fu trasformata in Banca Mondiale, con l'obiettivo di fornire crediti a condizioni di favore per contribuire allo sviluppo dei paesi meno sviluppati. Nel 1961 la *Convenzione di Vienna*⁵⁶⁶ codificò le regole della diplomazia. L'art. 3 indica le attuali funzioni di una missione diplomatica permanente:

- rappresentare lo stato
- proteggere gli interessi dello Stato e dei suoi cittadini nel territorio dello Stato accreditario
- negoziare con il governo estero
- inviare rapporti al proprio governo sullo sviluppo degli avvenimenti
- promuovere relazioni amichevoli
- incrementare i rapporti commerciali, culturali e scientifici tra il proprio Stato e quello in cui è accreditato

Per quanto riguarda gli edifici della missione, la *Convenzione di Vienna* confermò la loro inviolabilità: nessuna

⁵⁶⁵ Hans Morgenthau, *Politica tra le nazioni*, Il Mulino, Bologna, 1997.

⁵⁶⁶ Adolfo Maresca, *Il procedimento protocollare internazionale*, Giuffrè, Milano, 1969, Vol. I.

persona dello stato ospitante può entrare nella missione senza il consenso del suo funzionario di grado più elevato. Le missioni, dunque, non possono essere sottoposte a indagini, perquisizioni e sequestri. Gli agenti diplomatici e i loro collaboratori non possono essere soggetti a nessuna forma di arresto o detenzione, il loro bagaglio o la loro corrispondenza è inviolabile. Se commettono reati sono quasi sempre rinviiati in patria come persona non gradita. In caso di guerra, lo Stato accreditario è ovviamente tenuto a facilitare ai diplomatici degli stati belligeranti la partenza dal paese. Quanto ai profili professionali, prima del 1967 erano contemplate in Italia sei carriere direttive:

- diplomatico-consolare
- per l'emigrazione
- commerciale
- per l'Oriente
- per la stampa
- per i servizi amministrativi dell'amministrazione centrale

La nuova normativa in materia⁵⁶⁷ ha unificato tutte queste carriere direttive, ad eccezione di quella amministrativa, in un unico ruolo diplomatico e ha incluso le donne permettendo loro di intraprendere la carriera diplomatica. L'adesione alla nuova Europa ha permesso alla diplomazia italiana di allargare i suoi campi di competenza, infatti nell'UE gli ambasciatori hanno imparato a reinterpretare il loro ruolo professionale tradizionale, perché ora la funzione del diplomatico comunitario risulta legato alla gestione di interessi e politiche cui normalmente i funzionari del *Ministero degli Esteri* erano del tutto estranei. L'evoluzione attuale della diplomazia invita a un ritorno all'antica prassi dell'invio di missioni speciali, per lo più presiedute attualmente da capi di stato o primi ministri, che si recano presso un governo straniero per trattare, direttamente e in breve tempo, determinati problemi politici, economici e/o di altro genere. Questo tipo di diplomazia detta *volante* ha la sua codifica nella *Convenzione di New York* del 16 dicembre 1969. La nascita delle *Unità di Crisi* rappresenta un altro elemento di trasformazione del sistema che si concentra su questioni delicate e di alta responsabilità come conflitti locali, terrorismo, rapimenti di connazionali all'estero, calamità naturali insieme ad altri istituti statali: la *Presidenza del Consiglio*, i *Ministeri della Difesa e dell'Interno*, le *Organizzazioni Non Governative*. Dal punto di vista dell'organizzazione amministrativa delle scuole europee, la struttura si articola in diversi organi secondo quanto disciplinato dagli articoli 2, 5, 7, 8, 14, 22, 23 della *Convenzione* summenzionata e per ogni scuola sono:

- il consiglio superiore
 - ✱ è composto dalla presidenza, che spetta a turno a ciascun rappresentante di ogni Stato membro per la durata di un anno in questo ordine: Belgio, Danimarca, Germania, Grecia, Spagna, Francia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito
 - ✱ dai rappresentanti ministeriali dei singoli Stati autorizzati dai rispettivi governi ad impegnarli tramite l'esercizio del diritto di voto

⁵⁶⁷ DPR n.18 del 5 gennaio 1967.

- ✘ da un membro della Commissione delle Comunità europee, da un rappresentante eletto tra i docenti nominato dal comitato del personale
- ✘ da un rappresentante dei genitori designato dalle associazioni dei genitori degli allievi
- ✘ da un rappresentante degli allievi coinvolto su invito a partecipare in qualità di osservatore alle riunioni del consiglio superiore per le questioni riguardanti gli allievi
- ✘ provvede e vigila sulla applicazione della Convenzione recante statuto delle scuole europee
- ✘ si riunisce almeno una volta l'anno su iniziativa del presidente o su richiesta motivata di almeno tre dei suoi membri o del segretario generale
- ✘ decide la creazione di nuove scuole con voto unanime e a maggioranza di due terzi le altre questioni non altrimenti disciplinate, ne stabilisce la sede di concerto con ogni Stato membro ospitante, stipula accordi con gli Stati membri ospitanti sulla disponibilità e sulla manutenzione gratuita di una sede idonea per accogliere i nuovi istituti
- ✘ stabilisce il regolamento generale delle scuole
- ✘ predispone annualmente un rapporto sul funzionamento delle scuole su progetto del segretariato generale e lo trasmette al Parlamento europeo e al Consiglio
- ✘ decide in materia di didattica, di bilancio e di amministrazione
- ✘ negozia con decisione unanime accordi di partecipazione con organizzazioni di diritto pubblico tesi all'apertura di nuove sedi scolastiche in cambio di un seggio e un voto nel consiglio stesso e nel consiglio di amministrazione per ogni questione inerente la scuola cui contribuiscono in modo determinante sul bilancio
- ✘ negozia con decisione unanime accordi diversi da quelli di partecipazione con enti od istituzioni di diritto pubblico o privato che siano interessati al funzionamento di una delle scuole europee e attribuisce un seggio ed un voto presso il relativo consiglio di amministrazione
- ✘ negozia col governo del paese in cui le scuole hanno sede qualsiasi accordo complementare per assicurare le migliori condizioni di funzionamento
- ✘ decide l'età prescritta per essere ammessi ai vari cicli d'istruzione
- ✘ stabilisce le norme che autorizzano il passaggio degli allievi alla classe superiore o al ciclo secondario
- ✘ al fine di consentire agli allievi proseguire in qualsiasi momento gli studi nelle scuole nazionali, stabilisce le condizioni alle quali sono convalidati gli anni di studio compiuti presso la scuola
- ✘ formula la tabella delle equivalenze in modo che gli anni di studio compiuti con buon esito nella Scuola, nonché i diplomi e i certificati di studi abbiano valore nel territorio degli Stati membri previo accordo degli organi nazionali competenti
- ✘ indice esami destinati a sanzionare gli studi compiuti nella scuola e ne fissa il regolamento e le prove in modo adeguato a garantire nella sostanza le equivalenze concordate con gli Stati membri

- ✘ costituisce le commissioni esaminatrici e rilascia i diplomi. Stabilisce le prove di questi esami.
- Il segretario generale:
 - ✘ rappresenta il consiglio superiore
 - ✘ stabilisce lo statuto del segretario generale, dei direttori, del corpo docente e del personale amministrativo e tecnico
 - ✘ designa il segretario generale aggiunto
 - ✘ nomina il direttore e i direttori aggiunti di ciascuna scuola
 - ✘ stabilisce annualmente, su proposta dei consigli d'ispezione, le esigenze in fatto di personale docente e provvede affinché i posti siano equamente ripartiti tra gli Stati membri
 - ✘ regola le questioni poste dalla designazione o dal comando di professori, maestri e consiglieri didattici della scuola che mantengono i diritti all'avanzamento di carriera e alla pensione garantiti dal loro statuto nazionale
 - ✘ stabilisce annualmente le esigenze in fatto di personale amministrativo e tecnico
 - ✘ organizza il proprio funzionamento e stabilisce il proprio regolamento interno
 - ✘ rappresenta le scuole nei procedimenti giudiziari
 - ✘ risponde del proprio operato al consiglio superiore
- i consigli d'ispezione
 - ✘ sono due uno per il ciclo materno e elementare, l'altro per il ciclo secondario e sono composti da un ispettore per ogni Stato membro da rappresentare nominato dal consiglio superiore su proposta del ministero di provenienza in quanto parte contraente
 - ✘ sono presieduti dall'ispettore dello stesso Stato membro cui appartiene il presidente del consiglio superiore
 - ✘ devono vigilare sulla qualità dell'insegnamento impartito nelle scuole
 - ✘ devono disporre le ispezioni necessarie alla verifica della qualità
 - ✘ devono sottoporre al consiglio superiore i pareri e le proposte in materia di didattica
 - fissando i programmi e gli orari armonizzati per ogni anno scolastico e per ogni sezione
 - formulando raccomandazioni in merito alla scelta dei metodi
 - avanzando proposte in merito alla modifica dei programmi e all'organizzazione degli studi
 - mediante i suoi ispettori deve assicurare assistenza didattica dei docenti provenienti dall'amministrazione nazionale per il ciclo di studi di loro competenza
 - comparare le loro osservazioni sul livello raggiunto dagli studi e sulla

qualità dei metodi didattici

- trasmettere ai direttori ed al personale docente i risultati delle ispezioni.

Tenendo conto delle esigenze stimate dal consiglio superiore, ogni Stato membro concede agli ispettori le agevolazioni necessarie, perché possano assolvere pienamente la loro missione presso le scuole.

- Il direttore deve essere in possesso delle competenze e dei titoli necessari nel proprio paese per poter assumere la direzione di un istituto di istruzione i cui diplomi finali danno accesso all'università e agisce come segue:
 - ✗ è responsabile del suo operato di fronte al consiglio superiore
 - ✗ ha autorità sul personale preposto alla scuola, secondo le procedure precisate nell'*articolo 12, punto 4, lettere a) e b) del regolamento generale*.
 - ✗ gestisce ogni istituto di concerto con il consiglio d'amministrazione
 - ✗ vigila e garantisce l'inviolabilità del domicilio scolastico
 - ✗ rappresenta la scuola all'esterno
 - ✗ è il solo autorizzato a dare informazioni circa la scuola alla stampa
 - ✗ è tenuto a esprimersi conformemente alla politica del consiglio superiore
 - ✗ può autorizzare visite di persone estranee all'interno dell'istituto con il consenso degli insegnanti interessati dalla loro presenza
 - ✗ è responsabile della sicurezza
 - ✗ è preposto al buon funzionamento della scuola con l'aiuto del personale amministrativo in servizio
 - ✗ gestisce il personale amministrativo assicurando l'applicazione di quanto disposto dallo statuto che ne regola le mansioni
 - ✗ si occupa della preparazione e dell'esecuzione del bilancio sotto il controllo del consiglio di amministrazione conformemente al Regolamento finanziario stabilito dal consiglio superiore
 - ✗ coordina l'aggiornamento dell'inventario scolastico compreso il materiale presente nella biblioteca
- l'associazione dei genitori
 - ✗ assicura i rapporti fra i genitori degli allievi e le autorità scolastiche presso ogni istituto
 - ✗ gode del riconoscimento del consiglio superiore come rappresentativa di una componente della comunità scolastica
 - ✗ designa annualmente due rappresentanti presso il consiglio d'amministrazione della scuola interessata
 - ✗ le associazioni di tutte le scuole designano annualmente un membro titolare e un membro supplente che le rappresenti presso il consiglio superiore.

L'esercizio finanziario delle scuole coincide con l'anno civile. Il bilancio delle scuole è alimentato mediante:

- i contributi versati dagli Stati membri tramite il mantenimento della retribuzione dei docenti
 - ✘ cui viene dato comando
 - ✘ che vengono designati
 - ✘ cui viene dato un contributo finanziario deciso unanimemente dal consiglio superiore
- il contributo delle Comunità europee destinato a coprire la differenza tra l'importo globale delle spese delle scuole e il totale delle altre entrate
- i contributi degli organismi non comunitari con i quali il consiglio superiore ha concluso un accordo
- le entrate proprie delle scuole composte da
 - ✘ le tasse scolastiche a carico dei genitori degli allievi per decisione del consiglio superiore
 - ✘ varie altre entrate

Un accordo particolare tra il consiglio superiore e la commissione fissa le modalità per le quali viene reso disponibile il contributo delle Comunità europee.

In materia di bilancio, infatti, il consiglio superiore

- adotta il regolamento finanziario, specificando le modalità relative alla fissazione e all'esecuzione del bilancio delle scuole
- adotta per ogni esercizio il bilancio delle scuole
- approva il rendiconto annuale di gestione e lo trasmette alle autorità competenti delle Comunità europee
- stabilisce uno stato di previsione delle entrate e delle spese delle scuole per l'esercizio successivo e lo trasmette senza indugio alla Commissione
- entro il 30 aprile di ogni esercizio, trasmette lo stato di previsione delle entrate e delle spese anche alle altre organizzazioni di diritto pubblico e agli enti o istituzioni il cui contributo finanziario consente di provvedere al bilancio di una scuola, affinché essi stabiliscano l'importo del loro contributo
- prima dell'inizio dell'esercizio finanziario, adotta definitivamente il bilancio delle scuole, adeguandolo eventualmente in base ai contributi
 - ✘ delle Comunità europee
 - ✘ delle organizzazioni, degli enti e delle istituzioni compartecipi

L'autorità di bilancio delle Comunità europee stabilisce l'importo del contributo delle Comunità europee nel quadro della sua procedura di bilancio.

c. Le Scuole Europee di Bruxelles e l'articolazione della struttura internazionale

Dal punto di vista pedagogico, il curriculum delle EESS si articola come segue:

- ciclo materno
- ciclo elementare di cinque anni d'insegnamento

➤ ciclo secondario di sette anni d'insegnamento

L'insegnamento è curato da insegnanti distaccati dagli stati-membri, conformemente alle decisioni prese dal consiglio superiore secondo la procedura di cui all'articolo 12, punto 4 e ogni eventuale proposta tesa a modificare lo statuto dei docenti richiede un voto unanime in sede di consiglio superiore così come qualsiasi proposta di modifica della struttura di base di una scuola.

L'organizzazione didattica delle scuole si basa sui principi seguenti: l'insegnamento generale ha luogo nelle lingue ufficiali dell'Unione Europea il che permette di curare l'apprendimento della lingua materna da parte degli allievi, dunque ogni scuola si articola in molteplici sezioni linguistiche, a parte, dunque, il programma della lingua materna, il resto dei corsi contempla gli stessi contenuti e la stessa tempistica nella trattazione degli argomenti. Lo studio della filosofia, ad esempio,

oltre a non avere carattere storiografico, come generalmente è per l'Italia, è prevalentemente affrontato attraverso un approccio diretto ai testi, sviluppando nello studente le capacità basilari necessarie per essere in grado di porsi anche autonomamente di fronte agli autori, sviluppando di conseguenza abilità che vogliono prevalentemente essere di tipo attivo e critico. Tendendo a migliorare la conoscenza dell'uomo e dell'ambiente fisico, biologico e sociale, lo scopo è quello di indurre ad una riflessione sui valori morali e sulle condizioni della loro attivazione, in rapporto anche con gli altri settori della vita umana⁵⁶⁸.

Nelle scuole in cui non si giustifica l'attivazione di un'intera sezione linguistica per carenza di allievi di una determinata madre-lingua, il Consiglio Superiore dispone che siano comunque attivati dei corsi pomeridiani in lingua materna nonché programmi di rinforzo della lingua veicolare della sezione in cui questi alunni sono iscritti. Si tratta proprio di quelle classi abolite con i tagli alle spese del 2009.

In generale si pone particolare attenzione a strutturare una conoscenza approfondita quanto alla teoria, alla comprensione e all'uso delle lingue moderne.

L'apprentissage des langues est au centre des stratégies mises en oeuvre par les parents du group social étudié. Tous insistent sur son importance. Les langues sont selon eux un atout pour leur enfant. Ils savent qu'en parler un grand nombre est important et ils connaissent également la difficulté de maîtriser une langue qui n'est pas la leur. Ils estiment dès lors qu'en confrontant leur enfant à une diversité de langues différentes dès la plus jeune age, ils leur épargnent des efforts intellectuels importants pour la suite de leur parcours. Ainsi, apprendre une langue serait selon eux plus facile quand on est petit. Pour tirer cette conclusion, ils se basent essentiellement sur des écrits à caractère scientifique. Les raisons expliquant cet attrait pour les langues peuvent être étudiées à partir de deux notions, [...]: la mondialisation économique et la mondialisation culturelle⁵⁶⁹.

L'approccio alla prima L2 è obbligatorio dall'inizio della scuola primaria fino al diploma. Tutti gli allievi studiano obbligatoriamente una L3 a scelta tra quelle attive nel proprio istituto a partire dal secondo anno della scuola secondaria e facoltativamente imparano una L4 a partire dalla IV classe della scuola secondaria. I corsi di lingua sono quelli in cui le classi risultano miste per nazionalità e sono impartiti da docenti di lingua-madre.

568 Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 110.

569 Céline Grandjean, *L'éducation de l'élite européenne implantée à Bruxelles: un monde à part*, Université Catholique de Louvain, Ecoles des sciences politiques et sociales, 2009-2010, p. 73.

E' stato rilevato dagli stessi insegnanti di lingua che le competenze cui si riesce a portare gli studenti, presentano uno stretto legame con l'uso pratico che di tali idiomi i singoli hanno l'opportunità di fare. Lingua-madre a parte, la conoscenza della lingua veicolare risulta generalmente soddisfacente, quando lo studente ne abbia potuto seguire regolarmente i corsi previsti, mentre la padronanza della terza o quarta lingua straniera, varia a seconda che esse siano o meno anche la lingua del Paese ospite, e quindi vengano utilizzate ampiamente anche al di fuori dell'ambiente scolastico. L'esperienza svolta fino ad oggi non ha evidenziato interferenze di rilievo, nell'apprendimento e nella padronanza delle lingue studiate, anche in quei casi in cui l'allievo abbia scelto di studiarne tre, oltre a quella madre. Piuttosto è opinione diffusa, sia tra i docenti, sia tra i genitori, che l'intuire con uno studio precoce delle altre lingue, la relatività del simbolo semantico, e le sue implicazioni culturali, faciliti la formazione di una mentalità critica più aperta a considerare eventi e concetti in tutte le loro sfumature⁵⁷⁰.

Nella scuola primaria un momento di didattica internazionale con la presenza di alunni di paesi diversi si verifica nelle ore europee in cui si svolgono insieme attività artistiche e culturali. Nella scuola secondaria la stessa cosa accade nelle ore di educazione artistica, musicale e fisica. Dalla terza classe della scuola secondaria, i corsi di storia e di geografia sono dispensati nella L2 degli allievi, la cosiddetta lingua veicolare scelta tra l'inglese, il francese e il tedesco, in questo caso

l'approccio alle materie avviene per problemi o per grandi temi, avendo cura di collegare l'insegnamento agli interessi spontanei o di suscitare di nuovi, laddove nonostante la mole dei programmi, è però lasciata una certa libertà ai docenti di privilegiare alcuni temi, e di seguire una sequenza piuttosto di un'altra, a seconda di quello che sembra loro più opportuno, anche in relazione al lavoro dei propri colleghi⁵⁷¹.

Anche il corso di scienze economiche, che può essere scelto in forma opzionale a partire dal quarto anno della secondaria, viene impartito in L2 e dal terzo anno tutti i corsi di scienze sociali vedono raggruppati alunni di nazionalità differenti. L'insegnamento della religione o della morale laica è integrato ai programmi di studio. La dimensione europea è centrale nei programmi scolastici, a tal proposito, si ricorda che, come da art.11 della Convenzione,

In materia didattica il consiglio superiore definisce l'orientamento degli studi e ne stabilisce l'organizzazione. In particolare, su parere del consiglio d'ispezione competente: 1) fissa i programmi e gli orari armonizzati per ogni anno scolastico e per ogni sezione da esso istituita e formula raccomandazioni in merito alla scelta dei metodi; 2) provvede al controllo dell'insegnamento ad opera dei consigli d'ispezione dei quali stabilisce le norme di funzionamento; 3) stabilisce l'età prescritta per essere ammessi ai vari cicli d'istruzione; stabilisce le norme che autorizzano il passaggio degli allievi alla classe superiore o al ciclo secondario e, al fine di consentire loro di proseguire in qualsiasi momento gli studi nelle scuole nazionali, stabilisce, conformemente al disposto dell'articolo 5, le condizioni alle quali sono convalidati gli anni di studio compiuti presso la scuola. Stabilisce inoltre la tabella delle equivalenze di cui all'articolo 5, paragrafo 1; 4) indice esami destinati a sanzionare gli studi compiuti nella scuola; ne fissa il regolamento; costituisce le commissioni esaminatrici e rilascia i diplomi. Stabilisce le prove di questi esami ad un livello sufficiente a rendere operative di effetti le norme

570 Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 99-100.

571 Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 105.

previste all'articolo 5⁵⁷².

Il curriculum delle EESS si articola in due cicli:

- ciclo primario
 - ✖ 2 anni scuola materna
 - ✖ 5 anni scuola elementare in semestri

- ciclo secondario
 - ✖ 7 anni scuola superiore in semestri
 - ciclo di osservazione – I – II – III
 - IV – V – VI – VII

Per quanto riguarda la valutazione nel ciclo primario, la pagella, armonizzata in tutte le sezioni linguistiche è uno strumento di comunicazione con i rappresentanti legali dell'allievo. All'inizio dell'anno scolastico, gli insegnanti informano i genitori sulla programmazione degli apprendimenti e sulla loro valutazione. A novembre spiegano oralmente e individualmente alle famiglie quali siano state le attività di socializzazione e l'atteggiamento dell'alunno verso la scuola, sulla base delle competenze trasversali. Se è opportuno, in un'ottica di corresponsabilità, definiscono con i genitori una strategia per migliorare il rapporto dell'allievo con l'apprendimento e con l'ambiente scolastico. A metà di ogni semestre viene inviata un'informativa scritta alla famiglia. A fine febbraio questa informazione verte sulle competenze in via di acquisizione. Nel quadro predisposto a questo scopo, infatti, il docente può dare delle osservazioni a proposito dell'una o dell'altra competenza o in generale. Al termine dell'anno scolastico, la pagella deve indicare l'evoluzione degli apprendimenti in corso di svolgimento e il livello raggiunto. Se, nel corso del secondo semestre, il docente ravvisa un rischio di bocciatura la direzione della scuola è tenuta ad avvisarne la famiglia per lettera entro fine aprile, al più tardi, inizio maggio. Nel caso di allievi con bisogni specifici, è assicurato un dialogo permanente tra gli insegnanti e i rappresentanti legali dell'allievo. Nel ciclo secondario, la valutazione dei risultati degli allievi si fa sulla base delle competenze definite per ogni materia. Per la valorizzazione delle competenze, i docenti hanno a loro disposizione quattro caselle nella pagella:

- competenza non acquisita
- competenza parzialmente acquisita
- competenza padroneggiata sul piano applicativo
- competenza padroneggiata e utilizzata con autonomia in situazioni nuove

Per ogni competenza, in ognuna delle materie, e sulla base delle osservazioni e dei test svolti in classe, l'insegnante indica il livello raggiunto. L'evoluzione nel corso dell'anno è indicata mediante dei segni esplicitati a tergo della copertina della pagella. L'ultima pagina della pagella sintetizza le performance raggiunte nelle seguenti quattro materie:

572 *Convenzione recante statuto delle scuole europee, Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994, pp. 0003 – 0014.*

- Lingua materna L 1
- Matematica
- Lingua straniera L 2
- Geografia

e specifica:

- la data del ricevimento in novembre dei rappresentanti legali dell'allievo
- le assenze dell'allievo
- il supporto di cui ha beneficiato

indica la deliberazione di promozione o di bocciatura dell'alunno da parte del consiglio di classe.

Alla fine dell'anno scolastico, il consiglio di classe di pronuncia sulla capacità di ogni alunno di passare alla classe superiore. Il livello raggiunto in L 2 non sarà considerato, solo nel caso degli allievi senza sezione linguistica (Swals) venuti da altro istituto e che frequentano la ES da meno di due anni. Il consiglio di classe potrà prescindere dalle insufficienze nelle materia insegnate in L2 per un nuovo alunno alla fine del suo primo anno di presenza a scuola. Solo eccezionalmente, quando il livello di competenza raggiunto non garantisce una continuazione normale degli apprendimenti, il consiglio di classe, motivandola, può decidere per una bocciatura. Le decisioni dei consigli di classe non sono passibili di ricorsi al Segretariato Generale da parte dei rappresentanti legali dell'allievo, salvo che per vizio di forma ed entro sette giorni dalla fine dell'anno scolastico. Conformemente alle disposizioni che riguardano l'integrazione degli alunni con bisogni specifici nelle EESS, il percorso viene valutato secondo criteri e parametri adatti alla programmazione individualizzata secondo quanto previsto dalla Convenzione. I genitori ricevono un certificato che attesta i progressi realizzati.

Il passaggio dal ciclo primario al secondario delle EESS è accordato mediante la decisione del consiglio di classe composto dal direttore o dal direttore aggiunto e dagli insegnanti dell'ultimo anno della primaria. Al fine di stabilire le relazioni necessarie tra primaria e secondaria e per permettere loro di raccogliere delle informazioni utili sui loro futuri allievi, alcuni insegnanti della prima classe della secondaria assistono alla riunione di questo consiglio. Nel caso in cui questa procedura di riveli inapplicabile, il direttore predispone un altro metodo di coordinamento. Per essere ammessi alla secondaria si prendono in considerazione i dossier di ogni alunno che comprendono le pagelle e tutte le informazioni necessarie. Il passaggio è di norma accordato agli alunni che hanno frequentato regolarmente la V classe, l'ultima della primaria, e che sono stati reputati in grado di affrontare la VI classe, che è la prima della secondaria, dal consiglio di classe formato come suesposto, mentre in caso di non ammissione, la decisione deve essere motivata.

Il livello in L 2, tuttavia non sarà preso in considerazione per gli allievi venuti dall'esterno che frequentano le EESS da meno di due anni e la cui formazione in questa materia sia insufficiente. Le decisioni vengono comunicate ai rappresentanti legali dell'allievo a cura del direttore. Anche in questo caso i ricorsi al Segretariato Generale sono ammessi solo per vizio di forma entro una settimana dalla fine dell'anno scolastico.

Per quanto riguarda la valutazione nel ciclo secondario, i docenti utilizzando una scala di voti da 0 a 10 che misuri la performance di ogni allievo in ogni disciplina secondo la tabella riportata:

- 10 per performance, *non necessariamente prive di errori, ma a tutti gli effetti*

*eccezionali*⁵⁷³

- 9-10 per performance pienamente corrispondenti alle esigenze della materia e dell'argomento
- 8-8,9 per performance globalmente corrispondenti alle esigenze della materia e dell'argomento
- 7-7,9 per performance nell'insieme corrispondenti alle esigenze della materia e dell'argomento anche in presenza di errori
- 6-6,9 per performance non corrispondenti alle esigenze della materia e dell'argomento ma che dimostrano l'acquisizione delle competenze di base indispensabili e che si potrà rimediare alle carenze in tempi relativamente stretti
- 4-5,9 per performance non corrispondenti alle esigenze della materia e dell'argomento, essendo le conoscenze di base così carenti che non si potrà recuperarle che in tempi relativamente lunghi
- 2-3,9 per performance non corrispondenti alle esigenze della materia e dell'argomento, essendo le conoscenze di base così carenti che non si potrà recuperarle che in tempi non prevedibili
- 0,1-1,9 per performance in bianco.

Nelle classi I, II, III, il voto trimestrale o semestrale così come il voto finale sono l'esito di tutte le osservazioni e i risultati di cui dispone l'insegnante della disciplina in questione. La valutazione si esprime in voti interi.

Nelle classi IV-V-VI-VII il voto semestrale si costituisce di due componenti:

- ✖ Voto A risultante da tutte le osservazioni, tutte le performance dell'allievo sia scritte che orali, di cui non si tiene conto nel voto B della materia in questione
- ✖ Voto B corrisponde
 - ✖ nelle classi IV e VI ai voti ottenuti al momento delle verifiche
 - ✖ nella classe V, al voto della composizione del I semestre e al voto di valutazione armonizzata del II semestre
 - ✖ nella classe VII, ai voti ottenuti al momento delle prove intermedie del baccalareato e, per le materie che non fanno parte di queste prove, ai voti delle composizioni organizzate nel contesto dell'orario normale dei corsi.

Questi voti A e B sono espressi in punti interi e in mezzi punti salvo in VII classe dove sono espressi in punti interi più un decimale. Per le classi dalla I alla VI, le ES devono attenersi al calendario di comunicazioni che segue:

- in Novembre presentare un rapporto con informazioni commentate ed eventualmente misurate
- in Gennaio presentare la pagella, se del caso, con opinione del consiglio di classe
- in Marzo/Aprile presentare un rapporto con una valutazione commentata e, se è

⁵⁷³ Regolamento generale delle EESS, art. 60.

opportuno, misurata, con l'indicazione di un eventuale rischio di bocciatura. Il fatto di non aver ricevuto dalla scuola un'informativa sul rischio di bocciatura non costituisce né una garanzia in sé per l'ammissione alla classe superiore, né un vizio di forma nel quadro della procedura deliberativa di promozione alla classe successiva. Dal momento in cui i genitori dell'allievo ricevono un avviso relativo a un rischio di bocciatura, sono tenuti a fornire spontaneamente alla scuola tutti gli elementi in loro possesso in grado di incidere sulle deliberazioni del consiglio di classe successivo.

- In Luglio presentare la pagella di fine anno e la decisione sulla promozione.

Le scuole che seguono un calendario trimestrale per le classi I e III devono applicare il sistema di informazione seguente:

- in Dicembre: presentare una pagella trimestrale con eventuale opinione del consiglio di classe
- in Marzo: presentare una pagella trimestrale con eventuale opinione del consiglio di classe e indicazione di un possibile rischio di bocciatura. Anche in questo caso, il fatto di non aver ricevuto dalla scuola un'informativa sul rischio di bocciatura non costituisce né una garanzia in sé per l'ammissione alla classe superiore, né un vizio di forma nel quadro della procedura deliberativa di promozione alla classe successiva. Dal momento in cui i genitori dell'allievo ricevono un avviso relativo a un rischio di bocciatura, sono tenuti a fornire spontaneamente alla scuola tutti gli elementi in loro possesso in grado di incidere sulle deliberazioni del consiglio di classe successivo;
- in Luglio presentare una pagella di fine anno con la decisione sulla promozione.

Per la VII classe, vale invece il seguente sistema informativo, senza pregiudizio al Regolamento di applicazione della normativa sul Baccalaureato Europeo:

- Febbraio: pagella semestrale
- Prima dell'inizio delle prove scritte del baccalaureato europeo, comunicazione del voto di ammissione.

Per le classi I, II e III, la pagella trimestrale o semestrale offre delle informazioni sui risultati dell'alunno in ciascuna delle materie comprese nei programmi. Per ognuna di esse, il docente incaricato dell'insegnamento attribuisce un voto. Questi voti vengono completati da alcune valutazioni scritte degli insegnanti e, se è necessario, da una valutazione globale sull'insieme dei risultati, stabilita in consiglio di classe. Per le classi IV, V e VI, giudizi di Novembre e di Marzo/Aprile si basano su tutte le discipline, ogni insegnante indica la sua valutazione sotto forma di informazioni commentate ed eventualmente misurate. Le pagelle semestrali comportano per ogni materia una votazione A e una votazione B. I voti sono integrati da valutazioni scritte degli insegnanti e, se necessario, da una valutazione generale sull'insieme dei risultati del semestre o dell'anno stabilita dal consiglio di classe. Per la VII classe, la pagella di febbraio indica i voti A e i voti B ottenuti nel primo semestre, eventualmente integrati da commenti. Le decisioni per il passaggio vengono prese alla fine dell'anno scolastico dal consiglio di classe competente. Quando un consiglio di classe procede all'attribuzione

di un voto

- i docenti non si pronunciano mai sulla base dei soli risultati ottenuti nelle proprie materie, ma sulla base del profilo globale dell'allievo così come risulta dall'insieme delle informazioni di cui dispongono;
- il voto si attribuisce secondo le modalità contenute nell'*articolo 18. 3 del Regolamento Generale delle EESS*.

Le decisioni dei consigli di classe non sono passibili di ricorsi al Segretariato Generale da parte dei Genitori degli alunni, salvo per vizio di forma contestato entro una settimana dalla fine dell'anno scolastico. Il consiglio di classe decide dopo l'analisi dei risultati degli allievi presentati sotto forma di tavole sinottiche di voti finali espressi in punti interi nelle prime tre classi e in punti interi e mezzi punto per le classi IV, V, VI.

Il voto finale non è una media aritmetica dei voti trimestrali o semestrali. Deve essere il risultato di tutte le osservazioni e dei risultati di cui dispone l'insegnante della materia interessata permettendogli queste di valutare l'opportunità o meno che l'alunno sia in grado di seguire con profitto l'insegnamento di questa materia nella classe successiva. I voti di Morale/Religione, così come quelli di informatica nelle classi I e II, non fanno testo nella valutazione che riguarda l'ammissione all'anno successivo. Al momento delle loro deliberazioni, i consigli di classe tengono conto nelle loro decisioni:

- delle linee di promozione che figurano negli *allegati I, II e III del regolamento generale delle EESS*
- delle seguenti considerazioni:
 - ✘ per essere promosso un allievo deve possedere le basi, la motivazione e la maturità necessaria per seguire con profitto l'insegnamento della classe superiore
 - ✘ la promozione dell'allievo non dovrà essere di ostacolo allo sviluppo scolastico della classe superiore
 - ✘ allo stesso modo sono presi in considerazione tutti i voti di tutte le materie che un alunno può abbandonare alla fine della V e della VI classe, indipendentemente dalle scelte dell'alunno per l'anno seguente
 - ✘ il consiglio di classe potrà prescindere dalle insufficienze in L 2, L 3 o L 4 o dalle materie insegnate in lingua veicolare per un nuovo alunno alla fine del suo primo anno alla ES, tuttavia se ha seguito i corsi dall'inizio dell'anno questa deroga non si applica in L 3 in II classe e in L 4 in IV classe
 - ✘ in casi particolari evidentemente documentati, come assenza prolungata e malattia, il consiglio può derogare dalle regole per promuovere un allievo motivando la decisione e facendola mettere al verbale
 - ✘ nella scuola secondaria, un allievo non è ammesso a ripetere due volte la stessa classe salvo casi particolari per i quali il consiglio deroga a questa regola avendo consultato i genitori

- ✘ nel caso di alunni con bisogni specifici, conformemente alle disposizioni sull'integrazione nelle EESS, il gruppo che li segue nell'iter della programmazione individualizzata propone al consiglio le modalità di avanzamento e di prosecuzione della scolarità e i genitori dell'allievo ricevono un certificato dei progressi registrati.

La promozione nel ciclo di osservazione nella scuola secondaria prevede che siano ammessi alla classe successiva gli allievi che abbiano ottenuto un voto uguale o superiore a 6/10 in ogni materia di promozione. Non sono ammessi alla classe successiva gli allievi che

- non hanno ottenuto la media del 6 tra tutte le materie di promozione
- hanno ottenuto sia 3 o più di 3 voti inferiori a 6 per l'insieme delle materie di base, sia 2 voti inferiori a 6 per l'insieme delle materie di base sia 2 o più di 2 voti inferiori a 6 nelle altre materie
- hanno ottenuto dei voti inferiori a 6 tali per cui la somma degli indici di promozione di cui sono assegnati questi voti è uguale o superiore a 6, come da allegato 1.

Tutti i casi non previsti ai punti 1 e 2 danno luogo a un esame particolare, sulla base di tutte le informazioni di cui dispone il consiglio di classe dichiara ammesso o non ammesso l'alunno alla classe successiva. In presenza soltanto di due voti insufficienti tali che la somma dei voti è uguale o superiore a 6, il consiglio di classe può decidere per deroga alle disposizioni dell'*alinéa C. 2. c.* di ammetterlo alla classe successiva se l'allievo ha raggiunto 2 o più voti uguali o superiori a 7 su 10 in due o più di due materie di base.

Costituiscono discipline di promozione

- di base
 - ✘ Lingua materna (L 1)
 - ✘ Matematica
 - ✘ Lingua 2 (detta prima lingua straniera dalla VI classe)
 - ✘ Scienze umane
 - ✘ Scienze integrate
 - ✘ Lingue 3 (detta seconda lingua straniera dalla VI classe)
- non di base
 - ✘ Arte
 - ✘ Musica
 - ✘ Educazione fisica
 - ✘ Latino
- non di promozione
 - ✘ Religione
 - ✘ Morale
 - ✘ Informatica (corso obbligatorio di I e II anno)
 - ✘ Attività complementari

La promozione nelle classi iv, v e vi della scuola secondaria prevede che siano ammessi alla classe successiva gli allievi che abbiano ottenuto un voto uguale o superiore a 6/10 in ognuna delle materie di promozione.

Senza pregiudicare l'effetto dell'*articolo 62. B-6* e senza la necessità di deliberare, non sono ammessi gli allievi che si trovassero in una delle seguenti situazioni:

- non avessero ottenuto la media del 6 sull'insieme dei voti ottenuti nelle materie di promozione
- che avessero avuto 4 o più di 4 voti inferiori a 6 sull'insieme delle materie di promozione
- che avessero ottenuto dei voti insufficienti tali per cui la somma degli indici di promozione cui si riferiscano questi voti sia uguale o superiore a 8 stando agli allegati 2 per la classe IV e V e 3 per la classe VI.

Tutti i casi non previsti danno adito alla necessità di predisporre un esame particolare. Sulla base di tutte le informazioni di cui dispone, il consiglio di classe dichiara che l'alunno è ammesso o non ammesso. In presenza di solamente 2 o 3 voti insufficienti tali da abbassare a meno di 8 la somma degli indici di promozione, il consiglio di classe può decidere per deroga alle disposizioni vigenti di ammettere l'alunno alla classe successiva se abbia ottenuto voti uguali o superiori a 7,5/10 in due o più materie tra quelle obbligatorie e/o opzionali. A richiesta della scuola, alcuni allievi possono seguire un corso a distanza secondo le modalità previste dal consiglio di ispezione. Gli alunni interessati, seguono un programma identico a quello dispensato nelle classi tradizionali. Gli esami e la valutazione sono organizzati conformemente alle regole in vigore.

I rapporti con le famiglie sono a cura della direzione. Premesso che finché gli allievi sono minorenni, sono i genitori a rappresentarli legalmente, la scuola si indirizza a entrambi salvo specifica comunicazione contraria da parte della famiglia per ogni informazione relativa all'andamento scolastico dell'alunno. Dalla direzione esercita la rappresentanza legale dell'istituto di fronte ai genitori e davanti alle istituzioni pubbliche ed è responsabile dell'insegnamento e delle attività educative che si svolgono nella scuola che dirige oltre che della gestione del personale, dell'amministrazione e dell'aspetto finanziario. Nella sua funzione direttiva, il dirigente della ES deve attenersi alle disposizioni contenute nella Convenzione recante statuto delle Scuole Europee e alle decisioni del Consiglio Superiore. Per svolgere questi compiti può avvalersi del supporto di uno o più direttori aggiunti e di un responsabile amministrativo ai quali delega alcuni compiti. Deve assicurare l'applicazione delle direttive dei consigli di ispezione e del consiglio di amministrazione dell'istituto e, non ultimo, vigilare sull'operatività dei programmi e sul rispetto degli orari. Ai sensi dell'articolo 11 del regolamento interno del consiglio superiore egli partecipa alla preparazione delle riunioni del consiglio stesso e in quella sede rende conto del funzionamento della scuola giustificandone l'efficacia sul presupposto di un corretto e valido uso delle risorse economiche e umane.

Dal punto di vista pedagogico il ruolo del direttore consiste nel favorire lo sviluppo di uno spirito europeo e la collaborazione tra tutti gli attori della vita scolastica dei quali non esita a sollecitare e incoraggiare le reciproche iniziative utili a consolidare un senso di appartenenza unitaria alla scuola. Tra loro i rappresentanti legali degli iscritti e l'associazione dei genitori che, con la sua partecipazione, permette la costruzione di un canale di comunicazione tra scuola e famiglia nell'interesse degli alunni. A questo scopo, organizza delle riunioni che diventano luogo di scambio e di confronto costruttivo al riguardo.

Il direttore assicura la coordinazione degli studi tra i due cicli come tra le diverse classi e sezioni. Divide gli

allievi per classi e gruppi e sceglie gli insegnanti cui affidarli, divide le materie insegnate e elabora sin dall'inizio dell'anno un piano orario per ogni classe e sezione. In questo caso, tiene conto per quanto possibile delle desiderate espresse dai membri del corpo docente che non contrastino con l'interesse degli alunni. Le decisioni relative all'organizzazione dei tempi devono essere comunicate ai consigli di ispezione nel caso in cui questi lo richiedano e non possono essere modificate nel corso dell'anno salvo casi eccezionali. Il direttore convoca i consigli previsti al di fuori delle ore di insegnamento dall'articolo 16 del Regolamento generale delle scuole europee e prende le iniziative necessarie a garantire il coordinamento tra il ciclo materno, primario e secondario e l'armonizzazione dell'insegnamento secondo le direttive fornite dal consiglio superiore e dai consigli di ispezione. Visita regolarmente le classi e partecipa alla valutazione degli insegnamenti e degli insegnanti. Attribuisce in fine i compiti del caso ai consiglieri di educazione e al responsabile dei consiglieri di educazione. E' tenuto a gestire le sostituzioni del personale assente in conformità alle disposizioni fissate dal consiglio superiore e dal segretario generale.

Vigila affinché vengano prese le misure necessarie per garantire ordine e disciplina all'interno dell'ambiente scolastico e stabilisce un regolamento interno che specifica i diritti e i doveri degli alunni validi tra le mura dell'istituto e durante lo svolgimento di attività didattiche organizzate dalla scuola ma che hanno luogo fuori. In collaborazione col responsabile dei consiglieri di educazione e del personale docente, organizza la vigilanza sugli alunni prima, durante e dopo le lezioni così come negli intervalli compresi tra un'ora e l'altra e nel tempo libero e collabora all'organizzazione delle attività extra-curricolari. Il direttore decide dell'iscrizione dell'ammissione e del ritiro degli studenti secondo quanto disciplinato dall'articolo 7 del regolamento generale delle EES e solo per quanto non compete già all'organo preposto dell'Autorité centrale des inscriptions des EESS de Bruxelles. Gli archivi presenti nell'istituto sono gestiti dalla direzione e devono comprendere:

- uno schedario degli alunni effettivi
- uno schedario delle iscrizioni e delle radiazioni
- i bollettini scolastici e le relazioni intermedie dell'*art. 61 del regolamento generale*
- lo schedario delle assenze dell'anno trascorso
- la raccolta completa dei documenti previsti all'*art. 26*
- il regolamento relativo ai tre anni scolastici precedenti
- la raccolta dei test trimestrali e semestrali
- la raccolta dei compiti in classe dei tre anni scolastici precedenti
- i dossier individuali e riservati degli allievi ai quali i loro rappresentanti possono accedere dietro richiesta scritta compilata in presenza del direttore o del suo delegato
- i documenti sull'esame di diploma europeo (Baccalauréat)
- i verbali dei consigli di classe

Nella scuola europea le riunioni collegiali previste al di fuori dell'orario di insegnamento sono tutti convocati e presieduti dal direttore o dal direttore aggiunto tranne i consigli di insegnamento che invece vengono solo convocati dal direttore e presieduti da un membro del corpo docente. Il direttore può delegare la presidenza di un consiglio a un direttore aggiunto o, nel caso esclusivo dei consigli di classe, a un membro del corpo docente che non insegna in quella classe. I diversi consigli di classe di un anno di studi hanno inizialmente lo stesso presidente indipendentemente dalla sezione linguistica. Meno che in caso di emergenza, il direttore deve fissare

la data della riunione con almeno una settimana di anticipo e presentare la proposta di ordine del giorno e la documentazione di cui dispone al riguardo. Esercitando diritto di voto, i membri possono fare aggiungere altri punti alla proposta di ordine del giorno al più tardi il giorno prima della seduta. Solo eccezionalmente il direttore può sottoporre alla deliberazione del consiglio delle questioni non annunciate nella proposta di ordine del giorno. Se, però, almeno un quarto dei membri di un consiglio ne avanza per iscritto la richiesta con indicazione precisa da includere in una proposta di ordine del giorno, il direttore è tenuto a convocare il consiglio corrispondente quanto prima. I consigli si riuniscono in orari non compresi in quello di cattedra.

Le riunioni previste si distinguono in:

- consigli di classe: si riuniscono alla fine di ogni trimestre nel ciclo primario e alla fine di ogni semestre nel ciclo secondario al fine di valutare i risultati scolastici e la condotta degli allievi, per proporre delle misure da prendere all'occorrenza per aggiustare il tiro, per decidere promozioni e bocciature come agli articoli del regolamento generale 57, 59, 62 alla fine dell'anno ed eventualmente predisporre allo scopo consigli di classe supplementari. Ne fanno parte gli insegnanti curriculari, compresi i docenti a distanza, gli insegnanti di sostegno e quelli incaricati di supportare eventuali bisogni specifici (SEN). La presenza ai consigli di classe è obbligatoria, salvo il permesso accordato dal direttore per ragioni debitamente documentate. L'insegnante a distanza può partecipare al consiglio usando lo stesso mezzo telematico di lavoro di sempre.
- Per quanto riguarda l'esercizio del diritto di voto in consiglio di classe si dispone che ogni docente abbia diritto a un solo voto anche nel caso in cui insegni più di una materia, solo i docenti di sostegno e quelli incaricati di supportare bisogni specifici non hanno diritto di voto. Il direttore dispone di un solo voto, ma la sua decisione è preponderante in caso di ex aequo. Se ci sono dei supplenti temporanei o annuali, il direttore li abilita all'esercizio del voto di cui dispone di regola il titolare. Ogni decisione collegiale viene presa a maggioranza semplice dei presenti aventi diritto al voto, l'astensione non è ammessa e la preferenza non è segreta. Il segretario verbalizzante nominato dal direttore stila un verbale dal quale risultano le decisioni motivate e su domanda indirizzata al direttore dai genitori, può essere rilasciata copia di un verbale relativo a una seduta convocata per un alunno.
- Le decisioni dei consigli di classe sono riservate, solo il direttore ha il diritto di comunicare a chi di dovere il verbale del consiglio di classe contenente decisioni e motivazioni.
- consigli di insegnamento: si riuniscono due volte l'anno in vista di coordinare l'insegnamento di una materia o di materie affini alla presenza obbligatoria del personale docente delle discipline in questione, al termine viene redatto un breve rapporto scritto. Ogni membro di questo consiglio può chiedere che sia preso atto della propria opinione sotto forma di nota scritta da lui stesso fornita.
- conferenze plenarie: sono convocate secondo le necessità per affrontare problemi relativi a tutta la scuola o a uno dei cicli ed esprimere pareri a carattere consultivo. Sono tenuti a partecipare tutti i docenti o tutti i docenti del ciclo riunito. Il segretario verbalizzante nominato dal direttore redige un resoconto al quale ogni membro può chiedere sia allegata una nota da lui stesso preparata contenente la sua opinione. Questo sarà firmato dal direttore

e sottoposto all'approvazione della conferenza plenaria nel corso della riunione successiva. Per argomenti particolari che richiederebbero una preparazione preliminare, le conferenze plenarie possono proporre di costituire dei gruppi di lavoro

- consigli di educazione: sono due in ogni istituto, uno per il ciclo della materna e della primaria e l'altro per il ciclo secondario. Ognuno si riunisce due volte a semestre e possono tenere delle sedute comuni per esaminare aspetti che riguardano l'insieme della scuola. Il loro compito è di cercare di realizzare le condizioni migliori per un insegnamento efficace e di promuovere delle relazioni umane positive e stimolanti. In particolare cercheranno tutte le misure adatte ad affermare il carattere europeo della scuola. Possono creare dei gruppi di lavoro e prendere delle decisioni da sottoporre alle autorità competenti delle EESS. Se il direttore prende una decisione che non è conforme alla proposta di un consiglio di educazione, deve motivarla. Le discussioni su casi singoli naturalmente non fanno testo.
- Il consiglio di educazione del ciclo materno e primario è composto da:
 - direttore
 - direttore aggiunto
 - rappresentanti del corpo docente
 - rappresentanti dell'associazione dei genitori

Il direttore può invitare delle altre persone delle quali ritiene utile la presenza. Dal punto di vista organizzativo i consigli di educazione si dotano di un proprio regolamento interno. Il segretario, nominato dal direttore, redige un resoconto sintetico delle riunioni. Il testo viene firmato dal direttore e poi sottoposto all'approvazione del consiglio all'inizio della riunione successiva. I membri del consiglio di educazione comunicano a coloro che rappresentano il contenuto del resoconto delle riunioni.

- consigli di disciplina: sono due per ogni istituto, uno per il primo ciclo, uno per il secondo ciclo. La loro funzione consiste nell'analizzare le infrazioni gravi alle regole generali della scuola da parte degli allievi. Se il soggetto in questione è un allievo con particolari bisogni il direttore consulta prima il gruppo di professionisti che lo segue più da vicino. Il consiglio di disciplina è presieduto dal direttore o dal direttore aggiunto del ciclo interessato e composto da:
 - direttore
 - direttore aggiunto del ciclo interessato
 - da membri del personale distaccato in numero minimo di cinque di diversa nazionalità che propongono l'elenco completo al direttore che lo comunicherà al consiglio di amministrazione della scuola.

La presenza è obbligatoria salvo validi e comprovati motivi per tutti i membri convocati dalla direzione e tenuti ad accusare ricezione della comunicazione. L'allievo in questione e i suoi rappresentanti legali sono convocati dal direttore per raccomandata almeno sette giorni prima della seduta. Nel testo della lettera devono comparire

cognome e classe dell'alunno, data, ora e luogo della riunione, i fatti contestati e l'informativa sui loro diritti come farsi accompagnare da un rappresentante dell'associazione dei genitori o da un docente della scuola, che un delegato degli studenti assista al dibattito in qualità di osservatore. In questo caso spetta ai rappresentanti legali dell'alunno invitare queste persone informandone il direttore.

L'allievo contestato, i suoi genitori e, all'occorrenza, una persona del corpo docente o dell'associazione dei genitori incaricata di assistere l'allievo nella sua difesa, possono prendere visione presso la direzione dell'integrità del suo dossier. Possono consultarlo sul posto gratuitamente o richiederne copia parziale o totale a loro spese. Lo svolgimento delle operazioni in consiglio di disciplina avviene in questo ordine:

- appello dei membri convocati
- nomina del segretario verbalizzante della seduta
- lettura del rapporto di inchiesta
- difesa dell'allievo accompagnato dai genitori, da un docente o da un genitore dell'associazione incaricato all'uopo e da un rappresentante degli studenti
- presentazione del rapporto di inchiesta da parte di un membro designato dal direttore
- audizione dei membri convocati in seduta riservata
- deliberazione e decisione riservate

Il consiglio di disciplina delibera a maggioranza semplice dei presenti aventi diritto al voto. In caso di sospensione temporanea o definitiva è richiesta una maggioranza di due terzi dei membri presenti. Non è prevista l'astensione né la segretezza del voto. Ogni membro compreso il direttore dispone di un solo voto anche nel caso in cui il direttore sia l'unico rappresentante di una nazionalità. La sua preferenza pesa solo in caso di ex aequo. Se una proposta di sospensione non raggiunge il consenso dei due terzi, il consiglio di disciplina è invitato a una seconda votazione. Se si conferma il risultato precedente vengono prese in considerazione altre sanzioni come da regolamento e vengono assegnate in forma collegiale. In caso di mancanza di proposte, il direttore può decidere da solo quale sanzione applicare motivandola nello specifico. Il comportamento lesivo, il procedimento disciplinare proposto, l'esito del voto e le principali motivazioni sono affidate al verbale e agli allegati alla delibera. Al termine della seduta, il segretario redige la proposta del consiglio di disciplina che deve menzionare il voto e la motivazione della sanzione disciplinare proposta.

Il direttore comunica oralmente all'alunno e ai suoi rappresentanti legali la decisione presa su proposta del consiglio e indica loro le possibilità di ricorrere al Segretariato Generale che spettano di diritto così come i termini cui attenersi. La data è indicata solo in caso di sospensione. L'episodio rimane nel dossier dell'alunno per tre anni, poiché la decisione viene confermata e comunicata mediante notifica scritta. Questa ha effetto dal giorno successivo all'invio della lettera raccomandata, facendo fede il timbro postale. L'incartamento del ricorso sarà inviato al Segretariato Generale per raccomandata mentre una copia viene depositata presso la direzione della scuola interessata e incaricata di trasmettere ogni documento utile al Segretariato. La sospensione temporanea di durata superiore a dieci giorni lavorativi o l'esclusione definitiva possono essere oggetto di ricorso presso il Segretariato Generale che, sulla base della documentazione ricevuta, si esprime nel termine di quindici giorni dalla ricezione del ricorso. Il buon funzionamento dell'istituto dipende dalla partecipazione di tutte le componenti della vita scolastica per quel che concerne il diritto all'informazione, il diritto di formulare proposte, la condivisione del potere decisionale. Ogni membro della comunità scolastica può intervenire a titolo

individuale per quanto sia giustificato dal suo diretto interesse come nel caso delle questioni disciplinari, lavorative, didattiche. Per questioni più generali, le varie componenti della comunità scolastica sono rappresentate senza pregiudizio delle disposizioni statutarie, nel modo che segue:

- i rappresentanti legali degli alunni minorenni si organizzano autonomamente in *Associazione dei Genitori degli Allievi* che esprime annualmente dei delegati al consiglio di educazione, al consiglio di amministrazione e ai diversi comitati ai quali vengono invitati, nonché ai consigli di classe.
- gli allievi del secondo ciclo si organizzano in un Comitato degli Studenti, all'inizio di ogni anno scolastico eleggono un delegato
- l'insieme dei delegati organizza un comitato che sceglie al suo interno i suoi rappresentanti al consiglio di educazione e al consiglio di amministrazione
- gli insegnanti eleggono due rappresentanti del personale per i due cicli che sono membri del consiglio di amministrazione. Essi designano allo stesso modo dei rappresentanti ai consigli di educazione
- il personale amministrativo e di servizio elegge un rappresentante per il consiglio di amministrazione.

L'*Associazione dei Genitori degli Allievi* così come è definita nello statuto delle EESS può intervenire nell'organizzazione e nella gestione delle attività extracurricolari e della mensa e deve provvedere alla logistica dei trasporti scolastici individualmente o mediante il ricorso a terzi. Presentando istanza di iscrizione di un alunno al direttore o all'Autorità centrale delle iscrizioni delle scuole europee di Bruxelles, l'allievo e i suoi rappresentanti legali si impegnano a rispettare il Regolamento che concretizza le disposizioni dello Statuto delle EESS e che è disponibile presso il Segretariato Generale e sul sito web delle scuole europee.

Al momento dell'iscrizione i genitori dell'allievo si impegnano a pagare le tasse fissate dal Consiglio Superiore e ogni altro ammontare dovuto alla scuola entro la scadenza prevista per il loro versamento. Un acconto del 25% deve essere pagato prima del 30 giugno dell'anno scolastico successivo del ciclo interessato da saldare obbligatoriamente prima del primo giorno di scuola. Gli acconti non sono rimborsabili. Se alla fine dell'anno scolastico in luglio, la tassa non risulta regolarmente pagata, l'allievo è considerato dalla scuola come radiato dal registro di iscrizione e non sarà più ammesso alle EESS a partire dall'anno successivo. Se si presenta una domanda debitamente documentata, il direttore potrà concedere un termine per il pagamento senza eccedere il primo giorno di ingresso a scuola dopo il quale sono previsti i saldi. La frequenza dei corsi si organizza come segue senza toccare quanto prevede il percorso degli studenti con bisogni speciali e l'iscrizione a scuola di un alunno determina:

- il diritto e il dovere di partecipare a tutti i corsi contemplati nel programma e di assolvere al lavoro prescritto. Al tempo stesso l'allievo è tenuto a partecipare a tutte le attività organizzate e definite obbligatorie dal direttore
- la partecipazione puntuale e regolare alle lezioni secondo un calendario scolastico e secondo una tabella oraria comunicata agli studenti all'inizio dell'anno
- la partecipazione dell'alunno al corso è indispensabile per assicurare la sua crescita e

permettere all'insegnante di stabilire una valutazione completa e precisa e deve corrispondere almeno al 90% delle ore erogate

- l'unica deroga alla frequenza è prevista per le lezioni di educazione fisica, ma solo ed esclusivamente su richiesta dei suoi rappresentanti legali e su presentazione di un certificato medico che attesti l'impedimento a seguire dei corsi, solo in caso di incapacità permanente debitamente verificata, la dispensa non può essere accordata che per la durata di un solo trimestre o semestre (secondo il ciclo interessato) e non può essere rinnovata che su presentazione di un nuovo certificato medico, se è opportuno, il direttore dispone dell'autorità a fare esaminare l'alunno dal medico della scuola
- solo in casi eccezionali e per motivi di salute documentati con certificazione medica, il direttore può sollevare parzialmente l'alunno dallo svolgimento dei compiti a casa per un periodo ben definito e solo corrispondente alla durata dell'effettiva esigenza su specifica domanda dei genitori e sotto tutte le riserve relative alle possibilità di promuovere l'allievo alla fine dell'anno.

La scuola assicura un rilievo e una registrazione quotidiana delle assenze degli alunni. Al termine di ogni semestre/trimestre, indirizza una lista delle assenze alla famiglia di ogni alunno. Le assenze non giustificate saranno individuate con chiarezza e saranno oggetto di un trattamento severo. In caso di assenza non giustificate per più di quindici giorni consecutivi, si considera l'allievo come se avesse abbandonato la scuola, i suoi rappresentanti legali ne saranno informati per lettera raccomandata. Se continuano a verificarsi periodi più o meno continuativi di assenza non giustificata dopo l'avviso del direttore, il consiglio di disciplina può decretare l'espulsione dell'allievo. Nel secondo ciclo, se nel corso dell'anno scolastico il numero di periodi durante i quali uno studente è assente a un corso è tale da impedire di poter assegnare come voto A, il direttore avvertirà i rappresentanti legali dell'allievo delle conseguenze sulle classi IV, VI e VII e cioè che:

- se una lunga assenza dell'alunno non consente di valutare i suoi voti A durante il primo semestre, i voti A del secondo saranno contati due volte per il calcolo del voto finale
- se questa assenza non permette di stabilire né la nota A del primo semestre, né quella del secondo, l'alunno non può essere promosso, in questi particolari casi, il consiglio di classe può riconsiderare il caso singolo dello studente in questione
- se alla fine del primo trimestre/semestre, sembra che il numero delle assenze possa superare la soglia del 10% dei corsi erogati in una o più discipline, il direttore avviserà i rappresentanti legali di un allievo del rischio di non promozione o di non potersi presentare a sostenere gli esami del baccalaureato
- gli allievi non possono esimersi dalla regolare frequenza dei corsi e non possono ottenere dispense a questo scopo se non dal direttore che autorizza il permesso se lo ritiene solo dietro richiesta scritta dei genitori completa di durata e complessiva dell'assenza e giustificazione con una settimana di anticipo. L'autorizzazione può essere accordata per due giorni al massimo esclusi eventuali spostamenti e mai prima o dopo i periodi di vacanza scolastica. In caso di decesso di un membro della famiglia fino al secondo grado di parentela, la durata dell'assenza autorizzata può essere prolungata

- in caso di malattia, i genitori informano il direttore per iscritto al più tardi al secondo giorno di assenza, dal terzo giorno di assenza gli allievi non sono ammessi a rientrare in classe se non provvisti di un certificato medico. Se non presentano tale documento, le assenze in questione sono considerate non giustificate e saranno oggetto di sanzione da parte del direttore
- quando un allievo ha una malattia contagiosa, i genitori devono dichiararlo obbligatoriamente per iscritto al direttore e conformarsi strettamente alle prescrizioni dettate dal consiglio di amministrazione in accordo col servizio medico scolastico per la profilassi delle malattie contagiose. L'allievo non potrà rientrare in classe fin tanto che non sia autorizzato da un medico della asl locale o dal medico della scuola. Una volta l'anno tutti gli allievi vengono sottoposti a visita medica scolastica e sono a spese della scuola sia gli esami che eventualmente la prevenzione.
- durante i compiti scritti nelle classi IV e VI le assenze devono essere motivate dai genitori presso il direttore entro il giorno successivo, è prevista solo l'assenza per malattia documentata, in caso di mancata giustificazione, il direttore sanzionerà l'assenza; l'allievo che risultasse assente a una o più verifiche scritte del primo semestre e che non ha avuto la possibilità di presentarsi a una prova sostitutiva, ma che, nelle stesse materie, partecipa alle prove scritte del secondo semestre, vedrà i suoi voti finali annuali calcolati sulla base dei risultati ottenuti al secondo semestre.
- l'allievo che si sia assentato a una o più verifiche scritte del secondo semestre che non ha avuto la possibilità di sostenere delle prove sostitutive dovrà sottoporsi a un esame di passaggio nei primi giorni dopo l'inizio della scuola nelle materie in cui non ha svolto i compiti scritti a meno che non abbia ottenuto in queste discipline un voto pari almeno a 7 al primo semestre e a un voto A pari a 7 al secondo semestre
- l'allievo che sia stato assente giustificato alle prove scritte di una o più materie al primo e al secondo semestre dovrà sostenere un esame di passaggio nelle discipline nelle quali non ha svolto i compiti scritti
- nel caso in cui le assenze summenzionate non siano giustificate, l'allievo perde il punteggio relativo alle composizioni non svolte e scivola a 0. Questa decisione viene comunicata ai genitori.
- in VII classe, senza nulla togliere alle disposizioni che regolano lo svolgimento del baccalaureato europeo, se una lunga assenza impedisce di stabilire i voti A per il primo semestre, i voti A del secondo saranno contati due volte per il voto finale, se questa assenza non permette di stabilire né il voto A del primo semestre né quello del secondo, l'allievo non potrà presentarsi all'esame
- in caso di frequenti assenze periodiche, il consiglio di classe è chiamato a esprimersi sulla regolarità degli studi e può, se lo ritiene opportuno, porre in discussione la validità della sua iscrizione al baccalaureato essendo stata compromessa la valutazione A.
- in VII classe le assenze alle prove parziali per stabilire i voti B, senza alcun pregiudizio all'articolo 8 del Regolamento applicativo del Baccalaureato europeo, se sono giustificate, l'allievo dovrà sostenere delle verifiche sostitutive di quelle saltate durante il primo semestre, nelle date e nei modi fissati dai docenti e pari a quelli delle verifiche saltate. In caso di

assenza non giustificata, un allievo assente a una o a molteplici prove parziali in VII classe non è autorizzato a presentarsi all'esame di baccalaureato.

I rappresentanti legali dell'allievo vistano ogni comunicazione individuale che ricevono dalla scuola al suo riguardo e danno spontaneamente ogni ragguaglio pertinente all'applicazione del regolamento presente relativa alla situazione familiare o al suo cambiamento nel momento in cui avesse delle ripercussioni sul quadro amministrativo o pedagogico dell'alunno e lo sviluppo generale del ragazzo nel contesto dell'istituto. I genitori garantiscono per i propri figli il rispetto dei locali e del materiale della scuola così come della restituzione di libri e di oggetti che siano stati messi a loro disposizione dalla scuola, sono dunque tenuti al risarcimento di ogni danno causato anche non intenzionalmente dagli alunni. Il regolamento interno d'istituto fissa gli orari di apertura di ogni scuola, al di fuori di questi e dei suoi cancelli la scuola non è responsabile per gli allievi che nel caso in cui si stiano spostando per attività didattiche che lo prevedano organizzate dalla scuola stessa o dall'associazione dei genitori. Ogni scuola applica un regolamento interno approvando un progetto presentato dalla direzione e discusso nella sede dei Consigli di Educazione.

Le sanzioni disciplinari hanno carattere educativo e formativo e sono coordinate dal direttore. Ogni inosservanza da parte degli allievi alle regole della scuola e alle regole generali della vita comunitaria che ha luogo a scuola sono oggetto di sanzione. Le infrazioni gravi devono essere immediatamente segnalate e presentate al direttore con un rapporto scritto entro il primo giorno lavorativo successivo al fatto accaduto e vengono registrate nell'incartamento individuale dell'alunno e conservate per una durata massima di tre anni. Nel caso grave in cui venga messa a repentaglio la sicurezza o la salute all'interno della scuola, il direttore può disporre che un alunno rimanga sotto la responsabilità dei genitori fino alla riunione del consiglio di disciplina. Durante il secondo ciclo, le sanzioni disciplinari applicabili sono le seguenti:

- richiamo all'ordine
- compiti supplementari
- punizioni (retenue)
- avvertimento e/o sanzione da parte del direttore
- avvertimento e/o sanzione da parte del direttore su proposta del consiglio di disciplina
- sospensione temporanea dalla scuola
 - ✘ dal direttore per massimo tre giorni lavorativi
 - ✘ dal direttore su proposta del consiglio di disciplina per massimo quindici giorni lavorativi
- esclusione definitiva dalla scuola dal direttore su proposta del consiglio di disciplina in seguito alla quale l'allievo perde il diritto di iscriversi in una qualunque altra scuola europea.

Nel ciclo primario le misure disciplinari applicabili sono le stesse tranne l'esclusione permanente dalla scuola. Tranne il richiamo all'ordine tutte le sanzioni disciplinari vengono comunicate ai genitori. Le misure disciplinari si prendono a tre livelli diversi:

- direttamente da parte del personale che constata l'avvenuto con un richiamo all'ordine
- direttamente dal membro del personale interessato, ma con la collaborazione o del

titolare di classe o del coordinatore di classe o di un consigliere di educazione o col responsabile dei consiglieri di educazione con punizione e/o lavori supplementari, entrambi con notifica ai genitori dell'alunno e informativa al direttore

- direttamente dal direttore sulla base di un rapporto che ha ricevuto mediante la convocazione dell'allievo e la pronuncia di un avviso o l'applicazione di sanzioni che possono arrivare alla sospensione di tre giorni lavorativi
- direttamente dal direttore dopo la consultazione del Consiglio di disciplina che può esprimersi per tutte le sanzioni, compresa la sospensione temporanea di più di tre giorni e l'esclusione definitiva
- se il direttore decide di portare il caso davanti al consiglio di disciplina, designa un relatore tra il personale docente o di sorveglianza incaricato di istruire la pratica, diverso dai membri del consiglio di disciplina.

I rappresentanti legali dell'allievo presentano domanda scritta di iscrizione presso una ES al direttore che comunica con l'Autorità Centrale delle Iscrizioni a Bruxelles dove si decidono le politiche di iscrizione su direttiva del consiglio superiore anno per anno. La richiesta deve essere corredata dei documenti prescritti in copia originale che attestino lo stato civile dell'alunno e le certificazioni mediche necessarie secondo le regole del paese in cui ha sede la scuola scelta. Si fornisce anche un certificato di scolarità rilasciato dall'ultimo istituto frequentato dall'allievo e attestante esattamente i suoi risultati nel periodo di studi precedente e, se opportuno, se ha soddisfatto o meno i requisiti di accesso alla classe successiva. L'iscrizione non si può considerare definitiva fino a quando non si accusa ricezione di una accettazione ufficiale dal direttore o dall'autorità centrale dove si comunica che sono stati acquisiti tutti i documenti e che è stato regolarmente versato l'acconto previsto. L'integrazione di un allievo proveniente dalla scuola statale del suo paese presso la scuola europea avviene secondo i criteri di equivalenza stabiliti per l'integrazione dei due curricula nell'allegato V che recepisce le disposizioni contenute all'articolo 5 e 11 della Convenzione recante statuto delle scuole europee.

Di norma gli allievi sono ammessi a frequentare la classe prevista dall'equivalenza solo se nel paese di provenienza, come risulta dal certificato scolastico, hanno completato l'anno senza debiti o se li hanno comunque già saldati nell'istituto precedente purché questo non disti più di cento chilometri dalla scuola. Nel caso in cui presenti un'insufficienza grave dovuta alla differenza di programma tra la scuola da dove viene e la scuola europea dove arriva in una lingua necessaria al proseguimento degli studi, i suoi rappresentanti legali si impegnano a fargli seguire dei corsi supplementari a quelli previsti dalla scuola europea per integrare gli alunni privi della sezione relativa alla propria lingua-madre. Un principio cardine delle scuole europee è l'insegnamento della lingua-madre come L1 e questo implica l'iscrizione dell'alunno nella sezione della sua lingua-madre laddove questa sia contemplata in un istituto.

I programmi di lingua-madre sono quelli più strettamente modellati sui corrispondenti programmi nazionali cui sono di regola i rimandi. [...] Lo studio della lingua e della letteratura del Paese d'origine assolve anche l'importante funzione di aiutare a mantenere quelle radici di cui il bambino e l'adolescente hanno bisogno per sviluppare una equilibrata personalità, soprattutto quando si trovano al di fuori del proprio ambiente d'origine⁵⁷⁴.

574 Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 94-95.

Nelle scuole dove la sezione corrispondente alla sua lingua madre non è attivata, l'allievo è iscritto di regola in una delle sezioni di lingua veicolare e contemporaneamente segue l'insegnamento della propria lingua-madre organizzato per gli alunni cosiddetti SWALS, ossia *Students Without a Language Section*. In caso di dubbio sulla lingua materna o lingua dominante di cui i genitori chiedono l'insegnamento all'atto di iscrizione, il direttore può domandare la prova del livello linguistico in possesso da parte dell'alunno e al bisogno fargli superare un test di lingua predisposto dai docenti della scuola. In funzione dei risultati riportati il direttore decide sull'ammissione ed eventualmente la corregge in seguito. In caso di disaccordo tra i genitori e il direttore, quest'ultimo si rimette alla valutazione degli ispettori interessati e sulla base di questa opinione riesamina il caso e prende una nuova decisione, sia per confermare la sua decisione precedente, sia per ottemperare alla domanda dei genitori.

Il livello di integrazione degli alunni non in possesso di un certificato di scolarità così come previsto dall'articolo 45 del Regolamento generale delle EESS rilasciato da una scuola pubblica o riconosciuto da una delle Parti Contraenti della Convenzione recante statuto delle EESS è determinato sulla base di un esame di ammissione. Il direttore decide la classe dove l'allievo si inserirà in base all'esito di questa prova. Ogni alunno per il quale non può essere prodotto un certificato di passaggio alla classe successiva è sottoposto a questa procedura. Per essere promosso d'ufficio a una classe superiore presso la ES, l'alunno deve aver superato l'anno sia che frequentasse in un sistema nazionale con tipologia di insegnamento equivalente, sia in una ES. In tutti gli altri casi, può esigere il test di ammissione.

Per quanto riguarda specificatamente i temi della formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti dobbiamo rifarci alla Direttiva del Consiglio del 25 Luglio 1977 che prevede l'offerta da parte del paese ospitante di un'educazione gratuita alle persone soggette all'obbligo scolastico, l'insegnamento della lingua ufficiale di tale Stato, l'insegnamento della madre-lingua e della cultura del paese d'origine coordinatamente con l'insegnamento normale, onde rendere possibile un eventuale reinserimento nel paese d'origine⁵⁷⁵.

L'ammissione alla scuola materna avviene al rientro in settembre dell'anno civile in cui il bambino compie quattro anni. L'ammissione alla prima classe della scuola primaria avviene al rientro in settembre dell'anno civile in cui il bambino compie sei anni. All'inizio nessun bambino può essere ammesso a scuola se supera di più di due anni l'età normale che risulta dalle disposizioni regolamentari. Allievi con bisogni speciali sono trattati come disposto dalle relative norme approvate dal consiglio superiore sull'integrazione. E' il direttore a prendere in considerazione e a valutare altre situazioni specifiche. Il ritiro di un alunno dalla scuola deve essere comunicato con un preavviso di almeno due settimane. Per ogni ritiro il direttore produce un certificato scolastico che deve notoriamente indicare:

- le date in cui l'allievo ha frequentato la ES
- l'eventuale regolarità della sua frequenza
- periodi pari o superiori a due mesi di assenza motivati
- l'eventuale promozione dell'allievo alla classe successiva

⁵⁷⁵ GUCE 20-VII – 1974 in Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 38.

- l'equivalenza tra l'anno di studi nella ES e l'anno di scuola del paese parte contraente di destinazione, nonché la classe dove avrebbe continuato alla scuola europea.

Se l'allievo lascia l'istituto durante l'anno dopo aver seguito almeno tre mesi di scuola, la scuola deve, per il ciclo secondario, fornire un rapporto dei voti ottenuti in ogni materia, per il ciclo primario, la scuola consegna la pagella. Naturalmente il certificato di scolarità sarà rilasciato solo quando tutti gli oggetti come i libri prestati dalla scuola saranno stati restituiti e quando le somme eventualmente dovute alla scuola dai genitori saranno state corrisposte. Sul personale, l'articolo 22 della *Convenzione* prevede l'esistenza di un comitato composto da rappresentanti del corpo docente, amministrativo e tecnico in ogni scuola con la funzione di esprimere il punto di vista di tutti. Uno dei suoi membri tra gli insegnanti e un suo possibile sostituto sono chiamati a rappresentare i colleghi in seno al Consiglio Superiore. La gestione del personale spetta al direttore che assicura, come nel caso degli amministrativi, l'applicazione delle regole contenute nello *Statuto del personale distaccato*⁵⁷⁶ e in quello dei supplenti annuali. E sempre di sua competenza è tutto quel che riguarda le questioni specifiche che risultano dal distacco o dalla messa a disposizione del personale presso l'istituto dove è in servizio nonché gli aspetti relativi al reclutamento di concerto con l'ispettore nazionale della sezione in cui si crea la necessità di nuove assunzioni. Naturalmente la procedura di selezione deve rispondere a criteri di trasparenza.

Il capitolo III, all'articolo 22, contiene le norme alle quali il personale assunto deve attenersi nel corso di una collaborazione corretta con la scuola: adoperarsi in ogni modo per favorire l'esito migliore della sua cooperazione con l'istituto e lo sviluppo della scuola è la prima indicazione. Gli insegnanti si impegnano a rispettare le convinzioni religiose e politiche degli allievi e delle loro famiglie, incoraggiano la collaborazione attiva e l'autonomia degli alunni e favoriscono lo sviluppo della loro personalità. In ogni caso a scuola come fuori dall'istituto, offrono agli allievi l'educazione intellettuale, morale e sociale migliore, inoltre

*Ils ne négligent aucune occasion d'inspirer à leurs élèves l'attachement à leur patrie et le respect pour celle des autres. A l'occasion de la journée nationale de chacun des États membres de l'Union européenne, les apports de la nation considérée sont évoqués au sein de l'école. Les enseignants encouragent toute initiative qui serait prise par les élèves pour organiser, en-dehors des heures de classe, une manifestation spéciale. Il en est de même à l'occasion de la fête de l'Union européenne*⁵⁷⁷.

L'accento posto sui valori nazionali, soprattutto nel contesto di una logica competitiva, appare singolare, ma fa parte dello spirito internazionalista delle EESS, a quanto pare. In ogni ciclo, il direttore nomina degli insegnanti titolari di classe e dei docenti principali, che sono rispettivamente i coordinatori nel ciclo primario e in quello secondario. Essi sono preposti allo svolgimento dei compiti in elenco:

- essere il punto di riferimento di colleghi, famiglie e rappresentanti di classe per tutto quello che riguarda il lavoro e il comportamento degli alunni della classe
- collaborare con la direzione e i colleghi sulle problematiche inerenti la disciplina della classe
- preparare le riunioni dei consigli di classe di competenza secondo le linee-guida della direzione

576 Statut du Personnel détaché des Ecoles européennes, 2011-04-D-14-fr-2, http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1635/2011-04-D-14-fr-2.pdf

577 *Convenzione recante statuto delle scuole europee*, Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994, art. 22.

- relazionare al direttore l'andamento didattico-disciplinare su richiesta e vigilare all'applicazione di regole e direttive dell'istituto

La comunicazione con le famiglie riguarda i compiti assegnati, i risultati delle verifiche, la condotta, la regolarità della frequenza e la puntualità degli allievi, ogni altro cambiamento rilevante nel percorso scolastico degli alunni, l'informazione richiesta dai genitori nel rispetto delle regole e della privacy. All'inizio dell'anno ogni docente indica un'ora settimanale in cui sarà disponibile per ricevere i genitori degli studenti su appuntamento e informarli dell'andamento del figlio, ma può anche prendere l'iniziativa di convocarli in caso di necessità e segnalare alla direzione l'eventuale mancata risposta delle famiglie alla chiamata. Lo stesso direttore organizza periodicamente delle riunioni con i genitori degli studenti alle quali gli insegnanti sono tenuti a partecipare. Nella situazione determinata dall'insegnamento a distanza, si applicano le stesse regole.

I docenti devono anche segnalare alla direzione le assenze degli alunni conformemente a quanto disposto nello statuto delle EESS e al regolamento interno delle scuole. Ogni docente del ciclo primario deve rendere conto del lavoro svolto in classe nella programmazione annuale e periodica da consegnare al direttore aggiunto del proprio ciclo. I docenti della secondaria devono fissare una programmazione scritta trimestrale o semestrale secondo l'organizzazione dell'istituto di riferimento. Devono anche tenere un registro degli argomenti regolarmente aggiornato nel quale emerga il nesso tra la programmazione e i contenuti affrontati, il *cahier de matières* in questione viene poi depositato negli archivi alla fine dell'anno scolastico e conservato per tre anni a vantaggio di chi abbia bisogno di consultarli, del direttore e degli ispettori. Esistono poi altre figure all'incrocio tra la didattica e l'amministrazione: i consiglieri di educazione. Essi assistono il direttore, i direttori aggiunti e i docenti della secondaria. La loro azione educativa e amministrativa consiste nelle seguenti mansioni:

- sorveglianza degli allievi
- vigilanza sull'ordine e la disciplina nell'istituto
- il resoconto della situazione degli studenti
- il supporto amministrativo legato alla scolarizzazione degli alunni.
- l'attività di insegnamento, se richiesta, nelle materie in cui abbiano i titoli necessari per esercitare la docenza secondo il disposto dell'art. 36 dello Statuto del personale distaccato.

Il personale distaccato si distingue nelle seguenti figure professionali:

- *Directeur*
- Adjoint du Directeur pour le cycle secondaire
- Adjoint du Directeur pour les cycles primaire et maternel
- Professeur du cycle secondaire
- Professeur habilité à enseigner uniquement dans le degré inférieur du Cycle secondaire
- Instituteur du cycle primaire
- Instituteur du cycle maternel
- Conseiller principal d'éducation
- Conseiller d'éducation porteur d'un titre pédagogique

- Conseiller d'éducation ayant un diplôme de fin d'enseignement secondaire et non porteur d'un titre pédagogique
- Bibliothécaire
- Adjoint du Secrétaire général
- Assistant principal du Secrétaire général chargé d'une unité administrative
- Contrôleur financier
- Contrôleur financier-subordonné
- Chef d'unité administrative
- Administrateur-économiste
- Chargé des questions administratives et juridiques⁵⁷⁸

Quanto ai docenti, il loro statuto professionale prevede che per la formazione in itinere

L'École facilite le perfectionnement professionnel du personnel, organisé par le Conseil d'inspection, dans la mesure où ce perfectionnement est compatible avec les exigences du bon fonctionnement de l'École. Il est souhaitable que ce perfectionnement soit aussi conforme aux intérêts du personnel, en particulier en vue de sa réintégration ultérieure dans son pays d'origine⁵⁷⁹.

Questo si concretizza in un appuntamento annuale organizzato dagli ispettori nazionali per insegnanti afferenti a cattedre della stessa disciplina o area disciplinare. La loro carriera si articola come segue:

1. *L'avancement dans la carrière comporte 12 échelons.*

- *L'échelon auquel est classé le membre du personnel dans le barème afférent à sa fonction est celui correspondant au nombre d'années d'expérience professionnelle pertinente dont il peut se prévaloir, selon la répartition et la progression suivantes. Echelon 1 2 3 4 5 6 7:*

- ✘ *Années expérience Jusqu'à*
- ✘ *5 ans*
- ✘ *> de 5 ans*
- ✘ *Jusqu'à*
- ✘ *10 ans*
- ✘ *> de 10 ans*
- ✘ *Jusqu'à*
- ✘ *15 ans*
- ✘ *> de 15 ans*
- ✘ *Jusqu'à*
- ✘ *20 ans*
- ✘ *> de 20 ans*

578 http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1635/2011-04-D-14-fr-2.pdf, art. 6, Statut du Personnel détaché des Ecoles européennes, 2011-04-D-14-fr-2.

579 Statut du Personnel détaché des Ecoles européennes, 2011-04-D-14-fr-2, http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1635/2011-04-D-14-fr-2.pdf, art. 27.

- × Jusqu'à
- × 25 ans
- × > de 25
- × ans
- × Jusqu'à
- × 30 ans
- × > de 30 ans

Le nombre d'années d'expérience professionnelle pertinente est déterminé par le Secrétaire général suivant les modalités fixées à l'Annexe V du présent Statut. Aucun membre du personnel ne peut être classé au dessus du 7ème échelon du barème respectif au moment de son entrée en fonction. A partir de cette date, la progression est d'un échelon tous les deux ans⁵⁸⁰.

Resta formalizzato come segue il problema della valutazione dei docenti che all' art. 30 prevede che

La compétence, l'efficacité et le comportement dans le service, font l'objet pour chaque membre du personnel d'enseignement et de surveillance ainsi que pour les Adjointes des Directeurs, d'un RAPPORT D'ÉVALUATION établi tant par le Directeur que par l'Inspecteur national selon les modalités fixées dans le Règlement d'application. En cas de désaccord, le rapport de l'Inspecteur national est prépondérant. Le rapport d'évaluation du personnel d'encadrement, à l'exception de l'Adjoint du Secrétaire général, du Contrôleur financier et des Contrôleurs financiers subordonnés, est établi par le Secrétaire général. Le rapport d'évaluation de l'Administrateur-Économiste est établi par le Secrétaire général conjointement avec le Directeur de l'École considérée. Ces rapports sont communiqués aux intéressés qui disposent de cinq jours ouvrables pour formuler, par écrit, leurs observations éventuelles avant d'y apposer leur visa⁵⁸¹.

I consigli d'ispezione sono due, uno per il ciclo primario e uno per il secondario e sono regolati dall'articolo 15 dello statuto delle EESS. In ognuno dei due i paesi-membri sono rappresentati dai rispettivi ispettori designati dal Consiglio Superiore su proposta dei singoli stati. Tra le loro funzioni:

- vigilare sulla qualità dell'insegnamento e valutarlo
- formulare pareri e proposte da presentare al consiglio superiore anche su modifiche a programmi e curricula
- assicurare l'assistenza didattica dei docenti provenienti dalle scuole nazionali
- confrontarsi sul livello degli studi offerto e sulla qualità delle metodologie didattiche
- comunicare ai direttori e ai docenti l'esito delle loro ispezioni

Per quanto concerne i titoli di studio, all'articolo 5 della Convenzione si legge che

1. Gli anni di studio compiuti con buon esito nella Scuola, nonché i diplomi e i certificati di studi hanno valore nel territorio degli Stati membri conformemente ad una tabella di equivalenze e alle condizioni stabilite dal consiglio superiore come previsto all'articolo 11, previo accordo degli organi nazionali

⁵⁸⁰ Statut du Personnel détaché des Ecoles européennes, 2011-04-D-14-fr-2, http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1635/2011-04-D-14-fr-2.pdf, art. 27.

⁵⁸¹ *ivi*, art. 30.

competenti. 2. Il ciclo completo di studi secondari è sanzionato dal rilascio della licenza liceale europea, che è oggetto dell'accordo dell'11 aprile 1984 che modifica l'allegato allo statuto della scuola europea relativo al regolamento della licenza liceale europea, in appresso denominato «accordo sulla licenza liceale europea». Il consiglio superiore, con votazione all'unanimità dei rappresentanti degli Stati membri, adotta le eventuali necessarie modifiche dell'accordo precitato. I titolari della licenza liceale europea conseguita presso la scuola maturano gli stessi diritti in un qualunque stato dell'Ue dei diplomati di quel paese-membro, possono quindi iscriversi in ogni università d'Europa e agli istituti ai quali lo Stato membro nel cui territorio sono situati riconosce carattere analogo a quello delle università.⁵⁸²

⁵⁸² *Convenzione recante statuto delle scuole europee*, Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994, articolo 5.

a. Questionari e risultati

**QUESTIONARIO STUDENTI DI IV CLASSE
DELLA SCUOLA EUROPEA**

1.0. GENERALITA'

a. Quanti anni hai?

b. Qual è il titolo di studio di tuo padre?

- licenza elementare
- licenza media
- licenza superiore
- laurea
- altro (specificare)
- non so

c. Qual è il titolo di studio di tua madre?

- licenza elementare
- licenza media
- licenza superiore
- laurea
- altro
- (specificare).....
- non so

d. Che tipo di lavoro svolge tuo padre?

- lavoro autonomo
 - imprenditore
 - libero professionista
 - commerciante
 - agricoltore con azienda di proprietà
 - artigiano
 - coadiuvante
 - altro lavoro autonomo
 - (specificare).....
- lavoro dipendente
 - dirigente
 - docente universitario
 - direttivo, insegnante scuola media inferiore e superiore
 - impiegato, insegnante scuola elementare
 - operaio industriale o agricolo
 - altro lavoro dipendente
 - (specificare).....
- altro
 - x pensionato
 - x disoccupato
 - x casalinga
 - x altro
 - x (specificare):.....

e. Che tipo di lavoro svolge tua madre?

- lavoro autonomo
 - imprenditore
 - libero professionista
 - commerciante
 - agricoltore con azienda di proprietà
 - artigiano
 - coadiuvante

- altro lavoro autonomo
(specificare).....
- lavoro dipendente
 - dirigente
 - docente universitario
 - direttivo, insegnante scuola media inferiore e superiore
 - impiegato, insegnante scuola elementare
 - operaio industriale o agricolo
 - altro lavoro dipendente
(specificare):.....
- altro
 - pensionato
 - disoccupato
 - casalinga
 - altro
(specificare):.....

f. Con chi vivi?

g. Da quanti anni frequenti la scuola europea?

1.1. RAPPORTO COI GENITORI

a. Io e mio padre nel corso di una giornata, mediamente, parliamo

- sempre – da 3 a 6 volte –
- quasi sempre – da 2 a 4 volte –
- molto spesso – da 2 a 3 volte –
- spesso – da 1 a 3 volte –
- quasi mai – da 1 a 2 volte –
- mai – 0 volte, non vi incontrate –

b. Io e mia madre nel corso di una giornata, mediamente, parliamo

- ✗ sempre – da 3 a 6 volte –
- ✗ quasi sempre – da 2 a 4 volte –
- ✗ molto spesso – da 2 a 3 volte –
- ✗ spesso – da 1 a 3 volte –
- ✗ quasi mai – da 1 a 2 volte –
- ✗ mai – 0 volte, non vi incontrate –

c. Io ed entrambi i miei genitori, nel corso di una giornata, mediamente, parliamo

- sempre – da 3 a 6 volte –
- quasi sempre – da 2 a 4 volte –
- molto spesso – da 2 a 3 volte –
- spesso – da 1 a 3 volte –
- quasi mai – da 1 a 2 volte –
- mai – 0 volte, non vi incontrate –

d. Quali tipi di argomenti ti capita di affrontare più frequentemente con tuo padre? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
politica				
attualità				
progetti per il futuro				
musica				
sport				
amicizia				
affettività				
relazioni familiari				
scuola				

lavoro				
salute				
cultura				
viaggi e vacanze				

e. Quali tipi di argomenti ti capita di affrontare più frequentemente con tua madre? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
politica				
attualità				
progetti per il futuro				
musica				
sport				
amicizia				
affettività				
relazioni familiari				
scuola				
lavoro				
salute				
cultura				
viaggi e vacanze				

f. Quali tipi di argomenti ti capita di affrontare più frequentemente con entrambi tuoi genitori? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
politica				
attualità				
progetti per il futuro				
musica				
sport				
amicizia				
affettività				
relazioni familiari				
scuola				
lavoro				
salute				
cultura				
viaggi e vacanze				

g. Quali sono le attività che fai più spesso insieme a tuo padre? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
guardiamo la tv				
andiamo a trovare i nonni/gli zii				

andiamo al teatro				
viaggiamo				
prepariamo da mangiare insieme				
andiamo allo stadio				
discutiamo				
andiamo al cinema				
altro				

h. Quali sono le attività che fai più spesso insieme ad entrambi a tua madre? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
guardiamo la tv				
andiamo a trovare i nonni/gli zii				
andiamo al teatro				
viaggiamo				
prepariamo da mangiare insieme				
andiamo allo stadio				
discutiamo				
andiamo al cinema				
altro				

i. Quali sono le attività che fai più spesso insieme ad entrambi i tuoi genitori? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
guardiamo la tv				
andiamo a trovare i nonni/gli zii				
andiamo al teatro				
viaggiamo				
prepariamo da mangiare insieme				
andiamo allo stadio				
discutiamo				
andiamo al cinema				
altro				

1.2. RAPPORTO STUDENTI-SCUOLA-FAMIGLIA

a. Quanto tempo dedichi allo studio in una giornata?

- da 0 a 2 ore
- da 3 a 4 ore
- da 5 a 6 ore
- da 7 a 8 ore

b. Quali sono le materie opzionali cui hai dato maggiore spazio nel tuo curriculum scolastico qui alla Scuola Europea?

- matematica base
- matematica avanzata
- economia
- lingua veicolare
- greco antico

c. Quante volte i tuoi genitori parlano con i professori nel corso di un anno scolastico?

- mai
- da 1 a 3
- da 4 a 6
- da 7 a 8

d. Quante volte i tuoi genitori incontrano altri genitori dell'associazione famiglie delle EESS in un anno scolastico?

- mai
- da 1 a 3
- da 4 a 5
- da 6 a 8

1.3 TEMPO LIBERO

a. Quanto tempo passi in compagnia degli amici dopo la scuola?

- fino a 2 ore
- da 3 a 4 ore
- da 5 a 6 ore
- da 7 a 8 ore

b. Quanto tempo dedichi alle attività sportive dopo la scuola?

- non pratico attività sportive
- fino a 2 ore
- fino a 3 ore
- oltre 3 ore

c. Quali sono gli sport che ti piace di più praticare tra quelli elencati?

- equitazione
- scherma
- pallacanestro
- nuoto e/o altre attività in acqua
- calcio
- altro

d. Quanto tempo passi su Internet in una giornata?

- da 0 a 2 ore
- da 2 a 4 ore
- da 4 a 6 ore
- tutto il tempo che posso

e. Quali tipi di siti visiti più spesso sul web?

- siti di informazione
- siti di musica
- social network – indica quale
- siti di sport
- siti di scuola e università
- siti di scienza
- altro

f. Quanto tempo dedichi al gioco in una giornata?

- da 2 a 4 ore
- da 4 a 6 ore
- da 6 a 8 ore

g. Quali sono i giochi che preferisci?

.....

.....

.....

.....

h. Quali sono i giochi al computer che prediligi?

.....

.....

.....

.....

1.4 ACCESSO ALL'INFORMATICA E USO DEL PC

a. Quanto tempo passi al computer a scuola?

- da 0 a 2 ore
- da 2 a 4 ore
- da 4 a 6 ore
- da 6 a 8 ore

b. Quanto tempo passi al computer a casa?

- da 0 a 2 ore
- da 2 a 4 ore
- da 4 a 6 ore
- da 6 a 8 ore

c. Quali tra queste sono le attività che pratichi con maggiore frequenza al computer?

- videoscrittura
- navigazione in Internet
- fogli di calcolo
- posta elettronica
- social network

d. Quali sono i tipi di programmi che sai usare meglio?

- videoscrittura
- calcolo
- grafica
- musica
- etraduzione

e. Da 1 a 10 in quale misura credi che le nuove tecnologie informatiche facilitino la vita di tutti i giorni? Metti la crocetta nella casella corrispondente.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPUTER										
CELLULARE										
I-PHONE										

**RISULTATI DELLA SOMMINISTRAZIONE DEL QUESTIONARIO
AGLI STUDENTI DI IV CLASSE**

1.0. GENERALITA'

a. Quanti anni hai? 14 22 ALUNNI, 15, 13 ALUNNI, 16, 1 ALUNNO

b. Qual è il titolo di studio di tuo padre? Nr.2

- licenza elementare: 0
- licenza media: 3
- licenza superiore: 2
- laurea: 19
- altro (specificare): 1, phd, high school degree 1, 4 pld dottorato, 1 officer staff, 1 master biologia
- non so: 5

c. Qual è il titolo di studio di tua madre? Nr.3

- licenza elementare: 0
- licenza media: 6
- licenza superiore: 2
- laurea: 17
- altro (specificare): 1, 1 phd, 2 dottorato
- non so: 7

d. Che tipo di lavoro svolge tuo padre? Nr.2 (operaio industriale)

- lavoro autonomo
 - imprenditore: 2
 - libero professionista: 8
 - commerciante: 2
 - agricoltore con azienda di proprietà: 2
 - artigiano: 0
 - coadiuvante: 0
 - altro lavoro autonomo (specificare) 1 direttore alimentare, 3 funzionario, jrc 1, finanziatore di una societa', direttore di aviazione privata.
 - lavoro dipendente
 - dirigente: 7
 - docente universitario: 0
 - direttivo, insegnante scuola media inferiore e superiore: 0
 - impiegato, insegnante scuola elementare: 0
 - operaio industriale o agricolo: 0
 - altro lavoro dipendente (specificare): 2 piloti di aerei privati, 2 ingegnere, 1 funzionario euratom, 1 ricercatore scientifico, 1 psicoterapeuta, 1 psicologo.
 - altro
 - pensionato: 0
 - disoccupato: 2
 - casalinga: 0
 - altro (specificare):
- 0.....

e. Che tipo di lavoro svolge tua madre? Nr.2 (Media Designer)

- ✗ lavoro autonomo
 - ✗ imprenditore: 0
 - ✗ libero professionista: 5
 - ✗ commerciante: 0
 - ✗ agricoltore con azienda di proprietà: 1
 - ✗ artigiano: 0
 - ✗ coadiuvante: 0
 - ✗ altro lavoro autonomo (specificare): 1 SECURITY, 1 MODA, 1 AGENTE, 1 MARKETING ALIMENTARE, 1 FUNZIONARIO
- CCR.....
- ✗ lavoro dipendente
 - ✗ dirigente: 0
 - ✗ docente universitario: 0
 - ✗ direttivo, insegnante scuola media inferiore e superiore: 1

* impiegato, insegnante scuola elementare: 0
 * operaio industriale o agricolo: 0
 * altro lavoro dipendente (specificare): 2 SEGRETARIA
 * altro
 * pensionato: 0
 * disoccupato: 1
 * casalinga: 12
 * altro
 0.....

(specificare):

f. Con chi vivi?

1 alunno con madre e sorella
 7 alunni con i genitori
 2alunni con genitori e sorella
 5alunni con la famiglia
 3 alunni con genitori fratello e sorella
 1 alunno con genitori sorella e nonni
 6 alunni con madre
 2 alunni con genitori e fratello
 1 alunno con genitori, sorella e fratello
 2 alunni con genitori e sorelle

g. Da quanti anni frequenti la scuola europea?

5 alunni: 9 anni
 5 alunni: 8 anni
 2 alunni: 3 anni
 2 alunni: 1 anno
 1 alunno 2 anni
 2 alunni 5 anni
 4 alunni 12 anni
 1 alunno, 5 anni
 2 alunni: 10 anni
 2 alunni: 6 anni
 1 alunno: 11 anni
 1 alunno: 11-12 anni
 1 alunno: 7 anni

1.1. RAPPORTO COI GENITORI

a. Io e mio padre nel corso di una giornata, mediamente, parliamo Nr.2

➤ sempre – da 3 a 6 volte – 12 alunni
 ➤ quasi sempre – da 2 a 4 volte – 1 alunno
 ➤ molto spesso – da 2 a 3 volte – 4 alunni
 ➤ – da 1 a 3 volte – 7 alunni
 ➤ quasi mai – da 1 a 2 volte – 4 alunni
 ➤ mai – 0 volte, non vi incontrate – 2 alunni

b. Io e mia madre nel corso di una giornata, mediamente, parliamo Nr.1

➤ sempre – da 3 a 6 volte – 16 alunni
 ➤ quasi sempre – da 2 a 4 volte – 5 alunni
 ➤ molto spesso – da 2 a 3 volte – 0 alunni
 ➤ spesso – da 1 a 3 volte – 7 alunni
 ➤ quasi mai – da 1 a 2 volte – 5 alunni
 ➤ mai – 0 volte, non vi incontrate – 3 alunni

c. Io ed entrambi i miei genitori, nel corso di una giornata, mediamente, parliamo Nr.3

➤ sempre – da 3 a 6 volte – 11 alunni
 ➤ quasi sempre – da 2 a 4 volte – 2 alunni
 ➤ molto spesso – da 2 a 3 volte – 4 alunni
 ➤ spesso – da 1 a 3 volte – 7 alunni
 ➤ quasi mai – da 1 a 2 volte – 5 alunni
 ➤ mai – 0 volte, non vi incontrate – 6 alunni

d. Quali tipi di argomenti ti capita di affrontare più frequentemente con tuo padre? Metti la crocetta nelle

caselle corrispondenti

	mai	talvolta	spesso	sempre
politica	4	22	8	3
attualità	2	11	20	4
progetti per il futuro	2	19	9	6
musica	15	13	10	3
sport	8	8	9	12
amicizia	15	9	11	3
affettività	16	13	6	2
relazioni familiari	6	12	15	4
scuola	2	8	13	14
lavoro	5	10	12	10
salute	7	15	11	4
cultura	9	11	8	11
viaggi e vacanze	4	16	14	4

e. Quali tipi di argomenti ti capita di affrontare più frequentemente con tua madre? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
politica	16	14	5	1
attualità	3	14	15	4
progetti per il futuro	2	21	10	3
musica	16	7	13	1
sport	16	5	11	5
amicizia	5	16	8	8
affettività	6	20	5	5
relazioni familiari	7	14	13	3
scuola	0	4	15	17
lavoro	10	12	9	5
salute	7	12	11	6
cultura	4	17	9	6
viaggi e vacanze	2	12	19	3

f. Quali tipi di argomenti ti capita di affrontare più frequentemente con entrambi tuoi genitori? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
politica	12	15	7	2
attualità	5	17	11	3
progetti per il futuro	5	20	8	4
musica	14	15	2	3
sport	9	14	8	4
amicizia	12	12	7	2
affettività	17	13	5	0

relazioni familiari	10	13	12	0
scuola	1	6	14	14
lavoro	6	14	10	4
salute	6	14	13	1
cultura	14	7	9	3
viaggi e vacanze	3	15	14	2

g. Quali sono le attività che fai più spesso insieme a tuo padre? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
guardiamo la tv	7	16	8	4
andiamo a trovare i nonni/gli zii	10	22	4	0
andiamo al teatro	28	8	0	0
viaggiamo	7	12	15	2
prepariamo da mangiare insieme	20	14	1	1
andiamo allo stadio	22	7	5	2
discutiamo	2	14	16	4
andiamo al cinema	18	13	3	2
altro	6	6	6	9

h. Quali sono le attività che fai più spesso insieme ad entrambi a tua madre? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
guardiamo la tv	8	16	9	4
andiamo a trovare i nonni/gli zii	7	16	12	9
andiamo al teatro	28	10	0	0
viaggiamo	5	13	16	3
prepariamo da mangiare insieme	11	18	6	2
andiamo allo stadio	31	5	2	0
discutiamo	4	8	15	12
andiamo al cinema	16	13	22	1
altro	8	7	4	6

i. Quali sono le attività che fai più spesso insieme ad entrambi i tuoi genitori? Metti la crocetta nelle caselle corrispondenti.

	mai	talvolta	spesso	sempre
guardiamo la tv	10	15	10	1
andiamo a trovare i nonni/gli zii	11	14	9	0
andiamo al teatro	28	7	1	0
viaggiamo	9	9	15	2

prepariamoda mangiare insieme	21	1	1	0
andiamo allo stadio	29	4	0	0
discutiamo	6	10	14	5
andiamo al cinema	22	11	4	0
altro	8	4	8	3

1.2. RAPPORTO STUDENTI-SCUOLA-FAMIGLIA

a. Quanto tempo dedichi allo studio in una giornata? Nr.2

- da 0 a 2 ore: 28
- da 3 a 4 ore: 2
- da 5 a 6 ore: 1
- da 7 a 8 ore: 0

b. Quali sono le materie opzionali cui hai dato maggiore spazio nel tuo curriculum scolastico qui alla Scuola Europea? Nr. 2

- matematica base: 6
- matematica avanzata: 14
- economia: 11
- lingua Veicolare: 14
- greco antico: 1

c. Quante volte i tuoi genitori parlano con i professori nel corso di un anno scolastico? Nr.2

- mai: 7
- da 1 a 3: 23
- da 4 a 6: 3
- da 7 a 8: 4

d. Quante volte i tuoi genitori incontrano altri genitori dell'associazione famiglie delle EESS in un anno scolastico? Nr.2

- mai: 12
- da 1 a 3: 10
- da 4 a 5: 3
- da 6 a 8: 4

1.3 TEMPO LIBERO

a. Quanto tempo passi in compagnia degli amici dopo la scuola? Nr.1

- fino a 2 ore: 10
- da 3 a 4 ore: 13
- da 5 a 6 ore: 9
- da 7 a 8 ore: 4

b. Quanto tempo dedichi alle attività sportive dopo la scuola? Nr.3

- non pratico attività sportive: 5
- fino a 2 ore: 15
- fino a 3 ore: 6
- oltre 3 ore: 9

c. Quali sono gli sport che ti piace di più praticare tra quelli elencati? (Arti marziali)

- equitazione: 4
- scherma: 0
- pallacanestro: 8
- nuoto e/o altre attività in acqua: 11
- calcio: 15
- altro: 4, tennis 5, karatè 2, rowing: 1, ballare 2, sailing 1, snowboard 1, liling 1, pattinaggio 1, working-running 1.

d. Quanto tempo passi su Internet in una giornata? Nr. 2

- da 0 a 2 ore: 18
- da 2 a 4 ore: 9
- da 4 a 6 ore: 3
- tutto il tempo che posso: 0

e. Quali tipi di siti visiti più spesso sul web? Nr.3

- siti di informazione: 5
- siti di musica: 13
- social network – indica quale: 1 Quaret ruble, 1 Kingsaie, 24 Facebook, 1

- Staciuna, 3 Hotmail, 1 non specificato, 1 hyves, 1 Twenty.
- siti di sport: 8
- siti di scuola e università: 1
- siti di scienza: 1
- altro: porno, 8, giochi 1, non specificato 2, autilla 1, youtube 2, worship central 1, msn 1

f. Quanto tempo dedichi al gioco in una giornata? Nr.1

- fino a 2 ore: 5
- da 2 a 4 ore: 16
- da 4 a 6 ore: 1
- da 6 a 8 ore: 2

g. Quali sono i giochi che preferisci?

- Monopoli: 4
- Basket: 1
- Sortir: 1
- Chanter: 1
- Calcio: 2
- Ascoltare musica: 2
- Ushuaia: 2
- I-pod: 1
- Joveland food: 1
- Bmx: 1
- Carte: 2
- Serable: 1
- Playstation: 3
- Giochi di poliziotti: 1
- Pocker: 3
- Snakes: 1
- Sims: 1
- SSX3: 1
- Singstar: 1
- Chitarra: 2
- Football: 4
- PC: 2
- Uno: 2
- Wordgame: 1
- Psp: 1
- Pspgo: 1
- X-box: 1
- Nintendo DSI: 1
- Wii: 1
- Giocare con gli amici: 1
- Tennis: 1

h. Quali sono i giochi al computer che prediligi:

- Call of duty: 4
- modern welfare: 3
- Guanatribelle: 1
- NBA 2010: 1
- Kung-fu-Panda: 1
- clia sta cumma: 1
- Lefa Y decod: 1
- Army of two Yobhday: 2
- GTA: 1
- Poker: 1
- Assossem s Corecods: 1
- World of Worcraft: 1
- Helo 3: 1
- FFXII: 1
- Master Hunter3: 1
- Mmorgp: 1
- Guitar Hero: 1

- Band Hero: 1
- Fifa: 2
- Hosa: 1
- Modern Welfare: 1
- Nba Live 2008: 1
- Football: 1
- Auventor: 1
- Guerre tribali: 1
- Powder Game: 1
- Stick War: 1
- giochi giapponesi: 1
- tutti i giochi: 1
- giochi da guerra: 1
- Sims: 3
- Fuel (racing game): 1
- Splenter: 1
- Need for speed: 2
- SIMS: 3
- Fifa Pes 3: 2
- Uncharted: 1
- Medal of honor: 1
- Prince of Persia: 1
- Holo: 1
- Word of Worypayt: 1
- Monowinter: 1
- Farmvill: 1
- Fb: 1
- Mono Party: 1
- Youtube: 1
- Battlefield Bad Company: 1
- Left for dear: 1
- Sport: 1
- Proevolution Soccer 2010: 1
- NBA 2009 Live: 1
- Gangster Mafia 3: 1
- Gran Heht Cruto IV: 1.

1.4 ACCESSO ALL'INFORMATICA E USO DEL PC

a. Quanto tempo passi al computer a scuola? Nr.1

- da 0 a 2 ore: 31
- da 2 a 4 ore: 1
- da 4 a 6 ore: 0
- da 6 a 8 ore: 2

b. Quanto tempo passi al computer a casa? Nr.2

- da 0 a 2 ore: 23
- da 2 a 4 ore: 10
- da 4 a 6 ore: 2
- da 6 a 8 ore: 3

c. Quali tra queste sono le attività che pratichi con maggiore frequenza al computer? Nr.5

- videoscrittura: 2
- navigazione in Internet: 19
- fogli di calcolo: 2
- posta elettronica: 10
- social network: 20

d. Quali sono i tipi di programmi che sai usare meglio? Nr.4

- videoscrittura: 4
- calcolo: 6
- grafica: 6
- musica: 27
- traduzione: 10

e. Da 1 a 10 in quale misura credi che le nuove tecnologie informatiche facilitino la vita di tutti i giorni?

Metti la crocetta nella casella corrispondente.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPUTER			1	1			7	7	6	14
CELLULARE	1		1	2		2	4	10	2	12
I-PHONE	7			3	6	2	3	3	1	5

QUESTIONARIO STUDENTI DI VII CLASSE

1.0. GENERALITA'

a. Quanti anni hai?

b. Qual è il titolo di studio di tuo padre?

- licenza elementare
- licenza media
- licenza superiore
- laurea
- altro (specificare)
- non so

c. Qual è il titolo di studio di tua madre?

- licenza elementare
- licenza media
- licenza superiore
- laurea
- altro (specificare).....
- non so

d. Che tipo di lavoro svolge tuo padre?

- lavoro autonomo
 - imprenditore
 - libero professionista
 - commerciante
 - agricoltore con azienda di proprietà
 - artigiano
 - coadiuvante
 - altro lavoro autonomo (specificare).....
- lavoro dipendente
 - dirigente
 - docente universitario
 - direttivo, insegnante scuola media inferiore e superiore
 - impiegato, insegnante scuola elementare
 - operaio industriale o agricolo
 - altro lavoro dipendente(specificare):.....
- altro
 - pensionato
 - disoccupato
 - casalinga
 - altro (specificare):.....

e. Che tipo di lavoro svolge tua madre?

- lavoro autonomo
 - imprenditore
 - libero professionista
 - commerciante
 - agricoltore con azienda di proprietà
 - artigiano
 - coadiuvante
 - altro lavoro autonomo (specificare).....
- lavoro dipendente
 - dirigente
 - docente universitario
 - direttivo, insegnante scuola media inferiore e superiore
 - impiegato, insegnante scuola elementare
 - operaio industriale o agricolo
 - altro lavoro dipendente (specificare):.....
- altro
 - pensionato
 - disoccupato
 - casalinga
 - altro (specificare):.....

f. Con chi vivi?

g. Da quanti anni frequenti la scuola europea?

1.1 PROGETTI PER IL FUTURO

a. Come preferiresti proseguire il tuo percorso di formazione dopo il baccalaurato?

- ✗ inserendomi immediatamente nel mercato del lavoro
- ✗ partecipando a uno stage di medio termine in una posizione di mio interesse
- ✗ iscrivendomi a un corso di formazione professionale relativo al campo di mio interesse
- ✗ iscrivendomi all'università

b. In quale settore preferiresti fare lo stage?

- turismo
- ambiente
- informatica e telecomunicazioni
- sociale
- giornalismo, comunicazione e editoria
- scienza, chimica e farmacia
- pubblica amministrazione

c. Ordina per importanza i criteri che ti sembrano più opportuni per scegliere l'università assegnando valori da 1 a 8 secondo la minore o maggiore rilevanza (1 poco rilevante, 8 molto rilevante)

- disponibilità della disciplina che ti interessa
- distanza da casa
- prestigio dell'ateneo e dei suoi docenti
- offerta formativa integrata da corsi on line
- spendibilità sul mercato del lavoro del diploma di laurea da conseguire
- possibilità di iscriverti insieme a un amico o a un'amica
- possibilità di accedere alle strutture dei campus
- valore internazionale del diploma di laurea

d. Potendo scegliere tra l'iscrizione in una università privata o in una università pubblica, preferiresti

- una università pubblica, perché è più prestigiosa
- una università privata, perché è più prestigiosa
- l'università pubblica, perché è più accessibile
- l'università privata, perché è meno accessibile
- l'università pubblica, perché è più collegata con il mercato del lavoro
- l'università privata, perché è più collegata con il mercato del lavoro

1.2. DIMENSIONE INTERNAZIONALE

a. Ti piacerebbe coltivare la dimensione internazionale nella tua professione futura?

- sì
- no
- non lo so

b. Da 1 a 10, in quale misura credi che maturare un profilo professionale internazionale possa favorirti nel lavoro?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

c. Da 1 a 10, in quale misura pensi che maturare un profilo professionale internazionale possa favorirti nella vita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

d. Quali sono le università che pensi ti garantirebbero un migliore e più rapido accesso al mondo del lavoro?

e. Per quali ragioni vorresti coltivare la dimensione internazionale nel tuo futuro?

- per avere maggiori e migliori possibilità di inserimento professionale
- perché mi sembra importante ampliare i miei orizzonti confrontandomi con culture diverse
- perché viaggiare mi piace troppo
- perché amo le lingue straniere
- perché credo nell'idea di un mondo unito

f. Per quali ragioni non vorresti coltivare la dimensione internazionale nel tuo futuro?

- perché ho bisogno di mettere radici in un luogo
- perché dovrei rinunciare a delle relazioni affettive stabili

- perché sarebbe senz'altro una ricchezza, ma il prezzo è troppo alto
- perché viaggiare è troppo faticoso
- perché non credo sia altrove che potrei dare il mio contributo alla società

**RISULTATI DEL QUESTIONARIO
SOMMINISTRATO AGLI STUDENTI DI VI CLASSE
ANNO SCOLASTICO 2009/2010**

1.0. GENERALITA'

a. Quanti anni hai? 2 ALUNNI: 18 ANNI, 21 ALUNNI DI 17 ANNI, 24 ALUNNI DI 16 ANNI.

b. Qual è il titolo di studio di tuo padre?

- licenza elementare: 0
- licenza media: 0
- licenza superiore: 9
- laurea: 35
- altro (specificare): dottorato 1, baccaulaureat + dea+ dottorato 1, phdx 1.
- non so: 4

c. Qual è il titolo di studio di tua madre?

- licenza elementare:0
- licenza media: 4
- licenza superiore:15
- laurea: 29
- altro (specificare): bacalaureale+ licenza 1, phd 1
- non so: 0

d. Che tipo di lavoro svolge tuo padre?

- lavoro autonomo
- imprenditore: 4
- libero professionista: 10
- commerciante: 1
- agricoltore con azienda di proprietà: 0
- artigiano: 0
- coadiuvante: 0
- altro lavoro autonomo (specificare): attore 1, archeologo 1
- lavoro dipendente
- dirigente: 9
- docente universitario: 1
- direttivo, insegnante scuola media inferiore e superiore: 2
- impiegato, insegnante scuola elementare: 3
- operaio industriale o agricolo: 0
- altro lavoro dipendente (specificare): funzionario ue 2, tecnico di laboratorio 3, ricercatore 7, ingegnere: 2, funzionario nato 9
- altro
- pensionato: 1
- disoccupato: 1
- casalinga: 0
- altro (specificare): decentrato 2

e. Che tipo di lavoro svolge tua madre?

- lavoro autonomo
 - imprenditore: 1
 - libero professionista: 6
 - commerciante: 0
 - agricoltore con azienda di proprietà: 0
 - artigiano: 0
 - coadiuvante: 0
 - altro lavoro autonomo (specificare): farmacista 1
- lavoro dipendente
 - × dirigente: 4
 - × docente universitario: 5
 - × direttivo, insegnante scuola media inferiore e superiore: 4
 - × impiegato, insegnante scuola elementare: 4
 - × operaio industriale o agricolo: 0
 - × altro lavoro dipendente (specificare): manager 1, ragioniere 1
 - × altro
 - × pensionato: 0
 - × disoccupato: 2

- ✘ casalinga: 21
- ✘ altro (specificare): ricercatrice 1

f. Con chi vivi?

- 4 alunni con padre, madre e sorella
- 2 alunni con padre, madre sorella e fratello
- 21 alunni coi genitori
- 9 alunni con genitori e fratelli
- 5 alunni con in famiglia
- 5 alunni con la madre
- 1 alunni con padre

g. Da quanti anni frequenti la scuola europea?

- 2 alunno da 6 anni
- 6 alunni da 11 anni
- 1 alunno da 16 anni
- 2 alunni da 9 anni
- 8 alunni da 13 anni
- 1 alunno da 3 anni
- 2 alunni da 7 anni
- 9 alunni da 2 anni
- 2 alunni da 8 anni
- 3 alunno da 4 anni
- 2 alunni da 10 anni
- 2 alunni da 5 anni
- 1 alunno da 1 anno

1.1 PROGETTI PER IL FUTURO

a. Come preferiresti proseguire il tuo percorso di formazione dopo il baccalaureato?

- inserendomi immediatamente nel mercato del lavoro: 1
- partecipando a uno stage di medio termine in una posizione di mio interesse: 1
- iscrivendomi a un corso di formazione professionale relativo al campo di mio interesse: 3
- iscrivendomi all'università: 47

b. In quale settore preferiresti fare lo stage?

- turismo: 4
- ambiente: 2
- informatica e telecomunicazioni: 2
- sociale: 9
- giornalismo, comunicazione e editoria: 11
- scienza, chimica e farmacia: 16
- pubblica amministrazione: 4

c. Ordina per importanza i criteri che ti sembrano più opportuni per scegliere l'università assegnando valori da 1 a 8 secondo la minore o maggiore rilevanza (1 poco rilevante, 8 molto rilevante)

disponibilità della disciplina che ti interessa:

1	2	3	4	5	6	7	8
7	1	2	1	7	3	3	23

distanza da casa:

1	2	3	4	5	6	7	8
13	5	8	8	3	7	2	5

prestigio dell'ateneo e dei suoi docenti:

1	2	3	4	5	6	7	8
2	3	5	5	9	8	14	7

offerta formativa integrata da corsi on line:

1	2	3	4	5	6	7	8
8	9	8	9	8	2	4	3

spendibilità sul mercato del lavoro del diploma di laurea da conseguire:

1	2	3	4	5	6	7	8
4	3	6	5	5	7	13	6

possibilità di iscriverti insieme a un amico o a un'amica:

1	2	3	4	5	6	7	8
12	10	7	5	7	5	1	2

possibilità di accedere alle strutture dei campus:

1	2	3	4	5	6	7	8
3	8	5	10	9	10	2	2

valore internazionale del diploma di laurea:

1	2	3	4	5	6	7	8
4	5	2	4	5	6	9	13

d. Potendo scegliere tra l'iscrizione in una università privata o in una università pubblica, preferiresti

- una università pubblica, perché è più prestigiosa: 10
- una università privata, perché è più prestigiosa: 17
- l'università pubblica, perché è più accessibile: 10
- l'università privata, perché è meno accessibile: 0
- l'università pubblica, perché è più collegata con il mercato del lavoro: 7
- l'università privata, perché è più collegata con il mercato del lavoro: 10
- nessuna preferenza: 1

1.2. DIMENSIONE INTERNAZIONALE

a. Ti piacerebbe coltivare la dimensione internazionale nella tua professione futura?

- sì: 42
- no: 1
- non lo so: 3

b. Da 1 a 10, in quale misura credi che maturare un profilo professionale internazionale possa favorirti nel lavoro?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	3	1	1	4	20	12	8

c. Da 1 a 10, in quale misura pensi che maturare un profilo professionale internazionale possa favorirti nella vita?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	1	0	0	2	4	8	12	17	7

d. Quali sono le università che pensi ti garantirebbero un migliore e più rapido accesso al mondo del lavoro?

- 15 ALUNNI INDICANO CAMBRIDGE,
- 21 INDICANO OXFORD,
- LSE 2,
- UCL 1,
- BRISTOL 1,
- SAN RAFFAELE 6,
- BOCCONI 10,
- IMPERIAL LONDRA 1,
- FLORDE INSTITUTE OF TECHNOLOGY 1,
- LONDON SCHOOL OF ECONOMICS, 3,
- POLITECNICO DI MADRID 1,
- CALIFORNIA INSTITUTE 1,
- CHIMICA POLITECNICO MILANO 1,

- UNIVERSITA' DI PISA: 6,
- LA SAPIENZA: 4,
- POLITECNICO DI MILANO: 4,
- HARVARD 13,
- MIT 12,
- STANFORD 2,
- 3 LIONE,
- 3 PARIGI,
- SAN FRANCISCO 1,
- IMPERIAL COLLEGE: 4
- PAVIA 1
- LOSANNA: 1
- ENSIMAG: 1
- ENSEEIHT: 1
- UNIVERSITE' JOSEPH FOURIER: 1
- UNIVERSITE' PAUL SABATIER: 1
- UNIVERSITA' DI BATH: 1
- LAUGHBO RA UGH: 1
- IED DI MILANO: 1
- UNIVERSITA' DI DESIGN USA: 1
- UNIVERSITA' DI FIRENZE: 2
- ALMAMATER BOLOGNA: 2
- UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI BERGAMO: 1
- UNIVERSITA' CA' FOSCARI DI VENEZIA: 1
- IESEG: 1
- ECOLE CENTRALE: 1
- UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI GENOVA: 1
- POLITECNICO DI TORINO: 1
- UNIVERSITA' CATTOLICA DI MILANO: 1
- YALE: 3
- NEWCASTLE: 1
- EDIMBURGO: 1
- BIRMINGHAM LAW UNIVERSITY: 2
- ASTON UNIVERSITY: 1
- UNIVERSITA' DELLA CALIFORNIA DI BERKLEY: 1
- BONN: 1
- UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS: 1
- BROWN: 1
- NON SO: 1

e. Per quali ragioni vorresti coltivare la dimensione internazionale nel tuo futuro?

- per avere maggiori e migliori possibilità di inserimento professionale: 26
- perché mi sembra importante ampliare i miei orizzonti confrontandomi con culture diverse: 25
- perché viaggiare mi piace troppo: 13
- perché amo le lingue straniere: 10
- perché credo nell'idea di un mondo unito: 9

f. Per quali ragioni non vorresti coltivare la dimensione internazionale nel tuo futuro?

- perché ho bisogno di mettere radici in un luogo: 14
- perché dovrei rinunciare a delle relazioni affettive stabili: 14
- perché sarebbe senz'altro una ricchezza, ma il prezzo è troppo alto: 7
- perché viaggiare è troppo faticoso: 0
- perché non credo sia altrove che potrei dare il mio contributo alla società: 2

QUESTIONARIO DOCENTI SCUOLA EUROPEA

1. 0. GENERALITA'

- a. Genere:** M – F
- b. Nazionalità:**
- c. Disciplina insegnata:**
- d. Sezione linguistica:**
- e. Grado di scuola dove presta servizio attualmente:**
1. materna
 2. primaria
 3. secondaria
- f. Tipologia di contratto:**
1. chargé de cours
 2. détaché
 3. suppléant
- g. Numero totale di anni di servizio:**
- h. Numero di anni di insegnamento nella Scuola Europea:**

1. 1. RAPPORTO CON GLI STUDENTI

- a. Qual è approssimativamente il numero totale di studenti nelle classi in cui insegna?**
.....
- b. Crede che sia un numero adeguato a consentirLe di intrattenere con loro il rapporto che Lei desidera?**
.....
- c. Qualifichi il rapporto che mediamente gli studenti intrattengono con Lei assegnando ad ogni aggettivo un punteggio da 1 a 10 e apponendo una crocetta nella casella corrispondente:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
costruttivo										
polemico										
distruttivo										
superficiale										
profondo										
sincero										
ipocrita										
altalenante										

d. Come qualifica, in generale, il Suo rapporto con gli studenti?

1. insufficiente
2. sufficiente
3. discreto
4. buono
5. ottimo

e. In una scala da 1 a 10, quanto influisce il rapporto con gli studenti sulla Sua motivazione a continuare questo lavoro? Ponga una crocetta nella casella corrispondente:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

f. In una scala da 1 a 10, quanto influisce il rapporto con gli studenti sulla Sua motivazione ad aggiornarsi per migliorare le Sue competenze socio-psico-pedagogiche? Ponga una crocetta nella casella corrispondente:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1. 2. REDDITO DEI DOCENTI

a. In termini percentuali in quale dei seguenti intervalli è compresa la variazione in positivo del Suo reddito rispetto a quando non lavorava nella Scuola Europea?

1. 0 – 30 %
2. 30 – 50%

3. 50 – 80%
4. 80 – 100 %

b. In termini percentuali in quale dei seguenti intervalli è compresa la variazione in negativo del Suo reddito rispetto a quando non lavorava nella Scuola Europea?

1. 0 – 30 %
2. 30 – 50%
3. 50 – 80%
4. 80 – 100 %

c. Quale differenza registra nella progressione di carriera successivamente al distacco alla Scuola Europea?

1. L'avanzamento è più rapido per responsabilità e riconoscimento economico
2. L'avanzamento è meno rapido per responsabilità e riconoscimento economico
3. Non registro differenze significative

1. 2. TEMPO LAVORATIVO E TEMPO DELLA DIDATTICA

a. Di quante ore si compone il Suo orario lavorativo settimanale?

b. Come si articola il Suo orario settimanale di cattedra?

1. l'orario è strutturato unicamente sulla didattica
2. l'orario è diviso in tre parti: didattica, studio/ricerca, riunioni collegiali
3. l'orario è diviso in quattro parti: didattica, studio/ricerca, pubblicistica, riunioni collegiali
4. l'orario è strutturato in altro modo

c. Il Suo lavoro si esaurisce nell'orario settimanale contrattualizzato?

1. Sì
2. No
3. Non so

d. Quali sono i compiti che deve necessariamente svolgere al di fuori del Suo orario lavorativo?

.....

e. Esiste un percorso di formazione ad hoc per diventare docenti delle EESS?

1. Sì
2. No
3. Non so

f) Quanto tempo è dedicato alle attività di formazione iniziale dei docenti delle EESS?

.....

g) E' previsto un aggiornamento in itinere dopo l'assunzione/il distacco presso le EESS?

- Sì
 No
 Non so

1.3 L'IDENTIKIT DEI DOCENTI

a. Per quali motivi ha deciso di cimentarsi con questa nuova sfida didattica?

1. per esigenze personali
2. per motivi familiari
3. per ragioni economiche
4. per riaggiornarsi nell'esercizio della professione
5. in prospettiva di un avanzamento professionale
6. per mettere a frutto la Sua formazione internazionale
7. altro

b. Come è venuta a conoscenza della possibilità di insegnare nella Scuola Europea?

1. parlando con i colleghi
2. consultando documenti ufficiali a scuola
3. leggendo riviste specializzate in educazione
4. navigando sul sito del ministero dell'educazione
5. navigando sul sito del ministero degli esteri
6. leggendo il contratto nazionale della professione docente
7. per caso
8. altro

c. Quali sono le attività che preferisce svolgere nel tempo libero?

1. lettura
2. cinema
3. musica
4. teatro
5. sport
6. informazione
7. associazionismo e volontariato
8. politica
9. altro

d. Quali metodologie didattiche applica nello svolgimento della Sua professione per favorire lo sviluppo consapevole della cittadinanza europea?

1. ricorre prevalentemente al lavoro individuale
2. ricorre prevalentemente al lavoro in coppia
3. ricorre prevalentemente al lavoro di gruppo
4. favorisce l'uso della lingua straniera nel confronto sui problemi
5. favorisce e/o promuove gemellaggi e progetti con scuole di altri paesi
6. ricorre preferibilmente all'uso delle tecnologie e all'accesso in Internet
7. sollecita l'immaginario degli allievi su uno spazio comune di civiltà da costruire insieme
8. svolge prevalentemente attività che includono la dimensione emotiva nell'apprendimento
9. stimola gli allievi alla mobilità studentesca secondo quanto promosso dall'Unione

e. Come gestisce i contenuti della Sua disciplina rispetto alla dimensione unitaria dell'Europa a 27? Può selezionare anche più di una risposta:

1. si riferisce a un canone scientifico concordato e condiviso dalla comunità scientifica internazionale nello svolgimento del programma didattico
2. si collega al quadro normativo dei trattati europei
3. utilizza testi scolastici progettati per la didattica armonizzata

f. L'insegnamento armonizzato risponde meglio a quale tra questi obiettivi:

1. formare cittadini europei
2. educare all'unità nella diversità
3. contribuire alla formazione di un profilo professionale spendibile sul mercato europeo
4. facilitare il dialogo tra culture diverse anche dopo la scuola
5. incoraggiare l'esperienza del viaggio
6. tutti questi obiettivi insieme

g. Rispetto all'inserimento nel mondo del lavoro quali ritiene siano le migliori strategie didattiche in termini di efficacia?

1. percorsi ben calibrati di orientamento in uscita
2. percorsi di conoscenza del sé per il medium della disciplina
3. colloqui individuali con esperti di occupazione
4. colloqui di gruppo con esperti di occupazione
5. ricorso a stage aziendali e tirocini formativi
6. riflessioni guidate sull'analisi del sistema-lavoro dell'UE con particolare attenzione alla carenza di figure professionali nei settori coerenti col curriculum della Scuola Europea
7. elaborazione guidata del CV e della Lettera di Motivazione

h. Prestando servizio alla Scuola Europea, ha avuto modo di riscontrare una differenza sostanziale nella didattica rispetto alla scuola da cui proviene?

1. Sì
2. No
3. Non so

i. In cosa consiste tale differenza?

1. per un docente motivato, questa metodologia è più stimolante
2. per un docente motivato, questa metodologia è meno stimolante
3. questa metodologia è più efficace relativamente agli obiettivi curriculari e all'inserimento nel mercato del lavoro
4. questa metodologia è meno efficace relativamente agli obiettivi curriculari e all'inserimento nel mercato del lavoro
5. questa metodologia lascia più spazio all'inventiva dei docenti e all'espressione dei discenti
6. questa metodologia lascia meno spazio all'inventiva dei docenti e all'espressione dei discenti

RISULTATI DEL QUESTIONARIO AI DOCENTI

1. 0. GENERALITA'

- a. Genere:** 3 M 9 F NR (=NON RISPONDE)
b. Nazionalità: 1 USA 3 ITALIA 1 BELGIO 4 GERMANIA 1 FRANCIA 1 PORTOGALLO
1 UK 1 SPAGNA
c. Disciplina insegnata: 2 INGLESE, 1 MATEMATICA E SCIENZE, 1 SCIENZE UMANE 2
ECONOMIA 2 TUTTE, 1 LINGUA PORTOGHESE, 1 MUSICA, 1 FISICA
d. Sezione linguistica: 1 ANGLOFONA, 4 ITALIANA, 1 SWALS L1, 1 TEDESCA, 2 TEDESCA,
1 1 ITAFRANCOFONA, 1 FRANCO-BELGA, TUTTA TRANNE OLANDESE,
1 INGLESE, 1 SPAGNOLO

e. Grado di scuola dove presta servizio attualmente:

1. materna: 1
2. primaria: 6
3. secondaria: 9

f. Tipologia di contratto:

1. chargé de cours: 5
1. détaché: 5
2. suppléant: 2
➤ 1 NR

g. Numero totale di anni di servizio:

- 1: 4 ANNI
1: 3 ANNI
1: 31 ANNI
1: 26 ANNI
1: 12 ANNI
1: 17 ANNI
1: 20 ANNI
1: 27 ANNI
1: 30 ANNI
1: 28 ANNI
1: 25 ANNI
2: 20 ANNI
1: NR

h. Numero di anni di insegnamento nella Scuola Europea:

- 1: 4 ANNI
4: 2 ANNI
2: 4 ANNI
1: 12 ANNI
1: 1 ANNO
1: 1
1: 21 ANNI
1: 18 ANNI
1: 3 ANNI
1: NR

1. 1. RAPPORTO CON GLI STUDENTI

a. Qual è approssimativamente il numero totale di studenti nelle classi in cui insegna?

- 1: 17 STUDENTI
1: 25 STUDENTI
1: 40 STUDENTI
1: 20 STUDENTI
1: 26 STUDENTI
1: 18 STUDENTI
1: 16 STUDENTI
1: 14-19 STUDENTI
1: 17 STUDENTI
1: 1-4 STUDENTI
1: 16-29 STUDENTI

- 1: 50 STUDENTI
 1: 68 STUDENTI
 1: 5-15 STUDENTI

b. Crede che sia un numero adeguato a consentirLe di intrattenere con loro il rapporto che Lei desidera?

- SI: 10 DOCENTI
 NO: 2
 NON SEMPRE: 1

c. Qualifichi il rapporto che mediamente gli studenti intrattengono con Lei assegnando ad ogni aggettivo un punteggio da 1 a 10 e apponendo una crocetta nella casella corrispondente:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
costruttivo						1 Doc	1Doc	6 Doc	4 Doc	1Doc
polemico	4	3	2		2	2				
distruttivo	8	1	2		1					
superficial e	2	2	3	2		4				
profondo			2	1	5	3	3	3		
sincero						2	4	3	1	1
ipocrita	4	1	3		2					
altalenante	2	2			5	2				

d. Come qualifica, in generale, il Suo rapporto con gli studenti?

1. insufficiente: 0 docenti
 2. sufficiente: 2
 3. discreto: 1
 4. buono: 6
 5. ottimo: 3

e. In una scala da 1 a 10, quanto influisce il rapporto con gli studenti sulla Sua motivazione a continuare questo lavoro? Ponga una crocetta nella casella corrispondente:

1	2	3	4	5	6	7 3 docenti	8 6 docenti	9 3 docenti	10 1 docenti
---	---	---	---	---	---	----------------	-------------------	-------------------	--------------------

f. In una scala da 1 a 10, quanto influisce il rapporto con gli studenti sulla Sua motivazione ad aggiornarsi per migliorare le Sue competenze socio-psico-pedagogiche? Ponga una crocetta nella casella corrispondente:

1	2	3	4	5 1 docente	6	7 2 docente	8 6 docenti	9 3 docenti	10 1 docente
---	---	---	---	----------------	---	----------------	-------------------	-------------------	--------------------

1. 2. REDDITO DEI DOCENTI

a. In termini percentuali in quale dei seguenti intervalli è compresa la variazione in positivo del Suo reddito rispetto a quando non lavorava nella Scuola Europea?

1. 0 – 30 %: 5 docenti
 2. 30 – 50%: 2 docenti
 3. 50 – 80%: 0 docenti
 ➤ 80 – 100 %: 4 docenti
 ➤ > del 100%: 1 docente
 ➤ NR: 1

b. In termini percentuali in quale dei seguenti intervalli è compresa la variazione in negativo del Suo reddito rispetto a quando non lavorava nella Scuola Europea?

1. 0 – 30 %: 2 docenti
2. 30 – 50%:0
- 50 – 80%: 0
- 80 – 100 %: 2
- NR: 9

c. Quale differenza registra nella progressione di carriera successivamente al distacco alla Scuola Europea?

1. L'avanzamento è più rapido per responsabilità e riconoscimento economico: 2 DOCENTI
- L'avanzamento è meno rapido per responsabilità e riconoscimento economico: 0 DOCENTI
- Non registro differenze significative: 8 DOCENTI
- NR: 3 DOCENTI

1. 2. TEMPO LAVORATIVO E TEMPO DELLA DIDATTICA

a. Di quante ore si compone il Suo orario lavorativo settimanale? 2 DOCENTI: 18 ORE, 1 DOC: 24, 2 DOC.: 23, 1 DOC.: 15, 9 DOC.: 33, 1 DOC: 45, 1 DOC: 22, 1 DOC: 31, 1 DOC: 37

b. Come si articola il Suo orario settimanale di cattedra?

1. l'orario è strutturato unicamente sulla didattica: 5 DOCENTI
2. l'orario è diviso in tre parti: didattica, studio/ricerca, riunioni collegiali: 7 DOCENTI
3. l'orario è diviso in quattro parti: didattica, studio/ricerca, pubblicistica, riunioni collegiali: 1 DOCENTE
4. l'orario è strutturato in altro modo: 0 DOCENTI

c. Il Suo lavoro si esaurisce nell'orario settimanale contrattualizzato?

1. Sì: 3 DOCENTI
2. No: 9 DOCENTI
3. Non so: 1 DOCENTE

d. Quali sono i compiti che deve necessariamente svolgere al di fuori del Suo orario lavorativo?

PREPARAZIONE COMPITI: 1 DOC

VERIFICHE: 1 DOC

ESAMI: 3 DOC

RICERCA: 2 DOC

PREPARARE LE LEZIONI: 9 DOC

PREPARARE GITE: 1 DOC

RIUNIONE COLLEGIALI: 4 DOCENTI

CORREZIONE VERIFICHE: 7 DOC

LAVORO DI GRUPPO: 1 DOC

AGGIORNARE DATI: 1 DOC

NUOVI MATERIALI: 2 DOC

STUDIO: 1 DOC

PROGRAMMARE: 1 DOC

GIORNATA FORMAZIONE: 2 DOC

ORGANIZZAZIONE: 1 DOC

ORGANIZZAZIONE ATTIVITA' EXTRA: 1 DOC

NR: 2 DOC

e. Esiste un percorso di formazione ad hoc per diventare docenti delle EESS?

1. Sì: 2
2. No: 7
3. Non so: 3

f) Quanto tempo è dedicato alle attività di formazione iniziale dei docenti delle EESS?

TEMPO PER FARE UNA LAUREA 1 PERSONA

2 ANNI: 1 PERSONA

5 ANNI: 1 DOC

NON SO: 7 DOC

POCA FORMAZIONE 1 DOC

NESSUNA: 1 DOC

TUTORSHIP DI UN MODULO: 1 DOC

g) E' previsto un aggiornamento in itinere dopo l'assunzione/il distacco presso le EESS?

Sì: 3

No: 6

Non so: 4

1.3 L'IDENTIKIT DEI DOCENTI

a. Per quali motivi ha deciso di cimentarsi con questa nuova sfida didattica?

1. per esigenze personali: 6 DOC
2. per motivi familiari: 3 DOC
3. per ragioni economiche: 6 DOC
4. per riaggiornarsi nell'esercizio della professione: 4 DOC
5. in prospettiva di un avanzamento professionale: 3 DOC
6. per mettere a frutto la Sua formazione internazionale: 5 DOC
7. altro: 3 DOC

b. Come è venuta a conoscenza della possibilità di insegnare nella Scuola Europea?

1. parlando con i colleghi: 5 DOC
2. consultando documenti ufficiali a scuola: 2 DOC
3. leggendo riviste specializzate in educazione: 2 DOC
4. navigando sul sito del ministero dell'educazione: 3 DOC
5. navigando sul sito del ministero degli esteri: 0 DOC
6. leggendo il contratto nazionale della professione docente: 0 DOC
7. per caso: 0 DOC
8. altro: 5 DOC

c. Quali sono le attività che preferisce svolgere nel tempo libero?

1. lettura: 12 DOC
2. cinema: 6 DOC
3. musica: 4 DOC
4. teatro: 7 DOC
5. sport: 8 DOC
6. informazione: 5 DOC
7. associazionismo e volontariato: 2 DOC
8. politica: 0 DOC
9. altro: 4 DOC

d. Quali metodologie didattiche applica nello svolgimento della Sua professione per favorire lo sviluppo consapevole della cittadinanza europea?

1. ricorre prevalentemente al lavoro individuale: 5 DOC
2. ricorre prevalentemente al lavoro in coppia: 5 DOC
3. ricorre prevalentemente al lavoro di gruppo: 9 DOC
4. favorisce l'uso della lingua straniera nel confronto sui problemi: 4 DOC
5. favorisce e/o promuove gemellaggi e progetti con scuole di altri paesi: 1 DOC
6. ricorre preferibilmente all'uso delle tecnologie e all'accesso in Internet: 7 DOC
7. sollecita l'immaginario degli allievi su uno spazio comune di civiltà da costruire insieme: 5 DOC
8. svolge prevalentemente attività che includono la dimensione emotiva nell'apprendimento: 5 DOC
9. stimola gli allievi alla mobilità studentesca secondo quanto promosso dall'Unione: 2 DOC

e. Come gestisce i contenuti della Sua disciplina rispetto alla dimensione unitaria dell'Europa a 27? Può selezionare anche più di una risposta:

- si riferisce a un canone scientifico concordato e condiviso dalla comunità scientifica internazionale nello svolgimento del programma didattico: 3 DOC
- si collega al quadro normativo dei trattati europei: 2 DOC
- utilizza testi scolastici progettati per la didattica armonizzata: 7 DOC
- NR: 1 DOC

f. L'insegnamento armonizzato risponde meglio a quale tra questi obiettivi:

1. formare cittadini europei: 3 DOC
2. educare all'unità nella diversità: 7 DOC
3. contribuire alla formazione di un profilo professionale spendibile sul mercato europeo: 4 DOC
4. facilitare il dialogo tra culture diverse anche dopo la scuola: 5 DOC
5. incoraggiare l'esperienza del viaggio: 2 DOC
6. tutti questi obiettivi insieme: 6 DOC

g. Rispetto all'inserimento nel mondo del lavoro quali ritiene siano le migliori strategie didattiche in termini di efficacia?

1. percorsi ben calibrati di orientamento in uscita: 4 DOC
2. percorsi di conoscenza del sé per il medium della disciplina: 6 DOC
3. colloqui individuali con esperti di occupazione: 0 DOC
4. colloqui di gruppo con esperti di occupazione: 3 DOC
5. ricorso a stage aziendali e tirocini formativi: 8 DOC
6. riflessioni guidate sull'analisi del sistema-lavoro dell'UE con particolare attenzione alla carenza di figure: 2 DOC professionali nei settori coerenti col curriculum della Scuola Europea: 2 DOC

7. elaborazione guidata del CV e della Lettera di Motivazione: 3 DOC

h. Prestando servizio alla Scuola Europea, ha avuto modo di riscontrare una differenza sostanziale nella didattica rispetto alla scuola da cui proviene?

1. Sì: 11 DOC
2. No: 1 DOC
3. Non so: 1 DOC

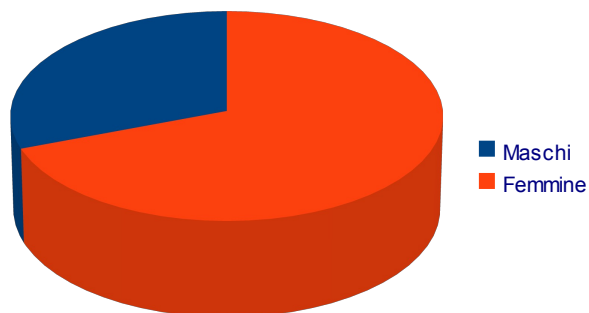
i. In cosa consiste tale differenza?

1. per un docente motivato, questa metodologia è più stimolante: 8 DOC
2. per un docente motivato, questa metodologia è meno stimolante: 2 DOC
3. questa metodologia è più efficace relativamente agli obiettivi curricolari e all'inserimento nel mercato del lavoro: DOC
4. questa metodologia è meno efficace relativamente agli obiettivi curricolari e all'inserimento nel mercato del lavoro: 1 DOC
5. questa metodologia lascia più spazio all'inventiva dei docenti e all'espressione dei discenti: 5 DOC
6. questa metodologia lascia meno spazio all'inventiva dei docenti e all'espressione dei discenti: 1 DOC

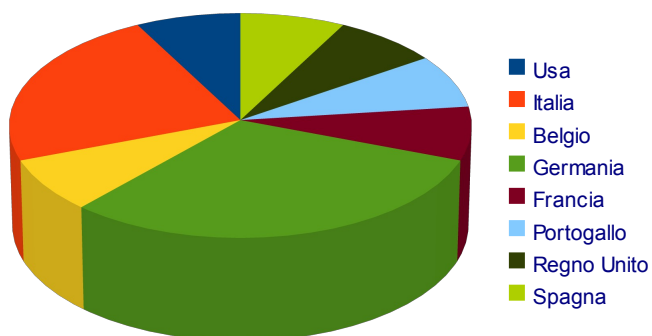
b. Grafici relativi alla ricerca empirica

1. RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DEI DATI RILEVATI TRA I DOCENTI

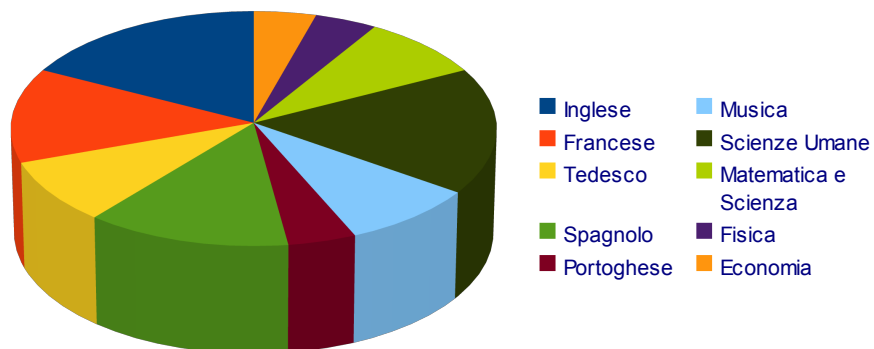
1. Genere dei docenti intervistati nelle Scuole Europee negli anni scolastici 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.



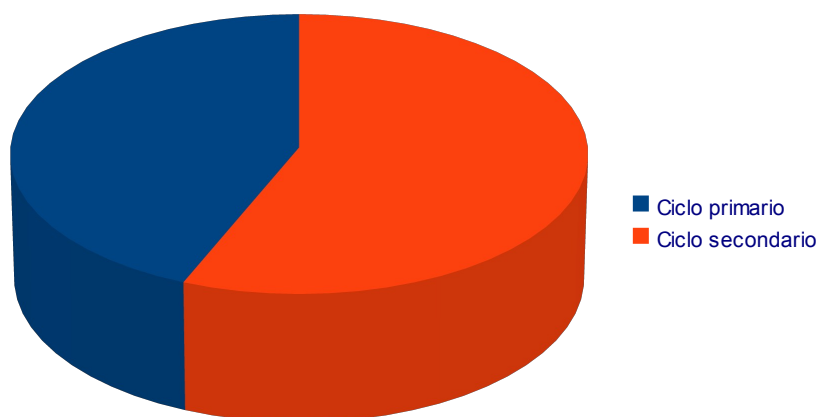
2. Nazionalità dei docenti intervistati nelle Scuole Europee negli anni scolastici 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.



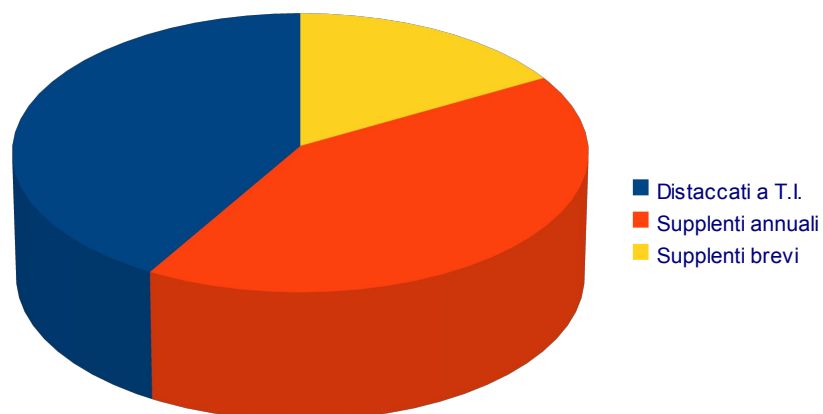
3. Disciplina insegnata dai docenti intervistati nelle Scuole Europee negli anni scolastici 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.



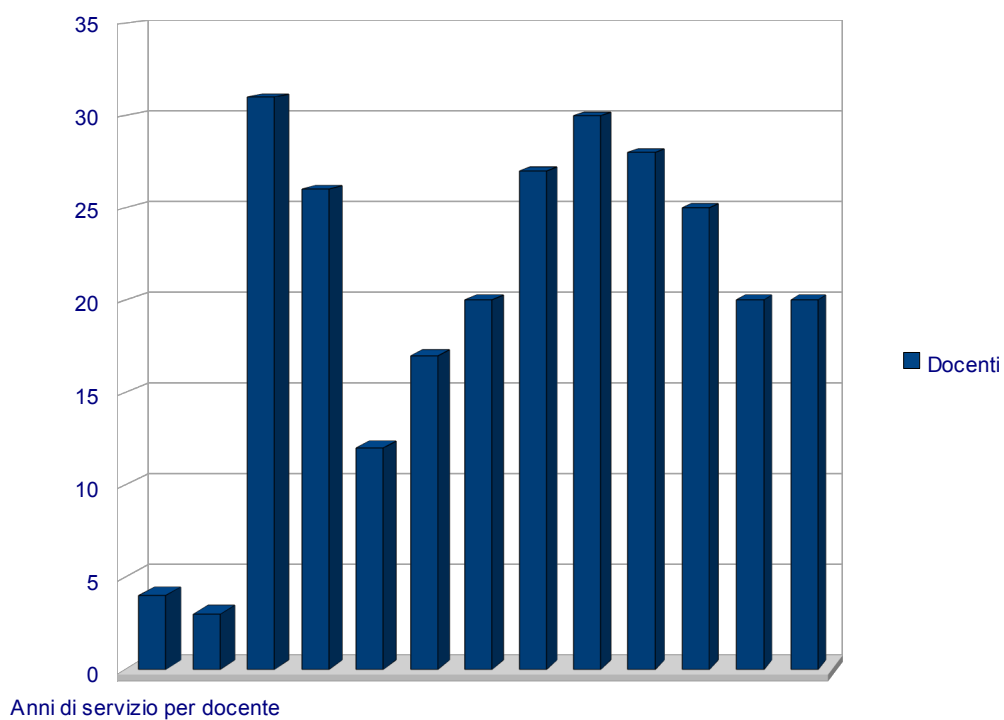
4. Grado di scuola dove gli insegnanti intervistati hanno prestato servizio negli anni scolastici 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.



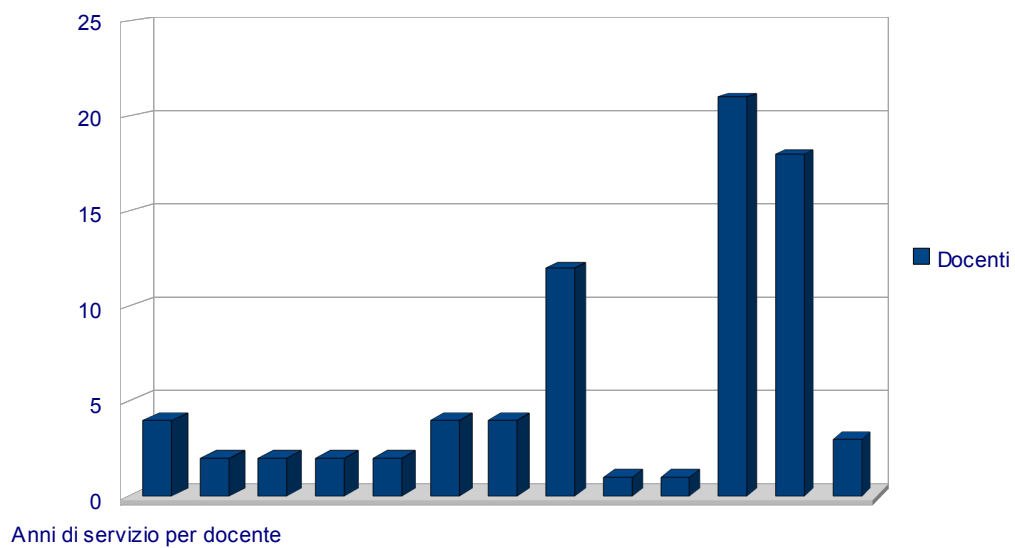
5. Tipologia di contratto dei docenti intervistati in servizio negli anni negli anni scolastici 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.



6. Numero totale di anni di servizio nella scuola dei docenti intervistati in servizio negli anni negli anni scolastici 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.



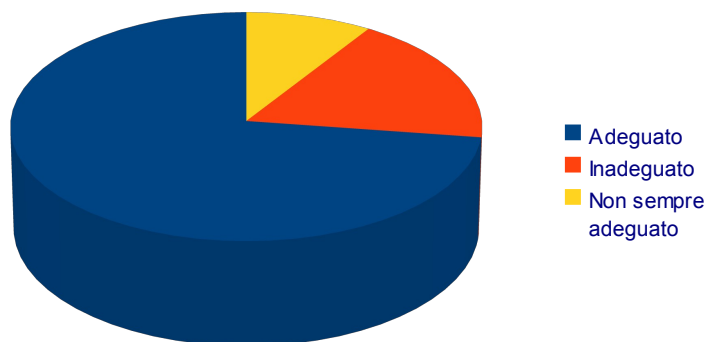
7. Anni di servizio nella Scuola Europea dei docenti intervistati in servizio negli anni scolastici 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.



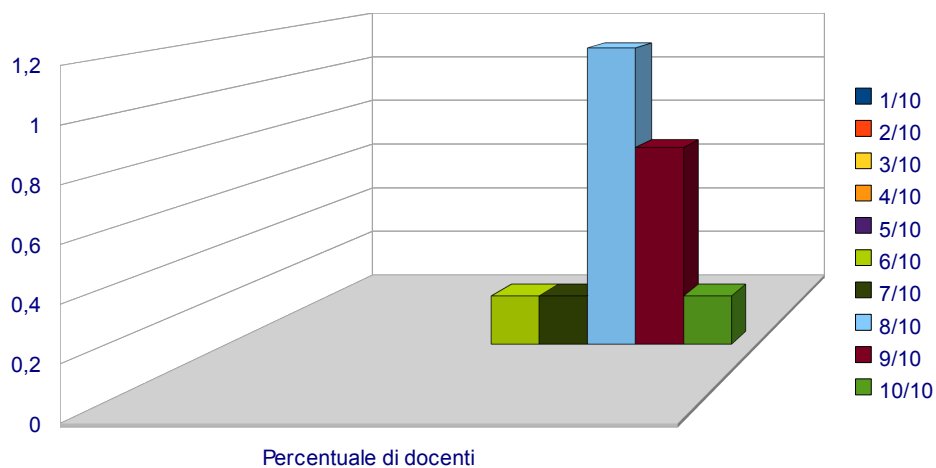
8. Numero di studenti per ogni docente

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	25	40	20	26	18	16	14	19	2	16	29	50	5	15	68

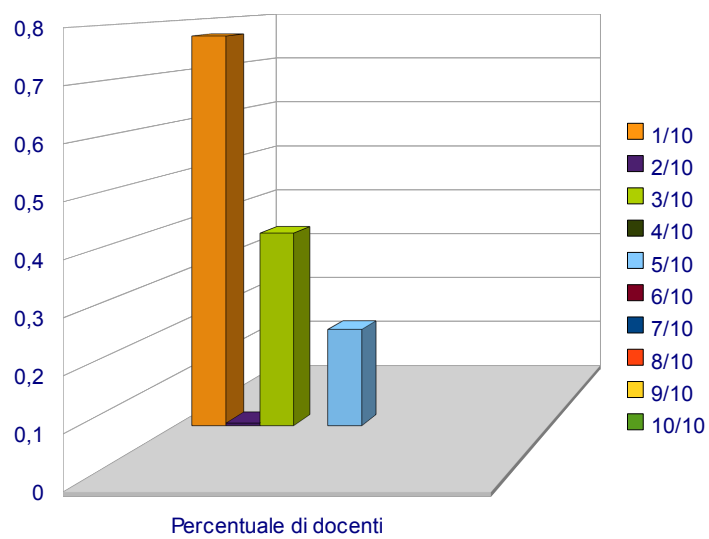
9. Adeguatezza del numero di studenti per docente in rapporto alla possibilità di instaurare una buona relazione educativa



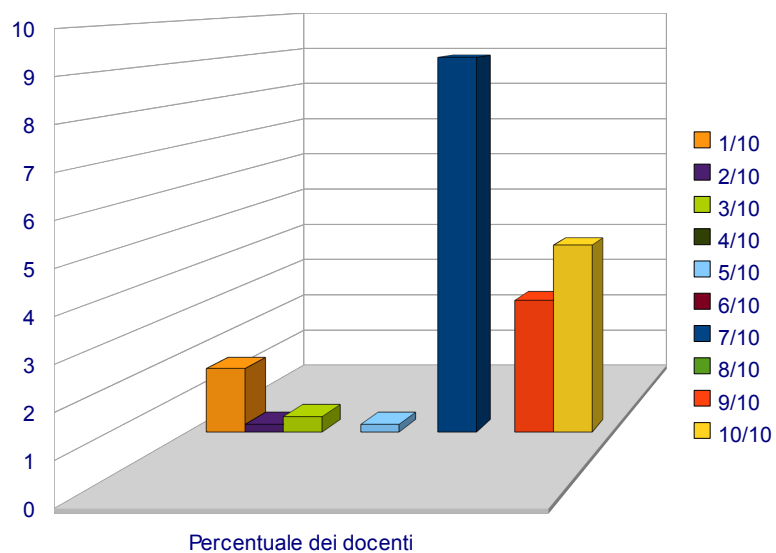
10. Rapporto tra percentuale dei docenti e valutazione del grado di costruttività della relazione educativa con gli studenti (quanti di loro hanno attribuito n. voto alla costruttività)



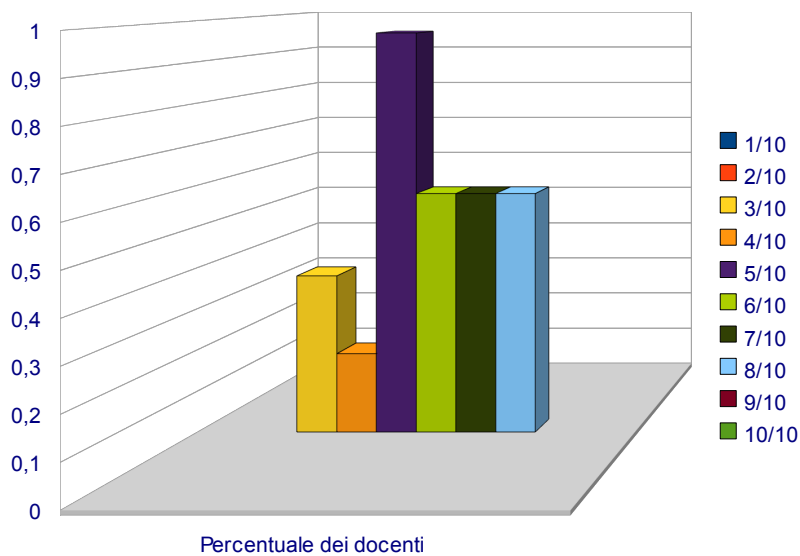
11. Rapporto tra percentuale dei docenti e valutazione del grado di polemicità della relazione educativa con gli studenti (quanti di loro hanno attribuito n. voto alla polemicità)



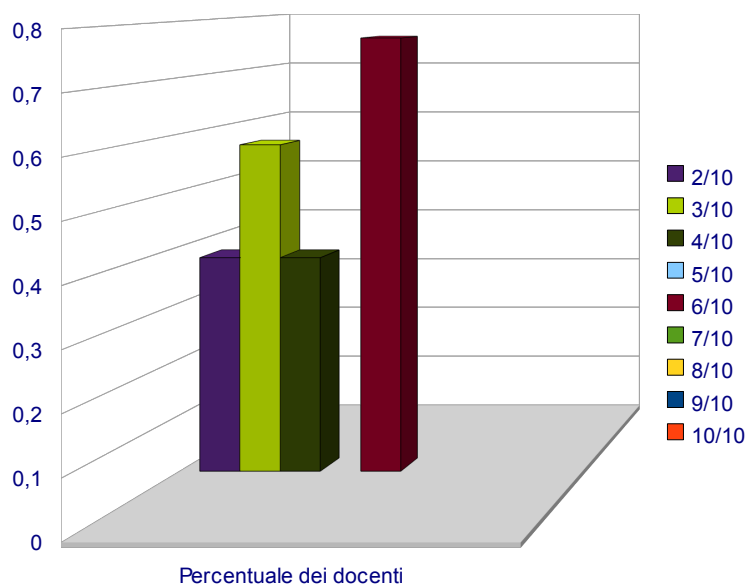
12. Rapporto tra percentuale dei docenti e valutazione del grado di distruttività della relazione educativa con gli studenti (quanti di loro hanno attribuito n. voto alla distruttività):



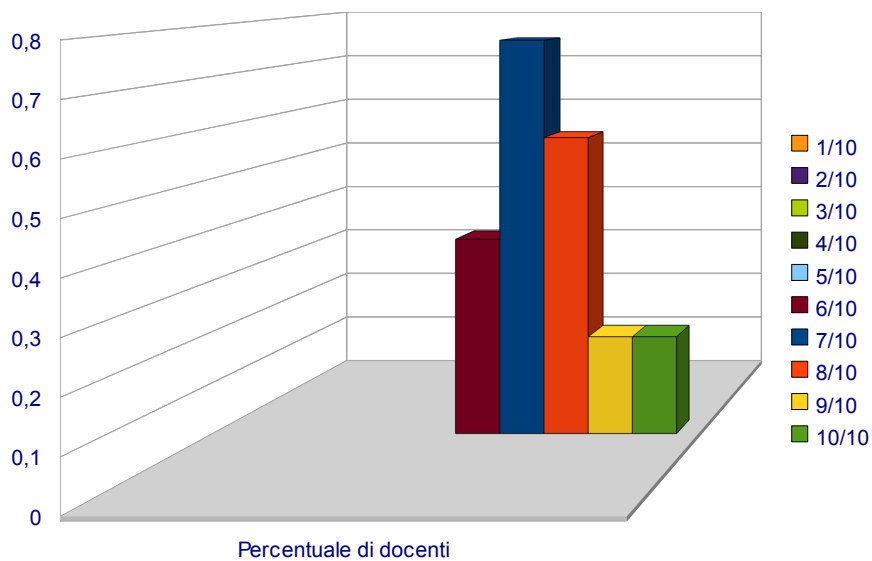
13. Rapporto tra percentuale dei docenti e valutazione del grado di superficialità della relazione educativa con gli studenti (quanti di loro hanno attribuito n. voto alla superficialità):



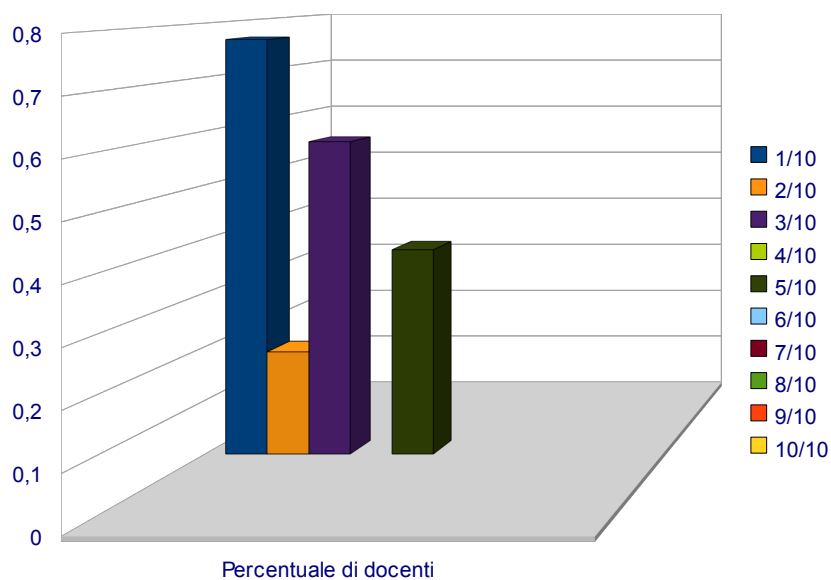
14. Rapporto tra percentuale dei docenti e valutazione del grado di profondità della relazione educativa con gli studenti (quanti di loro hanno attribuito n. voto alla profondità):



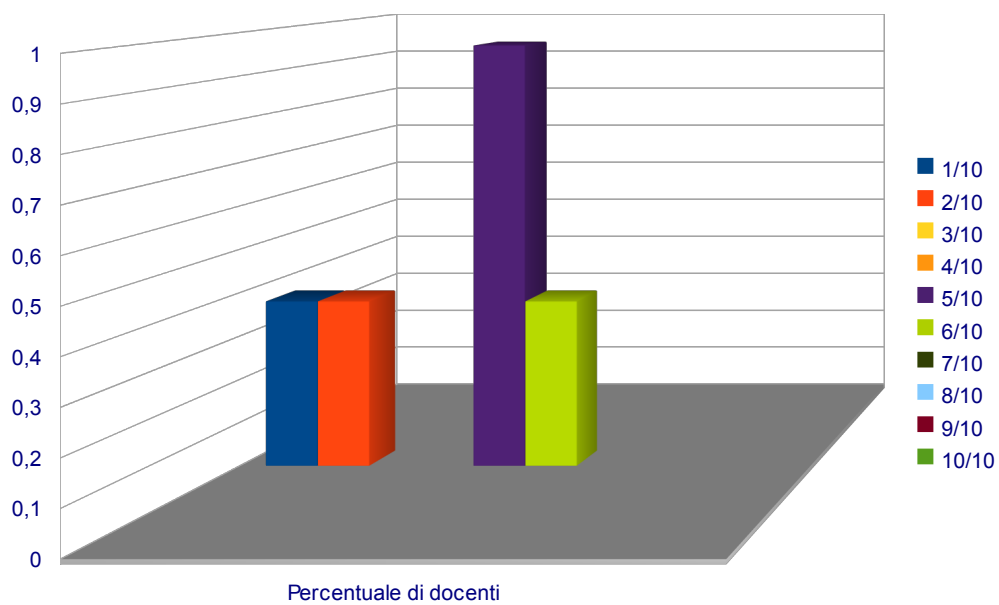
15. Rapporto tra percentuale dei docenti e valutazione del grado di sincerità della relazione educativa con gli studenti (quanti di loro hanno attribuito n. voto alla sincerità):



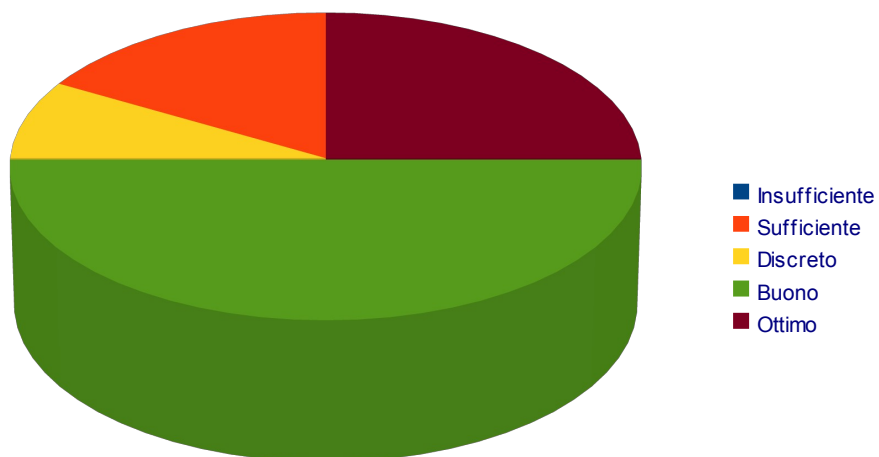
16. Rapporto tra percentuale dei docenti e valutazione del grado di ipocrisia della relazione educativa con gli studenti (quanti di loro hanno attribuito n. voto all'ipocrisia):



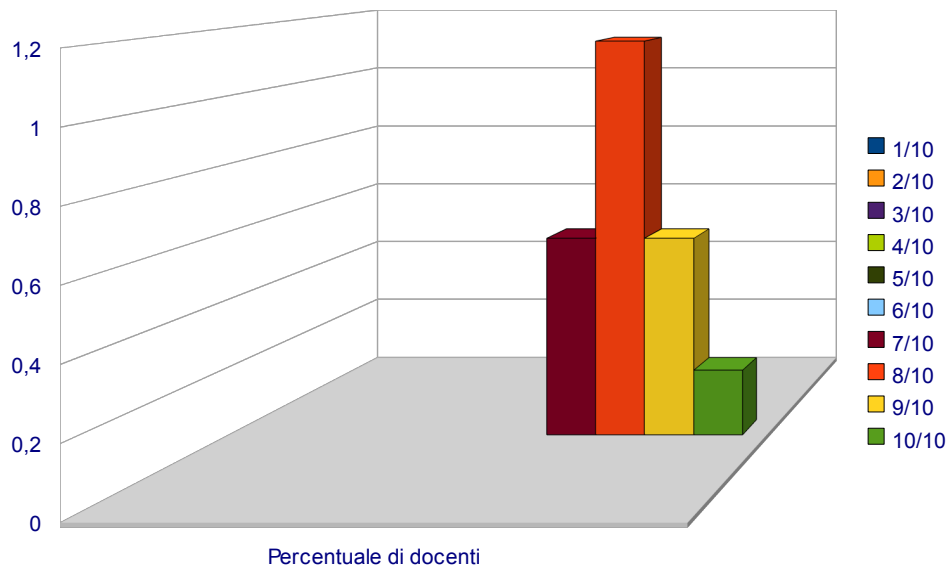
17. Rapporto tra percentuale dei docenti e valutazione del grado di oscillazione della relazione educativa con gli studenti (quanti di loro hanno attribuito n. voto all'oscillazione):



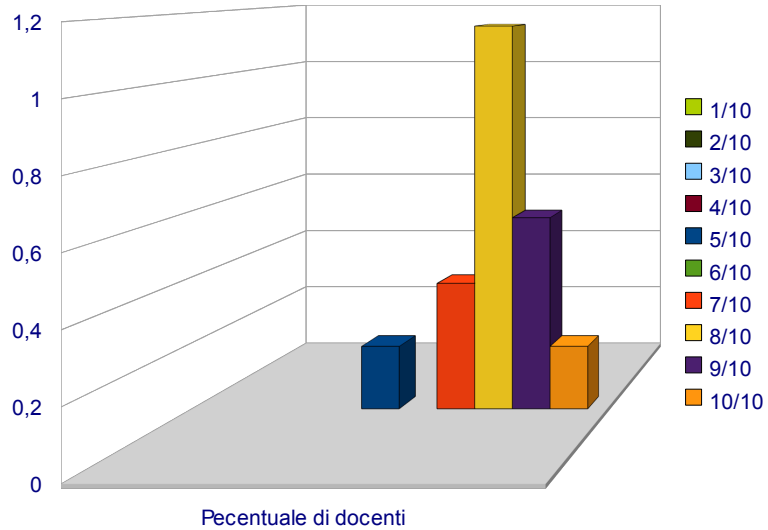
18. Qualità del rapporto con gli studenti



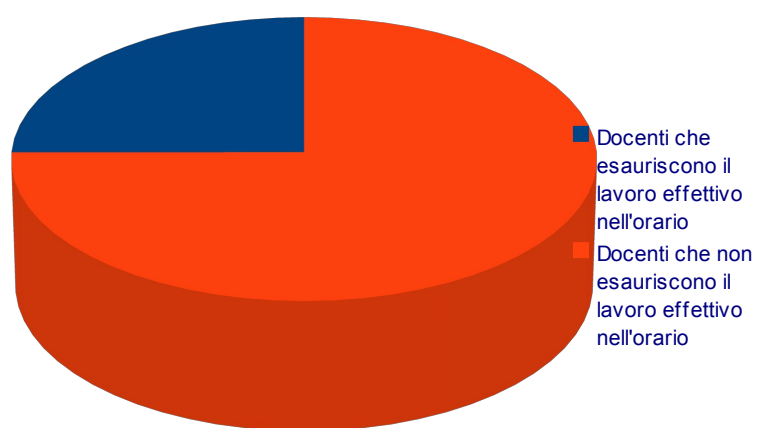
19. Influenza del rapporto con gli studenti sulla motivazione a continuare il lavoro di insegnanti



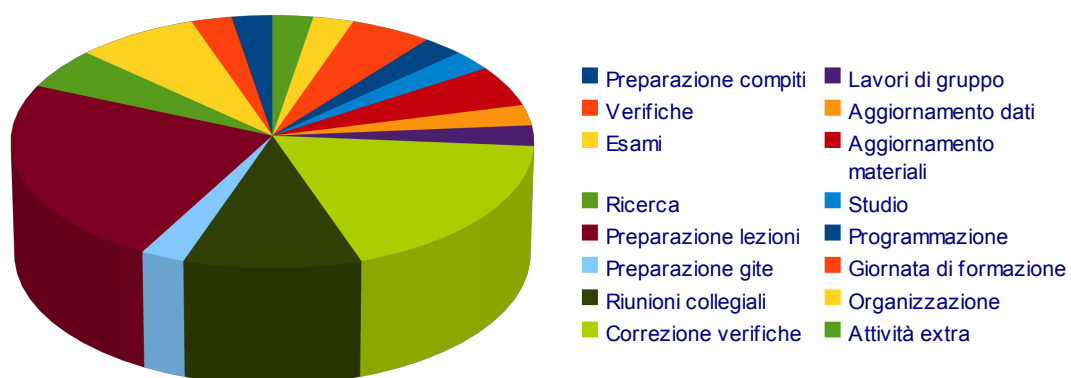
20. Influenza del rapporto con gli studenti sulla motivazione ad aggiornare le proprie competenze professionali



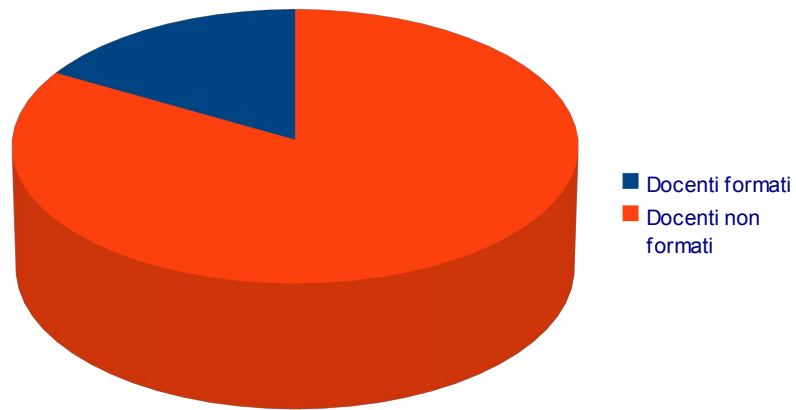
21. Docenti, lavoro effettivo e orario settimanale contrattualizzato



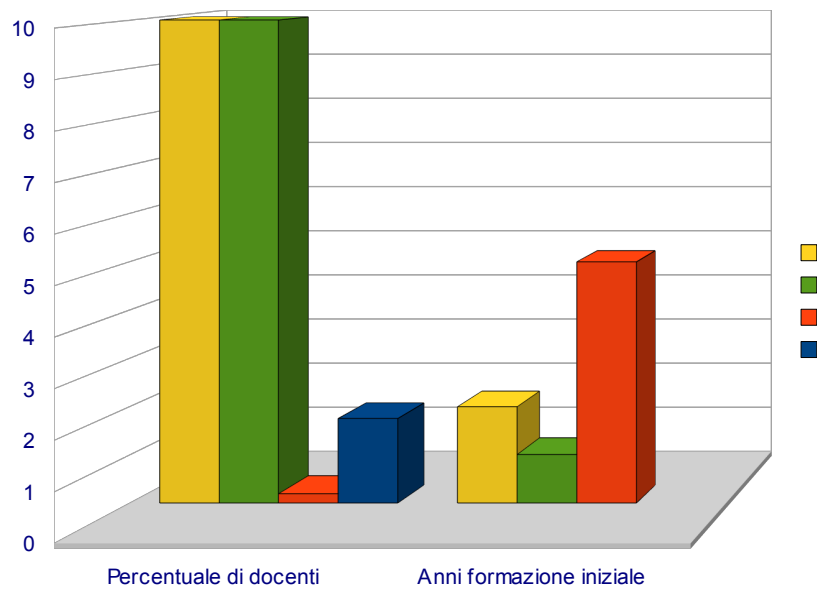
22. Attività didattiche svolte oltre l'orario lavorativo contrattualizzato:



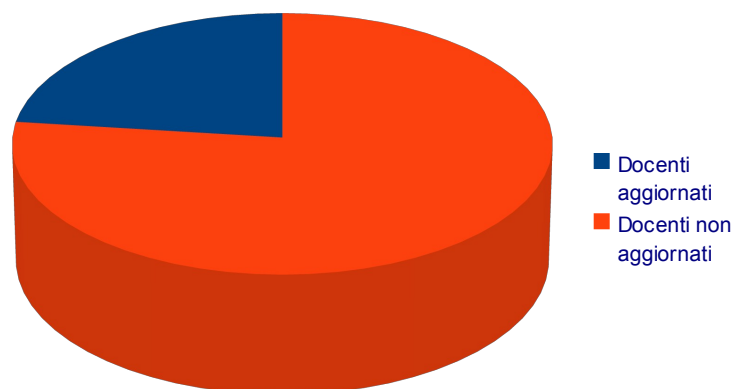
23. Docenti che sostengono che hanno seguito/che non hanno seguito un percorso di formazione iniziale per insegnare nella scuola europea



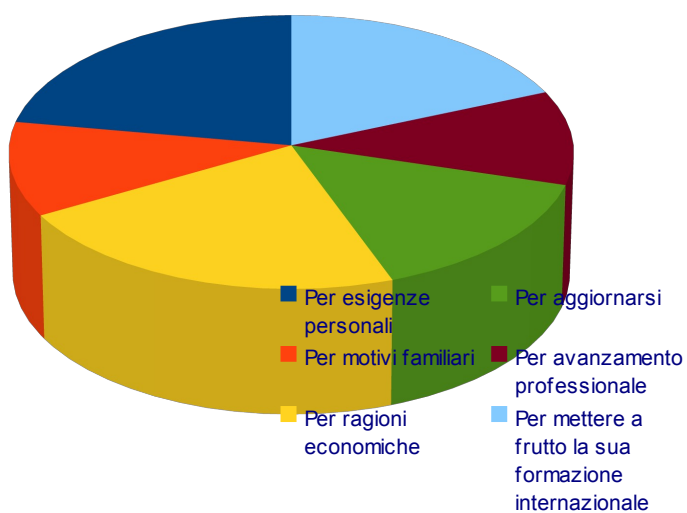
24. Tempo dedicato alle attività di formazione iniziale dei docenti



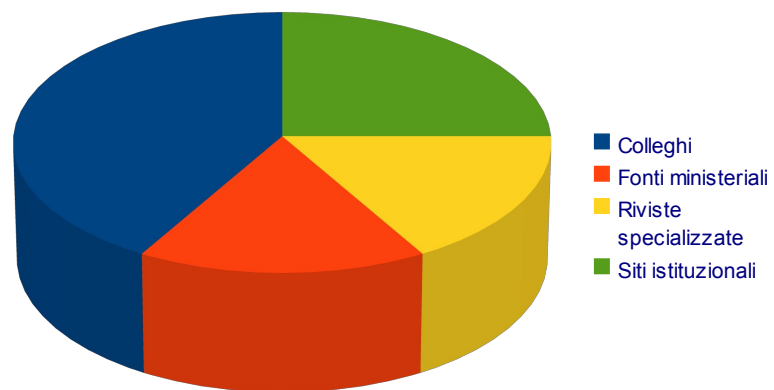
25. Docenti aggiornati/non aggiornati in itinere



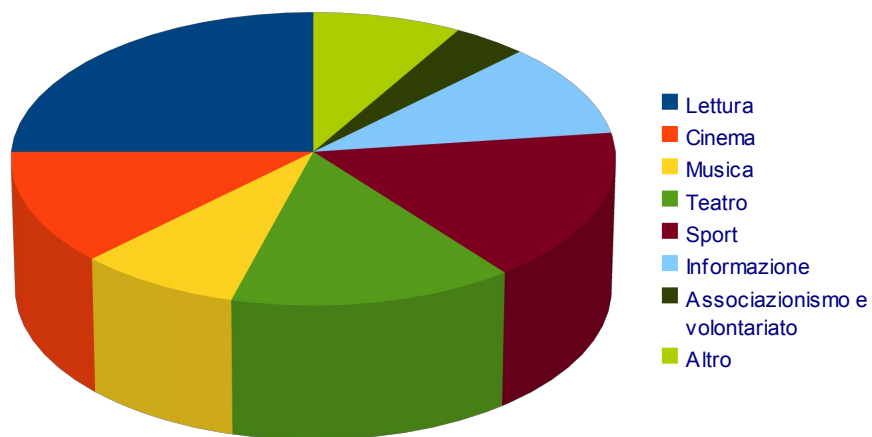
26. Motivazioni a monte della scelta professionale della didattica nelle EESS



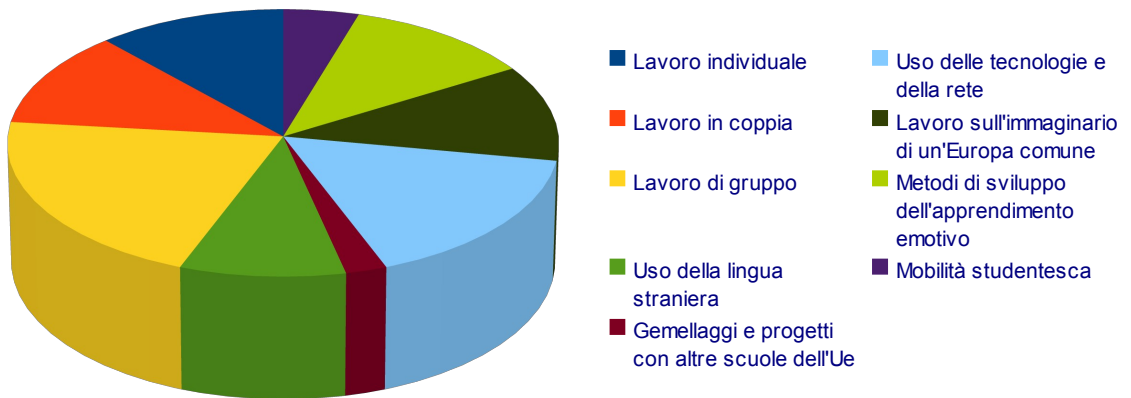
27. Canali informativi sulla possibilità di insegnare nelle Scuole Europee



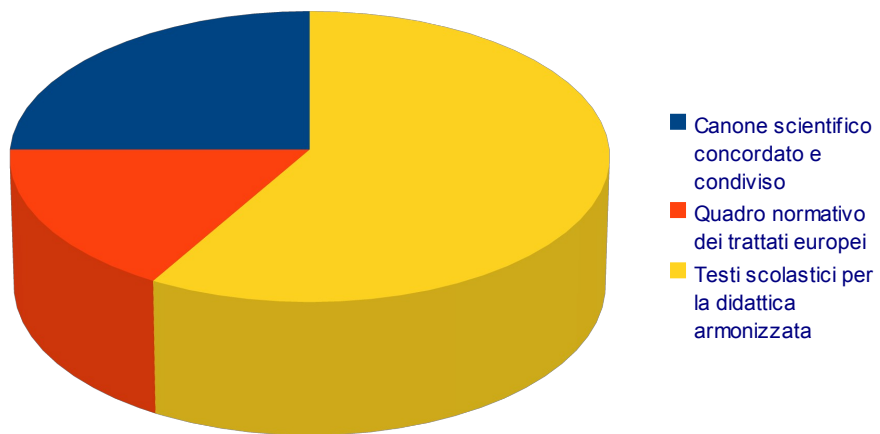
28. Hobby dei docenti delle EESS



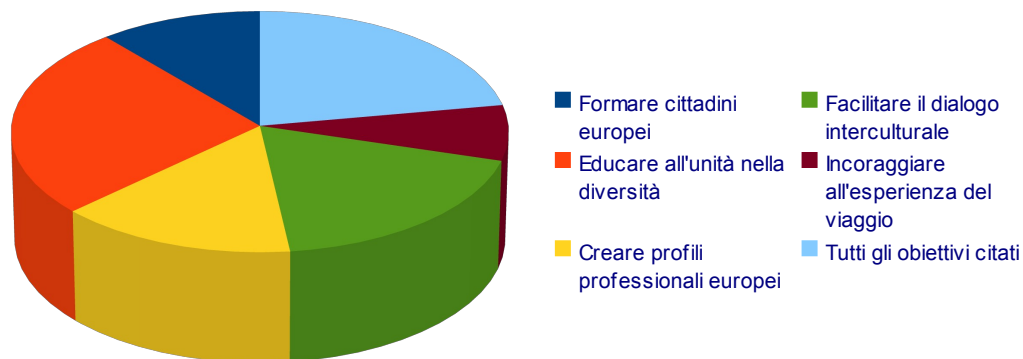
29. Metodologie didattiche in adozione per favorire lo sviluppo del senso di cittadinanza europea



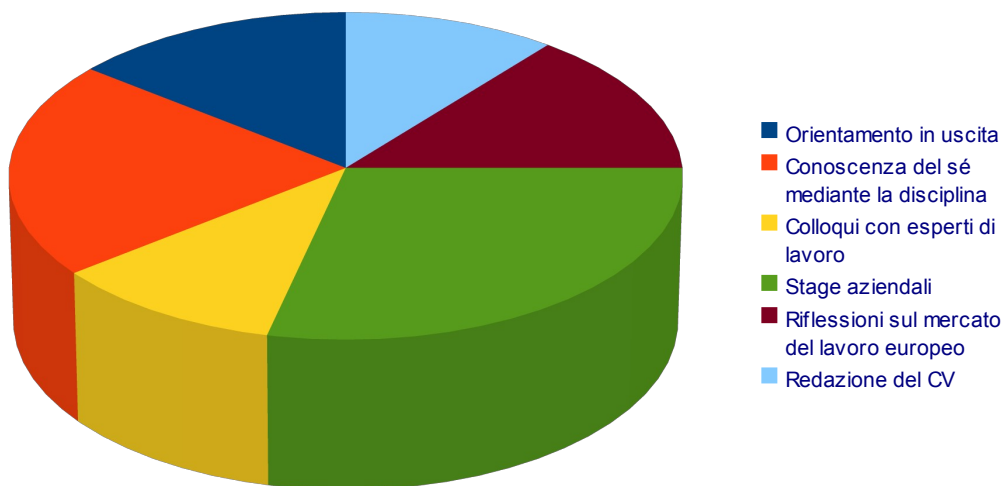
30. Gestione dei contenuti disciplinari e dimensione comunitaria



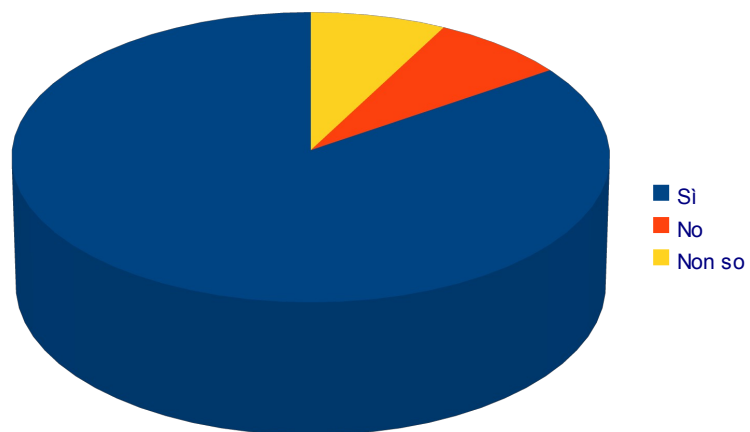
31. Rapporto tra obiettivi raggiunti e insegnamento armonizzato



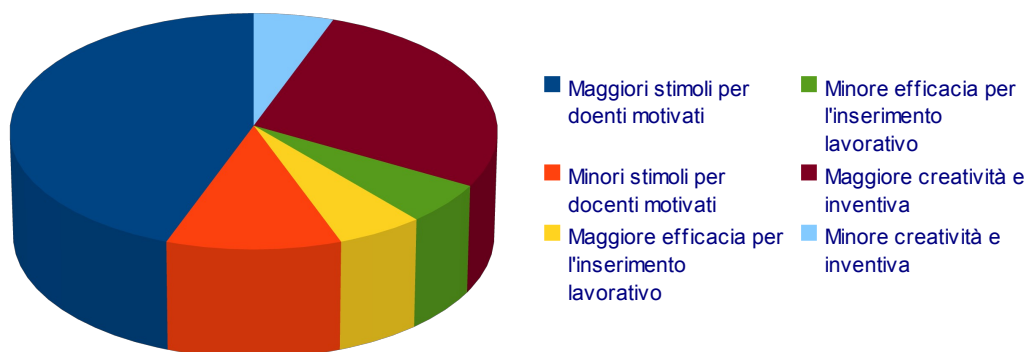
32. Strategie didattiche e occupabilità



33. Esistenza di una differenza tra la didattica nelle EESS e la didattica nella scuola di provenienza

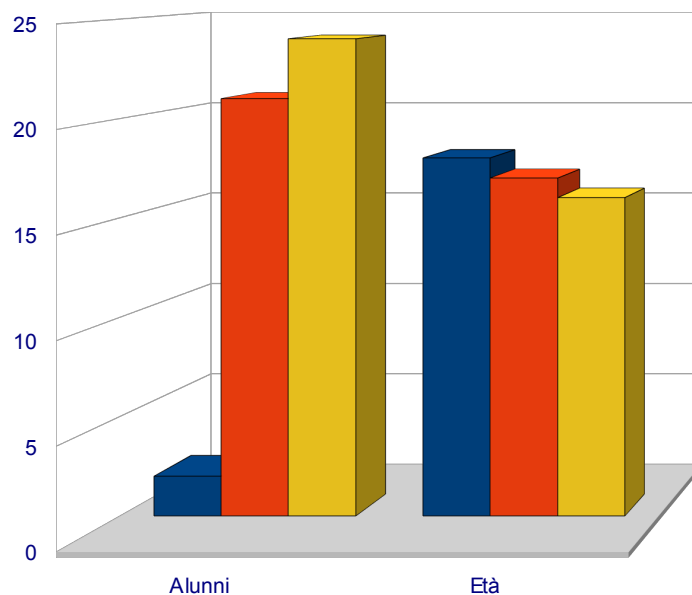


34. Sostanza nella differenza delle metodologie didattiche in uso nelle EESS e nelle scuole di provenienza

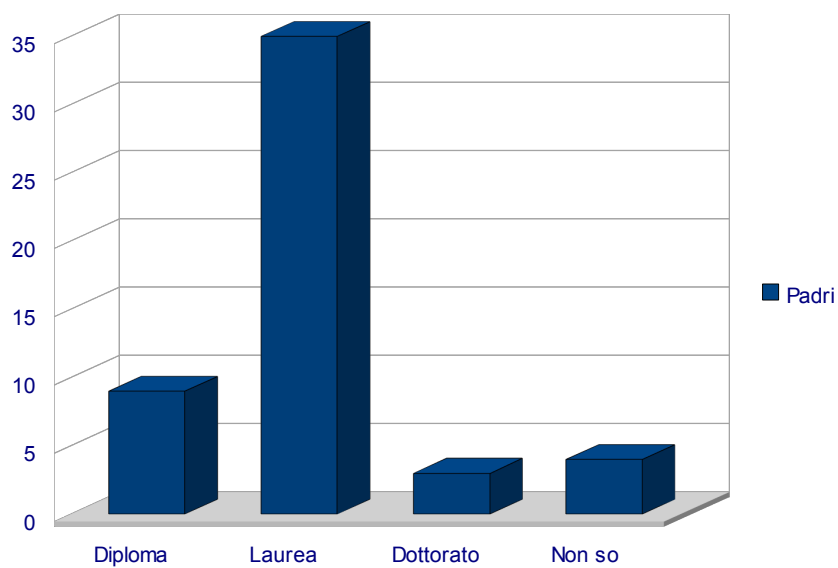


2. RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DEI DATI RILEVATI TRA GLI STUDENTI DI VI CLASSE

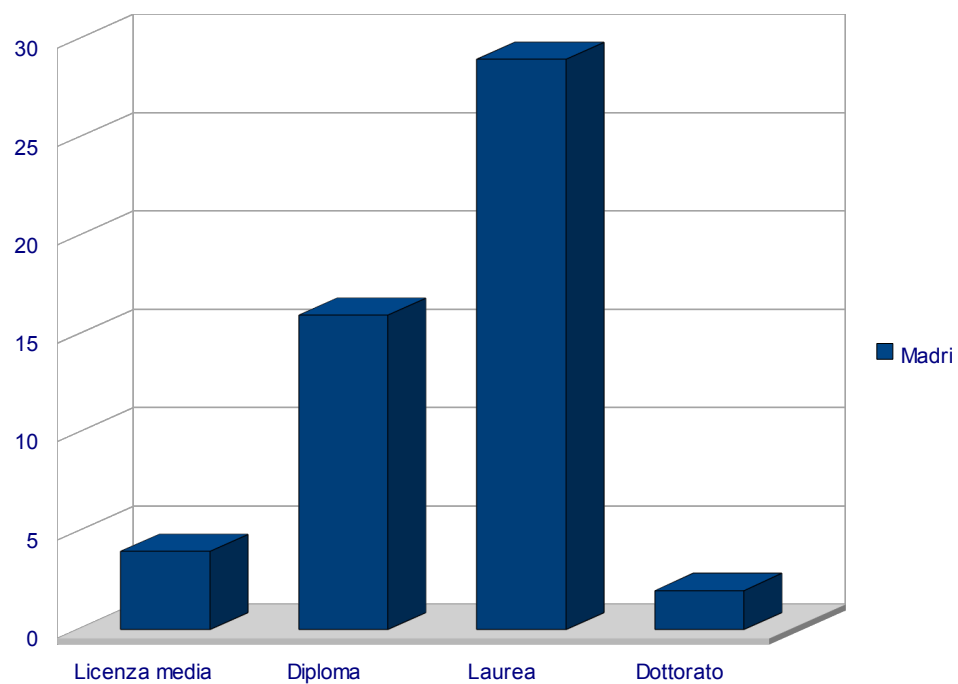
1. Età degli studenti iscritti in VI classe:



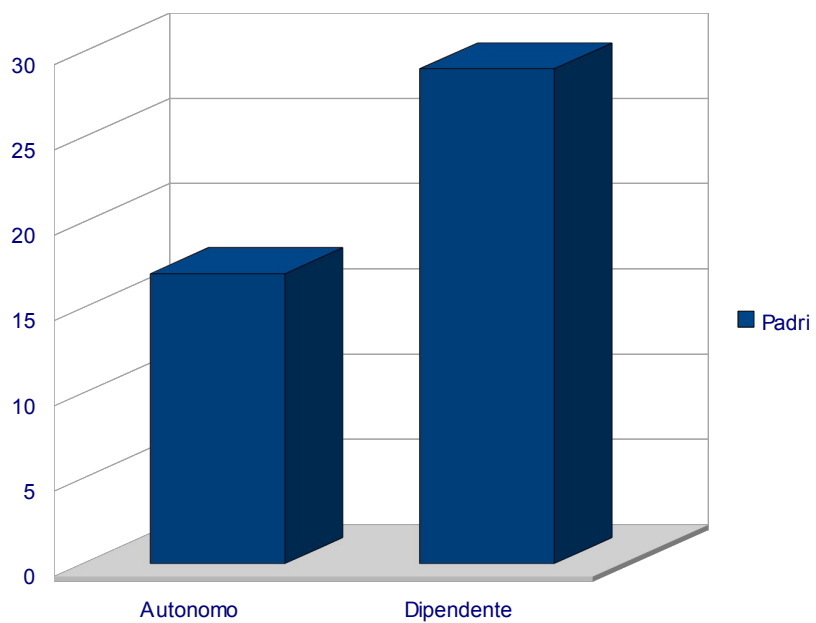
2. Titolo di studio dei padri



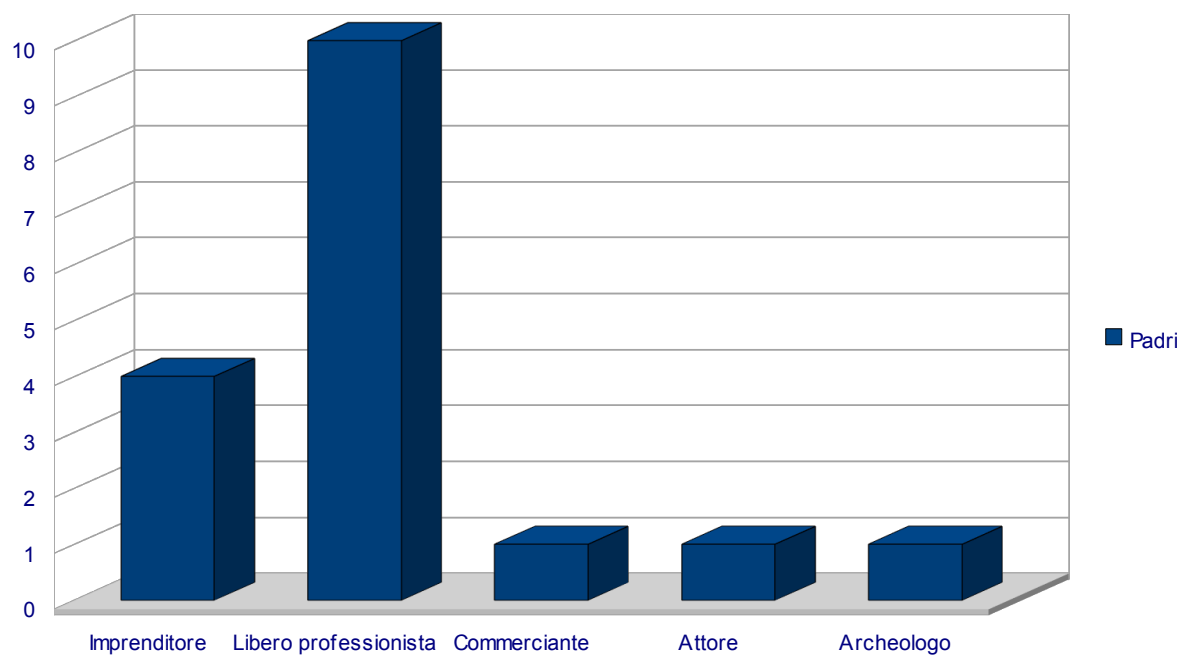
3. Titolo di studio delle madri



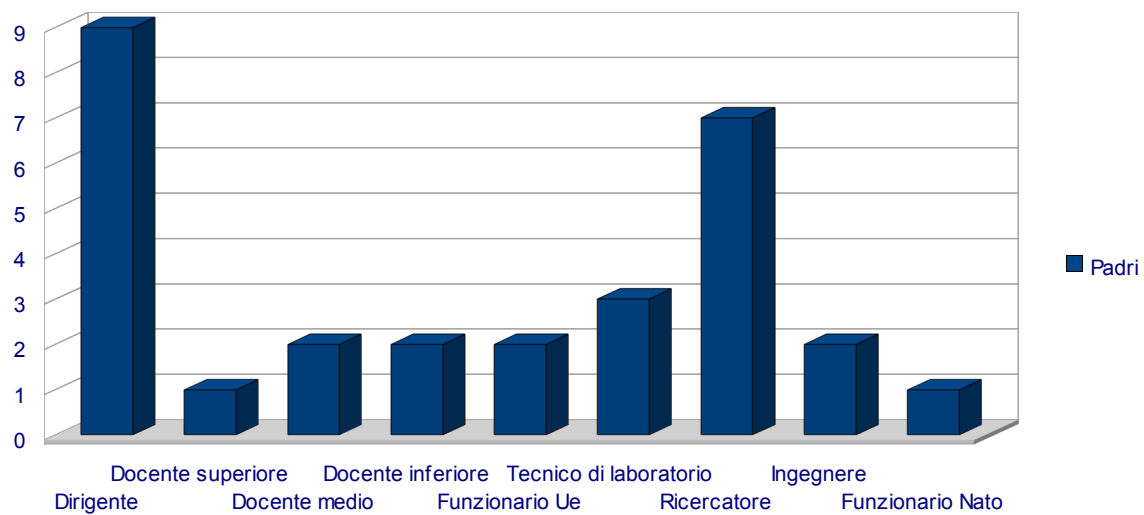
4. Lavoro del padre



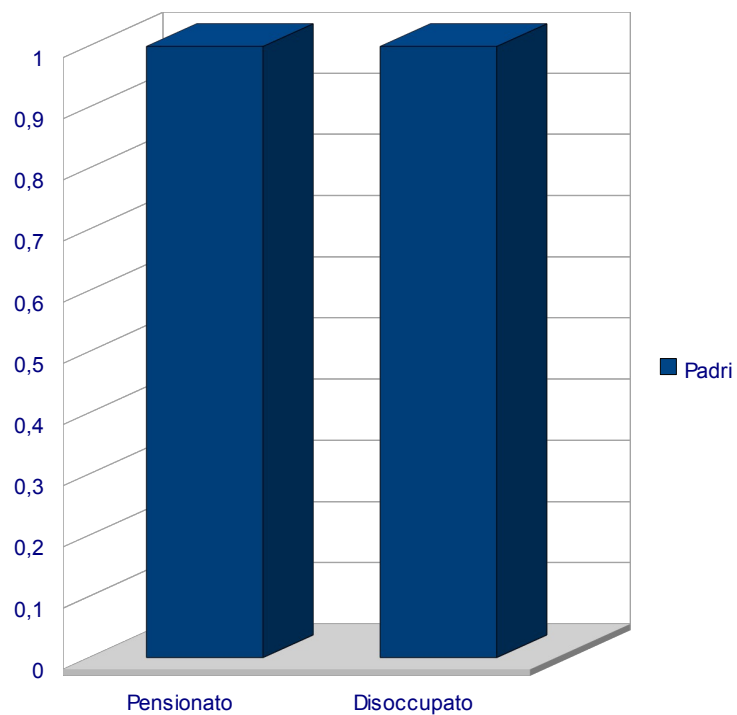
5. Professioni dei padri nell'ambito del lavoro autonomo



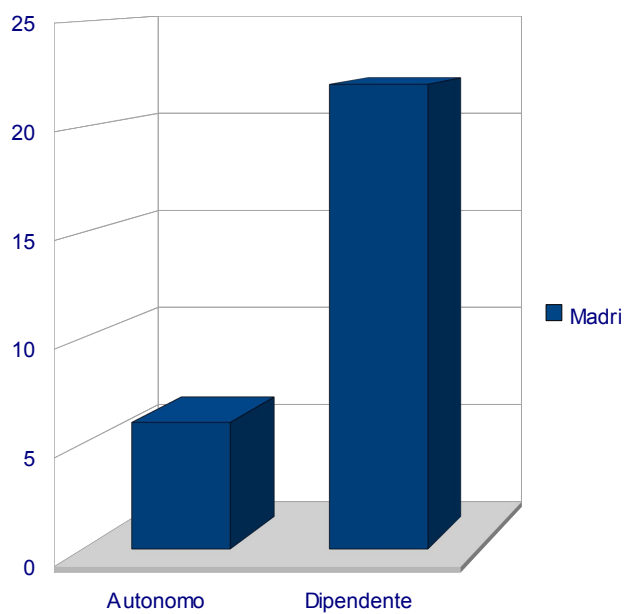
6. Professioni dei padri nell'ambito del lavoro dipendente



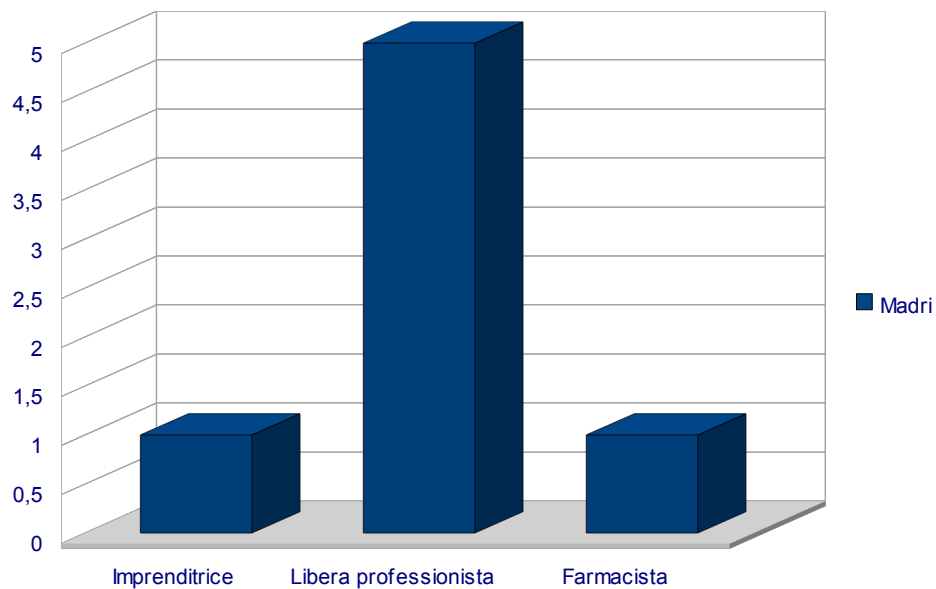
7. Altro



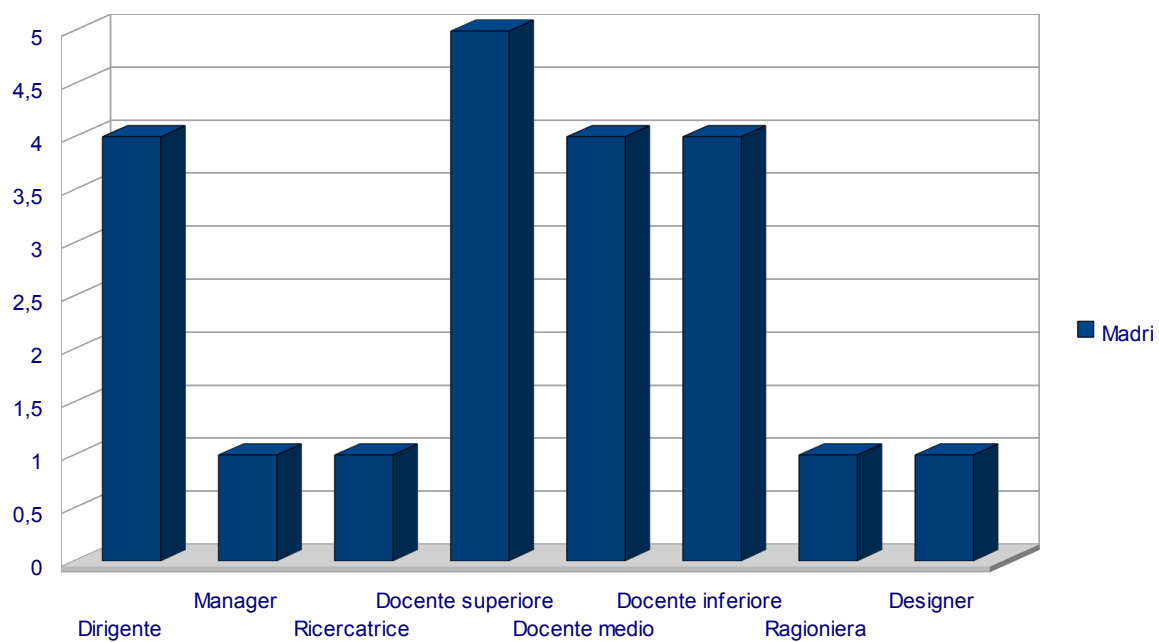
8. Lavoro della madre



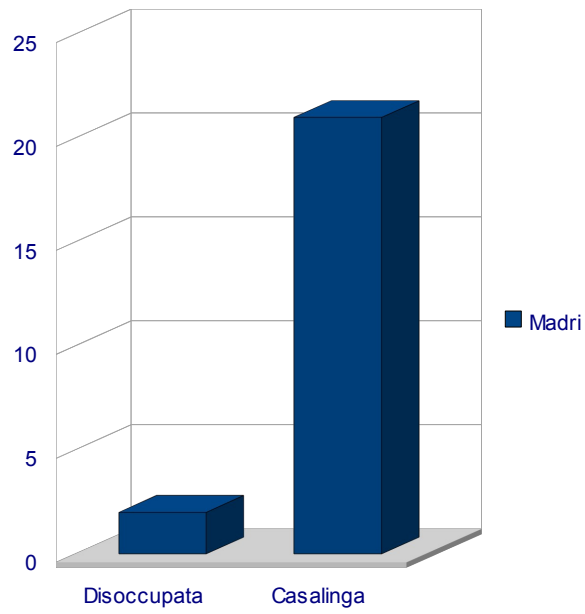
9. Professioni delle madri nell'ambito del lavoro autonomo



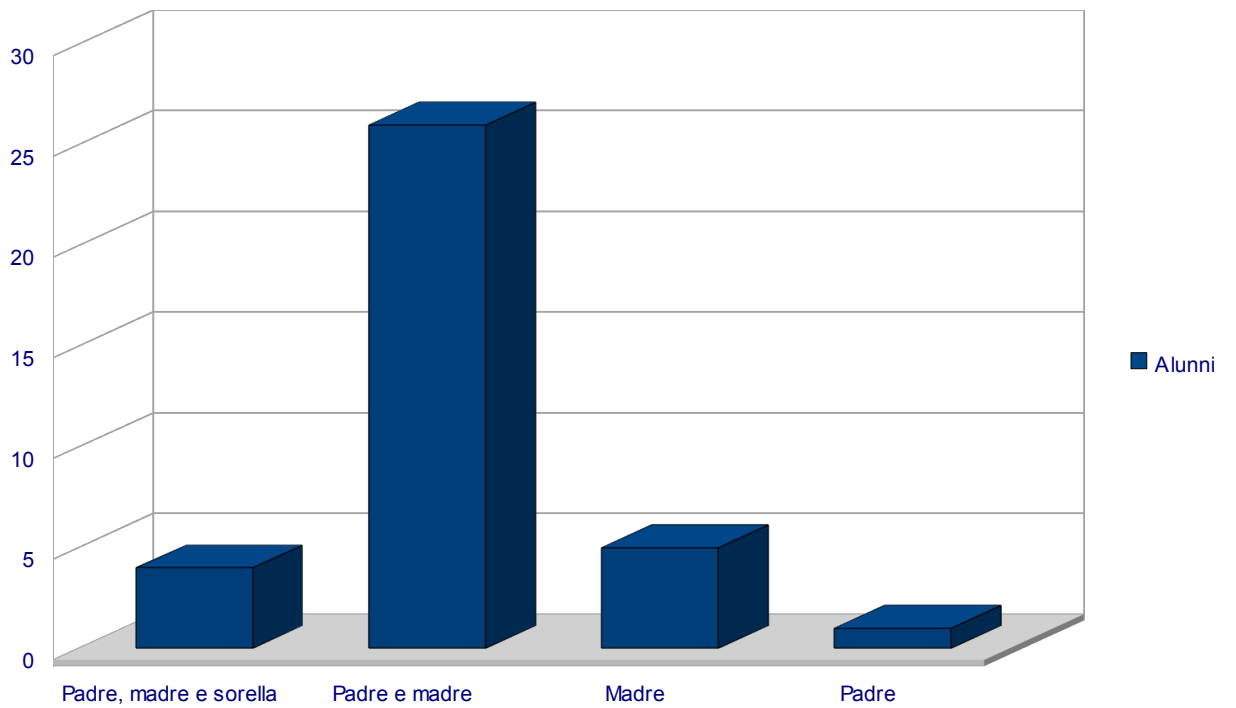
10. Professioni delle madri nell'ambito del lavoro dipendente



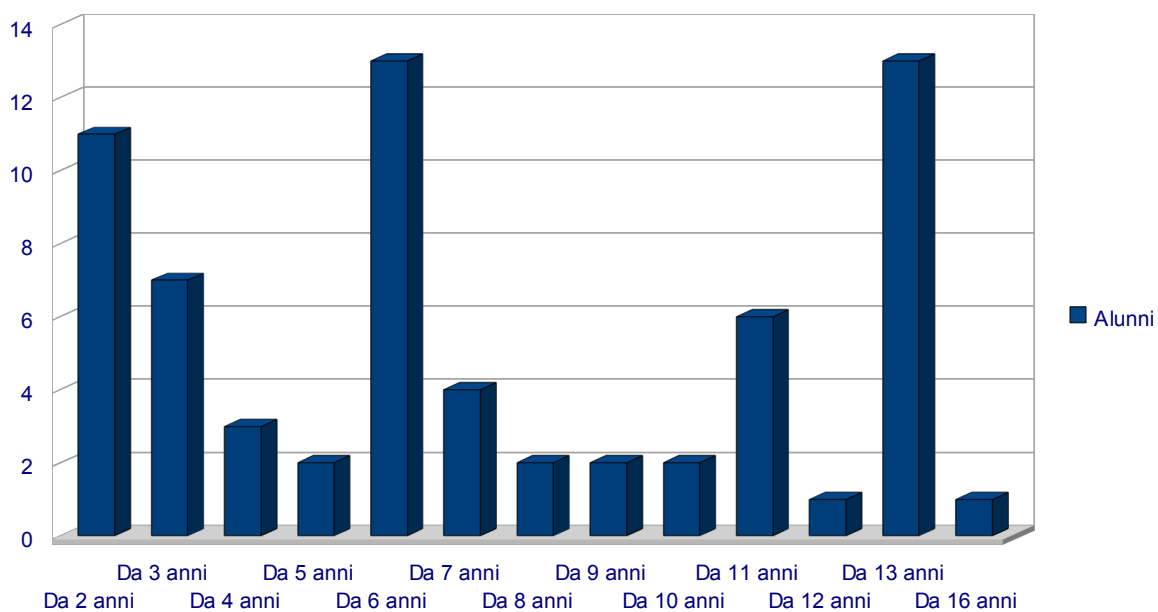
11. Altro



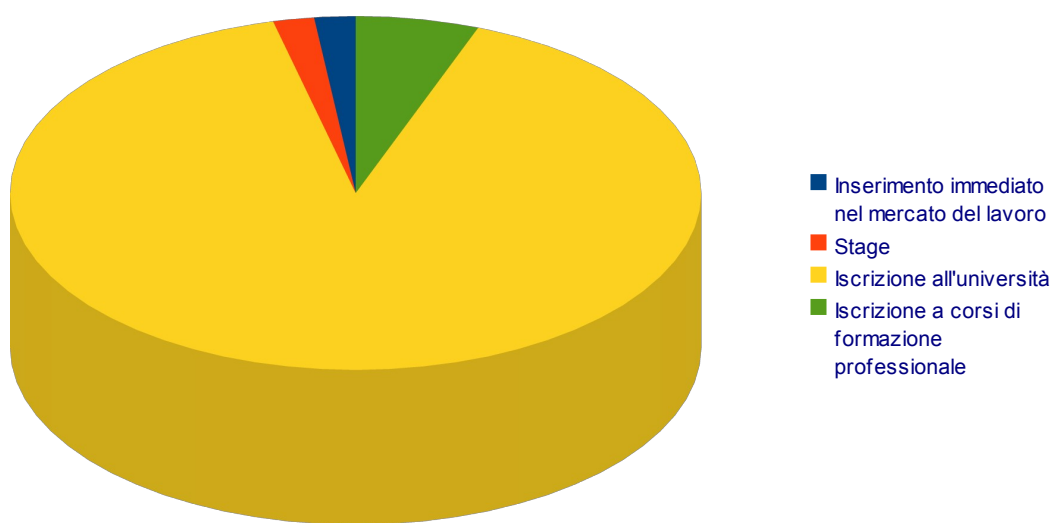
11. Composizione nucleo familiare



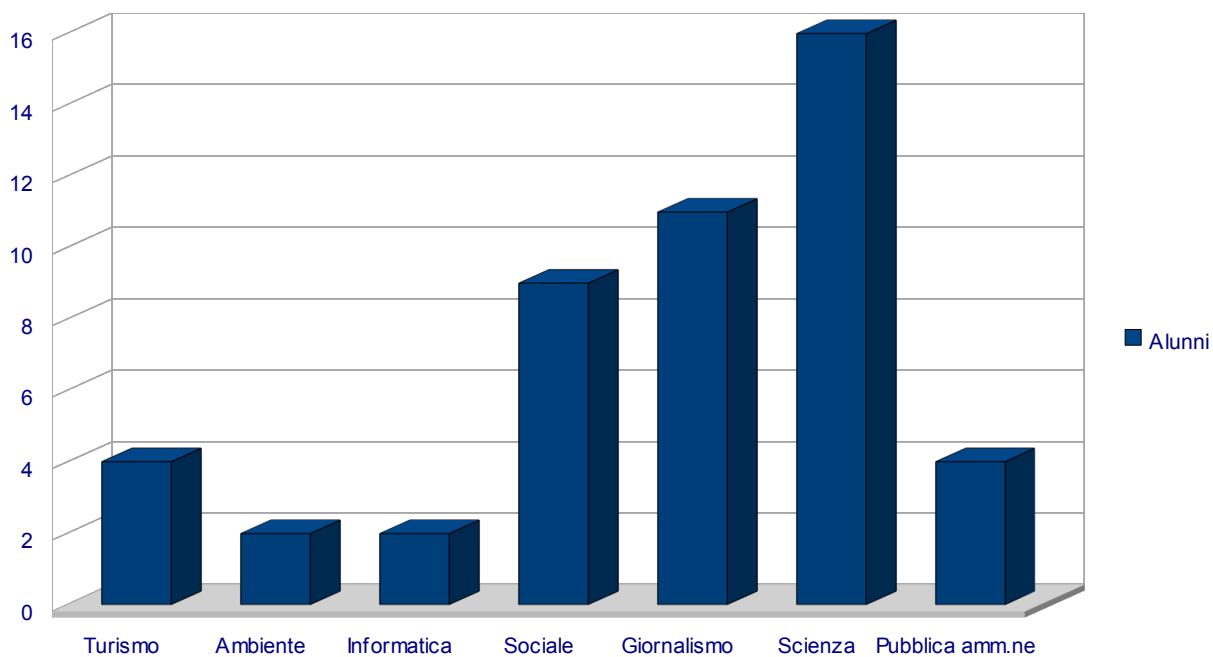
12. Numero di anni di frequenza della scuola europea da parte degli alunni



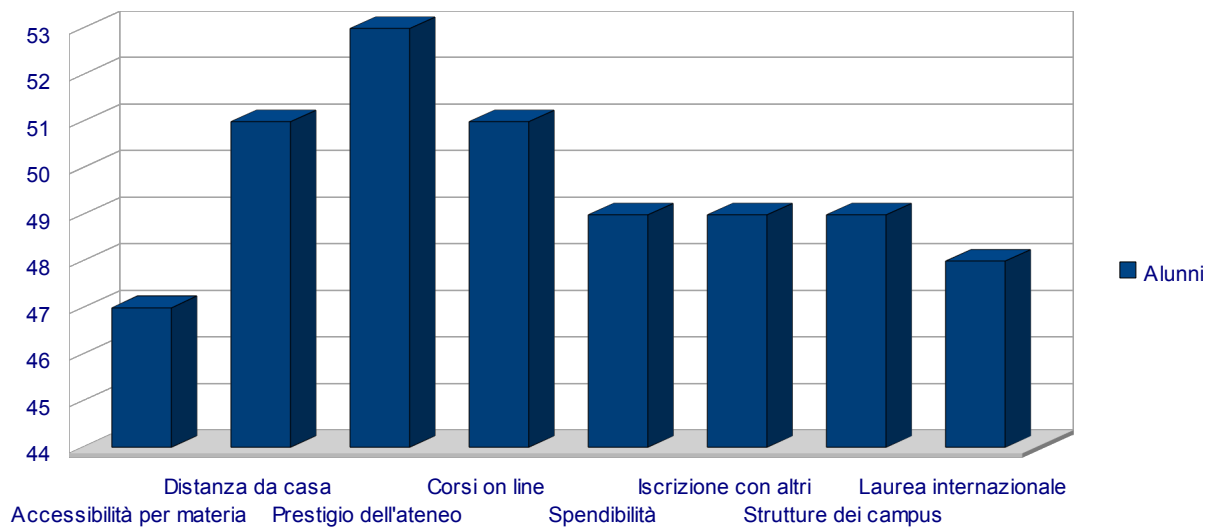
13. Progetti per il futuro, preferenze dei percorsi da intraprendere



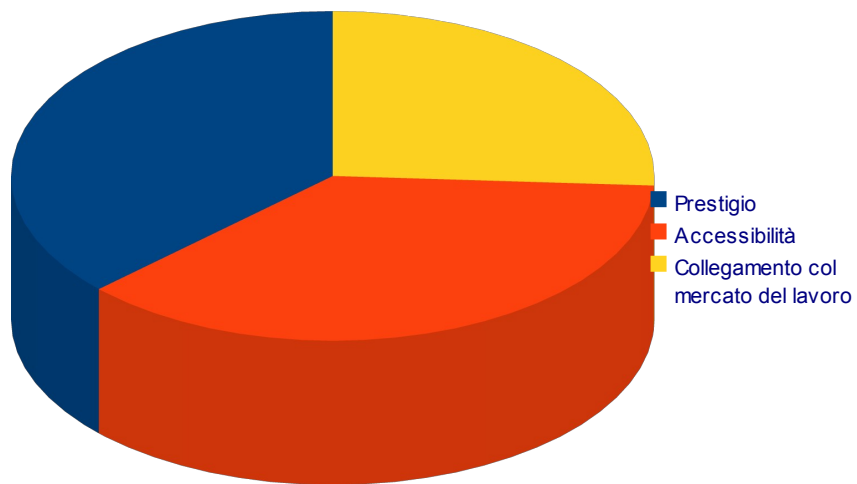
14. Preferenze del settore professionale per lo stage



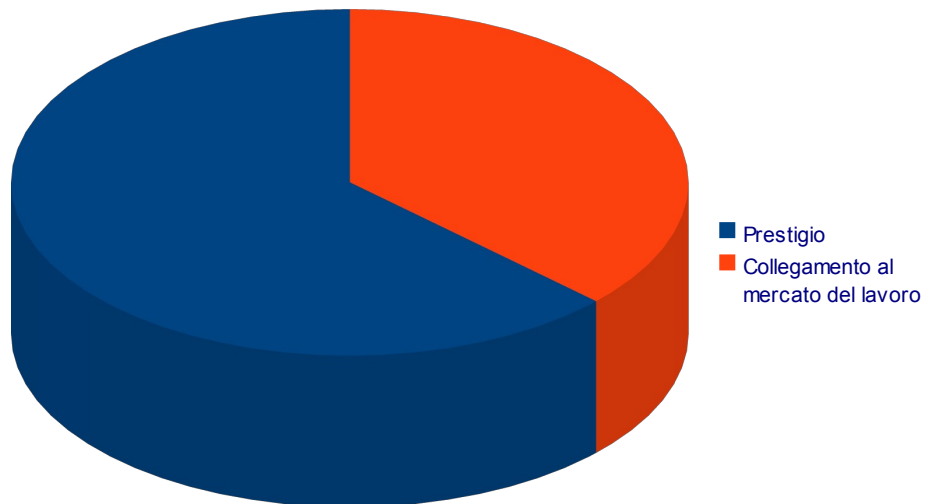
15. Criteri per la scelta della facoltà universitaria



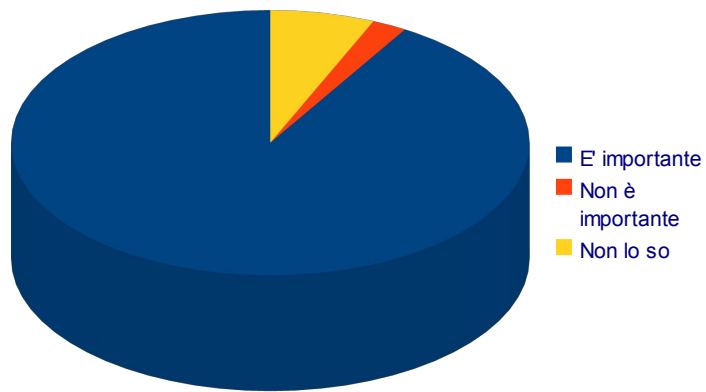
16. Motivi della scelta di iscriversi in una università pubblica



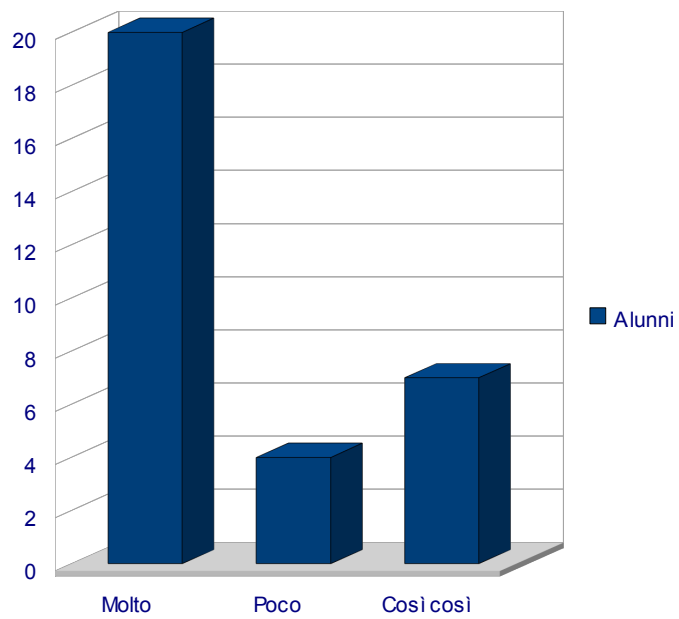
17. Motivi della scelta di iscriversi in una università privata



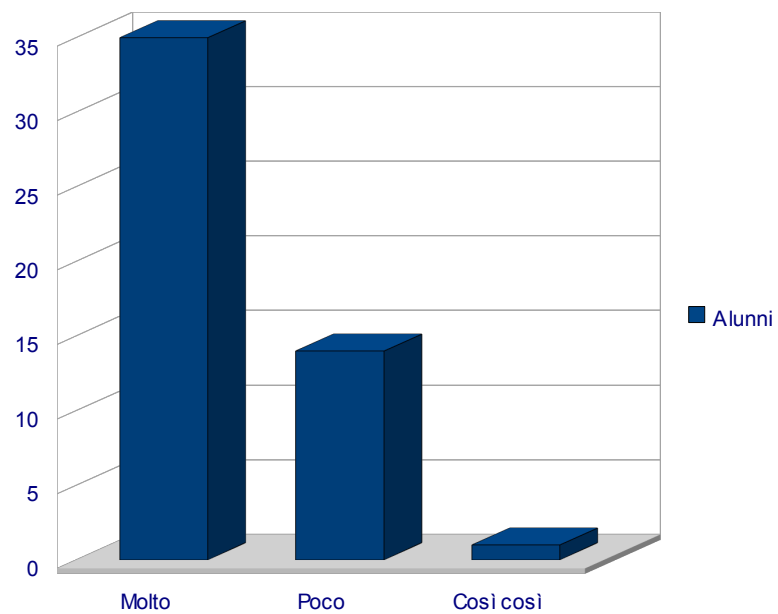
18. Valore della dimensione internazionale di un futuro lavoro



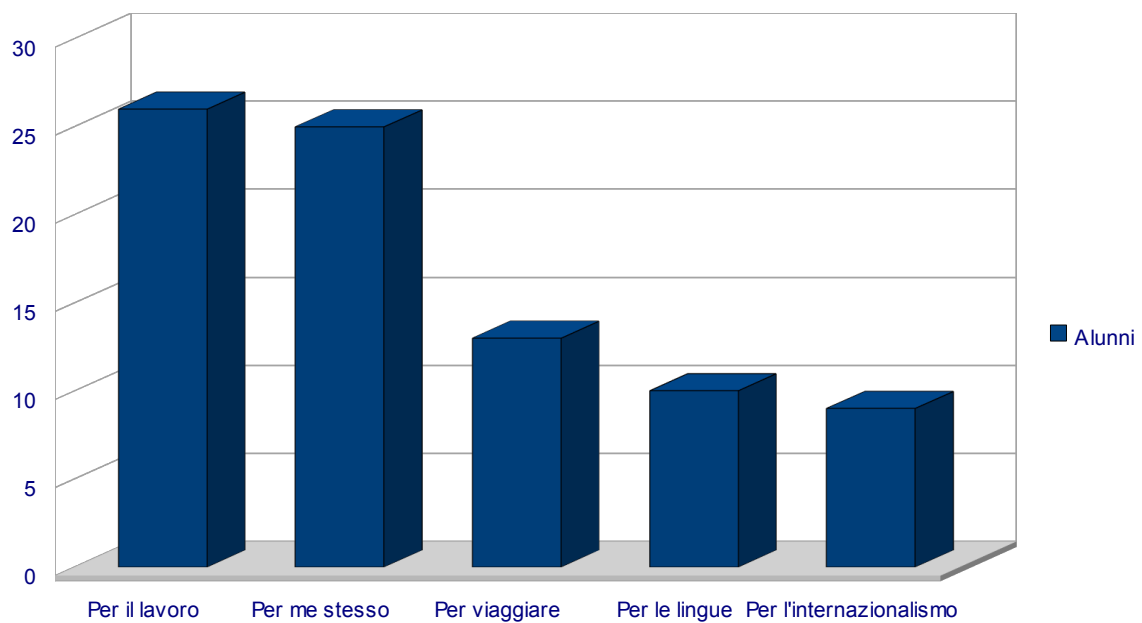
19. Grado di importanza nel maturare un profilo internazionale per l'inserimento nel mercato del lavoro



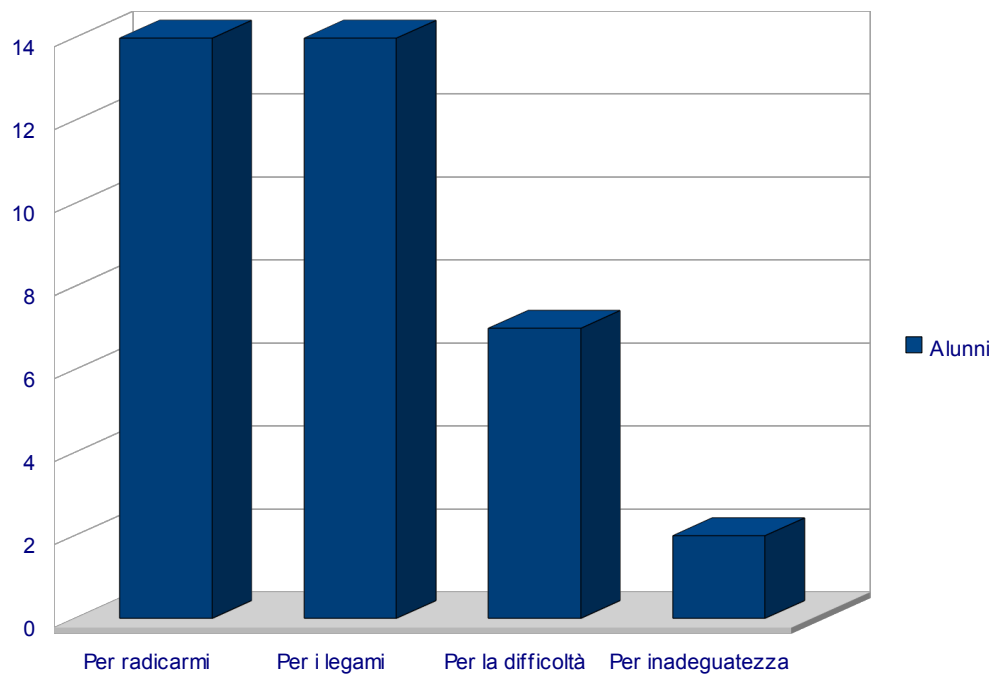
20. Importanza di maturare un profilo internazionale per la vita



21. Motivi validi per coltivare la dimensione internazionale nel futuro

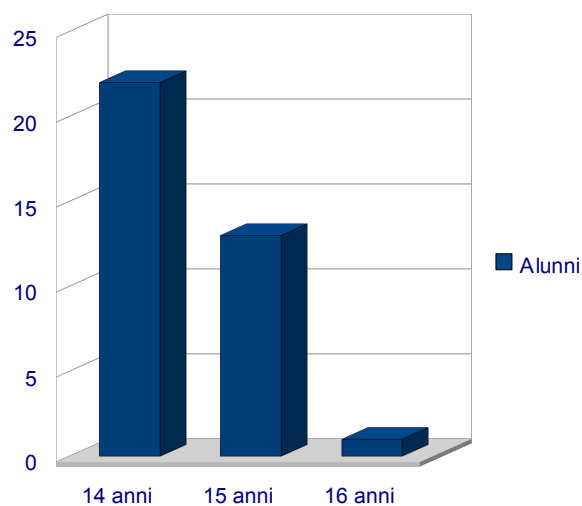


22. Motivi validi per abbandonare la dimensione internazionale nel futuro

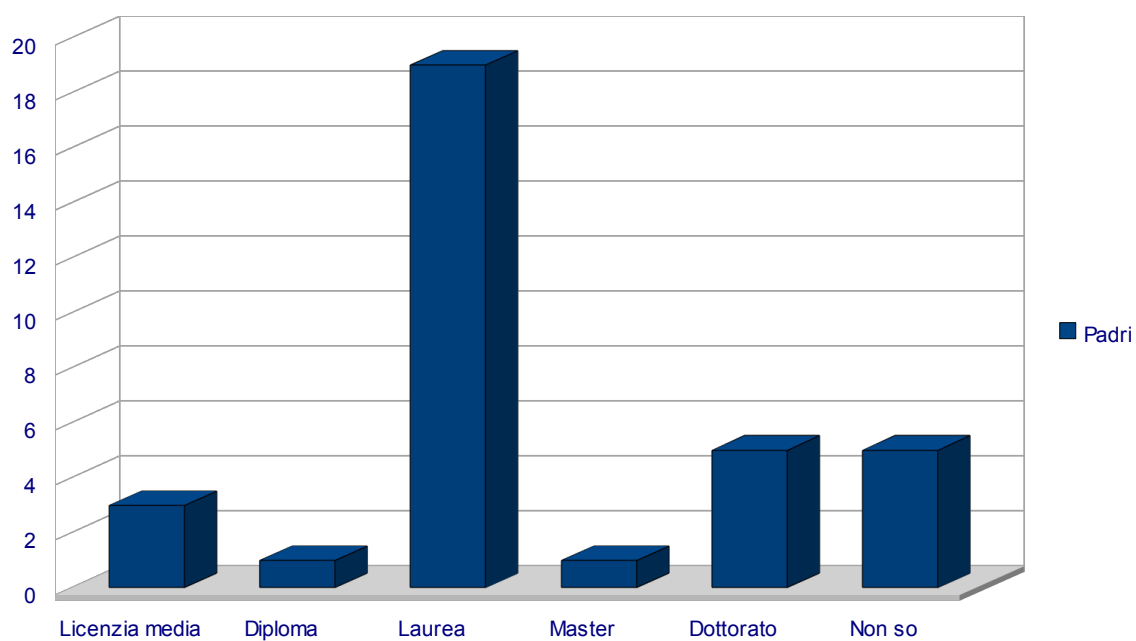


3. RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DEI DATI RILEVATI TRA GLI STUDENTI DI IV CLASSE

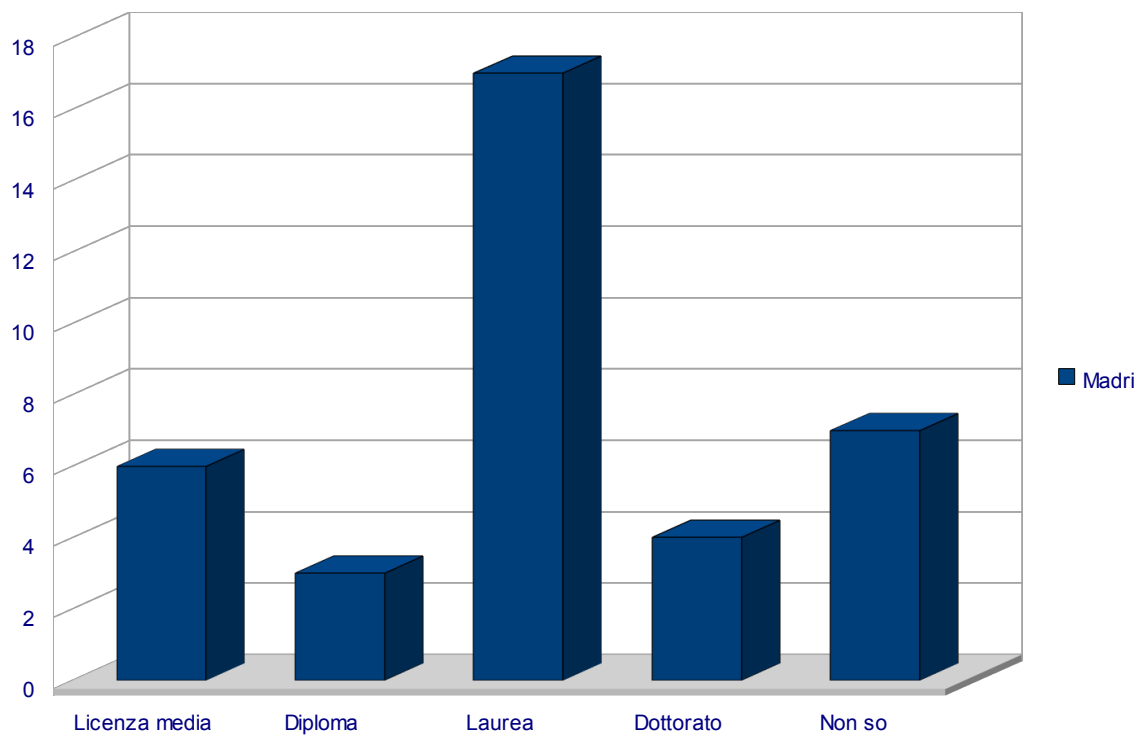
1. Età degli studenti iscritti in IV classe



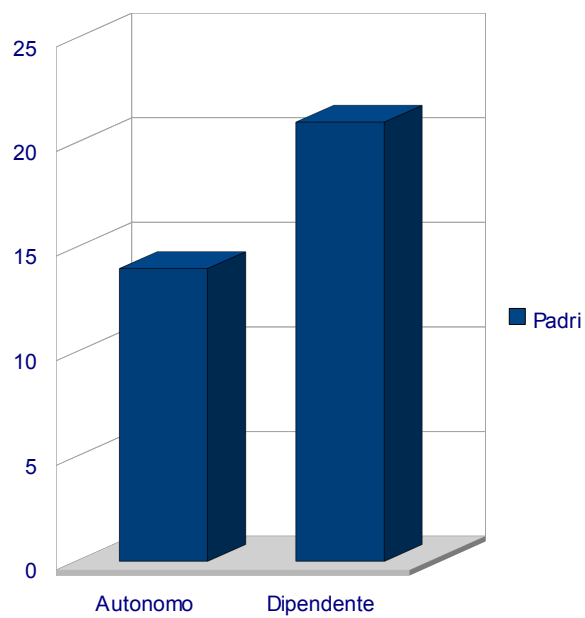
2. Titolo di studio del padre



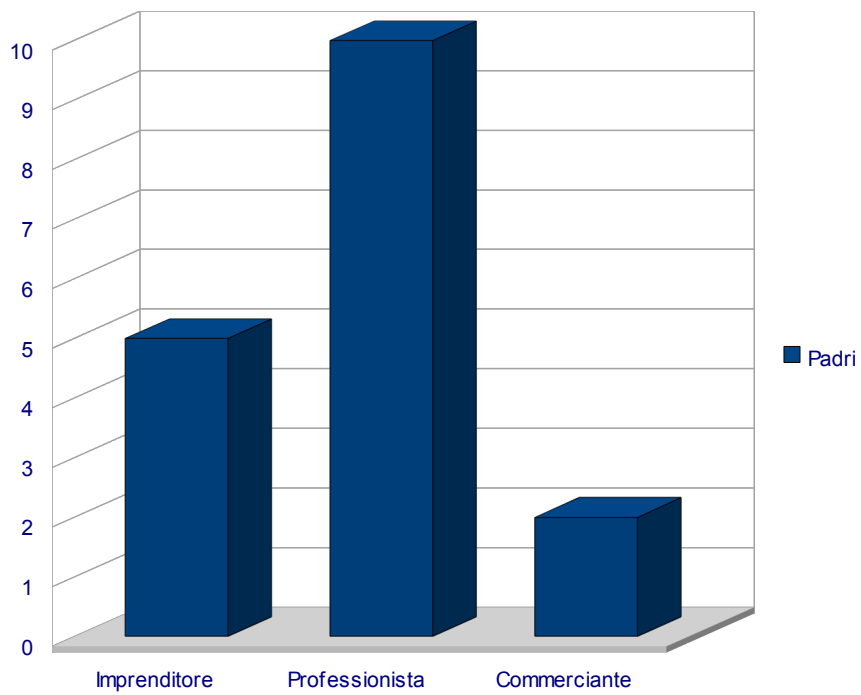
3. Titolo di studio della madre



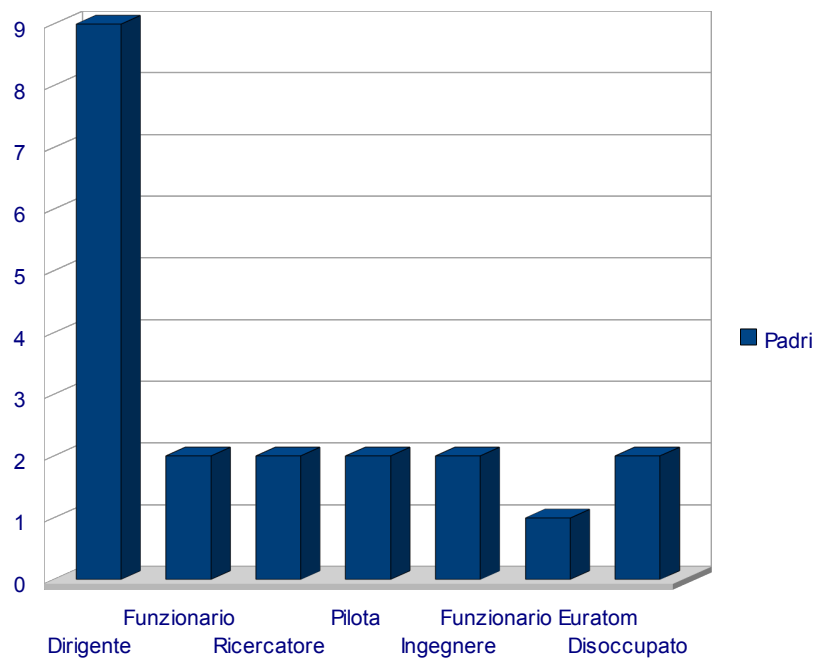
4. Lavoro del padre



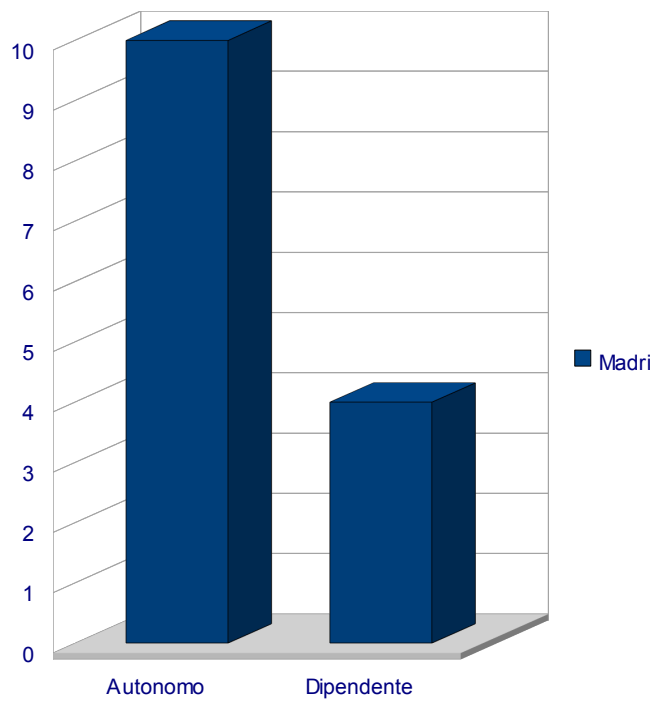
5. Professioni dei padri nell'ambito del lavoro autonomo



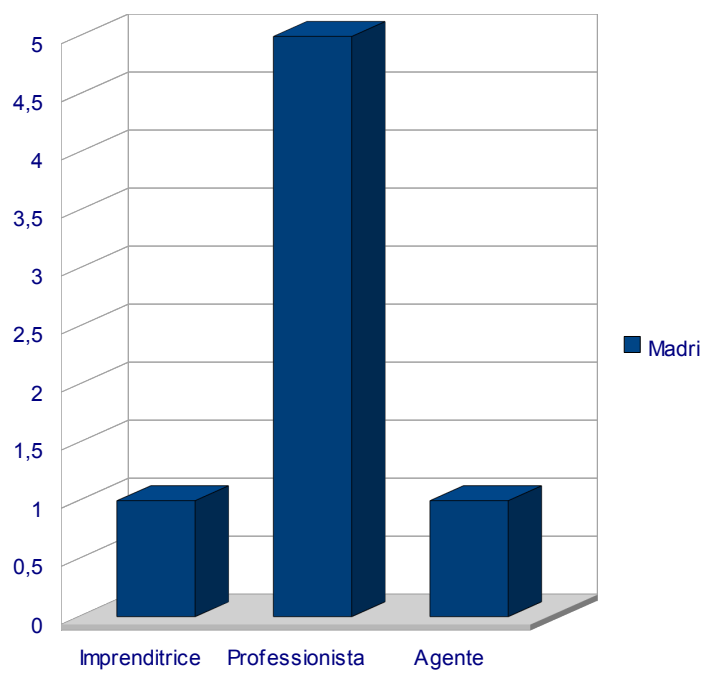
6. Professioni dei padri nell'ambito del lavoro dipendente



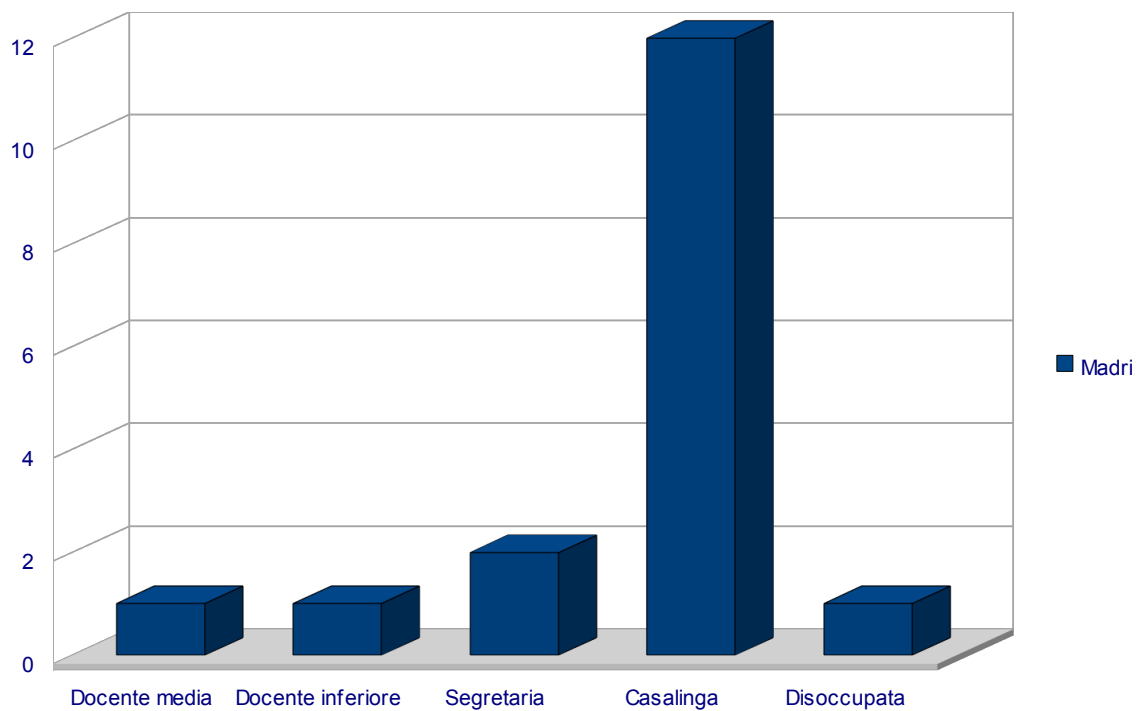
7. Lavoro della madre



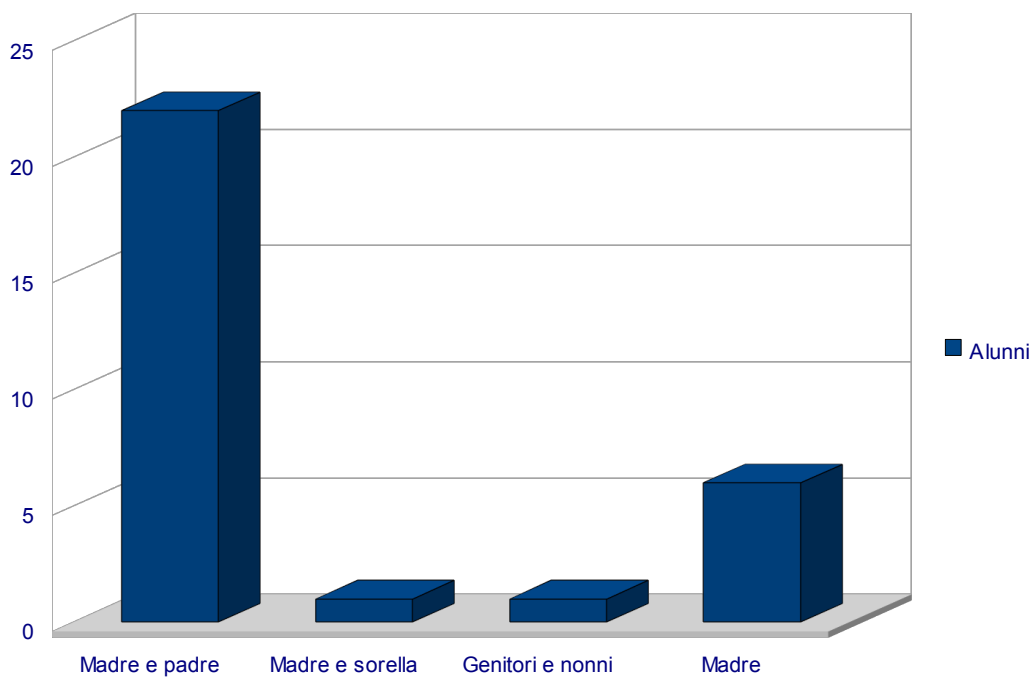
8. Professioni delle madri nell'ambito del lavoro autonomo



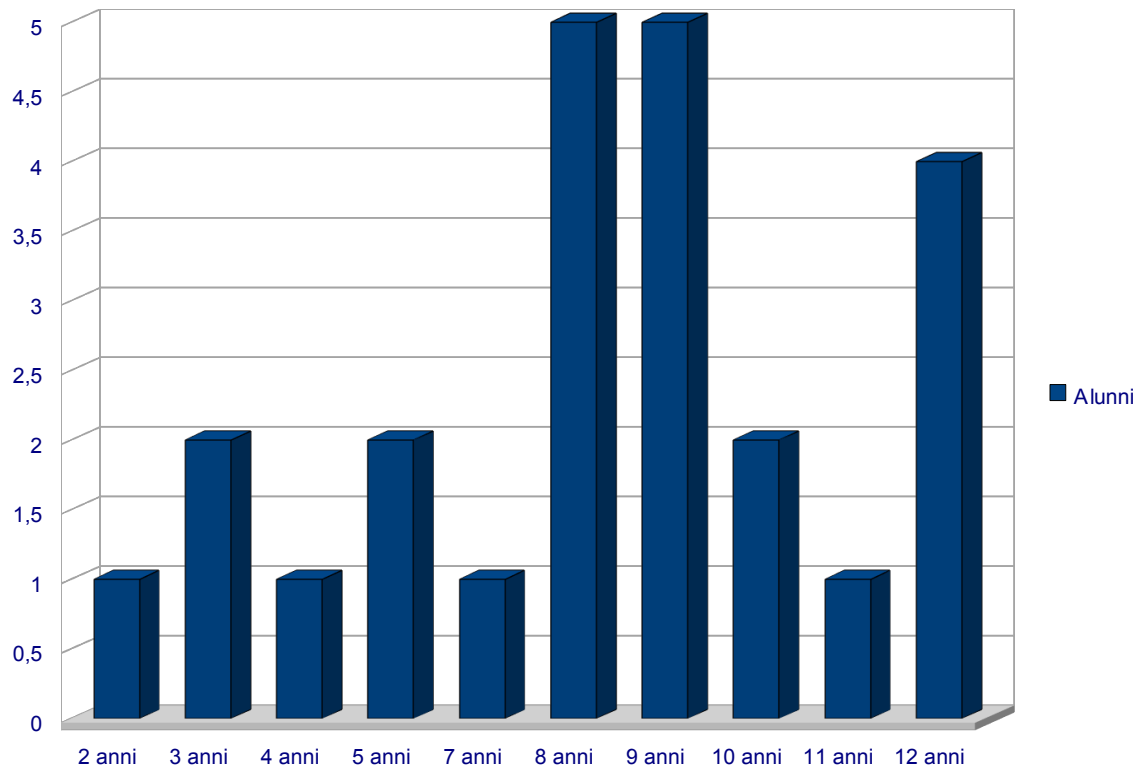
9. Professioni delle madri nell'ambito del lavoro dipendente



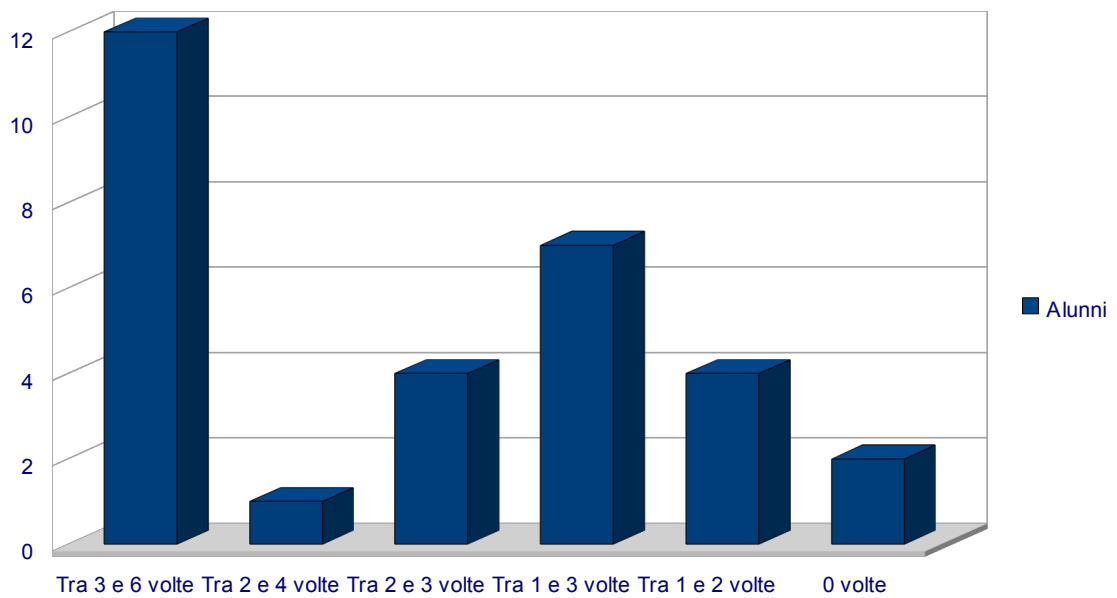
10. Composizione nucleo familiare



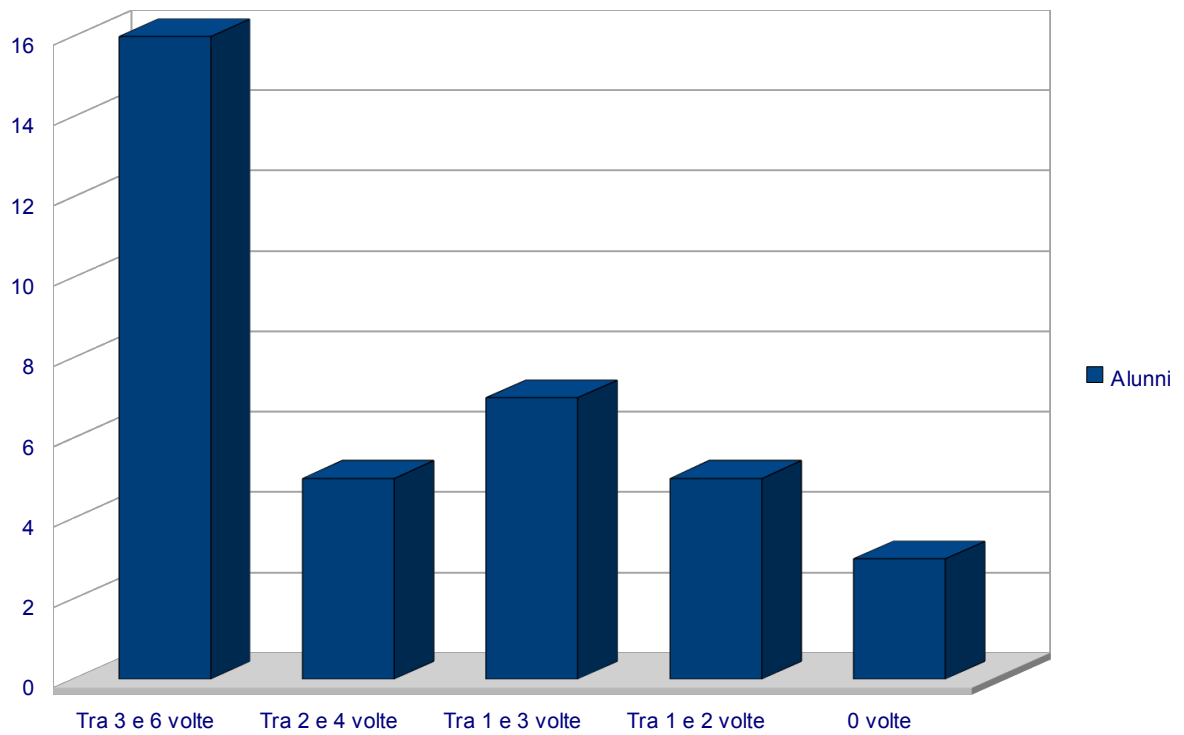
11. Numero di anni di frequenza della scuola europea da parte degli alunni



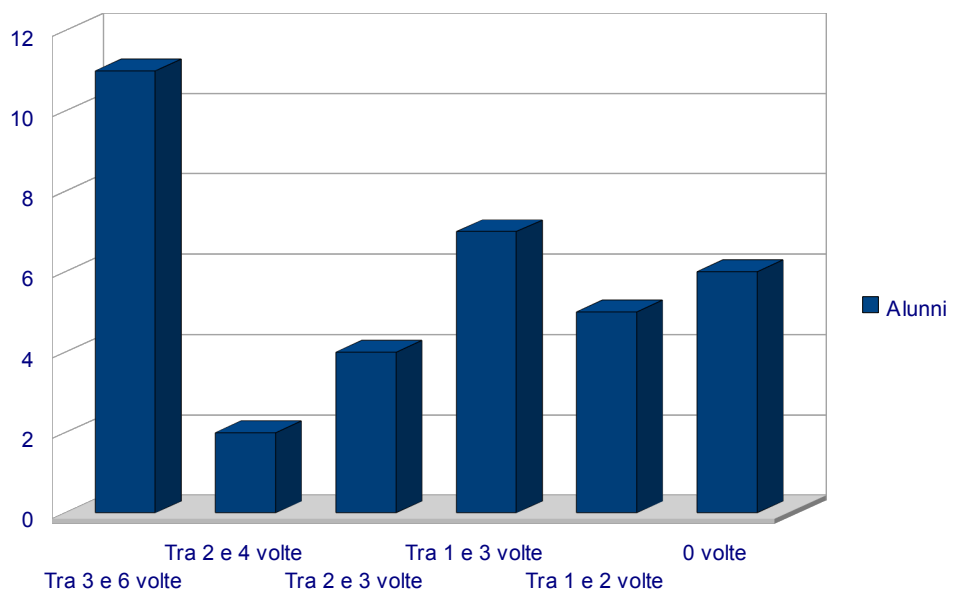
12. Frequenza giornaliera dialogo padre-figlio



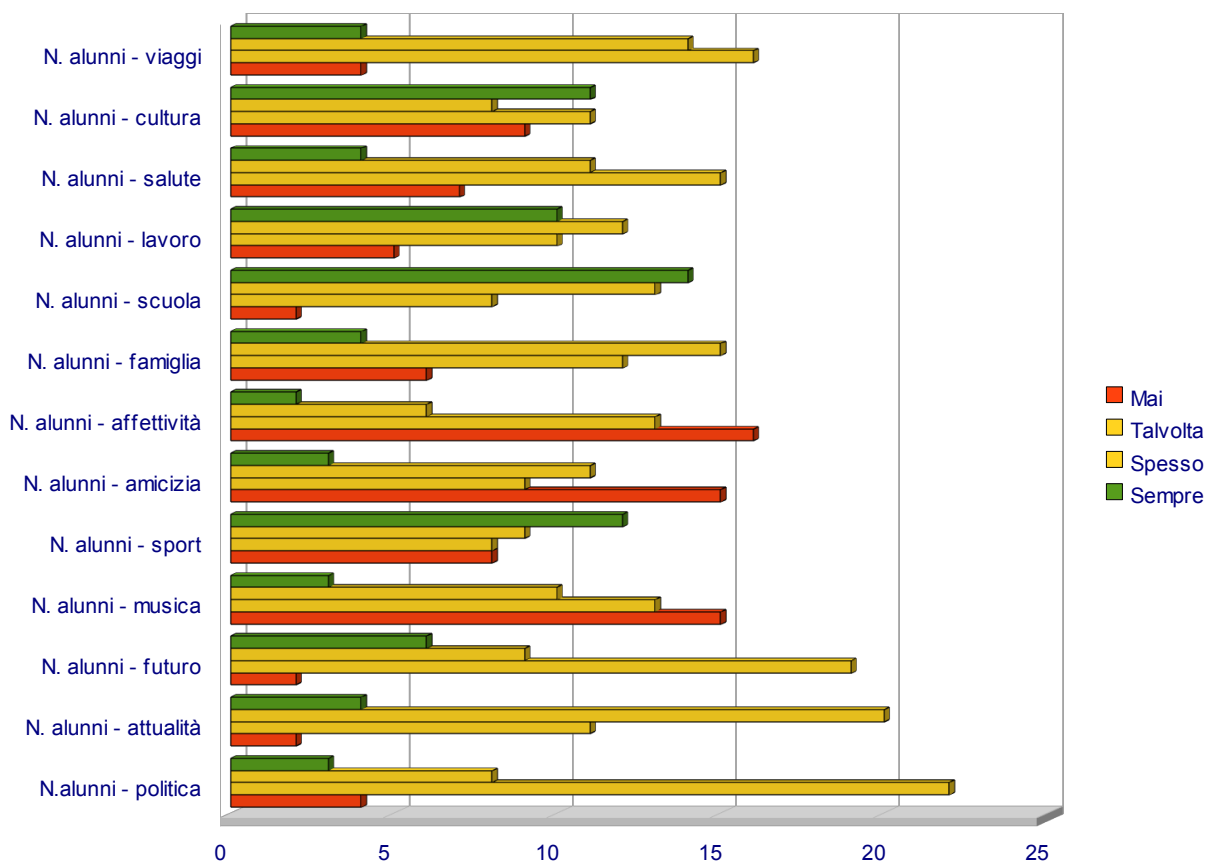
13. Frequenza giornaliera dialogo madre-figlio



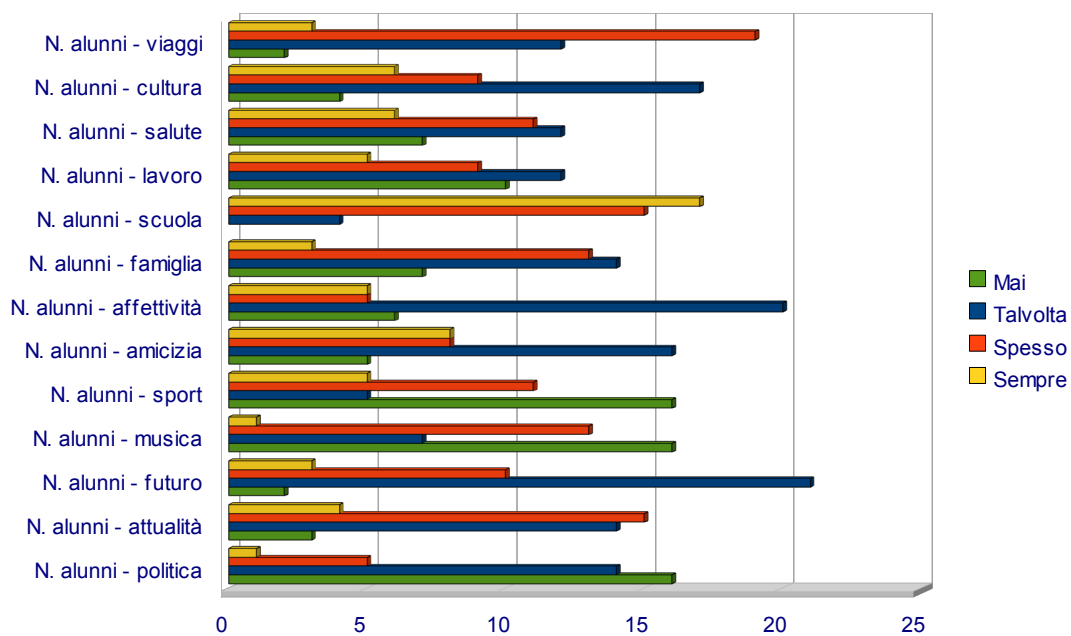
13. Frequenza giornaliera dialogo genitori-figlio



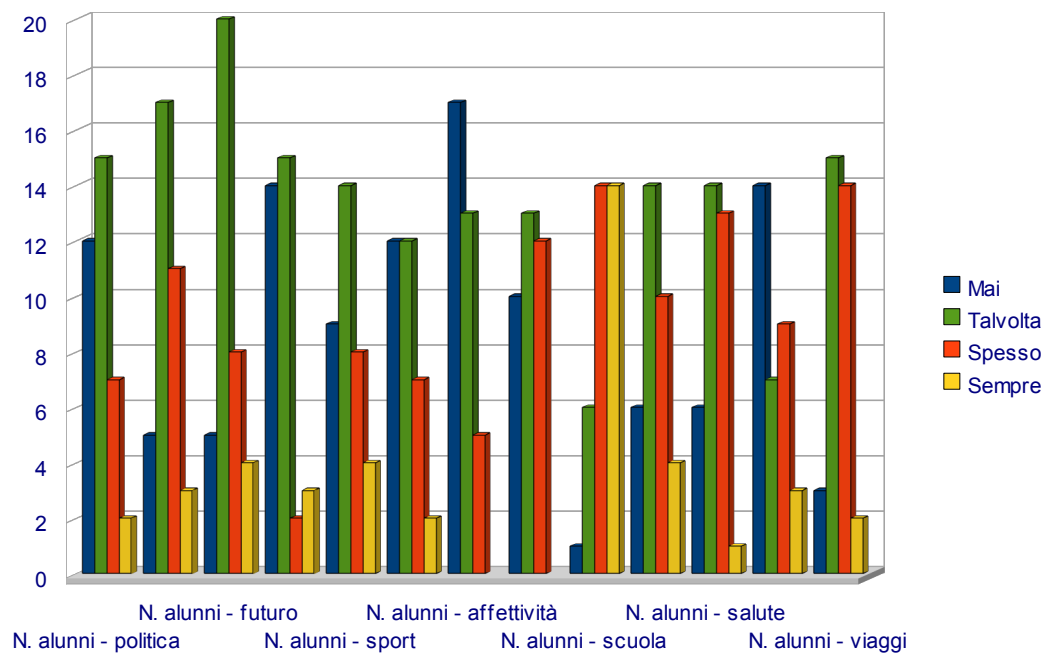
14. Frequenza di dialogo col padre su argomenti vari



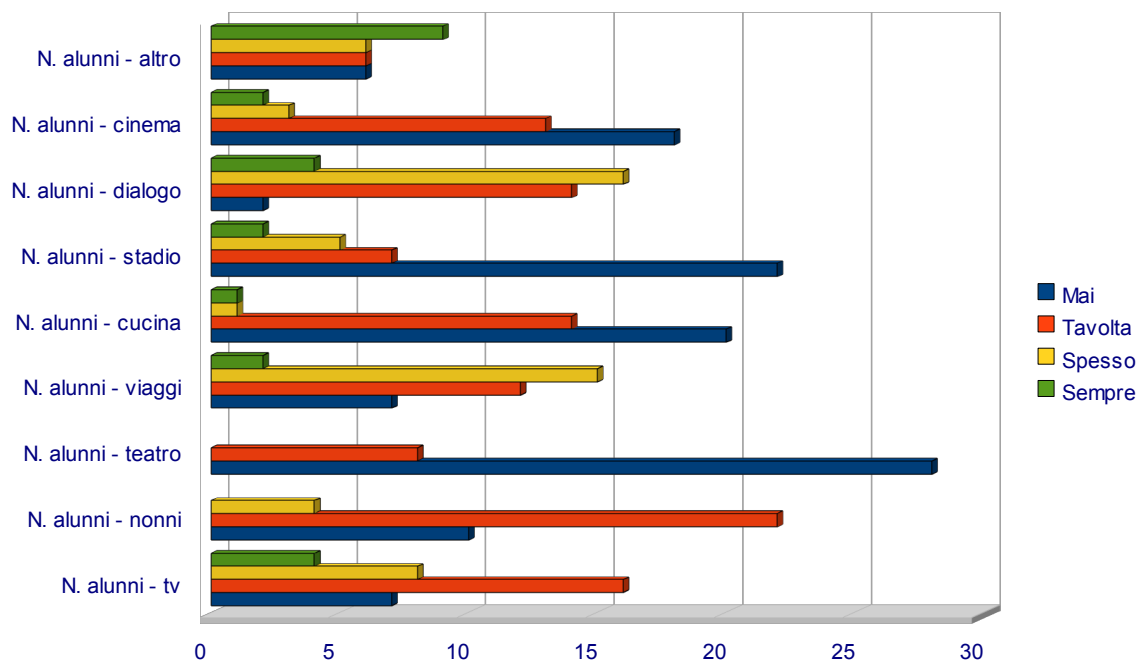
14. Frequenza di dialogo con la madre su argomenti vari



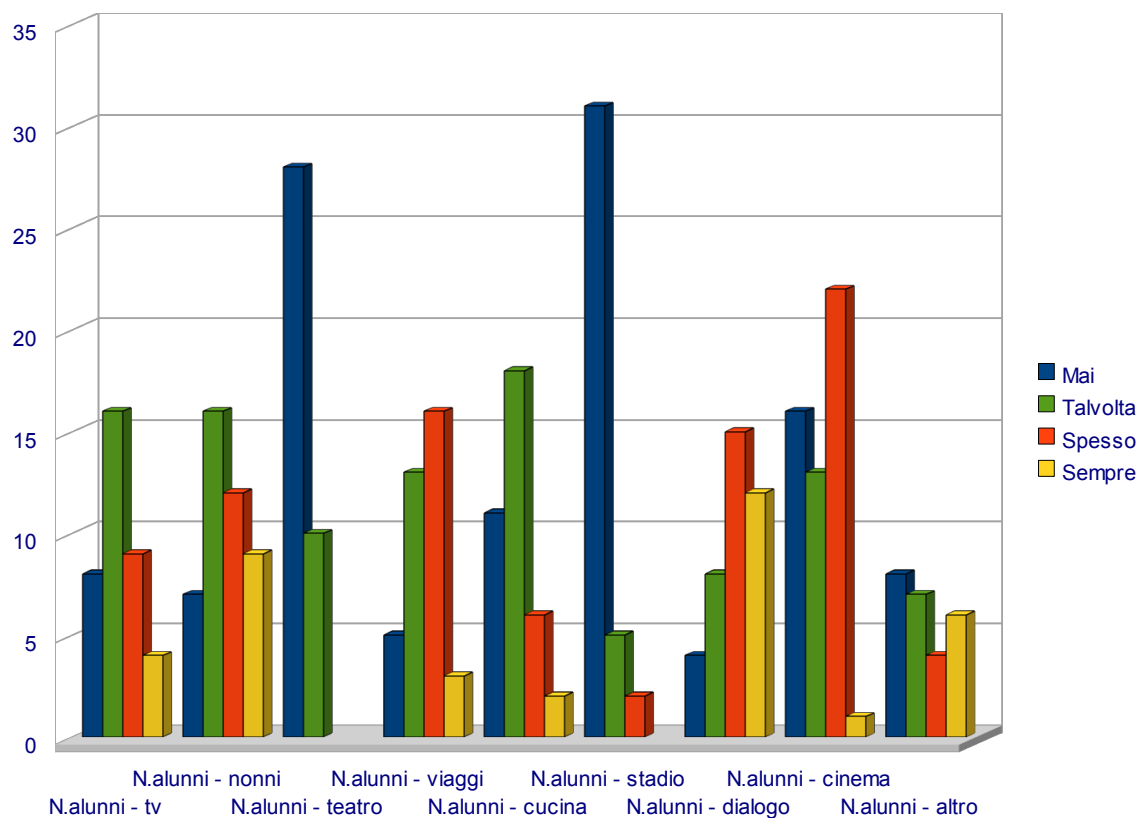
15. Frequenza di dialogo con i genitori su argomenti vari



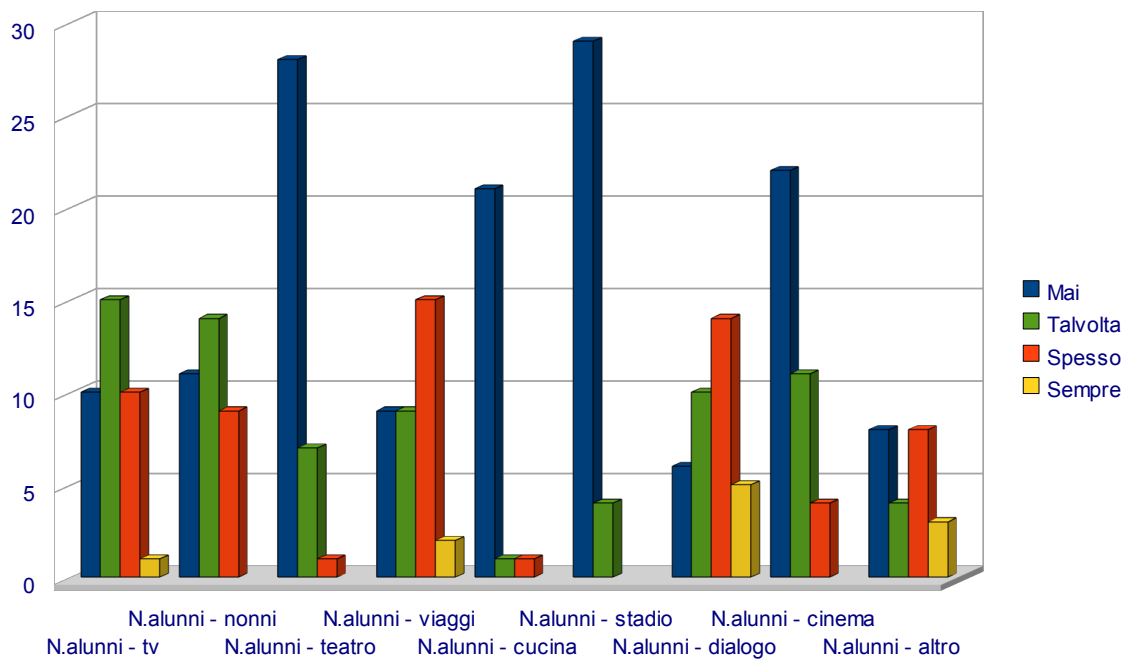
16. Frequenza delle attività condivise col padre



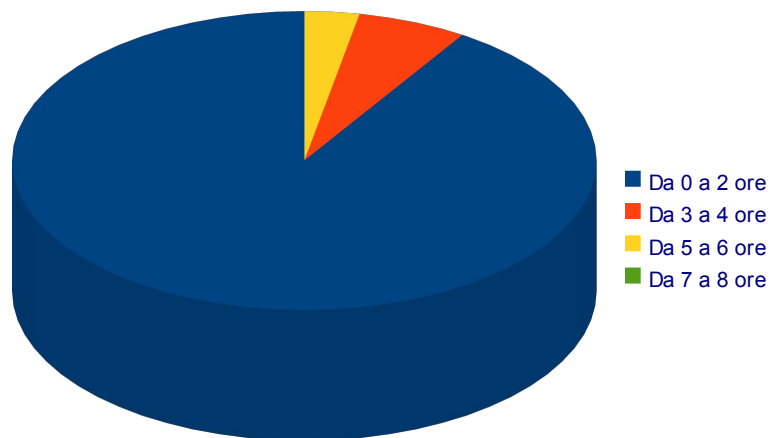
17. Frequenza delle attività condivise con la madre



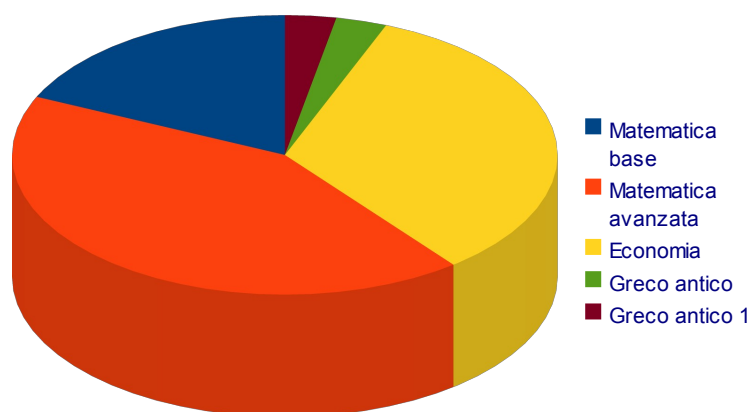
18. Frequenza delle attività condivise con entrambi i genitori



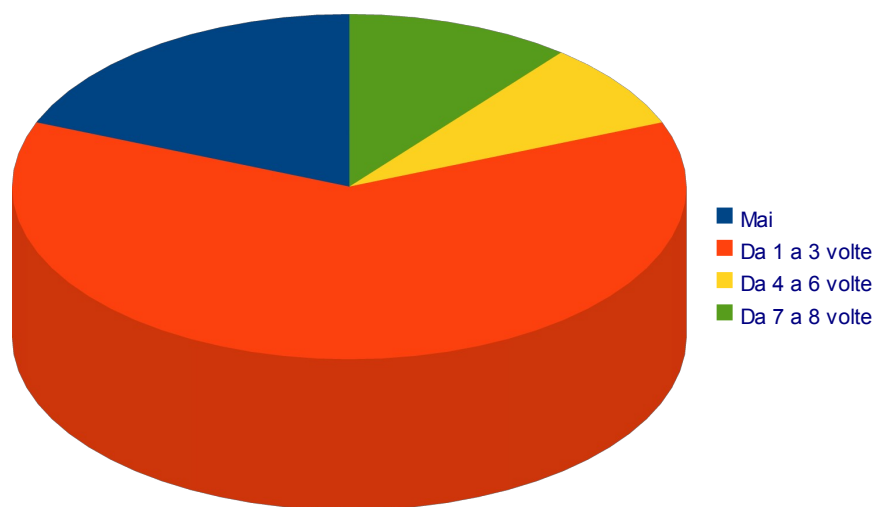
19. Numero di alunni per tempo dedicato allo studio ogni giorno



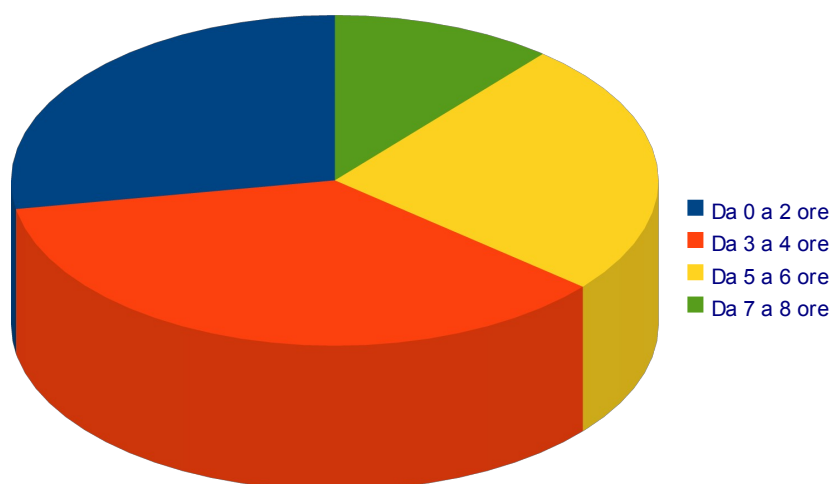
20. Materie opzionali prevalenti nel curriculum scolastico individuale



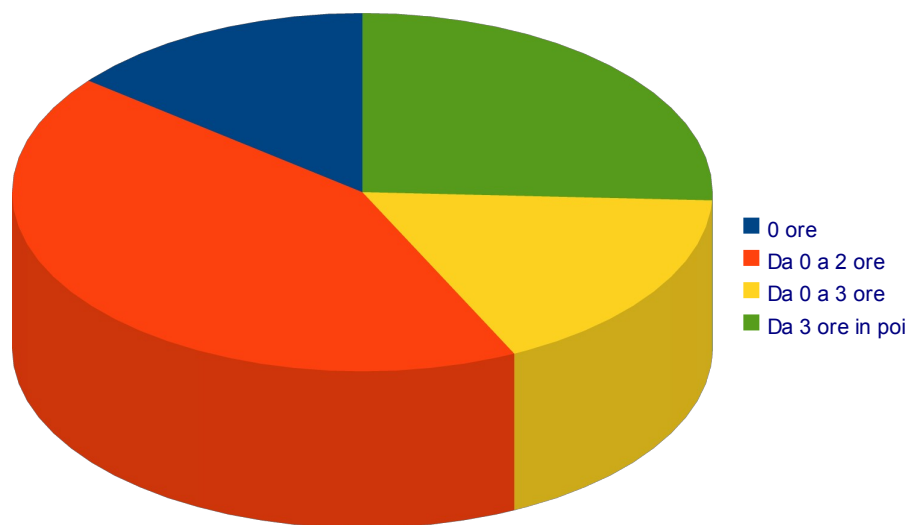
21. Frequenza dei colloqui genitori-docenti in un anno



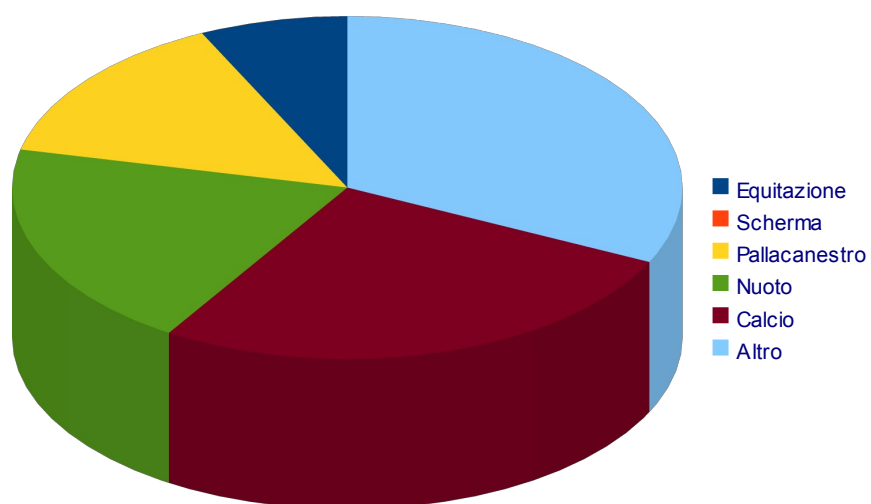
22. Quantità di tempo libero trascorso con gli amici dopo la scuola



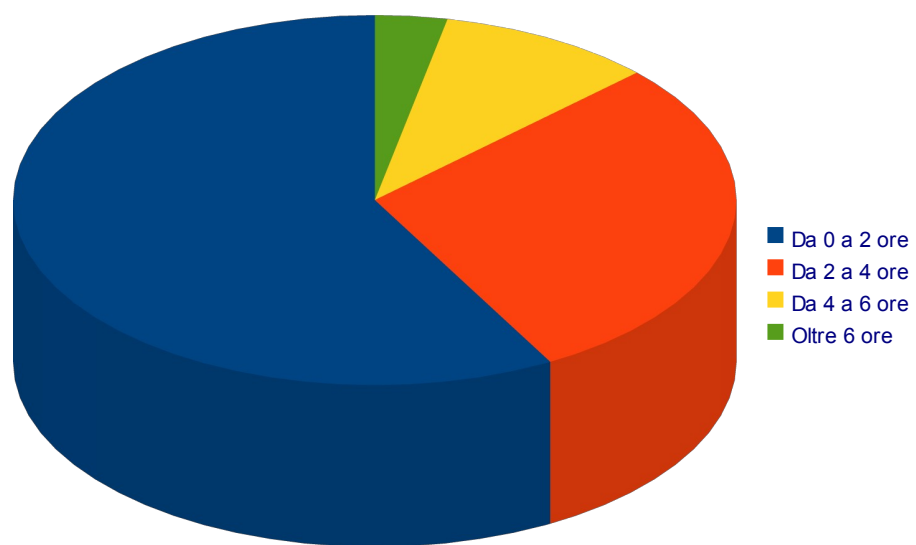
23. Quantità di tempo libero dedicato alle attività sportive dopo la scuola



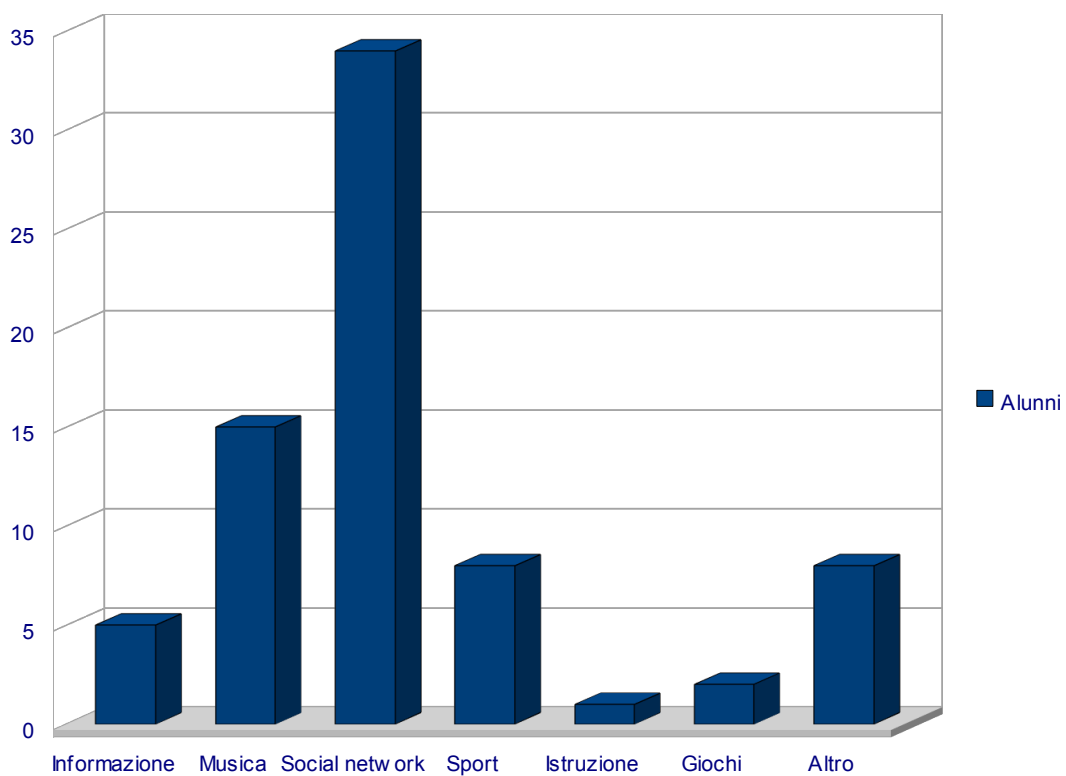
24. Preferenza degli sport praticati



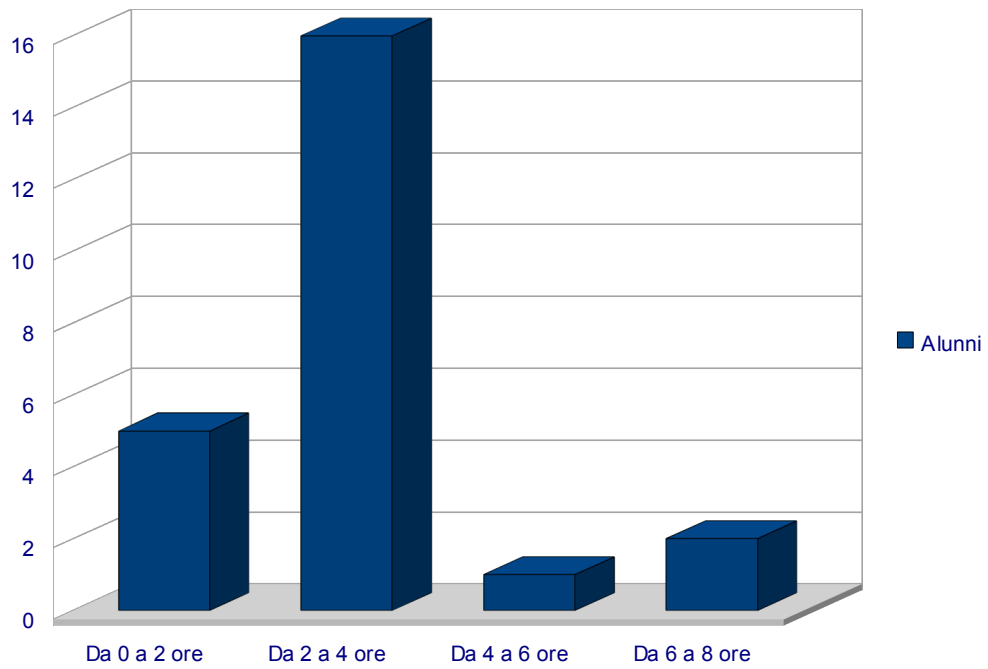
25. Quantità di tempo trascorso su Internet al giorno



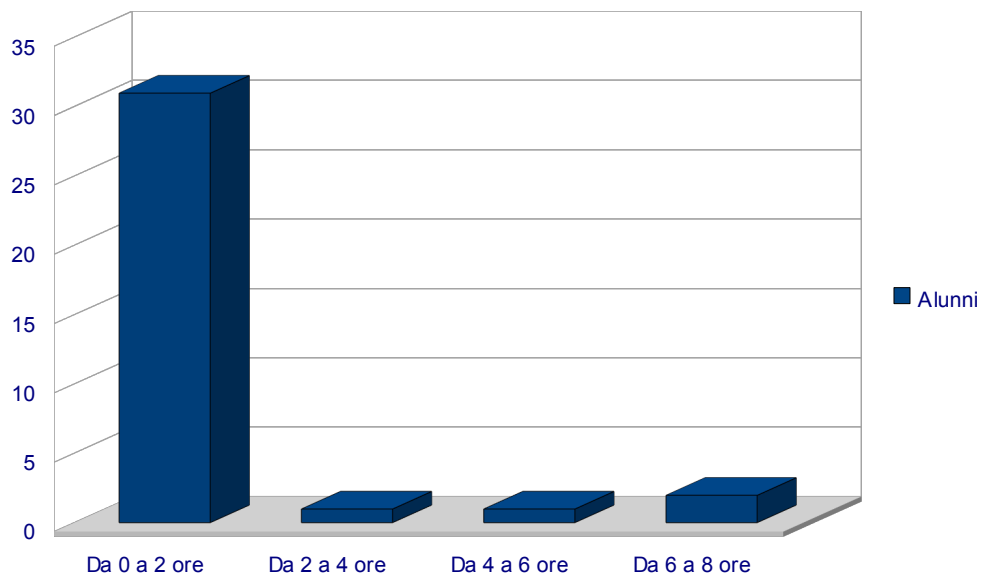
25. Preferenza dei siti nella navigazione in Internet



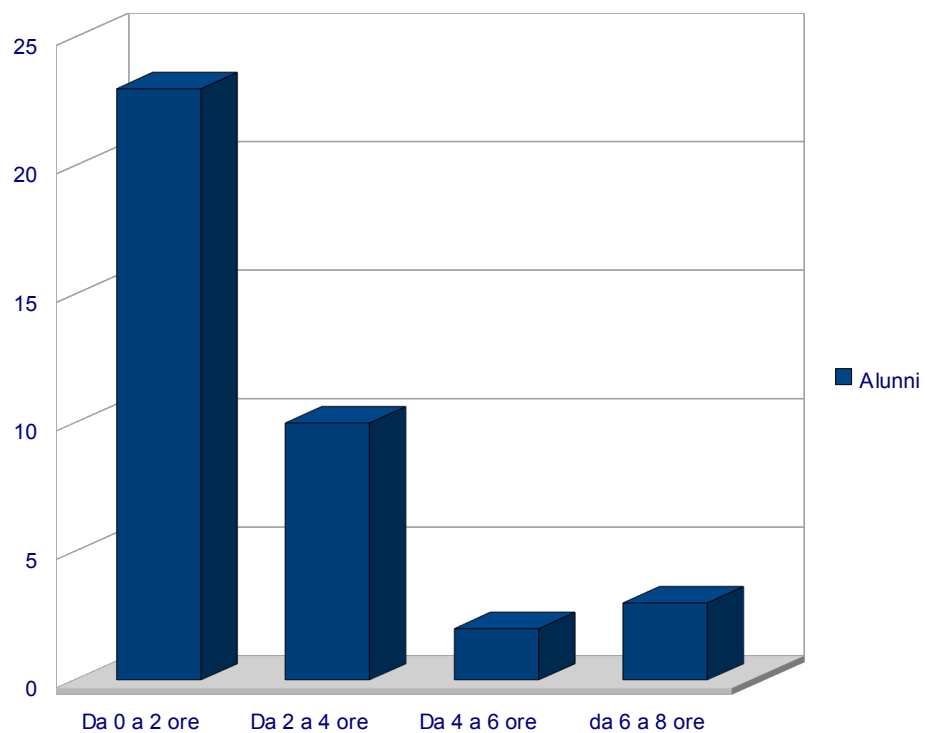
26. Quantità di tempo dedicata al gioco in un giorno



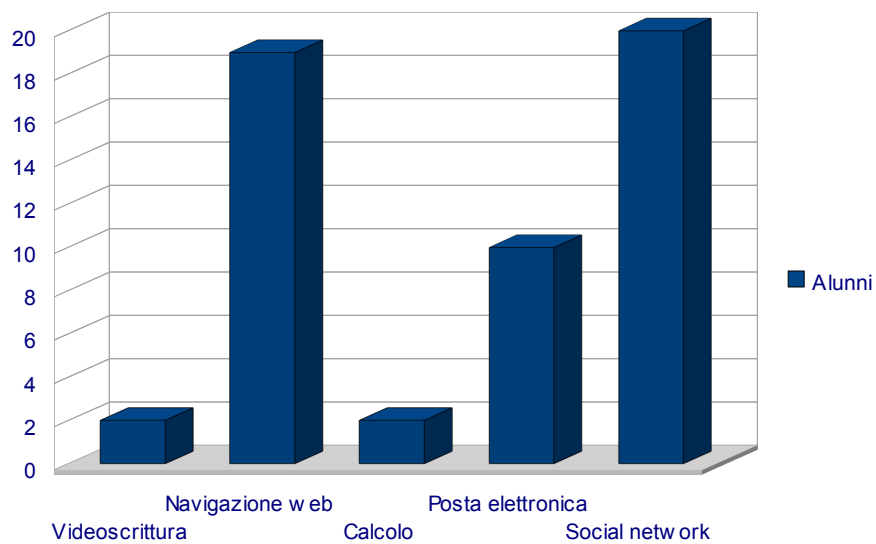
26. Quantità di tempo passato al pc a scuola



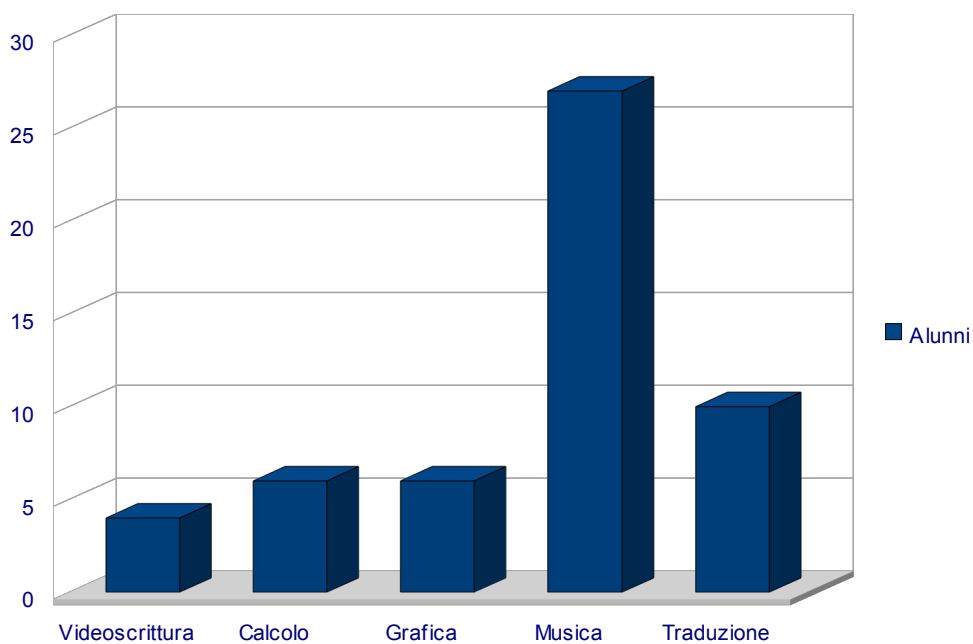
26. Quantità di tempo passato al pc a casa



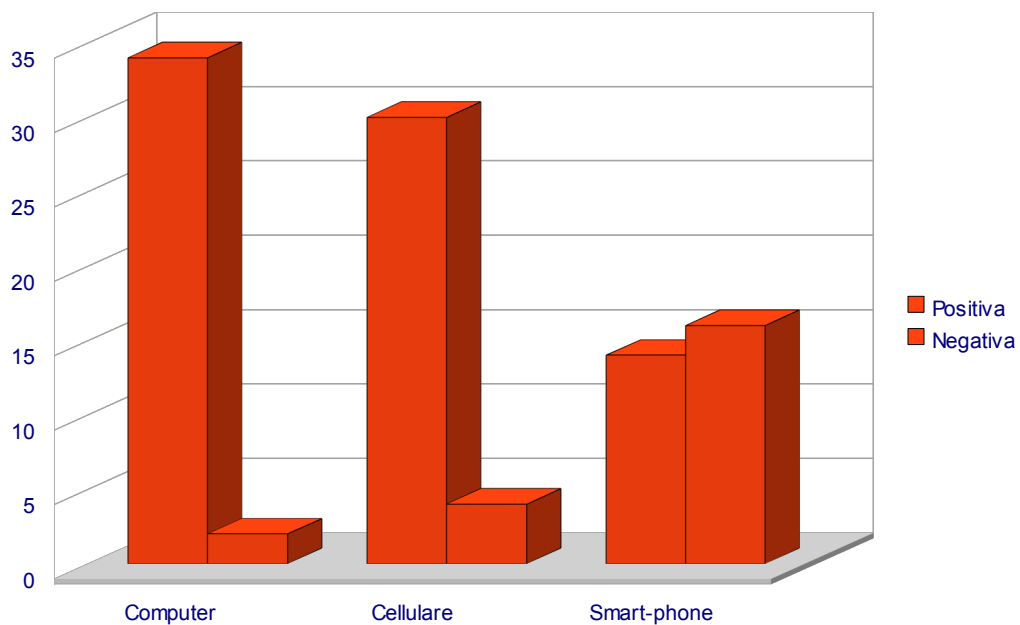
27. Attività preferite da praticare al pc



28. Programmi usati meglio



29. Valutazione degli alunni sulla facilitazione che le tecnologie informatiche producono sulla quotidianità



c. Résumé en Français de la thèse: *L'internationalisation des systèmes éducatifs de l'Union européenne et les Écoles Européennes de Bruxelles pour la formation à la citoyenneté européenne*

Introduction

La thèse de doctorat que je désire présenter dans ce résumé porte sur *L'internationalisation des systèmes éducatifs nationaux* et particulièrement sur les *Ecoles Européennes dans l'Union européenne pour la formation à la citoyenneté européenne*. Il s'agit d'un travail, dicté par l'exigence de comprendre le fonctionnement de ces écoles, en vue de proposer, si possible, leur modèle dans les écoles nationales des pays membres de l'Union européenne. Il y a, en effet, un problème d'accessibilité à la formation européenne, qui paraît être réservée aux enfants des *Eurocrates* ou des familles les plus aisées de la société internationale. Or c'est par la formation européenne que passe l'éducation à la citoyenneté européenne. Plus exactement, le minerval réclamé dans les *Ecoles Européennes de Bruxelles* est imposé seulement aux enfants dont les parents ne sont pas liés aux institutions ou aux agences communautaires alors que, en règle générale, ces familles-là sont moins privilégiées d'un point de vue économique. Donc il se pose un problème de ségrégation élitaire et de discrimination, parce que les moins aisés restent exclus en faveur des plus aisés: c'est à eux qu'on impose un minerval très élevé tandis que les premiers n'en paient aucun et c'est encore eux qu'on empêche de s'inscrire dans les établissements où les locaux ne suffisent pas par rapport à la demande (notamment les écoles de la Ville de Bruxelles). Les *Ecoles Européennes* installent les conditions de cette exclusion alors qu'elles reçoivent des financements de tous les Etats qui font partie de l'Union européenne. C'est donc grâce à un financement public que se concrétise une situation de discrimination socio-économique riche en conséquence sur l'éducation internationale: le financement public, habituellement destiné à soutenir ceux qui ont les moyens les plus faibles ou à garantir l'égalité des chances, est ici utilisé pour renforcer encore plus la position élitaire autoségrégationniste des plus forts. Tout cela arrive, en outre, dans un moment où la réforme Gelmini va fortement réduire les ressources de l'école nationale italienne et où l'Ecole européenne de type II de Parme est largement financée. Il a donc été déterminant, dans le choix de ce sujet, d'explicitier la nécessité de donner une perspective de travail à l'activité de recherche dans une période caractérisée par des politiques éducatives qui ne sont pas favorables à l'école et à l'université publiques, une grave crise générationnelle du travail, par la crise du modèle de l'Etat-Nation, ainsi que par la crise du concept de citoyenneté, surtout si on considère la période à laquelle cette étude se réfère: les années 2008-2010, qui coïncident avec les années de la crise économique mondiale.

Si le modèle pédagogique des écoles européennes s'avère valide, il faudrait donc proposer des solutions différentes pour en favoriser l'ouverture aux élèves les moins favorisés; s'il n'est pas valide, il faudrait trouver des solutions pour permettre à tous l'accès dans une école capable de formuler une offre éducative développant le plurilinguisme et liée à la perspective internationale européenne. Donc, la première question à se poser, pour établir l'hypothèse, est: « Dans le but de former le citoyen européen, est-il possible d'internationaliser l'école publique des pays-membres en partant de l'expérience des écoles européennes, en réformant les curricula des écoles nationales des Etats de l'Union européenne?». L'hypothèse trouve sa base dans le fondement que le système éducatif des *Ecoles Européennes de Bruxelles* est le meilleur dans le meilleur des mondes possibles; mais, par la recherche sur le terrain, on a vérifié le contraire grâce au recours à des indicateurs choisis à cette fin et tels qu'ils puissent garantir la comparabilité entre l'offre de formation internationale dans l'école publique et celle pratiquée dans les *Ecoles Européennes de Bruxelles*. *La sélection des indicateurs OCDE pour la construction des questionnaires soumis au personnel et aux élèves des EESS comprend, dans les questionnaires*

destinés aux étudiants de 15 ans, l'indicateur a6 - rôle du statut socio-économique d'origine et situation professionnelle des parents pour les élèves de 15 ans - et l'indicateur c5 - accès aux moyens informatiques et leur utilisation par les étudiants de 15 ans -. Dans les questionnaires destinés aux étudiants de 18 ans, la sélection comprend l'indicateur a 6 - influence du statut socio-économique des parents sur l'inscription des étudiants à l'université, et l'indicateur c3 - qui étudie à l'étranger et où? Dans les questionnaires destinés aux enseignants, elle comprend l'indicateur d2 - quelle est la relation entre enseignants et élèves et quel est le nombre des élèves dans chaque classe? -, l'indicateur d3- combien gagnent les enseignants? -, l'indicateur d4 - combien de temps les enseignants consacrent-ils à l'activité d'enseignement dans leur temps de travail total? -, l'indicateur d7 - qui sont les enseignants?

Pour les questionnaires et les résultats rapportés par ceux-ci, il convient de lire la partie finale du texte et l'annexe reprenant les graphiques. La méthodologie de recherche est principalement quantitative, même si on a recueilli des informations via des entretiens avec des personnes intéressées, à divers titre, par la vie dans les écoles européennes, qui ont confirmé les résultats explicités par les questionnaires. Les personnes intéressées ont demandé à rester anonymes, mais on a leur proposé des entretiens biographiques et on les a comparé entre eux. Ces personnes-là ont été consultées pour porter remède au soudain refus de coopération du système face à la recherche proposée en 2009, après la visite à l'école de Varèse, qui reste en fait l'unique à avoir produit des résultats concrets. Cette difficulté a compromis la réussite de la recherche sur le terrain comme elle avait été projetée initialement, à cause de l'impossibilité d'accéder aux établissements de Bruxelles et de Luxembourg, qui avaient pourtant, auparavant, indiqué leur disponibilité à accepter et à favoriser la diffusion des questionnaires et à répondre aux entretiens. Ce refus de collaboration a seulement été communiqué et non pas motivé, malgré les insistance de l'auteur de cet essai. Toutefois, les observations relevées dans l'école de Varèse ont permis néanmoins de consolider des impressions préliminaires qui justifiaient la proposition des hypothèses présentées. La théorie de la méthodologie biographique a intégré la proposition des questionnaires dans les établissements visités pour porter remède à la fermeture des écoles choisies dès le début de la recherche.

Les résultats des questionnaires ne plaident pas en faveur du système éducatif des *Ecoles Européennes de Bruxelles*, pour des raisons différentes, en ce qui concerne la formation du citoyen européen. Comme attesté par quelques entretiens, les élèves de ces écoles-là ne développent aucune prédisposition à cultiver ou à améliorer le profil international de leur éducation: souvent, ils suivent les carrières des parents, ne se proposent pas de voyager ou de travailler à l'étranger, ne perfectionnent pas leurs connaissances linguistiques, ni ne rêvent d'entrer au Parlement Européen. Même durant leur temps libre, ils ne montrent pas une sensibilité particulière pour les sujets internationaux et, d'habitude, après des expériences de stages, ils ne mûrissent pas le désir de devenir indépendants et de se réaliser par un travail qui présuppose les compétences acquises dans les *Ecoles Européennes*. Au contraire, comme posé en évidence dans le graphique n.20, p. 41, ils préfèrent la science et l'économie comme sujets d'étude, plutôt que les langues, dans la partie du curriculum qui fait place aux choix individuels. A contrario, il est avéré toutefois dans les graphiques n.18, 19 et 20, pp. 28-29, que les élèves de 18 ans donnent beaucoup d'importance à la dimension internationale de leur profil professionnel par rapport au marché du travail, même si, après le baccalauréat, les statistiques citées par les directeurs, entendus pendant les entretiens, démontrent qu'ils font des choix déterminés par d'autres critères. Cohérente avec cette sorte d'indécision ou de confusion est la réponse qui figure dans les graphiques n. 21 et 22, pp. 29-30: dans ceux-ci, il est évident que, bien qu'ils attribuent la plus grande valeur à la dimension internationale de la vie et du travail, ils seraient prêts à l'abandonner tout de suite pour deux raisons importantes: les racines et les liens.

Quelques données plus immédiates, à propos du lien entre éducation européenne et citoyenneté, émergent des questionnaires remplis par les enseignants: les graphiques n. 29-30-31, pp. 16-17 montrent, en effet, que la méthodologie la plus utilisée pour développer le sens de la citoyenneté européenne est le travail en équipe, bien plus que le recours à la pratique d'une langue étrangère et un peu plus que le recours aux technologies informatiques pour la didactique. Ils montrent aussi que l'explication des sujets les plus européens est confiée aux livres adoptés, pensés pour la didactique harmonisée, tandis que les connaissances relatives aux traités de fondation de l'Union européenne sont marginales, comme est aussi marginale la considération de programmes disciplinaires harmonisés entre les différents pays et cultures dans les organismes des EESS destinés à ce but. A cet égard, il y a une explication concrète liée directement à l'application en milieu éducatif de la méthode intergouvernementale appliquée dans la politique internationale encore aujourd'hui. Cette méthode ne prévoit pas l'intégration graduelle des choix culturels de chaque pays de l'Union européenne présents dans les établissements des EESS, mais seulement que chaque pays défende sa tradition. C'est aussi normal, après tout, parce que dans les EESS, il y a trois langues officielles (contre la politique linguistique européenne qui réclame une dignité identique pour chacune de 27 langues) et il y a aussi une organisation des sections par nationalité plutôt que par langue, ce qui signifie, dans la majorité des cas, que l'on parle, dans un établissement, la langue du pays où il se trouve, et que les élèves passent la majorité des heures prévues par leur curriculum avec leurs compatriotes. Le résultat illustré dans le graphique 31 confirme que l'harmonisation de la didactique n'est pas très fonctionnelle pour créer des profils professionnels européens. Les limites de ce modèle sont aussi la conséquence d'un corps enseignant privé de formation initiale et de formation continue comme on peut le voir dans les graphiques 23-25, pp. 13-14. Les enseignants sont souvent les premières personnes déçues par ce modèle où ils espèrent trouver des stimuli nouveaux pour leur profession.

Jusqu'ici, l'hypothèse avancée n'est pas confirmée: les EESS, malgré leur financement public important et la sélection des élèves, ne semblent pas être susceptibles de produire des résultats positifs, par leur didactique harmonisée, pour la formation du citoyen européen. Il faut donc considérer la situation dans les systèmes éducatifs nationaux.

Les écoles nationales des 27 pays-membres de l'Union européennes sont l'objet d'observation par le réseau *Eurydice* et les réformes qui les concernent sont harmonisées par les ministères de l'éducation nationales coordonnés par la *Direction Générale Éducation et Culture* sous la dépendance des ministres de l'éducation européens. Il y a aussi des organismes internationaux, comme le Conseil de l'Europe ou l'Unesco, qui ont pour mission de soutenir les actions qui concernent la culture et l'éducation dans le monde. L'éducation comparée et l'analyse des données de l'*OCDE*, ainsi que les rapports d'*Eurydice* relatifs aux sujets spécifiques abordés, ont permis d'intégrer ce cadre et de comparer avec l'état de l'internationalisation des systèmes éducatifs nationaux. Il faut toutefois rappeler que l'éducation relève aujourd'hui encore de la compétence de la souveraineté nationale. Voici pourquoi lier le raisonnement sur la formation, la citoyenneté et la souveraineté à la réflexion politique contemporaine qui concerne aussi la migration et la différence. Dans ce parcours, le choix des auteurs inclus dans le cadre théorique de cette recherche justifie cette exigence en mettant en évidence des concepts comme démocratie, citoyenneté, différence, intégration et inclusion. Pour l'instant toutefois, on rend compte principalement de la comparaison entre le système éducatif des EESS et les autres systèmes éducatifs nationaux, comparaison qui se borne ici à l'exposé des mesures mises en œuvre par chacun des pays qui prennent part, ou encouragent la participation, à des projets et des programmes d'échange européen. La question linguistique se pose au centre de cette réflexion et c'est elle qui marque la différence entre la qualité de l'éducation

internationalisée dans les EESS et les écoles nationales. L'introduction des deuxième et troisième langues est maintenant une réalité dans tous les pays, grâce aux directives du *Cadre Commun Européen des Langues*, qui uniformise et encourage l'apprentissage des langues étrangères. Ce qu'il faut améliorer, c'est la condition des migrants, vu leur statut et besoins d'accueil et d'intégration pour s'insérer dans la société de destination. C'est ici une nouvelle perspective de recherche qui s'ouvre avec l'analyse détaillée de chaque système éducatif et la comparaison avec quelques autres. L'internationalisation des systèmes éducatifs dépend d'une vision supranationale décrite par les indicateurs et surveillée par des observatoires.

Les indicateurs internationaux ont rendu les systèmes d'éducation plus ouverts à l'extérieur. En outre, à l'heure où les pays se livrent concurrence pour exceller dans une économie mondialisée de plus en plus orientée sur la connaissance, les systèmes d'évaluation internationale leur permettent de suivre l'évolution du niveau de connaissances et de compétences de leur propre population en comparaison avec celle de leurs concurrents [...]. La concurrence économique se jouant maintenant sur la scène mondiale, les pays ne peuvent plus se permettre de mesurer les performances de leurs systèmes d'éducation à l'aune de leurs seules normes nationales. L'OCDE a reconnu dès ses débuts le rôle central de l'éducation dans le développement économique; forte de ses indicateurs, l'Organisation est aujourd'hui mieux équipée que jamais pour étudier et encourager ce rôle⁵⁸³.

L'évaluation négative des EESS conduit à valoriser les expériences de rencontre entre les établissements, les réseaux et les élèves des pays-membres et à encourager l'introduction, dans le curriculum de chaque degré et type d'école, d'heures de cours et de projets en langue étrangère, qui ne sont pas encore assez répandus. Les écoles nationales devraient apprendre à percevoir la différence comme source de richesse culturelle et linguistique et à agir en conséquence, sans oublier l'offre de formation dont les enseignants ont besoin pour affronter le défi de l'inter-culturalité. La mixité est la réponse qui peut réellement rivaliser avec le curriculum des EESS qui, en fait, l'empêche encore même dans ses murs, mais à condition qu'il soit bien géré. C'est aussi dans la mixité, qui conduit à la cohabitation et à l'intégration pacifique des peuples sur le même territoire, qu'il faut chercher la solution pour élaborer un modèle plus efficace, inclusif et réel de citoyenneté. L'école nationale ouverte à tous peut ainsi devenir la source d'une éducation internationale qui trouve en elle-même les raisons de s'améliorer, mais il s'agit d'un défi possible, seulement, en présence de politiques éducatives qui recommencent à croire et à financer l'école démocratique d'Europe depuis ses pré-supposés les plus matériels. Dans cette direction, le seul avenir possible se trouve dans l'élaboration de modèles culturels partagés par les pays-membres, en vue de poser l'éducation européenne sous la sphère de la souveraineté supranationale et non plus nationale, désormais trop limitée pour trouver en soi ses réponses. Actuellement l'école européenne pour tous, capable de former le citoyen européen dans le modèle démocratique, pourrait naître aujourd'hui seulement à la lumière des Constitutions des Etats et du traité de Lisbonne, mais bientôt l'éducation sera fille de la Constitution européenne à venir.

⁵⁸³ *Regards sur l'éducation 2011*, Panorama, OCDE, 2011, p. 21.

1. De la sociologie de l'éducation à la citoyenneté multiculturelle pour un projet international d'école inclusive dans le modèle démocratique

a. La réflexion socio-éducative d'Émile Durkheim

La contribution théorique de Durkheim à ce sujet de thèse s'avère fondamentale. L'auteur d'Épinal est, en effet, trop peu connu comme pédagogue, bien qu'il ait enseigné à la Sorbonne au début de sa carrière académique, où il s'occupait de la formation des enseignants. Ses formulations sociologiques sont nettement plus affirmées.

Dans sa réflexion sur l'éducation, l'auteur dit que sociologie et pédagogie constituent la meilleure approche interdisciplinaire pour bâtir un raisonnement sur les systèmes éducatifs et sur les réformes éventuelles à réaliser, dans un contexte politique et économique qui considère l'école comme un lien important entre l'individu, la société, le marché globalisé et l'Union européenne.

Durkheim a animé activement le débat sur la réforme de l'éducation française au début du XX^e siècle. Pour lui

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné⁵⁸⁴.

Les enseignants sont des personnages-clés dans ce processus en tant que médiateurs, soit au point de vue pédagogique soit disciplinaire. Leur tâche en qualité de formateur de formateurs sera de leur donner une méthode dans l'observation et l'application des choses de l'enseignement, de façon que l'approche empirique de cette profession ne devienne pas une simple habitude d'essayer des solutions sans logique issues seulement du souvenir des expériences vécues au lycée. Ce serait répéter une routine privée d'innovation. Il faut, en outre, apprendre aux maîtres à savoir communiquer les notions qu'ils veulent transmettre aux élèves, dans le but de leur en montrer l'utilité dans la vie, les inviter donc, par la technique la mieux adaptée à chaque cas, à développer des compétences à partir des connaissances. C'est une idée très proche du *learning by doing* de Dewey. En même temps, Durkheim considère et explique l'éducation dans la perspective sociologique:

L'éducation est chose éminemment sociale. L'observation le prouve. D'abord, dans chaque société, il y a autant d'éducatrices spéciales qu'il y a de milieux sociaux différents. Et, même dans des sociétés égalitaires comme les nôtres, qui tendent à éliminer les différences injustes, l'éducation varie et doit nécessairement varier, selon les professions sans doute, toutes ces éducatrices spéciales reposent sur une base commune. Mais cette éducation commune varie d'une société à l'autre. Chaque société se fait un certain idéal de l'homme. C'est cet idéal "qui est le pôle de l'éducation". Pour chaque société, l'éducation est "le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence" [...], "chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse"⁵⁸⁵.

Il place donc l'homme au centre de sa réflexion pédagogique dans l'analyse de chaque type de société. Dans *L'évolution pédagogique en France*, il souligne la relation entre l'individu et son milieu social, en privilégiant le sujet, dans l'histoire de l'enseignement, pour comprendre les transformations dans le système éducatif national et donc dans la société. Les réformes scolaires qui ont lieu au début du XX^e siècle concernent les écoles de

⁵⁸⁴ Paul Fauconnet in Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Quadrige Puf, Paris, 2005, p. 12.

⁵⁸⁵ *Ibidem*.

pays différents et, au moment où, aux Etats-Unis, Dewey s'exprime pour l'harmonisation des politiques éducatives dans les écoles de chaque Etat du système fédéral et encourage des mesures similaires à adopter en Europe, Durkheim les a déjà imaginées. De l'autre côté de l'Atlantique, toutefois, les réformes s'arrêtent face au désastre des deux guerres mondiales. Il souhaite même, pour l'école française, une réforme fondée sur la relation étroite entre société et éducation et où, pour atteindre ce but, doit se concrétiser son idée de morale laïque: ce n'est que dans un milieu libre de préjugés religieux que l'individu peut développer son projet de vie et d'action à réaliser hors de l'école à la fin de ses études grâce aux compétences et à l'expertise acquises à l'école. Se réaliser soi-même et, en même temps, contribuer à créer des conditions meilleures dans la collectivité, signifie vivre moralement:

[...], pour que la moralité soit assurée à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective: car c'est seulement à cette condition qu'il pourra s'attacher, comme il convient, à ces fins collectives qui sont les fins morales par excellence. [...]. Pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s'en passer, il faut avoir pris l'habitude d'agir et de penser en commun⁵⁸⁶.

L'école représente donc le lieu privilégié où faire l'expérience de la vie en communauté, avec toutes ses difficultés, et encourage à les surmonter, à résoudre ensemble les problèmes les plus variés qui se présentent dans la vie quotidienne, et l'éducateur est celui qui éveille les aptitudes des élèves: *il faut leur faire aimer un idéal social à la réalisation duquel ils puissent travailler un jour⁵⁸⁷*. D'un autre côté, le groupe-classe a aussi la fonction de prévenir les situations de déviance, qui dérivent normalement de la rupture des liens sociaux, de la perte des valeurs, et de celle que le socio-pédagogue appelle *anomie*: absence de règles ou violation de normes informelles socialement établies, c'est à dire tout ce qui menace la construction d'un pays qui aspire au progrès civil et démocratique déterminé par l'habileté d'exercer activement la citoyenneté. Et c'est dans la famille et dans l'école que le sentiment d'être citoyen actif et conscient se forme: *Agir moralement, c'est agir en vue d'un intérêt collectif⁵⁸⁸*. L'action morale effectuée par un individu applique ses effets sur la communauté:

[...] le domaine de la vie vraiment morale ne commence que où commence le domaine de la vie collective, ou, en d'autres termes, que nous ne sommes des êtres moraux que dans la mesure où nous sommes des êtres sociaux,⁵⁸⁹

L'homme qui agit dans sa sphère privée et dans sa sphère publique forme sa conduite à partir de sa nature sociale; en outre le rapport d'osmose entre la dimension intérieure et la dimension extérieure doit aboutir, à l'âge adulte, à un certain équilibre, de manière à lui permettre de vivre des relations dans lesquelles le *savoir donner* et le *savoir recevoir* s'équilibrent, de manière à éviter des frustrations de toute sorte. Le lien entre individu et société est garanti par le recours à la langue, qui permet la communication et la relation entre les hommes. Dans ce travail de thèse, il est important de souligner que Durkheim prend en considération dans son oeuvre la question linguistique. Code et donc moyen de transmission, le langage favorise la circulation des cultures, leur diffusion et leur dissémination dans les populations. Cette réflexion s'adapte parfaitement à la nécessité

586 Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 290.

587 *ivi*, p. 144.

588 *ivi*, p. 96.

589 *ivi*, p. 101.

exprimée aujourd'hui dans l'Union européenne de connaître au moins deux langues étrangères. Sans oublier l'importance des idiomes pour eux-mêmes, dans le but de rendre plus rapide le processus d'intégration, l'auteur soutient qu'il suffirait, dans l'éducation, de recourir à des traductions des oeuvres littéraires les plus importantes, parce que le critère prévalent est le sujet, malgré l'importance de l'aspect esthétique.

[...], si une littérature doit servir à faire connaître une civilisation, la connaissance de la langue dans laquelle cette littérature est écrite peut encore être utile, mais n'est plus nécessaire. Il est bon de posséder cette langue, parce qu'on peut ainsi approcher de plus près les idées que l'on veut atteindre; mais, du moment où il ne s'agit plus essentiellement d'en faire goûter la valeur esthétique, une traduction peut, dans une large mesure, et surtout pour cette première initiation générale du collège, tenir lieu du texte. C'est ainsi qu'on peut concevoir que l'enseignement secondaire atteigne une des fins principales qu'il a toujours poursuivies, sans imposer pour autant l'étude des deux langues anciennes⁵⁹⁰

Cette position qui donne aujourd'hui l'impression d'être ancienne, avait sans doute, à l'époque, un caractère révolutionnaire, mais, au contraire, peut constituer un apport à la réflexion ici proposée sur l'étude des langues, telle que le propose aujourd'hui le projet d'immersion linguistique Emile –CLIL (Enseignement de matière par intégration d'une langue étrangère), qui concerne les enseignants qui se forment pour donner des leçons en langue étrangère en utilisant comme véhicule la langue choisie.

L'Union Européenne a compris, depuis longtemps, l'importance des langues étrangères pour l'intégration culturelle de ses vingt-sept pays membres; mais il faut soutenir cette politique par un important financement en formation, afin que l'apprentissage des langues étrangères soit proposé à tous, dès l'âge le plus tendre. Cela signifie aussi pousser les individus à dépasser les limites de la tradition idéaliste qui consolident la foi dans la patrie et dans l'idée de nation, pour atteindre une dimension cosmopolite nettement plus cohérente avec le projet européen.

Dans ce contexte, Durkheim attire l'attention sur la construction d'un curriculum scolaire qui prenne en considération les justes proportions, dans l'enseignement, des différentes disciplines, et des programmes qui y sont liés, pour que leur application en classe soit interdisciplinaire, selon la manière décrite par Dewey, à propos de la recherche humaine, dans *Les source d'une science de l'éducation*.

[...], pour pouvoir remplir, comme il convient, notre fonction dans un système scolaire, quel qu'il soit, il faut le connaître, non du dehors, mais du dedans, c'est-à-dire par l'histoire. Car, seule l'histoire peut pénétrer au-delà du revêtement superficiel qui le recouvre dans le présent; seule, elle en peut faire l'analyse; seule, elle peut nous montrer de quels éléments il est formé, de quelles conditions dépend chacun d'eux, de quelle manière ils se sont composés les uns avec les autres; seule, en un mot, elle peut nous faire assister au long enchaînement de causes et d'effets dont il est la résultante⁵⁹¹.

L'approche positiviste de l'éducation amène l'auteur français à contester l'idée universaliste et généraliste d'un seul type humain, induite par les humanistes, et l'aide à démontrer la pluralité et la différence qui se manifestent réellement, et pas de manière abstraite, dans la société. Il souhaite que l'éducation rende l'élève capable de reconnaître la complexité des différences, impossible à réduire à un modèle unique d'homme ou de peuple ou de culture. Dans cette perspective il suggère aussi d'abandonner le point de vue « eurocentriste » qui empêche de percevoir des aspects de la beauté de cette incroyable variété.

590 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p. 381.

591 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 129-130.

L'éducation donc est un processus de socialisation de l'individu par rapport au milieu dont il fait partie, et elle répond donc à une exigence sociale d'autoconservation. La fonction sociale de l'éducation trouve confirmation dans le fait qu'elle change lorsque change la structure sociale correspondante. Dès lors, il n'est pas possible de formuler une morale toujours valide. Seule l'observation de la réalité peut donner des réponses sur les idéaux moraux et éducatifs adaptés à chaque type social, surtout si, par éducation, on n'entend pas seulement celle produite par les institutions, mais aussi l'apprentissage informel.

b. Ecole, éducation et démocratie dans l'oeuvre de John Dewey

Se pencher sur les termes *école, éducation et sociologie*, dans l'oeuvre de John Dewey (1879-1852), signifie parcourir les caractéristiques de l'évolution de l'éducation occidentale tout court.

La théorie qu'il a élaborée et la pratique de l'enseignement expérimentée dans les écoles actives, à commencer par l'établissement conduit par lui-même à Chicago, montre comme seul protagoniste l'élève et base son innovation sur le présupposé de l'unité de la connaissance et de la compétence, du savoir et du savoir-faire, des sujets et de leur méthodologie.

Psychologue, philosophe, éducateur, critique social et activiste politique américain, il étudie à l'école publique et à l'université de Burlington, mais c'est dans le Vermont qu'il approfondit la théorie évolutionniste pendant les cours de G.H. Perkins et grâce à l'essai *Lessons in Elementary Physiology* dont l'auteur est T.H. Huxley. Le darwinisme et son influence restent forts dans toute son oeuvre parce qu'il pose la question de l'immutabilité de la nature pour mettre en évidence l'importance de la relation entre l'homme et son milieu et ses conséquences sur la théorie de la connaissance. Dans cette perspective, il n'y a qu'une réponse: en s'adaptant aux conditions environnementales, l'homme s'oriente vers la restructuration active de ses caractéristiques par la pensée.

Puisque la pensée est l'outil de cette reconstruction de la réalité, Dewey a appelé sa théorie épistémologique *instrumentalisme*. La manipulation du milieu, donc, fait déjà partie du processus d'apprentissage, comme on peut lire dans les quatre essais introductifs aux *Studies in logical theory*, où il exprime son accord envers les positions de William James et de l'école pragmatiste.

L'éducation progressiste considère la dialectique entre la tradition et l'innovation didactique qui prend en charge le changement dans la réalité sociale scolaire et extrascolaire et se base sur la liberté de l'élève. Cette liberté toutefois ne doit pas être totalement entre ses mains, parce que la connaissance nécessite un ordre déterminé par une conscience de l'expérience dont, normalement, les élèves ne disposent pas en raison de leur jeune âge.

Dewey's views continue to strongly influence the design of innovative educational approaches, such as in outdoor education, adult training, and experiential therapies [...] But he was also critical of completely free, student-driven education because students often don't know how to structure their own learning experiences for maximum benefit⁵⁹².

Pour mieux aider l'élève à apprendre, ce qui est le devoir de l'enseignant, il faut comprendre ses stratégies d'élaboration de l'expérience concrète et partir de là pour bâtir un parcours de croissance valable et productif du point de vue personnel et social. Dans ce contexte, il s'avère fondamental prendre en compte l'unicité de chaque individu en formation.

[...] an educator must take into account the unique differences between each student. Each person is

592 J. Neil, *John Dewey, the Modern Father of Experiential Education*, 2005. Wilderdom.com. Retrieved 6/12/07.

*different genetically and in terms of past experiences. Even when a standard curricula is presented using established pedagogical methods, each students will have a different quality of experience. Thus, teaching and curriculum must be designed in ways that allow for such individual differences*⁵⁹³.

Comme Durkheim, Dewey aussi a fait l'expérience de l'enseignement pendant deux années, dans une école expérimentale et dans les cours de formation pour les enseignants à l'université de Chicago en 1894. Pour lui, la notion d'expérience reste au centre de la croissance de l'enfant, et c'est grâce à elle qu'il peut créer la formule du *learning by doing* et donner de l'importance au lieu même de l'expérimentation. C'est l'expérience en effet qui unifie sujets, méthodes, théorie et pratique et qui garantit le lien entre l'éducation et la société. Son essai de 1899 *The School and society* a recueilli les résultats de cette période-là, mais même la *Columbia University* a reçu la contribution de Dewey en matière d'éducation, car il exerce, au *Teacher College*, un rôle actif qui produit la réflexion développée dans *Democracy and Education* publié en 1916.

*By recommending a more humble and mindful respect for experience, [...], his is suggesting that philosophy seek greater coherence with life as experienced throughout the day. Thus, this practical starting point is more than a strategy for doing philosophy; it is the profound and consequential acknowledgement that philosophy's inquiries are similar to many others: done by particular people, with particular perspectives, at a definite time and place, with consequences that must be considered*⁵⁹⁴.

Lieu de recherche et de découverte par excellence, voici ce que l'école doit devenir si on veut empêcher la dérive antidémocratique de la société; l'activité, la participation, l'exercice à une pensée créative, originelle et partagée sont le sel de la démocratie, tandis que la mauvaise politique essaie de conserver les conditions de passivité qui permettent au gouvernant d'échapper au contrôle des gouvernés en se servant de l'école traditionnelle qui, comme lieu de seule transmission du savoir, reste au service de l'immobilisme social le plus statique.

Les nouvelles méthodologies appliquées dans les écoles nouvelles sont décrites dans *My pedagogical creed* et dans *The school and society*, entre 1897 et 1899. Elles sont adaptées au principe selon lequel l'innovation sociale doit passer par la pratique éducative. La didactique prévoit, donc, que les occupations les plus actives soient au centre du curriculum, parce que ce sont les meilleures pour stimuler la manipulation de la réalité et l'approche à la connaissance. Dans cette action éducative, font déjà partie l'habileté manuelle et les notions intellectuelles. Les expériences poussent les élèves à réfléchir sur le processus et sur ses stratégies d'apprentissage plutôt que sur le résultat.

Histoire, géographie, sociologie, pédagogie, psychologie, communication, lecture, écriture, grammaire et arithmétique constituent les bases de la culture générale qu'on doit apprendre avant d'accéder à l'université.

Parmi les intérêts cultivés par Dewey la question du suffrage des femmes, de l'éducation progressiste et des droits de l'éducateur, du pacifisme et du mouvement humaniste sont les plus importants. L'engagement individuel dans la réalisation des buts sociaux représente le point central de l'éthique de chacun, tandis que les moyens collectifs pour leur réalisation est la stratégie gagnante de chaque projet politique. In *Human nature and conduct* et dans *Art as experience*, comme dans tous ses essais sociaux, il met l'accent sur la nécessité d'approches ouvertes, flexibles et expérimentales dans le but de déterminer les conditions les meilleures pour le bien de l'homme et de vérifier l'efficacité des moyen utilisés pour les réaliser: c'est la *méthode intelligente*.

⁵⁹³ *Ibidem*.

⁵⁹⁴ David L. Hildebrand, *The Place to Get Straight About Dewey, from John Dewey: A Beginner's Guide*, Oneworld Press, 2008.

L'auteur montre la démocratie comme meilleure forme de gouvernement pour favoriser l'adaptabilité de l'homme au milieu, parce qu'elle rassemble activité de coopération, d'échange public d'opinions, de participation, de dialogue partagé qui contribuent à l'édification d'une civilisation orientée vers le progrès. La capacité d'exercer et de développer ces conduites démocratiques doit être stimulée depuis l'âge le plus tendre ; c'est pour cette raison que Dewey conçoit l'école comme une extension de la société civile où chaque membre agit dans l'intérêt collectif.

Puisque les individus doivent satisfaire le besoin biologique d'autoconservation, c'est cette nécessité qui les pousse à réfléchir: c'est un problème à résoudre, et donc c'est face à des situations problématiques que l'homme s'active et commence à recueillir les données offertes par l'observation, avant de passer à leur analyse et à la formulation d'une hypothèse à vérifier en confirmant ou en modifiant les phases du processus entier.

L'éducation, comme on lit dans l'essai *How we think* en 1910, sert à entraîner les jeunes à cet exercice-là, pour les préparer à gérer les difficultés de la vie individuelle et sociale. L'industrialisation demande de la créativité dans le développement des projets, et seule une école nouvelle peut développer les qualités des personnes en libérant tout leur potentiel innovant. Cela signifie que la révolution intellectuelle garantit la réalisation des prémisses de la révolution industrielle en empêchant, comme Durkheim l'a souligné, la division et la spécialisation du travail finalisées pour elles-mêmes, qui déterminent la passivité du citoyen et son impossibilité d'émancipation. La situation aliénante dans laquelle vivent les classes les plus basses se reproduit dans la sphère culturelle, telle qu'elle est dans la perspective économique, et elles ne réussissent pas à accéder à la connaissance.

On ne peut pas nier que le cadre actuel présente des aspects de grande continuité avec celui de la société industrialisée du début du XXème siècle. En effet, le défaut démocratique reflète celui de l'éducation en se dénonçant sans aucun doute.

L'accessibilité à la culture, indiquée par Dewey comme outil indispensable pour l'avancement démocratique, et les priorités liées à ce but, représentent encore aujourd'hui les axes qui doivent porter une politique clairvoyante, surtout par rapport à la faiblesse contemporaine de l'état souverain, face à la globalisation et aux pressions exercées par l'économie sur la politique mondiale.

Cosmopolitisme, démocratie participative, et citoyenneté post-nationale théorisés par les philosophes, engagés à réfléchir à la manière de créer une vie meilleure, dans la conception de démarche progressiste de Dewey, tardent à s'affirmer dans l'Europe à 27. La cause est dans l'égoïsme des Etats qui ne se disposent pas encore à renoncer à une partie de leur souveraineté nationale en faveur du niveau supranational.

Avec ce retard, la transformation de l'école subit un ralentissement qui fait obstacle à son aspiration à s'internationaliser et à s'ouvrir, avec sa nouvelle offre formative, à la société entière, et pas seulement à l'élite réunie autour des institutions liées aux ministères des Affaires étrangères et aux Ecoles Internationales, aux Ecoles Européennes ou aux écoles créées par un Etat à l'étranger pour accueillir ses nationaux.

Les élèves de tous pays et de toutes origines sociales devraient avoir la possibilité d'accéder à des expériences éducatives différentes, qui les préparent à gérer et à gagner les défis du marché du travail globalisé. Dans cette perspective, leur vie dans tout son développement temporel est importante, et la recherche pédagogique doit aussi la prendre en compte et l'intégrer dans la collecte de données à référer au cadre théorique le plus proche, afin d'expliquer le phénomène observé d'où on essaie de découvrir la réalité cachée la plus profonde.

C'est pour cela que les interviews biographiques sont, pour l'enseignant, un patrimoine à garder jalousement et à partir duquel identifier les clés du succès éducatif de l'élève. Proposer des améliorations par rapport à son passé,

en donnant ainsi de la valeur à son présent, en vue de l'acquisition de nouvelles capacités à exprimer dans le futur, est la direction souhaitée par Dewey, mais aussi par Durkheim qui, comme l'auteur américain, conçoit le progrès individuel et social comme le résultat d'une comparaison et d'un dialogue constructif entre les générations plus âgées et les plus jeunes.

I believe that with the growth of psychological science, giving added insight into individual structure and laws of growth; and with growth of social science, adding to our knowledge of the right organization of individuals, all scientific resources can be utilized for the purposes of education⁵⁹⁵.

Théorie et pratique doivent s'intégrer et garder leur lien avec l'aspect le plus concret de la réalité scolaire si on ne veut pas se perdre dans les fluctuations continues du changement social qui intéresse tant l'enquête pédagogique. Dewey définit objet de la recherche éducative chaque élément qui peut accroître la conscience de l'action qu'on exerce sur des sujets en formation et la définition même de cette action qui n'est rien d'autre qu'une façon de vivre et d'agir:

L'éducation est une manière de vivre et d'agir. En tant qu'action, elle est plus vaste que la science. Cette dernière, toutefois, rend les hommes plus intelligents, plus capables de réfléchir et plus conscients de ce à quoi se destinent ceux qui sont engagés dans cette action, de manière telle qu'ils puissent corriger et enrichir dans le futur ce qu'ils ont fait dans le passé⁵⁹⁶.

En ce qui concerne les buts que l'école s'efforce de poursuivre envers la société, la connaissance des sciences sociales, qui contribue à développer encore chez les maîtres leur capacité de critique, d'introspection et d'évaluation dans les termes moyens et longs, suffit. C'est par eux et par leurs qualités que la recherche pédagogique doit passer si elle ne veut pas renoncer à sa propre spécificité pour se conformer à l'enquête sociologique originelle. Puisqu'elle est scientifique, la pédagogie peut et doit légitimement utiliser la méthode expérimentale pour mieux déchiffrer l'événement éducatif dont elle s'occupe et, en même temps, elle doit cultiver des relations interdisciplinaires avec les autres sciences humaines qui constituent des ressources privilégiées pour analyser et comprendre les possibilités éducatives.

Il y a, dans cette perspective, des points de contact avec les positions d'un psychiatre très connu, qui a beaucoup travaillé sur les centres d'intérêt de l'enfant, le Dr Decroly. Dewey, en effet, partage avec le médecin belge l'idée qu'il faut aller vers les inclinations et les intérêts de l'enfant, les seuls capables de révéler les phases de développement atteintes par l'élève et ses capacités non révélées. Ensuite, elles sont étroitement liées à l'émotivité de l'enfant, qui détermine beaucoup ses actions. Mais il faut faire attention à ne pas stimuler des émotions aux seules fins d'obtenir des résultats prédéterminés dans l'action: cela signifierait seulement induire des états d'âme pathologiques chez les sujets. Il faut tout simplement encourager l'activité réflexive naturellement intégrée à l'activité manuelle, en se référant aux concepts de bien, de beauté, de vérité pour mieux prendre soin des émotions.

En ce qui concerne la relation entre école et société, les élèves devraient s'occuper d'activités qui leur permettent d'apporter une contribution experte au milieu dans lequel ils s'inséreront à la fin des études, dans le but d'y être bien accueillis et de se sentir utiles. Ces deux points ici décrits sont fondamentaux dans le programme des

595 John Dewey, *My pedagogic creed*, School Journal vol. 54 (January 1897), pp. 77-80.

596 John Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994, p. 62.

écoles actives: vie en commun et application pratique à quelque chose d'utile à tous, même hors de l'école, stimulent la capacité à résoudre des problèmes donnés par la réalité concrète et de solliciter la globalité de l'apprentissage: les élèves doivent surtout comprendre comment développer des stratégies d'adaptation qui leur permettent de transformer en positives les circonstances parfois négatives posées par les situations de la vie quotidienne. On appelle *progressiste* le modèle éducatif de Dewey parce qu'il pousse au développement de capacités de *problem solving* toujours plus articulées et plus complexes. Dans les pages de *The school and society* on peut lire:

I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions. Through this unconscious education the individual gradually comes to share in the intellectual and moral resources which humanity has succeeded in getting together. He becomes an inheritor of the funded capital of civilization. The most formal and technical education in the world cannot safely depart from this general process. It can only organize it; or differentiate it in some particular direction⁵⁹⁷.

Bien qu'elle présente à la fois une dimension psychologique et une dimension sociologique, elle n'est pas le résultat d'un compromis entre les deux disciplines. En ce qui concerne l'acquisition progressive des éléments de conduite et de connaissance nécessaires pour bien vivre en société, on constate l'accord de Dewey et de Durkheim qui affirment que, dans les lieux institutionnels de l'éducation, les phases de l'apprentissage, comme toutes les activités d'ailleurs, sont organisées dans un espace qui modèle la vie sociale réelle que les élèves trouvent hors de l'école. Le laboratoire poursuit précisément ce but et vise à favoriser la rencontre entre pensée et capacité manuelle dans la dimension partagée du groupe de travail. La discipline ou l'éducation morale dérive directement de l'organisation du travail: pendant les heures d'activités communes, en effet, les uns corrigent les autres quand cela s'avère indispensable à la réussite du devoir ou du projet mis en oeuvre par le groupe. Dans cette situation, les enfants vont développer naturellement et simultanément des compétences professionnelles, culturelles et sociales, tandis que l'enseignant voit son rôle réduit à une fonction très différente de la fonction traditionnelle du maître:

The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences. [...] I believe that the teacher's business is simply to determine on the basis of larger experience and riper wisdom, how the discipline of life shall come to the child¹⁵.

C'est l'intérêt pour des faits expérimentés dans la vie qui pousse les personnes à s'activer pour en comprendre la logique et les conséquences. Le langage aussi est sujet à la même exigence: il est plus facile de l'apprendre s'il y a quelque chose à exprimer et à partager avec les autres.

language is primarily a social thing, a means by which we give our experiences to others and get theirs again in return. When it is taken from its natural basis, [...] when there are no vital interests appealed to in the school, when language is used simply for the repetition of lessons, it is not surprising that one of

597 op. cit., pp. 77-80.

the chief difficulties of school work has come to be instruction in the mother-tongue. Since the language taught is unnatural, not growing out of the real desire to communicate vital impressions and convictions, the freedom of children in its use gradually disappears, until finally the high-school teacher has to invent all kinds of devices to assist in getting any spontaneous and full use of speech. Moreover, when the language instinct is appealed to in a social way, there is a continual contact with reality. The result is that the child always has something in his mind to talk about, he has something to say; he has a thought to express, and a thought is not thought unless it is his own's⁵⁹⁸.

Ceci reflète totalement l'idée que l'éducation est un des moyens fondamentaux de réforme et de progrès. C'est pour cette raison que les lois qui prétendent changer l'école doivent prendre en considération la relation entre l'institution et la société. Si ces lois satisfont cette exigence, automatiquement elles garantissent l'efficacité du parcours éducatif dans le cadre du marché du travail, où la demande et l'offre de biens, de produits et de services ne sont que l'expression de ce dont la société a besoin pour survivre et progresser. Du point de vue politique, c'est dans cette rencontre que se réalise la synthèse pacifique entre les perspectives socialiste et libérale: *Here individualism and socialism are at one*³.

c. Ecole et vie dans la théorie et la pratique de Jean-Ovide Decroly

Jean-Ovide Decroly est connu pour avoir réalisé une réforme de l'enseignement fondée sur la méthode globale d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et son oeuvre appartient au cadre pédagogique de l'activisme depuis son adhésion à la Ligue internationale de l'Education nouvelle. Son parcours professionnel dans le milieu scolaire est assez particulier dans la mesure où il a débuté comme psychiatre. Sa vocation de s'occuper d'éducation est née de sa rencontre avec les enfants frappés de pathologies mentales.

Pour lui, il est très important de leur donner une chance d'émancipation. C'est dans cette perspective qu'est née la pédagogie des centres d'intérêts, qui pose les élèves et leurs particularités au centre du processus éducatif. La méthode globale consiste dans une approche de la réalité concrète à travers l'expérience qui, à la manière de Dewey, synthétise connaissances et compétences et les développe graduellement chez l'individu qui est ainsi, d'une certaine manière, aidé par le lieu et la communauté qui l'accueillent. C'est là que l'enfant accomplit ses premières découvertes, s'enthousiasme et se motive pour et par elles à l'occasion des partages avec ses compagnons.

L'éducation doit donner aux jeunes les moyens d'aborder consciemment leur vie de citoyen adulte et de futur travailleur. C'est pourquoi chaque offre de formation doit prendre en compte les nécessités de la société contemporaine. Pour aller efficacement dans cette direction, on peut considérer cette méthode comme scientifique, entièrement bâtie sur l'observation de la nature et sur la relation entre l'homme et son milieu. C'est une méthode capable de relier les perspectives humaniste et scientifique, et qui est capable d'analyser la réalité dans laquelle ces deux dimensions se présentent toujours ensemble, non seulement selon Decroly mais également Dewey. Comme Dewey dans l'école de Chicago, Decroly construit son propre centre expérimental, en 1901, grâce à la confiance de la *Société de Pédiatrie* qui lui confie la direction de l'*Institut d'enseignement spécial – laboratoire psychologique du Dr Decroly* où il crée une sorte de maison familiale ouverte pendant les 31 années suivantes aux enfants *anormaux* et, plus tard, aux enfants "normaux" également, avec lesquels il peut travailler sur l'intégration.

Pendant qu'il observe les enfants dans leur vie quotidienne, Decroly se rend compte que la définition

⁵⁹⁸ John Dewey, *The school & society*, Martino Publishing, Mansfield Centre, CT, 2010, p. 65-66-67.

psychométrique de normalité mentale peut être évaluée approximativement, parce que l'action positive de l'éducation sur eux devient évidente, même quand on leur propose une intervention éducative pareille à celle qui est offerte aux autres enfants. Avec l'intégration des enfants "normaux" et des "anormaux" dans l'établissement de l'*Ermitage*, créé suite à la requête des parents de sept enfants "normaux", naît en 1917 une école destinée à accueillir dans ses murs des élèves de l'âge le plus tendre jusqu'au diplôme. Il faut souligner que, comme en Belgique, la coéducation entre "normaux" et "anormaux" précède de presque trente ans la coéducation entre filles et garçons.

L'école est un milieu privilégié dans lequel tout le monde peut et doit trouver sa place pour apporter sa contribution à la croissance commune du groupe de travail. Sa mission, selon le médecin belge, est de prévenir le désagrément et d'offrir un soutien aux familles pour le bien-être des enfants. Prolonger la scolarité obligatoire est, pour lui, une conquête destinée à donner une alternative positive, comparée aux hôpitaux et hospices, aux enfants qui souffrent de pathologies mentales, et pour leur permettre une intégration dans la société grâce aux contacts avec les enfants dits *normaux*.

Le but du médecin, en définitive, est d'expérimenter dans son établissement expérimental des méthodologies nouvelles qui devraient ensuite être proposées à l'école publique: il s'agit en réalité de la même démarche que ce que l'auteur de cette thèse aimerait faire dans le milieu de l'éducation comparée et internationale. La médico-pédagogie, en effet, demande la coopération d'enseignants, de psychologues, de médecins, d'assistants sociaux en vue de la rédaction d'un plan d'action cohérent théoriquement et efficace dans son application sur le terrain, autrement dit, une approche résolument holistique.

L'effort de la recherche conduite par Decroly vise à maintenir le lien entre théorie et pratique par l'expérience; sa méthode prend donc quatre phases en considération dans la compréhension de la psychologie des enfants: la psychogénèse, la fonction de globalisation dans l'apprentissage, les centres d'intérêts et la capacité de s'exprimer des apprenants.

Il se borne à observer les réactions des enfants dans leur spontanéité sans faire aucun recours aux moyens psychométriques; en effet, bien qu'il accepte l'introduction en Belgique des tests élaborés par Binet et Simon, il refuse de leur accorder une importance déterminante puisqu'il les trouve trop généraux et imprécis, anonymes et artificiels, et donc incapables de produire des résultats comparables à ceux qui émergent de la recherche empirique.

Le test est une forme, et non la seule, de l'examen de l'individu. Il ne supprime pas la nécessité de l'observation, il la complète et en est complété ; il est éclairé par elle et, dans beaucoup de cas, doit lui céder le pas. L'examen par test est le minimum psychographique, [...] utile en première approximation⁵⁹⁹.

L'évolution psychogénétique est mieux décrite dans les interviews individuelles biographiques à long terme, mais photos, vidéos et journaux personnels sont aussi des moyens valides, au point que Decroly vante un fonds d'archives audiovisuelles d'enquête psychologique, dont le premier document remonte à 1906, et qui se compose d'une cinquantaine de titres qui permettent et garantissent la reproductibilité de l'observation. L'étude de la personnalité dépend de la comparaison de toutes les sources recueillies et de la synthèse entre ontogénèse et phylogénèse. Selon lui, le milieu influence les structures héréditaires des individus qui, dans l'enfance, sont

599 Francine Dubreucq, in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276, Paris, Unesco: Bureau international d'éducation.

excitées par des stimuli externes auxquels ces individus réagissent par le jeu et l'imitation, soit des manifestations trop souvent sous-estimées par les adultes.

L'enfant suit une logique différente de la logique analytique : son intelligence - sur laquelle Decroly réfléchit dans l'essai *Quelques notions sur l'évolution affective chez l'enfant*, publié en 1927 – se nourrit d'émotions et de notions et produit des expressions créatives de soi peu propices à être étudiées par des tests qui constituent des moyens trop neutres pour révéler les aspects des réactions affectives.

Son identité est en lien avec le milieu et seul un état de besoin met en crise cet équilibre et le pousse à s'affirmer pour se satisfaire. L'énergie libérée par son exigence naît de l'attention et devient intérêt ou désir avant de se transformer en réflexion: il s'agit donc d'une pédagogie de l'intérêt, élément commun à tous les besoins et aux états d'âme de l'enfant, pédagogie qui peut produire bien plus qu'une pensée fixée sur la reproduction ou sur l'intelligence, d'autant que celle-ci n'est pas plus importante que l'affectivité à cette âge. La globalité dans l'apprentissage de l'enfant le conduit à développer ses capacités graduellement et, le posant face aux problèmes, à résoudre la satisfaction de ses besoins quand il est plus petit et les devoirs à accomplir pour la réussite du projet collectif dans lequel il sera engagé avec ses compagnons d'école primaire. A la maternelle, en effet, les activités doivent rester libres pour qu'il expérimente la réalité à partir de sa curiosité, de son désir et de son intérêt: les maîtres ont comme seul rôle de stimuler cette tendance dans son approche des objets et des phénomènes concrets de la vie scolaire. Le premier degré se base donc totalement sur la globalité de l'apprentissage infantile suivant le principe unifiant de l'expérience, comme l'avait proposé Dewey en se référant à la méthode scientifique expérimentale. Dans cette perspective, les activités pratiques apparaissent nécessaires pour mobiliser les énergies émotives et intellectuelles de l'individu. Même et surtout la lecture, l'écriture, l'utilisation du langage sont tout simplement fonctionnelles à leurs réalisations. Ce qui compte, en effet, c'est leur utilité dans le contexte de l'élaboration d'un processus de production orienté vers un résultat qui soit le fruit d'un travail collectif. Les premiers exemples de textes lus à voix basse sont des notes écrites sur des cahiers de travail dont le but est seulement de mieux organiser l'activité individuelle par rapport à celle du groupe d'appartenance. Dans l'école secondaire, l'approche globale diminue en faveur de la spécialisation dans chaque discipline, mais elle doit être garantie par l'interdisciplinarité et les projets transversaux.

Decroly engage aussi, dans son œuvre, une polémique sur la fonction de la langue du point de vue social: il soutient que l'apprentissage de la langue satisfait une exigence de verbalisme qui sert seulement les classes dominantes. C'est leur modèle linguistique qui est proposé dans l'école publique comme standard, compétent est donc celui qui parle bien en respectant les normes de ce type d'énoncé présenté comme prévalent tandis qu'il est seulement un moyen de garder et de conserver le pouvoir de ces classes. La langue ainsi présentée et utilisée devient le fondement d'exercices stériles et rhétoriques destinés à exclure d'autres capacités mieux développées chez des sujets dont l'intelligence fonctionne différemment et qui gardent un lien vital plus fort avec leur capacité d'apprentissage global. Dans les cultures soi-disant avancées, cette forme de verbalisme et d'exercice de pouvoir est acceptée et reproduite dans l'école publique, tandis qu'on devrait considérer chaque forme d'expression de soi, y compris l'expression non verbale. La réflexion sur ce passage théorique nous conduit directement à concentrer l'attention sur la fonction du corps dans l'apprentissage. Le langage non verbal est celui du corps et, dans l'école traditionnelle, la présence physique est évidemment réduite et sacrifiée sur l'autel de schèmes vides, simplifiés et coercitifs, répondant mieux au besoin de contrôler la classe, le groupe et ses dynamiques, et répondant à une autre exigence de pouvoir exercé par l'institution représentée par l'enseignant. On voit clairement qu'il s'agit d'un modèle faux, artificiel, qui n'existe pas dans la nature, dans la réalité, dans la

vie. C'est donc ici que se pose la vraie question: pourquoi créer des modèles artificiels alors que sont présents naturellement les moyens utiles pour développer les capacités d'adaptation de chacun? C'est plutôt là qu'il faudrait chercher la formule exacte pour offrir vraiment aux jeunes des possibilités concrètes d'apprentissage. C'est pour cela que l'école doit disposer de laboratoires, comme dans les deux cas de l'*Ermitage* et de l'*Ecole de Chicago*, afin que tout soit organisé de façon totalement différente, mais propice à favoriser toutes les formes d'expressions de soi, y compris les expressions corporelles et également les capacités manuelles utiles à atteindre un but. Ce sont seulement les activités professionnelles, selon le docteur Decroly, qui peuvent sauver l'école et la société de l'excès d'un verbalisme finalisé à soi même ou, dans le pire des cas, à la continuation d'un pouvoir excluant et donc antidémocratique. Il trouve que les établissements scolaires sont organisés de façon trop schématique et coercitive.

Parmi les problèmes d'après-guerre, il en est un qui semble présenter un regain d'intérêt, c'est celui qui se rapporte à l'éducation de la jeunesse. Comment en serait-il autrement? N'est-il pas clair pour ceux qui voient un peu plus loin que le temps présent que toutes les mesures qui sont préconisées, tant au point de vue économique que politique, n'auront une action favorable et profonde sur l'avenir des peuples que dans la mesure où les générations qui montent vers la vie sociale auront ou n'ont pas été préparées à comprendre et surtout à vivre précisément cette vie sociale? La rénovation de l'école est d'actualité et les mouvements en faveur de cette rénovation font de plus en plus entendre leur voix; il importe de profiter de ce moment-ci où les valeurs sont ébranlées, où les opinions des réactions et de misonéisme sont en baisse, pour tenter un effort sérieux en vue de favoriser la solution de ce vaste problème. Nous ne pouvons envisager ici la question dans toute son ampleur, il y faudrait plusieurs volumes et les travaux récents de Dewey, Ferrière et d'autres disent fort bien en quoi le régime existant est défectueux et ce qu'il faut changer. Les réformes à accomplir sont nombreuses. Parmi elles, il en est d'essentielles, mais elles demandent le renversement complet des idées actuelles en matière d'emplacement et de construction des bâtiments scolaires. Il faudrait notamment désaffecter un grand nombre d'écoles existantes pour les reconstruire dans des endroits plus appropriés⁶⁰⁰.

Dans un tel milieu, même les enseignants souffrent et se sentent trop limités par des programmes qui ne sont pas adaptés aux attentes des élèves. Ainsi, la première réforme que Decroly introduit dans ses instituts, c'est de les libérer de leur rôle traditionnel et de leur attribuer une fonction plus créative et intéressante: celle d'aider les enfants à réaliser les buts qu'ils se sont choisis tous seuls, en toute autonomie, après avoir réfléchi ensemble sur leurs capacités et sur les objectifs qu'ils désirent atteindre pour s'améliorer, afin de mieux servir la cause commune du travail en groupe. Pas de temps prédéterminés et pas de programmes coercitifs, et dans le temps destiné à la lecture libre de projets collectifs, le choix des auteurs, comme le conseillait également Durkheim, est international, afin que la communication et l'échange d'idées soit assuré dans un lieu de socialisation mais aussi et principalement de culture, une culture libre, jamais séparée de la vie.

d. Le débat sur la citoyenneté supranationale dans les traditions communautaristes et libérales

Le débat sur la citoyenneté supranationale se réfère à une tradition très profonde qui remonte à l'âge classique gréco-romain, où le concept même de citoyenneté a été élaboré. Ceci établit la relation entre l'individu et l'Etat. L'exigence de fixer les termes de cette liaison dérive directement de l'expérience de l'esclavage en Grèce: la

600 Ovide Decroly, *Le programme d'une école dans la vie*, Edition Fabert, Paris, 2009, pp. 135-136.

citoyenneté en est la réponse, qui se fonde sur la participation à la vie démocratique de la *polis*, tandis qu'à Rome elle répond davantage à un idéal normatif dont l'objectif est de définir l'identité du citoyen et ses possibilités dans la vie de la République. C'est donc à ces deux sources qu'il faut relier la tradition communautariste, plus proche de la conception grecque et donc plus encline à reconnaître et à garantir à l'individu une fonction active de solidarité sociale – la liberté commence au début de la liberté de l'autre – et celle libérale, plus proche de la tradition romaine, et donc plus soucieuse de défendre l'individu de l'indiscrétion de l'Etat – la liberté de chacun se termine où débute la liberté de l'autre.

Dans l'histoire, la citoyenneté a connu des périodes plus ou moins favorables. C'est surtout pendant l'époque de l'Europe "féodale" et des seigneuries et des principautés qu'elle a été étouffée par le pouvoir politique tandis que, pendant la formation des monarchies nationales, le sentiment d'identité qui s'est constitué parmi les peuples leur a donné un sens d'appartenance important pour le développement de la citoyenneté quoique, politiquement, les individus n'étaient alors que des sujets et pas encore des citoyens. Après les révolutions américaine et française, il va sans dire que l'idée du transfert des droits et des responsabilités à la communauté nationale, et contenue dans les déclarations et les constitutions, s'est affirmée définitivement et a été renforcée au cours du XIXe siècle par la philosophie idéaliste et la diffusion de l'idée de nation.

Ce tournant de l'histoire a produit une association encore valide aujourd'hui: celle qui lie la citoyenneté au territoire et à l'identité culturelle et linguistique d'un peuple, comme dans la définition donnée par Fichte. Même Tilly constate que c'est donc l'Etat, dans ce sens, qui a construit la nation, en effet:

Presque tous les gouvernements européens prirent des mesures qui homogénéisaient leurs populations: l'adoption d'une religion d'État, l'expulsion des minorités, l'instauration d'un langage national, éventuellement l'organisation d'une instruction publique de masse⁶⁰¹.

Une autre conséquence de cette association est la coïncidence entre société et communauté nationale déterminée par la résidence sur une partie de territoire délimitée par des frontières.

Le débat contemporain sur ce sujet concerne ces derniers passages logiques et se propose d'élaborer une nouvelle conception pour l'Union Européenne, entreprise politique unique en son genre, qui réclame une solution apte à favoriser l'intégration et l'insertion des citoyens qui se déplacent plus facilement et fréquemment qu'il y a quelques dizaines d'années pour les raisons les plus différentes. Pour eux, l'Union européenne a mis en place la liberté de circulation, par les accords de Schengen, mais sans encore avoir résolu la question de la citoyenneté, surtout à cause de la présence de 27 langues toutes de pareille dignité, en vertu du principe de l'unité dans la diversité.

Il est tout à fait évident alors que, pour valoriser et donner substance à la protection de la différence pour en faire la vraie force de l'Europe d'un futur prochain, il faudra travailler à bâtir dans la mentalité des peuples européens un concept de citoyenneté ample, à partir de la formation et de la connaissance: chaque culture doit connaître l'autre. C'est dans ce but que nous tentons, dans cet essai, d'attirer l'attention sur la connaissance des langues étrangères dans l'école et sur un modèle commun d'école européenne qui tarde à naître. Si la différence dans les programmes disciplinaires pourrait être partiellement conservée, on pourrait au moins construire ensemble des assises égales pour tous les pays membres.

Quoi qu'il en soit, pour théoriser un nouveau modèle de citoyenneté, il faut que la citoyenneté et l'identité se

601 Tilly in Roger Tebib, *Géostratégiques* n° 16 - Les O.N.G., MAI 2007, p. 5.

séparent et que le lien entre individus et territoires se desserre: c'est le phénomène massif des migrations qui le réclame, sous la poussée de la globalisation et de la réduction d'un monde dans lequel chaque lieu est plus simple à atteindre. Si ces relations se résolvent, la citoyenneté peut facilement apparaître comme le seul leitmotiv de la communauté politique entière. Et c'est à partir de cette thèse qu'il sera possible de bâtir des narrations symboliques, des mythes fondateurs pour l'Europe unie et pour les générations futures d'Européens souhaités par Soysal dans son essai *Limits of citizenship*⁷.

En outre, après les deux guerres mondiales, on a compris que les frontières mêmes constituent une menace sérieuse à la paix et à la stabilité communes. C'est alors que l'idée d'une souveraineté supranationale a commencé à germer dans les consciences des politiciens et des hommes d'Etat.

Il est donc capital qu'une souveraineté supranationale se lie à une citoyenneté supranationale si on veut rester dans les limites d'un cadre démocratique.

Il est donc évident que la notion d'État, d'origine occidentale, doit être étudiée en comparaison avec les autres groupes humains. [...] Beaucoup d'économistes affirment que, dans un monde sans frontières, l'intérêt national n'a plus vraiment sa place, l'État n'étant le plus souvent qu'un organisme à subventions et protection sociale. Certains écrivent, par exemple: «Dans une économie planétaire, à l'ère de l'information, des travailleurs compétents, des réseaux étendus de fournisseurs, les ingrédients qui sont le «diamant» de la compétitivité, fonctionnent aussi bien, et peut-être mieux, quand ils sont localisés de part et d'autre de frontières politiques et échappent ainsi au fardeau de l'intérêt national. Il serait impossible d'exploiter toutes les ressources de l'économie planétaire tant que les États mettent au premier plan l'intérêt national et la défense de leur souveraineté»⁶⁰².

La notion classique de Weber, qui décrit l'Etat comme *le monopole légitime de la violence* ou comme lieu qui réunit des peuples qui partagent valeurs et buts communs, est toujours plus lointaine de la réalité, parce que l'Etat nation est composé concrètement de groupes différents. C'est l'origine westfaliennne qui justifie encore la formule classique de Weber, mais selon Jean-Marc Siroën, cela n'a aucune justification dans le domaine de l'économie:

Puisque la taille minimale de la nation est l'individu, le nombre potentiel de nations est quasiment illimité. Leur dimension effective réagit à un environnement économique ou politique plus ou moins stable. Contrairement à ce qu'affirme une certaine historiographie, et malgré la protection du Droit international westfalien, les États nations ne sont pas éternels. Leur forme, comme leurs contours, sont capricieux. Des nations se forment puis éclatent. Les compétences des Etats s'étendent ou se rétractent. C'est bien à cette dynamique que devraient s'intéresser les économistes.

L'analyse économique n'introduit pourtant le concept d'État nation que lorsque le thème étudié l'impose: monnaie, politique économique. La théorie adopte alors souvent une définition instrumentale adaptée aux besoins de l'analyse. Il ne s'agit pas de "vrais" États nations et la frontière dont on parle ne se superpose pas nécessairement aux frontières politiques⁶⁰³.

Après la guerre de Trente ans, en effet, le traité de Westphalie, signé en 1648, sanctionne le principe de non interférence à l'intérieur des frontières reconnues par la communauté des Etats nationaux réunie. On prétend se

602 Roger Tebib, *Géostratégiques* n° 16 - Les O.N.G., Mai, 2007, pp. 16-17.

603 *ivi*, p. 2.

référer encore à ces descriptions classiques dans le discours sur l'Etat, mais il est toujours plus évident qu'il faut essayer d'identifier de nouvelles catégories de raisonnement si on veut formuler une définition plus proche de la réalité et donc plus apte à la résolution de nouveaux défis.

La réflexion sur la citoyenneté postnationale bénéficie de la contribution de Soysal qui propose de substituer, au concept de gouvernement, celui de gouvernance, plus ouvert et plus flexible par rapport aux nouvelles sociétés. Selon lui, il y a trois raisons pour lesquelles elle servirait la cause européenne: elle permettrait l'intégration sociale de groupes différents en dissolvant le lien exclusif et univoque entre eux et la communauté nationale ; elle définirait le citoyen comme membre de la société civile internationale; enfin, elle permettrait la possibilité de cultiver des relations sociales fluides fondées sur le présupposé de l'*intrigue faible* en libérant l'individu des limites imposées par la résidence. La citoyenneté postnationale fait abstraction de la vieille appartenance nationale et reconnaît les individus comme personnes capables d'exercer leurs capacités politiques, même dans une communauté politique virtuelle. L'Europe regarde avec intérêt dans cette direction, en effet, en proposant aussi un discours sur la citoyenneté numérique. Les éléments communs sont à chercher dans la transnationalité de ces sociétés pour combattre finalement l'obstacle de l'identité nationale: dans ce sens, on peut réfléchir sur le paradigme de la circulation, discuté en éducation comparée.

Le sentiment de l'appartenance à une dimension internationale européenne remonte à la *bürgerliche Gesellschaft*, la société civile née de la Révolution française, qui acquiert davantage d'importance par rapport à l'Etat même, en se proposant comme modèle cosmopolite. L'autre, comme sujet égal parce que similaire, est une idée d'origine chrétienne et prévaut sur l'égalité tout court quand on se propose d'atteindre le but multiculturaliste de la cohabitation civile de groupes différents par un «principe de non-interférence»: c'est-à-dire que c'est seulement quand chaque identité se voit reconnaître la même valeur (que chaque autre identité) que la réciprocité du respect permet la naissance de la communauté politique élargie au-delà de la nation. C'est le principe laïc qui, mieux que le religieux, donne substance à la citoyenneté postnationale. En ce qui concerne l'aspect identitaire du débat européen sur la citoyenneté, il y a trois axes auxquels se référer: la position *universaliste* qui se fonde sur les droits humains, la position *primordialiste* qui s'appuie sur la tradition judéo-chrétienne et gréco-romaine de l'Europe et la position *traditionaliste* qui se fonde sur la sélection de groupes par le critère de la tradition et de la disponibilité à développer une appartenance commune. De l'avis de l'auteur de cet essai, la première s'avère la meilleure pour créer une alternative au monopole politique de l'Etat. En ce qui concerne la question de la multiculturalité, c'est le paradigme de la transnationalité qui s'offre comme présupposé pour fonder la citoyenneté élargie que les groupes des migrants et des cultures minoritaires nécessitent. La contribution la plus importante vient de la recherche d'un auteur de la tradition libérale, Will Kymlicka. Il indique la solution dans deux concepts: l'un consiste en la substitution de la personne et de ses droits humains et civils à l'Etat, et l'autre de la prise de conscience des droits de groupe. La thèse principale postule qu'il est parfaitement cohérent avec la tradition libérale de s'occuper des groupes et pas seulement de l'individu, des ses garanties et de ses libertés. A ce propos, il soutient que c'est seulement à cause des interprétations récentes qu'on s'est concentré sur l'aspect individuel de la doctrine libérale. Dans la perspective multiculturaliste, il faut considérer l'autre comme déjà compris dans le processus de négociation politique. C'est-à-dire que les mots-clefs d'inclusion et d'exclusion jouent un rôle fondamental dans le débat.

[...], dans tous les modèles pris en considération jusqu'à aujourd'hui, la citoyenneté ne perd pas la caractéristique d'être bâtie sur le type d'une institution juridique exclusive: un jus excludendi alios,

*même quand elle est fondée sur les droits à la place que sur un principe identitaire*⁶⁰⁴.

Dans *The Politics of Reconciliation in Multicultural Societies* Will Kymlicka et Bashir Bashir soutiennent, qu'en 2008, la majorité des pays du monde montre une longue histoire de discrimination et d'exclusion fondée sur des raisons d'ordre ethnique, racial, national, religieux, idéologique et même linguistique. L'affirmation des droits humains s'impose avec des justifications apparentes comme la décolonisation, le constitutionalisme libéral-démocratique et ses aspirations paritaires et antidiscriminatoires. Malgré ce débat théorique, toutefois, les pratiques excluantes continuent d'agir, en produisant leurs effets négatifs dans les formes les plus différentes et les plus imprévisibles, tandis qu'une politique de réconciliation faite d'inclusion et d'égalité serait plus efficace, comme beaucoup des faits analysés par Ulrike Theuerkauf le démontrent clairement, en suggérant des stratégies vertueuses. Ce sont donc les politiques de la différence et les politiques de la réconciliation, les deux plus courantes, qui conduisent à améliorer concrètement la cohabitation entre les groupes et le développement d'une nouvelle citoyenneté postnationale pour la démocratie inclusive.

e. Démocratie inclusive et politique de la différence dans la pensée d'Iris Marion Young

Citoyenneté, démocratie délibérative, féminisme constituent le fil rouge de toute l'œuvre d'Iris Marion Young. L'auteur de *Justice and the politics of difference* et de *Inclusion and democracy* partage avec Martha Nussbaum son opinion sur la représentation symbolique de la pauvreté opérée par les médias et les gouvernements:

*Responsibility for Justice begins with a focus on economic inequality within the United States. (Later the scope of the argument is extended to take in global inequalities). Young notes that there has been a shift in the way in which government officials, journalists, and the public think and talk about poverty: the primary causes of being poor, instead of being seen as social, are currently understood as personal. On this account - she writes - the social segments that tend to be poor do not take responsibility for their lives as much as members of other groups, and too often they engage in deviant or self destructive behaviour. Public assistance programs only add to the problem by allowing these deviant segments to expect handouts in return for which they need do nothing*⁶⁰⁵.

Elle a voulu attaquer frontalement la théorie libérale de la justice élaborée par John Rawls qui postule l'existence d'une vision impartiale à partir de laquelle déterminer le destin même des groupes marginaux. Philosophe marxiste et féministe, Young s'occupe de justice et de différence dans le milieu de la philosophie politique et est appelée à donner des réponses crédibles et pratiques à la question de la justice sociale. Pour elle:

*[...] le concept de justice coïncide avec celui de politique. La politique, [...], inclut tous les aspects de l'organisation institutionnelle, de l'action publique, des pratiques et des habitudes sociales et des sens culturels, dans la mesure où ceux-ci sont potentiellement susceptibles d'évaluation et de décision collective. La politique, dans cette acception inclusive, concerne surtout les politiques et les actions du gouvernement et de l'Etat, mais elle peut aussi concerner les règles, les pratiques et les actions de chaque contexte institutionnel (Mason, 1982, pp.11-24)*⁶⁰⁶.

604 Enrica Rigo, *Europa di confine: trasformazioni della cittadinanza nell'Unione allargata*, Meltemi, Roma, 2007, p. 58. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

605 Iris Marion Young, *Responsibility for justice*, Oxford University Press, 2010, p. 5.

606 Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996, prima ed. 1990, p.45. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

Le défaut principal de la théorie de la justice de Rawls consiste dans l'adhésion au paradigme distributif, qui donne substance à la majorité des positions philosophiques sur la justice. Selon ce modèle, la justice sociale se présente comme une simple distribution, moralement correcte, de charges et de bénéfices sociaux et comme clef de compréhension de l'inégalité, mais Young révèle le présupposé négatif sur lequel il se fonde: l'idée que des biens abstraits soient donnés comme droit, pouvoir, opportunité, des choses privées de substance matérielle. Dans ce cadre-là, la justice joue un rôle seulement égalisant dans la distribution. Toutefois, distribuer des biens dans une société signifie l'imaginer comme statique et «objectuelle», comme un milieu où relations et biens sont réduits à des objets et donc vides de tout contenu problématique: c'est une idée qui est très loin de la réalité. Cette théorie «distributiviste» justifie donc des politiques empruntées à l'assistance. L'assistance transforme le citoyen en client et l'exclut totalement du débat démocratique, en se limitant à satisfaire tout de suite son besoin par des biens qui sont des produits sélectionnés par des autres.

La société caractérisée par l'Etat providence et par la grande entreprise permet que beaucoup d'institutions importantes, dont les actions exercent un impact énorme sur un grand nombre de personnes, définissent en fait comme privée leur activité et se réservent le droit d'exclure ceux qu'elles décident. Ceux qui croient dans la démocratie participative et désirent éliminer l'oppression économique, comme l'exploitation et la marginalisation, demandent que les activités des institutions économiques entrent dans le cadre des décisions publiques et démocratiques⁶⁰⁷.

Par conséquent, il est évident qu'on considère le sujet moral comme doué de caractéristiques de rationalité, d'impartialité, de détachement et d'universalisme. Puisqu'il est touché par les intérêts en jeu, il ne peut pas les évaluer sereinement pour atteindre une solution dérivée de principes généraux. De cette façon, l'individu perd ses spécificités singulières comme déjà Adorno, Irigaray et Derrida l'avaient observé. En suivant leurs raisonnements, Young s'oppose à la logique identitaire qui prétend former un seul modèle capable d'absorber la vérité, la discursivité et le pluralisme de la réalité, en excluant toutes les différences qui ne se laissent pas effacer et en les identifiant comme diverses. Dans cette perspective, elle élabore et utilise les deux catégories de l'*oppression* et du *domaine*: l'une consiste dans la passivité dans un état de désavantage et d'injustice qui rendent victimes des personnes par des pratiques quotidiennes mises en place par des sociétés libérales bien pensées, mais qui empêchent l'expression de sentiments et d'opinions, même en contexte d'écoute très large; l'autre est une limitation institutionnelle à l'autodétermination du citoyen.

Dans cette perspective, la fonction du groupe est double: d'un côté, il renforce la perception intérieure de la différence et le lien entre ses membres, de l'autre, il agit dans la direction contraire à celle de l'identité, c'est-à-dire qu'il sert à mettre en question la logique de l'identité dominante et les dynamiques propres de l'oppression. Il est aussi sujet politique et pas seulement moyen d'analyse sociologique, comme Kymlicka l'a déjà vu pour les droits des groupes. Young, par exemple, propose la représentation corporatiste des groupes pour leur consentir la participation démocratique et pour équilibrer la force tendant à renforcer l'identité intérieure par une affirmation vers l'extérieur, comprise comme définition de droits spécifiques et non pas seulement comme appartenant à la communauté nationale, plus vaste. Les exigences des individus sont déterminées non seulement par la satisfaction des besoins, mais aussi par la possibilité de prendre part activement à la vie sociale, comme Heller et Habermas l'ont rappelé dans leurs œuvres liées au développement du processus démocratique dans le dialogue pluraliste de l'interaction entre individus, groupes et institutions (*overlapping consensus*). C'est là que

607 *ivi*, p. 152. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

demeure le désir de justice des citoyens, qui suit la voie reconnue dans la mesure où ils peuvent promouvoir leur culture de solidarité, de citoyenneté active et d'égalité pour réaliser le bien commun.

La justice sociale qui rend possible la vie bonne, fixe des conditions acceptables pour l'existence humaine à l'intérieur des communautés, et se fonde surtout sur deux aspects principaux : la possibilité de développer, de témoigner et d'éprouver les capacités et les expériences de l'individu et la possibilité de participer activement à la détermination des conditions de l'action qu'il peut conduire sur le plan socio-politique. Dans le cadre de cet essai, on voit sans doute le lien avec la conception humaine de Dewey. Au contraire, pour Young, c'est l'oppression: l'action limitante du soi sur soi à cause des institutions. Par conséquent, la justice sociale ne peut se réaliser que par la création d'institutions qui promeuvent le respect des différences et qui ne dépendent absolument pas de la formulation idéologique d'une identité unique, élaborée par le groupe dominant dans le but de conserver le pouvoir.

Dans notre société, l'idée d'un décideur impartial sert à légitimer une structure décisionnelle autoritaire et antidémocratique. Dans la société libérale moderne, le gouvernement de quelques personnes sur les autres, le pouvoir de quelques-uns de prendre des décisions qui influencent les actions et les conditions de l'action d'autrui ne peut pas être justifié en disant tout simplement que certaines sont meilleures que quelques autres. Si tous les individus sont égaux au niveau des facultés rationnelles, compréhension, émotion et créativité et si tous les individus ont pareille dignité, alors, les décisions sur les règles qui devraient conduire leur vie ensemble devraient être prises par tous: la souveraineté devrait appartenir au peuple⁶⁰⁸.

L'impartialité répond à une logique identitaire qui cache les différences et les caractères physiques dans la sphère privée, tandis qu'on admet dans la sphère publique des catégories fixes et simples, aptes à tout simplifier et universaliser. Il s'agit d'une solution apparente, toutefois, parce que l'identité continue à produire ses conflits et à exagérer les différences, au point de les transformer en déviations ou en problèmes à résoudre. L'invocation de l'impartialité prive l'homme de son humanité. A ce type de raisonnement, Young oppose *la raison morale* par laquelle le sujet ne se confond pas avec un autre sujet, mais le reconnaît comme autre que soi et le rencontre dans le dialogue, dans une logique d'éthique communicative. La tradition de l'impartialité ne marche pas parce qu'il n'existe pas *d'homme impartial*, ni dans la sphère publique ni dans la sphère privée, tandis qu'il y a dans les deux une situation d'oppression déterminée par les groupes dominants de dirigeants engagés à garder tout le pouvoir et la richesse sous leur contrôle par des évaluations présentées comme impartiales, mais définies comme telles à cause des paramètres idéologiquement formulés à l'intérieur de ces groupes dominants même. Leurs attitudes antidémocratiques dérivent directement de la rhétorique de l'impartialité. Au niveau international on observe la même chose:

Currently, globalization refers to an internationalization of goods, markets, crime, disease, poverty, capital, drugs, weapons, and terrorism; it describes the malevolent and anarchic side of sovereignty's wakening. But it does not describe anything like the internationalising of civic or of political institutions, because this has yet to occur. Global relations are ruled by anarchy (no global democratic governance institutions at all) or by private tyranny (market forces manipulated by global corporate monopolies and less-than democratic transnational institutions like the IMF and the WTO) and not by any innovative forms of benevolent or constructive interdependence grounded in transnational forms of citizenship or of civil society. The question, then, is [...] whether the increasingly salient global relations among nations, NGOs, and the institutions of global capital (the so-called IFIs or International

608 *ivi*, p. 141-142. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

*Financial Institutions) will ever become democratic at all - let alone participatory or strong*⁶⁰⁹.

C'est justement dans cette direction que souhaite aller aussi cette contribution à une meilleure connaissance des dynamiques socio-politiques, qui inspirent les réformes éducatives des pays qui vont s'insérer dans l'Union européenne de façon toujours plus active et bâtie par les citoyens réunis dans la société civile.

2. L'Union Européenne et ses institutions éducatives dans le cadre international

a. L'histoire de l'Union européenne: un engagement pour la paix

Le discours philosophique proposé par Young est ici utile pour aborder une des polémiques des plus connues à propos des mythes de fondation de l'Union: aider ses peuples à se reconnaître sous une seule identité partagée. Actuellement,

*Le paradoxe de l'universalisme de provenance judéo-chrétienne consiste dans la vision complexe du soi et de l'autre et dans la difficulté à bâtir un concept de fraternité quand on passe du plan juridique à celui substantiel-anthropologique. C'est à dire qu'on est bien disposé à accorder les mêmes droits à tous les hommes, mais moins disposé à accorder pareille dignité à des cultures différentes. L'impossibilité à considérer comme égal celui qui est différent a une incidence sur la dynamique identification/différentiation, en obscurcissant beaucoup d'aspects primaires et secondaires de la construction de l'identité européenne et, en même temps, en rendant plus difficile la recherche systématique d'une théorie sociale de l'Europe. Sous l'aspect politique, reconnaître des droits humains et de citoyenneté à un nombre toujours plus grand de personnes n'est pas une attitude inconnue à la vieille Europe, comme on l'a vu. Le problème naît, au contraire, quand il faut s'accorder sur les modèles d'inclusion qui aillent au-delà du pluralisme démocratique ou de la communauté sociétaire*⁶¹⁰.

L'Union européenne naît des cendres des deux guerres mondiales, après des conflits très durs qui ont eu pour protagonistes les deux puissances mondiales que sont la France et l'Allemagne. Les relations tendues entre ces deux pays ont déterminé beaucoup de moments difficiles dans l'histoire commune, mais aussi l'exigence de se mettre définitivement à l'abri de nouvelles et imprévisibles explosions de haine et de violence collective incontrôlées.

L'Europe en tant que concept politique n'existe pas. La partie du monde qui porte ce nom recèle un chaos de peuples et d'Etats, une poudrière de conflits internationaux ; elle est le creuset des guerres futures. La question européenne: les haines réciproques des Européens infectent l'atmosphère internationale et inquiètent perpétuellement les pays même les plus pacifiques du monde. C'est pourquoi le problème européen n'est pas un problème local, mais un problème international. Tant qu'il n'aura pas été résolu, on ne peut songer à un développement pacifique du monde. La question européenne a, aujourd'hui, à peu près la même signification pour le monde que celle que les Balkans eurent pour l'Europe un siècle durant : elle représente une source perpétuelle d'insécurité et de troubles permanents. La question européenne ne sera résolue que par l'union des peuples de l'Europe. Cette union se fera ou volontairement, par la construction d'une fédération paneuropéenne, ou forcée par une conquête russe. Que la question européenne doive être résolue par l'Europe elle-même ou que la Russie doive y donner une solution, il est en tous cas impossible que cette poussière d'Etats européenne se maintienne d'une manière durable à côté des quatre grands empires mondiaux de l'avenir: les mondes

609 Benjamin Barber, *Strong democracy: participatory politics for a New Age*, University of California, Press, 1984, p. 11.

610 Vittorio Cotesta, *Europa, immagini, percezione*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, 2010, p. 201. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

britannique, russe, américain et extrême-oriental. L'Europe a irrémédiablement perdu sa suprématie sur le monde, mais il lui reste encore son indépendance, sa culture, son avenir, son empire colonial. Si elle s'unissait à temps, elle pourrait, comme cinquième groupement et avec les mêmes droits que les autres, prendre encore part au partage de la Terre ; tandis que si elle est divisée, elle sombrera obligatoirement dans l'insignifiance politique jusqu'au jour où, ayant perdu ses colonies, banqueroutière, réduite à la misère et endettée, elle sera la proie de l'invasion russe⁶¹¹.

Dans les mots de cet auteur, la crainte de ces moments-là est encore vive. Bien qu'il soit impossible de parcourir, dans ce résumé, l'histoire du siècle qui a connu et élaboré le projet politique européen dans la forme qu'il a aujourd'hui, on peut toutefois rappeler que l'œuvre des père fondateurs de l'Union européenne a trouvé ses bases les plus importantes dans des éléments très concrets, capables de garantir la stabilité économique par la mise en commun de deux pierres angulaires de la richesse européenne: l'acier et le charbon, contestés longuement par la France et l'Allemagne. Les missions diplomatiques des hommes d'affaires comme Jean Monnet ont produit la proposition d'une méthode encore valide, mais non utilisée à cause des égoïsmes nationaux: la méthode de la négociation fonctionnaliste contre la négociation intergouvernementale encore dominante dans les relations internationales parmi les Etats souverains. Dans la Déclaration Schumann on peut lire que

La paix mondiale ne pourrait pas être sauvegardée sans des initiatives à la hauteur des dangers qui nous menacent [...]. En posant en commun quelques productions fondamentales et en instituant une nouvelle haute autorité dont les décisions soient obligatoires pour la France, l'Allemagne et les pays qui y adhéreront, les premières bases les plus concrètes seront réalisées pour construire une fédération européenne indispensable à la sauvegarde de la paix⁶¹².

Le plan de coopération renforcée signé par Jean Monnet et Robert Schumann suit d'à peu près une année la naissance du *Conseil de l'Europe* par la France, l'Allemagne, l'Italie, la Belgique, le Luxembourg et les Pays Bas. Le processus politique, qui commence à Genève avec la *Société des Nations* et continue avec le *Conseil de l'Europe* et la *Communauté européenne du Charbon et de l'Acier (CECA)*, fixe un principe d'intégration, fondé sur la coopération dans l'autonomie de chaque pays-membre, qui prévoit la mise en place d'actions communes lorsque c'est nécessaire pour produire un résultat meilleur. C'est Churchill qui le souhaite quand il prononce ces mots:

Il y a un remède qui [...] en bref rendrait toute l'Europe [...] libre et [...] heureuse. Il consiste dans la reconstruction de la famille des peuples européens, [...], et dans la structure qui leur permette de vivre en paix, en sûreté et en liberté. Nous devons créer une sorte d'Etats-Unis d'Europe⁶¹³.

L'éducation est un de ces terrains, si on tient compte du défi de faire de l'Europe une réalité vécue par ses citoyens et pas seulement par les *eurocrates* et les politiciens. Les systèmes d'éducation, dans leur partie obligatoire, devraient garantir les compétences fondamentales pour atteindre le bien-être dans une société fondée sur la connaissance, bien-être qui s'avère particulièrement important pour les groupes en difficulté à

611 Richard N. Coudenhove-Kalergi, *Pan-Europa*, Verlag Edition, 1923, pp. 23-24.

612 *Dichiarazione Schuman*, Parigi, 9 maggio, 1950 in Giovanna Tamavasio, *Pionieri d'Europa: dai precursori ai padri fondatori*, Armando, Roma, 2009, p. 124. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

613 Winston Churchill, *Discorso alla gioventù accademica*, Università di Zurigo, 1946. in Stefano Scarafoni, *Il processo civile e la normativa comunitaria*, Utet Giuridica, 2012, p. 2. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

cause des migrations et de leur statut de minorité ethnique. Les éléments les plus importants pour l'efficacité et l'équité sont la qualité, l'expérience et la motivation des enseignants et la pédagogie qu'ils utilisent. En coopérant avec les experts, ils peuvent garantir la participation des sujets les plus exposés à des situations de désavantage. Ces actions sont utiles, là où les écoles pratiquent des stratégies d'inclusion mises constamment à jour et liées à la recherche pédagogique. Les pays-membres se sont engagés à trouver la juste synthèse des mesures aptes à attirer des enseignants experts et motivés dans les écoles les plus difficiles. La priorité devrait être de garantir aux élèves qui souffrent de désavantages de toute sorte un enseignement de qualité.

b. Le regard de la communauté internationale sur l'école en Europe

A travers les traités qui ont progressivement constitué l'Union européenne dans sa forme actuelle, on a aussi développé des lieux de réflexion sur l'éducation commune en vue de la citoyenneté supranationale:

Est citoyen de l'Union chacun qui a la citoyenneté d'un Etat-membre. La citoyenneté de l'Union constitue une intégration de la citoyenneté nationale et ne s'y substitue pas⁶¹⁴.

Bien que le document le plus important sur l'éducation soit aujourd'hui le Traité de Lisbonne, l'histoire des centres d'élaboration de pédagogie comparée montrent une expérience de dialogue et de comparaison qui date des années 1980. C'est alors que les premiers séjours à l'étranger ont permis aux élèves et aux enseignants étrangers de se reconnaître dans des parcours communs et de se rencontrer dans un lieu assez loin de chez eux pour leur permettre d'apercevoir les différences entre modèles scolaires et socio-pédagogiques. Puis, grâce à l'augmentation des financements, il a été possible d'accepter un nombre toujours plus vaste d'étudiants et d'enseignants, et même de penser à leur formation européenne. Les lieux d'élaboration méthodologique et politique destinés à ce but par le *Conseil de l'Europe*, toujours point de référence central pour l'éducation, ont été déplacés dans les bureaux de la Direction Générale Education et Culture de la Commission Européenne: c'est là que les premiers projets sont nés et ont connu leurs premières réalisations.

Même si l'éducation, aujourd'hui, est régie par la législation nationale de chaque pays-membre, on peut dire que les efforts pour la rendre la plus comparable possible à celle des autres pays européens et pour l'internationaliser à travers des politiques linguistiques efficaces et capillaires ont été très importants.

Les recommandations du Conseil de l'Europe (2002) sur l'Education pour la citoyenneté démocratique indiquent clairement que tous les niveaux du système d'enseignement doivent contribuer à la mise en oeuvre de ce concept dans les programmes, soit au travers d'une matière scolaire spécifique, soit en tant que thématique transversale. Ces mêmes recommandations appellent à l'adoption d'approches multidisciplinaires pour faciliter l'acquisition des savoirs, des attitudes et des compétences nécessaires aux individus pour vivre ensemble en harmonie dans une société démocratique et multiculturelle (1)⁶¹⁵.

La connaissance de deux langues communautaires est destinée, justement, au but exposé et bien décrit dans le Cadre européen de Référence pour les Langues. Les compétences relatives à la communication sont les plus importantes pour développer la capacité de socialisation et pour devenir un citoyen actif et conscient des possibilités offertes par la double nationalité. Si elles ont été introduites dans beaucoup de curricula, il est vrai

614 *Trattato di Maastricht* del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

615 *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Eurydice, Bruxelles, 2005, p.17.

qu'il reste beaucoup à faire pour élargir l'accès aux programmes et projets financés par l'Union européenne aux élèves de toutes les classes sociales.

Actuellement, en effet, il semble que la circulation de la culture et des acteurs culturels reste uniquement destinée à la bourgeoisie.

C'est dans ce cadre que les ministères de l'Education prennent des mesures harmonisant les systèmes de tous les pays, selon les possibilités financières, mais aussi en fonction des observatoires statistiques internationaux et du réseau Eurydice, qui reste la source de données et de publications la plus riche et la plus ordonnée, avec le Conseil de l'Europe. La *Direction Générale Education et Culture* contribue à rendre opérationnelles les conditions offertes par les projets qui intègrent et complètent l'offre formative des écoles nationales de chaque pays, sans violer la souveraineté des Etats qui gardent la compétence sur la conservation de la culture nationale, sur les sujets et sur la matière éducative.

c. Les écoles européennes de Bruxelles et le degré d'internationalisation des systèmes éducatifs de l'Union Européenne

Les *Ecoles européennes de Bruxelles* sont un système très connu en Europe, moins en Italie, bien qu'il y ait sur son territoire deux établissements: un de type I à Varèse et l'autre de type II à Parme. Cet exemple sur le territoire national italien représente un moyen de mieux connaître les possibilités que les établissements scolaires de l'Education nationale dans les pays membres de l'Union européenne offrent aux étudiants qui ne peuvent pas entrer dans le système éducatif exclusif des EESS.

Dans cet objectif, l'auteur analyse en détail l'articulation pédagogique et administrative de ces établissements, et l'encadre par le parcours historique qui a accompagné leur développement depuis leur fondation jusqu'à aujourd'hui. Le lien entre les écoles et les institutions européennes, nées toutes les deux dans les années 1950, est tout à fait évident. Dès lors, il s'est révélé très utile à la compréhension de la philosophie qui soutient le projet éducatif de jeter un coup d'oeil sur l'histoire de l'Union européenne elle-même, son organisation et son fonctionnement.

A ce propos, se pose de manière cruciale un problème d'internationalisation des systèmes éducatifs nationaux, pour démocratiser substantiellement les opportunités du marché commun et la possibilité d'accéder à des carrières européennes qui sont jusqu'à présent liées à des critères socio-économiques précis. Il faut prendre en considération en effet que, pour travailler dans les institutions de l'Union européenne comme dans les entreprises, la connaissance des langues et des cultures voisines est prioritaire et qu'il n'existe pas encore maintenant un vrai curriculum scolaire européen où contenus et langues soient suffisamment représentés et étudiés. Puisque le souci d'en élargir la démocratisation est à la base de cette étude, il faut aussi imaginer que toutes les analyses se concentrent surtout - mais pas exclusivement - sur le segment de l'éducation obligatoire, tandis que, d'un point de vue disciplinaire, il faut tendre à bâtir un curriculum scolaire qui conduise tous les étudiants à développer des compétences nécessaires pour exercer efficacement et consciemment ce surplus de citoyenneté qu'est la citoyenneté européenne. On voit donc qu'ici, ce qui est en question, c'est l'idée de souveraineté nationale, comme plusieurs auteurs le soutiennent dans leurs thèses sur la réalité post-nationale, où ils montrent comment des groupes sont poussés par des logiques d'exclusion aux frontières des Etats. Dans ce contexte, ce sont les concepts d'intégration et d'interculturalité qui jouent un rôle fondamental dans la réflexion qui constitue le présupposé pédagogique de ce travail de recherche. Tout le raisonnement qui va être proposé dans les pages qui suivent ne peut pas faire abstraction du phénomène des flux migratoires qui, dans ce cas

spécifique, concernent des migrants particuliers: ceux qui ont choisi la carrière diplomatique et qui sont donc sujet à une forme de mobilité très reconnue et bien rémunérée du point de vue soit économique soit social.

Les *Ecoles Européennes de Bruxelles* sont nées dans la première partie des années 1950 pour encourager la mobilité des fonctionnaires de la diplomatie européenne. Ces fonctionnaires doivent toujours répondre à l'exigence professionnelle de se déplacer, ce qui influe sur leur vie familiale et sur leurs enfants qui sont souvent soumis à des parcours de vie et de scolarisation très fractionnés et problématiques du point de vue affectif. Il faut naturellement observer que cette exigence de mobilité touche les travailleurs d'autres secteurs professionnels et d'autres milieux sociaux moins privilégiés qui sont aussi dans l'obligation de recourir à des solutions similaires pour l'éducation de leurs enfants ou bien d'accepter de les intégrer dans le système éducatif du pays d'accueil au prix de quelques redoublements.

Le système éducatif des *Ecoles Européennes de Bruxelles* fait encore partie, en effet, de la *Direction Générale Ressources Humaines* de la Commission Européenne plutôt que de la *Direction Générale Education et Culture*, ce qui apparaît comme un signe important de la philosophie qui inspire l'architecture d'un tel service éducatif. Les écoles subsistent surtout grâce aux financements de l'Union européenne versés par les gouvernements des 27 pays membres et ceci bien que les établissements soient présents seulement dans les Etats qui hébergent des agences ou des bureaux de l'Union européenne. L'autre partie de leurs ressources provient des entreprises qui désirent éventuellement contribuer à leur projet et des familles des élèves qui ne sont pas fils ou filles de fonctionnaires des institutions et des agences européennes. Ceux-là sont obligés de payer des frais de scolarisation assez chers pour chaque année scolaire, mais seulement à condition qu'il y ait encore des places disponibles après les inscriptions des enfants de fonctionnaires: c'est une des raisons pour lesquelles, dans les établissements de Bruxelles I, II, III et IV, l'accès des enfants issus d'autres catégories socio-professionnelle est totalement empêché à cause du grand nombre de demandes émanant des familles de fonctionnaires qui travaillent, pour la majorité, dans le quartier *Schumann*.

Les établissements scolaires sont classés en trois types qui diffèrent par la *Convention* et par les sources de financement: les établissements de type I sont ceux qui sont directement créés par l'accord des gouvernements et de l'Union et qui sont gérés par le Secrétariat Général de Bruxelles; les établissements de type II sont plutôt liés à des agences européennes installées dans les lieux où il n'y a pas d'écoles européennes de type I; enfin, les établissements de type III sont ceux qui ont demandé à faire partie d'un projet-pilote et dont le gouvernement certifie la cohérence de l'enseignement par rapport aux critères établis par le *Conseil Supérieur* en 2005 et qui sont libres de fixer les critères de priorité dans la politique des inscriptions.

Toutes les écoles comprennent les cycles primaire et secondaire et garantissent l'équivalence du diplôme dans toutes les universités européennes. Pour qu'il soit reconnu comme européen, le baccalauréat doit certifier que les élèves ont suivi des cours dans les différentes matières résultant de la négociation entre les experts nationaux dans les *Conseils d'inspection*, après comparaison détaillée des programmes nationaux, et finalement autorisés par le *Conseil Supérieur des Ecoles Européennes*. A l'article 4.1 du *Règlement du Baccalauréat européen* on peut lire que les épreuves porteront en principe sur le programme de 7^e année, tout en faisant appel aux connaissances antérieurement acquises, notamment en 6^e année.

L'enseignement dans les *Ecoles Européennes* de Bruxelles a lieu dans la langue maternelle des apprenants pour la partie la moins flexible du curriculum, tandis que dans la partie flexible ils peuvent choisir des disciplines facultatives surtout linguistiques. Les cours sont organisés et donnés en classes rassemblées par nationalité - ou

langue dans le cas où il n'est pas possible respecter la provenance nationale - et les étudiants se rencontrent seulement dans les plages flexibles du curriculum et dans les pauses informelles du temps scolaire. Pour ce qui concerne les programmes didactiques, il y a un processus d'harmonisation qui oblige toutes les sections à suivre les mêmes étapes en vue de préparer l'examen de baccalauréat européen à la fin de l'école secondaire.

Le personnel des Ecoles Européennes est composé pour la plupart par des enseignants et des directeurs détachés par les ministères de l'Education et des Affaires étrangères du pays d'origine et a droit à un traitement financier différent selon les règlements de travail des pays d'origine. Pour la sauvegarde des droits du personnel, il y a des syndicats européens spécifiques et une chambre des recours à laquelle les intéressés peuvent s'adresser en suivant les procédures prévues dans la *Convention qui porte Statut des Ecoles Européennes*. Aucun cours de formation des enseignants n'est prévu, ni au début ni durant la carrière entreprise dans les Ecoles Européennes. Cependant, périodiquement, des stages pour les professeurs de la même discipline sont organisés par les inspecteurs chargés par les ministères nationaux eux-mêmes.

Les années scolaires commencent au début du mois de septembre pour se terminer au début du mois de juillet. Ce sont les *Conseils d'administration* des établissements qui fixent les dates des vacances auxquelles les parents doivent se tenir dans la planification des déplacements familiaux. Toutes les écoles respectent le même calendrier annuel composé de cent quatre-vingt jours d'activités didactiques. Dans les accords intergouvernementaux des Ecoles Européennes, il a été convenu, après l'examen de la durée des études primaires et secondaires dans tous les pays de l'Union européenne, d'articuler les cycles en deux années d'école maternelle, cinq années d'école primaire et sept années d'école secondaire.

Dès l'inscription de l'enfant en classe maternelle, l'*École européenne* veille particulièrement au développement des aspects physiques, psychologiques, sociaux, affectifs et créatifs, considérés comme indispensables à la réussite scolaire et au bien-être de tous les enfants. La section maternelle, qui accueille les enfants à partir de quatre ans, vise à donner à tous les enfants la possibilité de développer leurs potentialités. L'apprentissage interprétatif et dirigé est prévu mais on admet également que le jeu sciemment orienté fournit les meilleures conditions d'apprentissage au niveau de l'école maternelle.

Pour être admis en première année primaire, les enfants doivent avoir six ans dans l'année civile de la rentrée scolaire.

A l'école primaire, l'accent est mis sur la langue maternelle, les mathématiques et la première langue étrangère sans négliger l'éducation artistique, l'éducation musicale, l'éducation sportive, la découverte du monde, la religion ou la morale laïque, ainsi que les «heures européennes» pendant lesquelles se rencontrent des enfants de nationalités différentes pour participer à des activités variées.

En principe, les élèves entrent à l'école secondaire lorsqu'ils ont atteint l'âge de onze ans et après avoir accompli avec succès le cycle complet des études primaires de l'École européenne, ou à condition d'être en possession d'un certificat équivalent délivré par un autre établissement. Les sept années du cycle secondaire sont organisées de la façon suivante: durant les trois premières années, les élèves suivent un programme commun appelé *cycle d'observation* dont la majorité des matières est enseignée dans la langue maternelle.

À partir de la deuxième année du cycle secondaire, tous les élèves commencent l'étude d'une deuxième langue étrangère. En troisième année du cycle secondaire, tous étudient l'histoire et la géographie dans leur langue véhiculaire (L2). Le latin est proposé en option dans la classe de troisième année du cycle secondaire.

En quatrième et cinquième années du cycle secondaire, le cours obligatoire de sciences intégrées est subdivisé en trois matières: physique, chimie et biologie, et les élèves ont le choix entre un cours de mathématiques de

leur niveau ou un cours avancé. Les autres options comprennent les sciences économiques, une troisième langue étrangère (LIV) et le grec ancien.

Les classes de sixième et septième années du cycle secondaire forment un tout, menant jusqu'au baccalauréat. Bien qu'il y ait un noyau de matières obligatoires (dont la langue maternelle, la L2, les mathématiques, un cours de sciences choisi par l'élève, la philosophie, l'éducation physique, l'histoire et la géographie), les élèves ont aussi le choix parmi un large éventail de cours à option de deux heures, quatre heures ou à un niveau avancé.

Le niveau de performance des élèves est régulièrement évalué et des bulletins sont distribués trois ou quatre fois pendant l'année scolaire. Le contrôle s'effectue aussi bien sur le travail en classe que sur le résultat des examens (les examens officiels n'ont pas lieu pendant le cycle d'observation).

Des critères définis par le *Conseil supérieur* permettent de décider si un élève est apte à passer dans la classe supérieure à la fin de l'année scolaire. Les élèves qui ne répondent pas à ces critères doivent recommencer l'année.

En primaire, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage bénéficient de l'aide d'enseignants spécialisés, sous la forme de cours ou de travaux en petits groupes, en dehors ou au sein des cours normaux. Les élèves du cycle secondaire peuvent également bénéficier, le cas échéant, d'une aide aux apprentissages selon des modalités fixées par l'école en fonction des besoins et des moyens disponibles. Tout élève qui entre à l'école avec une connaissance insuffisante d'une des langues essentielles est prié de suivre un cours intensif de courte durée afin de rattraper son retard. Pour les élèves dont les besoins spécifiques requièrent des cours individuels et/ou un matériel spécifique, il est possible de prendre des mesures appropriées. Dans certains cas, cela peut nécessiter la mise en place d'un accord spécial signé par les parents et l'école dans lequel sont fixées les modalités d'intégration et d'éducation de l'enfant, dans les limites des possibilités de l'école.

**INTERVIEW DU CHEF D'ETABLISSEMENT
DE L'ECOLE EUROPEENNE DE VARESE
ANNEE SCOLAIRE 2009-2010**

- Nombre d'années de travail comme chef d'établissement à l'Ecole européenne :
- Nombre d'années de travail:
- Age:
- Genre: M – F
- A l'Ecole européenne, quel est l'effort le plus grand d'un chef d'établissement pour que son établissement offre la formation la plus appropriée pour former des citoyens réellement européens?
- Par quels moyens le directeur cherche-t-il à garantir la liaison entre l'établissement et le marché du travail et donc l'insertion effective de ses élèves dans les entreprises ou dans l'administration publique?
- Que fait la direction pour encourager les étudiants à la mobilité internationale ?
- Que fait la direction pour inciter les familles des étudiants à la mobilité internationale?
- Comment la liaison entre l'école et le territoire va-t-elle se construire face aux possibilités d'autonomie des établissements de type I ?
- Existe-t-il un réseau unissant les écoles européennes et les établissements culturels des différents pays représentés dans le territoire?
- Quels sont les critères principaux d'auto-évaluation du système éducatif des écoles européennes?
- Quel rôle joue l'inspecteur et de quelle théorie pédagogique s'inspire-t-il?
- Qui est le conseiller pédagogique et comment la fonction et l'accès à cette profession dans les écoles européennes sont-ils réglés?
- Y a-t-il un parcours de formation initiale et/ou intermédiaire pour les chefs d'établissement et les inspecteurs des écoles européennes?

**INTERVIEW A M/Mme LA/LE RESPONSABLE
DE L'ECOLE PRIMAIRE EUROPEENNE DE VARESE
ANNEE SCOLAIRE 2009-2010**

- Nombre d'années de travail comme chef d'établissement à l'Ecole Européenne :
- Nombre d'années de travail:
- Age:
- Genre: M – F
- A l'Ecole européenne quel est l'effort le plus grand d'un chef d'établissement pour que son établissement offre la formation la plus approprié pour former des citoyens réellement européens?
- Par quels moyens le directeur cherche-t-il à garantir la liaison entre l'établissement et le marché du travail et donc l'insertion effective de ses élèves dans les entreprises ou dans l'administration publique?
- Que fait la direction pour encourager les étudiants à la mobilité internationale ?
- Que fait la direction pour inciter les familles des étudiants à la mobilité internationale?
- Comment la liaison entre l'école et le territoire va-t-elle se construire face aux possibilités d'autonomie des établissements de type I ?
- Existe-t-il un réseau unissant les écoles européennes et les établissements culturels des différents pays représentés dans le territoire?
- Quels sont les critères principaux d'auto-évaluation du système éducatif des écoles européennes?
- Quel rôle joue l'inspecteur et de quelle théorie pédagogique s'inspire-t-il?
- Qui est le conseiller pédagogique et comment la fonction et l'accès à cette profession dans les écoles européennes sont-ils réglés?
- Y a-t-il un parcours de formation initiale et/ou intermédiaire pour les chefs d'établissement et les inspecteurs des écoles européennes?

**INTERVIEW DU RESPONSABLE
DE L'ECOLE SECONDAIRE EUROPEENNE DE VARESE
ANNEE SCOLAIRE 2009-2010**

- Nombre d'années de travail comme chef d'établissement à l'Ecole Européenne :
- Nombre d'années de travail:
- Age:
- Genre: M – F
- A l'Ecole européenne quel est l'effort le plus grand d'un chef d'établissement pour que son établissement offre la formation la plus appropriée pour former des citoyens réellement européens?
- Par quels moyens le directeur cherche-t-il à garantir la liaison entre l'établissement et le marché du travail et donc l'insertion effective de ses élèves dans les entreprises ou dans l'administration publique?
- Que fait la direction pour encourager les étudiants à la mobilité internationale ?
- Que fait la direction pour inciter les familles des étudiants à la mobilité internationale?
- Comment la liaison entre l'école et le territoire va-t-elle se construire face aux possibilités d'autonomie des établissements de type I ?
- Existe-t-il un réseau unissant les écoles européennes et les établissements culturels des différents pays représentés dans le territoire?
- Quels sont les critères principaux d'auto-évaluation du système éducatif des écoles européennes?
- Quel rôle joue l'inspecteur et de quelle théorie pédagogique s'inspire-t-il?
- Qui est le conseiller pédagogique et comment la fonction et l'accès à cette profession dans les écoles européennes sont-ils réglés?
- Y a-t-il un parcours de formation initiale et/ou intermédiaire pour les chefs d'établissement et les inspecteurs des écoles européennes?

**QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS
ECOLE EUROPEENNE DE VARESE
ANNEE SCOLAIRE 2009-2010**

1. 0. GENERALITE

- a. Genre:** M – F
- b. Nationalité:**
- c. Sujet enseigné:**
- d. Section linguistique:**
- e. Degré de l'école où vous êtes en train d'enseigner à présent:**
1. maternelle
 2. primaire
 3. secondaire
- f. Type de contrat:**
1. chargé de cours
 2. détaché
 3. suppléant
- g. Années totales d'enseignements:**
- h. Années totales d'enseignements à l'école européenne**

1. 1. RAPPORT AVEC LES ELEVES

- a. Quel nombre total d'élèves avez-vous dans vos classes?**
- b. Pensez-vous qu'il y ait un nombre convenable pour vous permettre d'autant entretenir le lien avec eux que vous le désirez?**
- Oui
 - Non
 - Je ne sais pas

c. Qualifiez le rapport que les élèves entretiennent avec vous en attribuant à chaque adjectif un score compris entre 1 et 10 et en faisant une croix dans la case correspondante :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
constructif										
polémique										
destructif										
superficiel										
profond										
sincère										
hypocrite										
comme ci comme ça										

d. Comment vous qualifiez, en générale, Votre rapport avec les élèves?

1. insuffisant
2. suffisant
3. passable
4. bon
5. excellent

e. Entre 1 et 10, dans quelle mesure la liaison avec vos élèves influence-t-elle votre motivation à continuer le travail éducatif? Faites une croix dans la case correspondante:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

f. Entre 1 et 10, dans quelle mesure la liaison avec vos élèves influence-t-elle votre motivation à se mettre à jour pour améliorer vos compétences socio-psycho-pédagogiques? Faites une croix dans la case correspondante:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1. 2. REVENU DES ENSEIGNANTS

a. En pourcentage comment votre revenu s'est-il amélioré par rapport à quand vous travailliez dans l'école de votre pays?

1. 0 – 30 %
2. 30 – 50%
3. 50 – 80%
4. 80 – 100 %

b. En pourcentage comment votre revenu s'est-il dégradé par rapport à quand vous travailliez dans l'école de votre pays?

1. 0 – 30 %
2. 30 – 50%
3. 50 – 80%
4. 80 – 100 %

c. Quelle est la différence dans la progression de carrière après le détachement à l'école européenne?

1. La progression est plus rapide en termes professionnels et financiers
2. La progression est moins rapide en termes professionnels et financiers
3. Il n'y a aucune différence sensible.

1. 2. TEMPS TOTAL DE TRAVAIL EN CLASSE

a. Combien d'heures de travail avez-vous par semaine ?

b. Combien d'heures de travail en classe avez-vous par semaine ?

1. l'horaire se compose seulement d'heures de travail didactique
2. l'horaire est divisé en trois parties: activité didactique, étude/recherche, conseils et réunions
3. l'horaire est divisé en quatre parties: activité didactique, étude/recherche, activité de rédaction et publication, conseils et réunions
4. l'horaire est composé autrement

c. Est-ce que votre travail finit dans les heures prévues dans votre contrat?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

d. Quels sont les devoirs nécessaires que vous devez préparer en dehors de votre horaire de travail ?

- >
- >
- >
- >
- >

e. Y a-t-il un parcours de formation pensé spécialement pour devenir enseignants dans les écoles européennes ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

f) Combien de temps est-il prévu pour les activités de formation initiale des enseignants des écoles européennes ?

.....
.....
.....

g) Une mise à jour est-elle prévue durant les étapes suivantes de la carrière dans les écoles européennes ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

1.3 PORTRAIT DES ENSEIGNANTS

a. Pourquoi avez-vous décidé de vous mesurer avec ce nouveau défi didactique?

1. pour raisons personnelles
2. pour raisons familiales
3. pour raisons économiques
4. pour vous mettre à jour dans l'exercice de la profession enseignante
5. dans la perspective d'une progression professionnelle
6. pour utiliser votre formation internationale

7. pour d'autres raisons

b. Comment vous avez connu la possibilité d'enseigner à l'école européenne?

1. en parlant avec des collègues
2. en lisant des documents officiels à l'école
3. en lisant des revues spécialisées en éducation
4. en lisant le site du ministère de l'éducation nationale
5. en lisant le site du ministère des Affaires étrangères
6. en lisant le contrat national de la profession enseignante
7. par hasard
8. autre

c. Quelles sont les activités didactiques que vous préférez pratiquer durant votre temps libre?

1. lecture
2. cinéma
3. musique
4. théâtre
5. sport
6. information
7. associations et bénévolat
8. politique
9. autre

d. Quelles sont les méthodologies didactiques que vous appliquez dans votre activité d'enseignement pour favoriser le développement conscient de la citoyenneté européenne?

1. utiliser le travail individuel
2. utiliser le travail en couple
3. utiliser le travail en groupe
4. favoriser le recours à la langue étrangère dans les débats en classe
5. favoriser et/ou proposer des jumelages et des projets avec des écoles d'autres pays
6. utiliser de préférence les technologies télématiques et l'accès à Internet
7. solliciter l'imaginaire des élèves sur un espace commun de civilisation à bâtir ensemble
8. développer surtout les activités qui comprennent la dimension émotionnelle dans l'apprentissage
9. stimuler les élèves à la mobilité selon les propositions et les projets offerts par l'UE?

e. Comment gérez-vous les contenus de votre sujet par rapport à la dimension communautaire de l'Europe à 27?

Vous pouvez choisir plus d'une réponse:

- vous vous référez à une norme scientifique fixée et partagée par la communauté scientifique internationale dans le déroulement du programme didactique.
- vous renvoyez au cadre normatif des traités européens
- vous utilisez des livres scolaires pensés spécialement pour la didactique harmonisée

f. L'enseignement harmonisé aide-t-il à améliorer un de ces buts, lequel?

1. former des citoyens européens
2. éduquer à l'unité dans la diversité
3. contribuer à la formation d'un profil professionnel propice au marché européen du travail
4. faciliter le dialogue entre cultures différentes même après le bac
5. encourager l'expérience du voyage
6. tous les buts ensemble

g. Pour ce qui concerne l'insertion dans le marché du travail, quelles sont les stratégies didactiques les meilleures en termes d'efficacité?

1. parcours bien calibrés d'orientation en sortie
2. parcours de connaissance de soi-même à travers le sujet enseigné
3. colloques individuels avec experts de l'emploi
4. utiliser les colloques en groupe avec des experts
5. encourager les stages dans les entreprises
6. conduire des analyses du marché du travail européen avec attention au manque de figures professionnelles dans les secteurs les plus cohérents avec le curriculum de l'école européenne
7. apprendre à rédiger un CV et une lettre de motivation

h. En enseignant à l'EE, avez-vous remarqué une différence essentielle dans la didactique par rapport à votre école de provenance?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

i. Quelle est cette différence?

1. pour un enseignant motivé cette méthodologie est plus stimulante
2. pour un enseignant motivé cette méthodologie est moins stimulante
3. cette méthodologie est plus efficace par rapport aux buts du programme et à l'insertion dans le marché du travail
4. cette méthodologie est moins efficace par rapport aux buts du programme et à l'insertion dans le marché du travail
5. cette méthodologie laisse les enseignants plus libres de créer leurs propres moyens pour l'action didactique et les élèves plus libres de s'exprimer
6. cette méthodologie laisse les enseignants moins libres de créer ses propres moyens pour l'action didactique et les élèves moins libres de s'exprimer

**QUESTIONNAIRE ELEVES DE VI^e CLASSE
DE L'ECOLE EUROPEENNE DE VARESE:
SECTION LINGUISTIQUE:
ANNEE SCOLAIRE 2009/2010**

1.0. GENERALITES

a. Quel âge as-tu?

b. Quel est le niveau d'études de ton père?

1. certificat d'études primaires
2. certificat d'études secondaires
3. baccalauréat
4. licence
5. autre (spécifie, stp).....
6. je ne sais pas

c. Quel est le niveau d'études de ta mère?

1. certificat d'études primaires
2. certificat d'études secondaires
3. baccalauréat
4. licence
5. autre (specifie, stp).....
6. je ne sais pas

d. Quel travail ton père fait-t-il ?

➤ travail autonome

- a. entrepreneur
- b. professionnel
- c. marchand
- d. agriculteur propriétaire d'entreprise
- e. artisan
- f. autre type de travail autonome (specifie, stp).....

➤ travail dépendant

- a. dirigeant
- b. professeur d'université
- c. enseignant d'école secondaire
- d. employé, enseignant d'école primaire
- e. ouvrier industriel ou agricole
- f. autre travail dépendant (specifique, stp):.....

➤ autre

- a. retraité
- b. chômeur
- c. ménagère
- d. autre (specifie, stp):.....

e. Quel travail ta mère fait-t-elle?

➤ travail autonome

- a. entrepreneur
- b. professionnelle
- c. marchand
- d. agriculteur propriétaire d'entreprise
- e. artisan
- f. autre type de travail autonome (specifie, stp).....

➤ travail dépendant

- a. dirigeant
- b. professeur d'université
- c. enseignant d'école secondaire
- d. employé, enseignant d'école primaire
- e. ouvrier industriel ou agricole
- f. autre travail dépendant (specifique, stp):.....

➤ autre

- a. retraité
- b. chômeur
- c. ménagère

- d. autre (specifie,stp):.....
- f. Avec qui habites-tu?
- g. Depuis combien d'années fréquentes-tu l'école européenne?

1.1 PROJETS POUR LE FUTUR

a. Comment préférerais-tu continuer ton parcours de formation après le baccalauréat?

- je voudrais m'insérer tout de suite dans le marché du travail
- je voudrais participer à un stage de moyenne durée dans une position intéressante
- je voudrais m'inscrire à un cours de formation professionnelle relatif à un secteur intéressant
- je voudrais m'inscrire à l'université

b. Dans quel secteur préférerais-tu faire ton stage?

- tourisme
- environnement
- informatique et télécommunications
- social
- journalisme, communication et édition
- science, chimie et pharmacie
- administration publique

c. Classe par ordre d'importance les critères les plus corrects pour choisir l'université en attribuant un score de 1 à 8 selon la majeure ou mineure importance (1 peu important, 8 très important)

- disponibilité de la faculté que tu préfères
- distance de la maison
- prestige de l'université et de ses enseignants
- offre formative intégrée par des cours en ligne
- utilité sur le marché du travail de la licence à obtenir
- possibilité de t'inscrire avec un ami
- possibilité d'accéder au campus
- valeur internationale de la licence

d. Si tu pouvais choisir entre l'inscription dans une université privée ou dans une université publique, tu préférerais:

- une université publique, car elle est plus prestigieuse
- une université privée, car elle est plus prestigieuse
- l'université publique, car elle est plus accessible
- l'université privée, car elle est moins accessible
- l'université publique, car elle est plus reliée au marché du travail
- l'université privée, car elle est plus reliée au marché du travail

1.2. DIMENSION INTERNATIONALE

a. Est-ce que tu aimerais cultiver la dimension internationale dans ta future profession?

- oui
- non
- je ne sais pas

b. En attribuant un score de 1 à 10, exprime la mesure dans laquelle, selon toi, un profil international pourrait t'aider dans la dimension professionnelle:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

c. En attribuant un score de 1 à 10, exprime la mesure dans laquelle, selon toi, un profil international pourrait t'aider dans la dimension personnelle:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

d. Quelles sont les 5 universités qui pourraient te garantir un accès meilleur et plus rapide au marché du travail?

-
-
-
-
-

e. Quelles sont les raisons pour lesquelles tu voudrais cultiver la dimension internationale dans ton avenir?

- pour disposer de possibilités plus grandes et meilleures d'insertion professionnelles

- parce que c'est plus important d'élargir mon horizon en connaissant des cultures différentes
- parce que j'aime beaucoup voyager
- parce que j'aime les langues étrangères
- parce que je crois dans l'idée d'un monde uni

f. Quelles sont les raisons pour lesquelles tu ne voudrais pas cultiver la dimension internationale dans ton avenir?

- Parce que j'ai besoin de m'enraciner dans un lieu stable
- parce que je devrais renoncer à des liaisons affectives solides
- parce que ce serait sans doute une richesse, mais le prix est trop cher
- parce que voyager est trop fatigant
- parce que je ne crois pas que ce le lieu où je pourrais donner ma contribution à la société soit ailleurs.

QUESTIONNAIRE ELEVES DE IV^e CLASSE DE L' ECOLE EUROPEENNE DE VARESE
SECTION LINGUISTIQUE:
ANNEE SCOLAIRE 2009/2010

1.0. GENERALITES

a. Quel âge as-tu?

b. Quel est le niveau d'études de ton père?

1. certificat d'études primaires
2. certificat d'études secondaires
3. baccalauréat
4. licence
5. autre (specifie, stp).....
6. je ne sais pas

c. Quel est le niveau d'études de ta mère?

1. certificat d'études primaires
2. certificat d'études secondaires
3. baccalauréat
4. licence
5. autre (specifie, stp).....
6. je ne sais pas

d. Quel travail ton père fait-t-il?

➤ travail autonome

- a. entrepreneur
- b. professionnelle
- c. marchand
- d. agriculteur propriétaire d'entreprise
- e. artisan
- f. autre type de travail autonome (specifie, stp).....

➤ travail dépendant

- a. dirigeant
- b. professeur d'université
- c. enseignant d'école secondaire
- d. employé, enseignant d'école primaire
- e. ouvrier industriel ou agricole
- f. autre travail dépendant (specifie, stp):.....

➤ autre

- a. retraité
- b. chômeur
- c. ménagère
- d. autre (specifie, stp):.....

e. Quel travail ta mère fait-t-elle?

➤ travail autonome

- a. entrepreneur
- b. professionnelle
- c. marchand
- d. agriculteur propriétaire d'entreprise
- e. artisan
- f. autre type de travail autonome (specifie, stp).....

➤ travail dépendant

- a. dirigeant
- b. professeur d'université
- c. enseignant d'école secondaire
- d. employé, enseignant d'école primaire
- e. ouvrier industriel ou agricole
- f. autre travail dépendant (specifie, stp):.....

➤ autre

- a. retraité
- b. chômeur
- c. ménagère
- d. autre (specifie, stp):.....

f. Avec qui habites-tu?

g. Depuis combien d'années fréquentes-tu l'école européenne?

1.1. RAPPORT AVEC LES PARENTS

a. Moi et mon père pendant la journée, en moyenne, parlons:

- toujours – de 3 à 6 fois –
- presque toujours – de 2 à 4 fois –
- très souvent – de 2 à 3 fois –
- souvent – de 1 à 3 fois –
- presque jamais – de 1 à 2 fois –
- jamais – 0 fois, nous ne nous rencontrons pas –

b. Moi et ma mère pendant la journée, en moyenne, parlons:

1. toujours – de 3 à 6 fois –
2. presque toujours – de 2 à 4 fois –
3. très souvent – de 2 à 3 fois –
4. souvent – de 1 à 3 fois –
5. presque jamais – de 1 à 2 fois –
6. jamais – 0 fois, nous ne nous rencontrons pas –

c. Moi et mes deux parents pendant une journée, parlons:

1. toujours – de 3 à 6 fois –
2. presque toujours – de 2 à 4 fois –
3. très souvent – de 2 à 3 fois –
4. souvent – de 1 à 3 fois –
5. presque jamais – de 1 à 2 fois –
6. jamais – 0 fois, nous ne nous rencontrons pas –

d. Quels types de sujets toi et ton père abordez-vous le plus souvent? Fais la croix dans les cases correspondantes, stp.

	jamais	quelques fois	souvent	toujours
politique				
actualité				
projets pour le futur				
musique				
sport				
amitiés				
affection				
liaisons familiales				
école				
travail				
santé				
culture				
voyages et vacances				

e. Quels types de sujets toi et ta mère abordez-vous le plus souvent? Fais la croix dans les cases correspondantes, stp.

	jamais	quelques fois	souvent	toujours
politique				
actualité				
projets pour le futur				
musique				
sport				

amitiés				
affection				
liaisons familiales				
école				
travail				
santé				
culture				
voyages et vacances				

f. Quels types de sujets toi et tes deux parents abordez-vous le plus souvent? Fais la croix dans les cases correspondantes, stp

	jamais	quelques fois	souvent	toujours
politique				
actualité				
projets pour le futur				
musique				
sport				
amitiés				
affection				
liaisons familiales				
école				
travail				
santé				
culture				
voyages et vacances				

g. Quelles sont les activités que toi et ton père faites le plus souvent? Fais la croix dans les cases correspondantes, stp.

	jamais	quelques fois	souvent	toujours
regarder la télé				
faire visite aux grands-parents ou aux oncles/tantes				
aller au théâtre				
voyager				
préparer à manger ensemble				
aller voir les matches de football				
discuter				
aller au cinéma				
autre				

h. Quelles sont les activités que toi et ta mère faites le plus souvent? Fais la croix dans les cases

correspondantes, stp.

	jamais	quelques fois	souvent	toujours
regarder la télé				
faire visite aux grands-parents ou aux oncles/tantes				
aller au théâtre				
voyager				
préparer à manger ensemble				
aller voir les matches de football				
discuter				
aller au cinéma				
autre				

i. Quelles sont les activités que toi et tes deux parents faites le plus souvent? Fais la croix dans les cases correspondantes, stp.

	jamais	quelques fois	souvent	toujours
regarder la télé				
faire visite aux grands-parents ou aux oncles/tantes				
aller au théâtre				
voyager				
préparer à manger ensemble				
aller voir les matches de football				
discuter				
aller au cinéma				
autre				

1.2. RAPPORT ELEVES-ECOLE-FAMILLE

a. Combien de temps d'habitude étudies-tu dans la journée?

- jusqu'à 2 heures
- jusqu'à 4 heures
- jusqu'à 6 heures
- jusqu'à 8 heures

b. Quels sont les sujets optionnels auxquels tu as donné l'espace le plus large dans ton curriculum scolaire ici à l'école européenne?

- mathématiques
- mathématiques avancée
- économie
- langue véhiculaire
- grec ancien

c. Combien de fois tes parents vont-ils parler avec tes enseignants pendant une année scolaire?

- jamais

- de 1 à 3
- de 4 à 6
- de 7 à 8

d. Combien de fois tes parents vont-ils rencontrer d'autres parents à l'association des familles d'élèves des écoles européennes dans une année scolaire?

- jamais
- de 1 à 3
- de 4 à 5
- de 6 à 8

1.3 TEMPS LIBRE

a. Combien de temps passes-tu avec tes amis après l'école?

- jusqu'à 2 heures
- de 3 à 4 heures
- de 5 à 6 heures
- de 7 à 8 heures

b. Combien de temps consacres-tu aux activités sportives après l'école?

- je ne pratique pas de sport
- jusqu'à 2 heures
- jusqu'à 3 heures
- plus que 3 heures

c. Quels sont les sports que tu préfères parmi les suivants?

- équitation
- escrime
- basket
- natation et/ou d'autres activités en piscine
- football
- autre

d. Combien de temps passes-tu sur Internet dans la journée?

- jusqu'à 2 heures
- jusqu'à 4 heures
- jusqu'à 6 heures
- tout le temps dont je dispose

e. Quels sont les sites que tu visites le plus souvent sur Internet?

- sites d'information
- sites de musique
- sites de social network (specifie, stp)
-
- sites de sport
- sites d'école et université
- sites de sciences
- autre

f. Combien de temps consacres-tu à jouer dans la journée?

- Jusqu'à 2 heures
- de 2 à 4 heures
- de 4 à 6 heures
- de 6 à 8 heures

g. Quels sont les jeux que tu préfères?

-
-
-
-
-

h. Quels sont les jeux à l'ordinateur que tu préfères?

-
-
-
-
-

1.4 ACCES A L'INFORMATIQUE ET USAGE DU PC

a. . **Combien de temps passes-tu à l'ordinateur à l'école?**

- de 0 à 2 heures
- de 2 à 4 heures
- de 4 à 6 heures
- de 6 à 8 heures

b. **Combien de temps passes-tu à l'ordinateur chez toi?**

- de 0 à 2 heures
- de 2 à 4 heures
- de 4 à 6 heures
- de 6 à 8 heures

c. **Quelles sont les activités que tu pratiques le plus souvent à l'ordinateur?**

- video-écriture
- navigation sur Internet
- calcul
- courrier électronique
- social network

d. **Quels sont les logiciels que tu utilises le mieux?**

- video-écriture
- calcul
- graphique
- musique
- traduction

e. **En attribuant un score de 1 à 10, exprime la mesure dans laquelle, selon toi, les nouvelles technologies informatiques contribuent à faciliter la vie quotidienne.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPUTER										
CELLULARE										
I-PHONE										

Conclusions: entre théorie et pratique

Afin de souligner le fil rouge entre les auteurs traités, l'hypothèse avancée au début de l'essai, la vérification de ses fondements par la recherche sur le terrain, les résultats produits et les conclusions de ce travail, on parcourra brièvement les concepts principaux empruntés dans la théorie pour donner substance aux positions prises dans ce travail. Pour commencer, on s'est demandé si le système éducatif des EESS est valide par rapport à l'objectif de la formation du citoyen européen. Une de ses spécificités étant le plurilinguisme du milieu scolaire, on a avancé l'idée d'une possibilité de comparaison entre le curriculum de ces établissements-là et les initiatives appliquées dans les systèmes nationaux encouragés au niveau supranational, c'est-à-dire par l'adhésion à des programmes et à des projets affectés à ce but par l'Union européenne.

Puisqu'on parle d'internationalisation dans un cadre démocratique, où l'éducation peut et doit jouer un rôle précis dans la société, l'idée de moralité laïque de Durkheim, son idée d'éducation comme moyen de socialisation qui passe par la discipline est bien exprimée quand il dit que:

C'est par le côté où elle est un fait social qu'il aborde l'éducation: sa doctrine de l'éducation est un élément essentiel de sa sociologie. "Sociologue, dit-il, c'est surtout en sociologue que je vous parlerai l'éducation. D'ailleurs, bien loin qu'à procéder ainsi on s'expose à voir et à montrer les choses par un biais qui les déforme, je suis, au contraire, convaincu qu'il n'est pas de méthode plus apte à mettre en évidence leur véritable nature." "L'éducation est chose éminemment sociale. L'observation le prouve. D'abord, dans chaque société, il y a autant d'éducatives spéciales qu'il y a de milieux sociaux différents. Et, même dans des sociétés égalitaires comme les nôtres, qui tendent à éliminer les différences injustes, l'éducation varie et doit nécessairement varier, selon les professions sans doute, toutes ces éducations spéciales reposent sur une base commune. Mais cette éducation commune varie d'une société à l'autre. Chaque société se fait un certain idéal de l'homme. C'est cet idéal "qui est le pôle de l'éducation". Pour chaque société, l'éducation est "le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence" [...]. "chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse"⁶¹⁶.

L'aspiration contenue dans *l'Évolution Pédagogique en France* est aussi de chercher, dans l'histoire de l'école dans des cultures différentes, les secrets d'une éducation comparée qui doit encore naître. Dans ce but, il faut même utiliser des traductions des textes littéraires pour solliciter l'observation des différences et encourager la sociabilité internationale à partir des éléments culturels:

[...], pour que la moralité soit assurée à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective: car c'est seulement à cette condition qu'il pourra s'attacher, comme il convient, à ces fins collectives qui sont les fins morales par excellence. [...]. Pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s'en passer, il faut avoir pris l'habitude d'agir et de penser en commun⁶¹⁷.

L'idée est celle de l'école comme microcosme de la société, où la transmission des notions d'une génération à l'autre n'est pas seule à contribuer à la formation de l'individu. Il doit même apprendre par des expériences auxquelles il s'intéresse: ainsi explique-t-on la rencontre entre les positions de Dewey, de Durkheim et de Decroly. Ces centres thématiques ont conduit à l'analyse d'un milieu scolaire qui devrait offrir la possibilité réelle d'un échange culturel entre des élèves de différentes origines.

Dans la pédagogie de Dewey se trouvent les sources les plus importantes pour évaluer la liaison entre l'éducation et la société, entre la démocratie et la citoyenneté et, naturellement, entre la théorie et la pratique éducative. Les expériences des écoles de Chicago et de l'Hermitage de Bruxelles du docteur Decroly présentent, dans leur organisation, des espaces pensés pour l'activité de groupe et de laboratoire qui rapproche l'étude de la vie par l'expérience et développe, chez les élèves, le sentiment d'appartenance à la communauté et le désir de contribuer

616 Paul Fauconnet et Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Quadrige Puf, Paris, 2005, p. 12.

617 Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005, p. 290.

activement à son bien-être. De ce côté, l'hypothèse sur la validité du modèle utilisé dans les EESS prend corps dans l'observation des aspects plus pratiques de la didactique et vise à vérifier la présence de groupes d'étude et/ou de classes mixtes, de laboratoires linguistiques et de temps consacré à l'échange en L2, L3 et L4 chez les étudiants étrangers. Enfin, il faut prendre en considération les pensées exprimées presque unanimement par ces auteurs quand ils décrivent le rôle du maître dans l'école nouvelle. C'est dans l'approche innovatrice relative à la conception de ce rôle, en fait, que dépend la liaison entre école et société; le maître devient un observateur disponible à identifier les capacités et les intérêts des élèves et à les aider dans leur désir d'être utiles au travail commun, mais il est aussi l'élément de continuité entre ce qui se passe à l'intérieur du milieu scolaire et ce qui se passe à l'extérieur. C'est dans la société qu'il recueille les stimuli les plus proches à sa sensibilité et à celle de ses élèves à emporter dans la communauté scolaire pour l'enrichir culturellement. La formation des enseignants est fondamentale, tant dans l'œuvre de Durkheim que dans celle de Dewey: tous les deux soutiennent que, dans un moment de changement social déterminé par le progrès, – comme aujourd'hui devant celui marqué par l'évolution technologique – les maîtres doivent devenir capables d'interpréter leur rôle de manière innovante et de créer des moyens toujours plus aptes à satisfaire des besoins nouveaux de connaissance et de compétences qui serviront aux citoyens-ex-élèves pour s'insérer activement dans le marché du travail. Dans cette perspective, la formation des enseignants des EESS est analysée soit dans le sens de l'inter-culturalité soit dans le sens de la relation éducative. Puisque l'hypothèse initiale n'est pas confirmée, on a continué le raisonnement par l'analyse des acquis de l'éducation nationale par rapport à l'Europe, et on a observé les initiatives possibles au niveau supranational, vu que l'éducation reste aujourd'hui dans la sphère de compétence de l'État. Les auteurs suivants donnent, dans leurs œuvres, l'opportunité de réfléchir sur la souveraineté nationale et supranationale, sur la citoyenneté post-nationale, sur l'inter-culturalité, sur l'intégration de la différence soit qu'il s'agisse d'individus (Kymlicka) soit qu'il s'agisse de groupes (Young), au départ de l'idée kantienne du cosmopolitisme comme droit à la hospitalité. Dans un cadre démocratique dont les frontières deviennent toujours plus faibles du point de vue économique à cause de la globalisation, vu le lien entre la formation et le marché du travail, il faut prendre en compte la situation des migrants dans toute l'Europe et résoudre les questions ouvertes qui concernent leur condition. A la défaillance du système éducatif européen des EESS par rapport à la formation du citoyen européen - qui est aussi un sujet économique auquel il faut donner des possibilités d'indépendance et d'autonomie -, on avance la proposition de consolider dans l'école nationale de chaque pays la culture de l'accueil, de l'intégration et la valorisation de la différence. Pour cela, on a emprunté aux philosophes politiques Kymlicka et Young les concepts de citoyenneté multiculturelle, de démocratie de la différence et d'inclusion, en vue de formuler l'hypothèse de reconnaître les droits des groupes devant les gouvernements pour empêcher la marginalisation des minorités. Si les groupes minoritaires réussissaient à être représentés dans les parlements nationaux, leur situation serait prise en considération même pour ce qui concerne l'accès à l'éducation et la défense des droits linguistiques.

[...] les cultures et les langues sont tellement compromises avec les pouvoirs, les relations de pouvoir et la politique de pouvoir que c'est difficile d'imaginer un modèle de division des compétences entre le niveau politique européen et une opinion publique transculturelle. Selon Jean-Marc Ferry, Alain Dickoff ou Joseph Weiler un modèle similaire offrirait une façon de sortir des identités nationales et des lignes-guides des politiques européennes. Comme Ferrys soutient, "la substance post-nationale de la politique européenne agit ici, comme la médiation indispensable entre les identités culturelles des pays-membres

*et le cadre politique et juridique communautaire*⁶¹⁸.

A présent, ce sont les seules contributions auxquelles on puisse se référer par rapport à une réalité politique internationale européenne qui n'admet pas encore l'idée de déplacer, de la sphère nationale à la sphère européenne, la compétence juridique relative à l'éducation, et qui ne se décide pas encore à fonder la citoyenneté sur des présupposés autres que le territoire et le sang.

*Le système international des Etats impose que chaque individu doive être attribué à un État, et puis, l'inévitable situation de compétition parmi les états - la nature anarchique du système international - rend telle logique d'appartenance assez stricte et prête à être reprise dans la dyade ami/ennemi. En Europe, cette dimension schmittienne de la politique trouve sa réflexion ponctuelle dans le renforcement du caractère national de la citoyenneté*⁶¹⁹.

Personne, parmi les auteurs traités, n'arrive à formuler le souhait que l'éducation se sépare des logiques et des politiques culturelles nationales, mais, à la fin de cette réflexion sur les politiques éducatives et sur la citoyenneté européenne, c'est le vœu que l'auteur souhaite formuler en jetant ainsi les fondements pour une recherche postérieure qui analyserait les possibilités de réaliser ce projet dans le respect des différences, dont l'unité européenne se compose et grâce auxquelles elle vit.

618 Anne-Marie Gloanec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale? Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine*, n. 26, 2002, p. 129. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

619 Paolo Foradori, Riccardo Scartezzini, *Globalizzazione e processi di integrazione sovranazionale: l'Europa, il mondo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, p. 67. Traduit en français de l'italien par l'auteur.

Bibliografia generale internazionale dei testi citati

- A. Alesina, E. Spolaore, R. Wacziarg, *Economic Integration and Political Disintegration*, American Economic Review, December, 2000, vol. 90.
- A. Alesina, E. Spolaore, *On the Number and Size of Nations*, Quarterly Journal of Economics, 112(4), November, 1997.
- A. Alesina, E. Spolaore, *Openness, country size and the government*, NBER Working Paper, N° 6024, April, 1997.
- A. Alesina, E. Spolaore, *The Size of Nations*, Cambridge, The MIT Press, 2003.
- Mathilde Anquetil, *Mobilite Erasmus Et Communication Interculturelle: Une Recherche-Action Pour Un Parcours de Formation*, Peter Lang, Bruxelles, 2006.
- Articolo F del Trattato di Maastricht in Maria Rita Saulle, *Il trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.
- Art. 2 del Trattato istitutivo della Ceca, 1951 in Fausto Pocar, *Diritto dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2010.
- Art. 49 del TUE in Antonio D'Atena, *Lezioni di diritto costituzionale*, Giappichelli, Torino, 2012.
- Articolo 237 del Trattato di Roma in Fausto Pocar, *Diritto dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2010.
- Mario Albertini, *Nazionalismo e federalismo*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Mario Albertini, Nicoletta Mosconi, *Tutti gli scritti: 1976-1978*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Hannah Arendt, *The human condition*, University of Chicago Press, 1958.
- Aristotele, *Politica*, a cura di Renato Laurenti, Laterza, Bari, 2000.
- Stanley Aronowitz in Max Horkheimer, *Traditional and Critical Theory*, The continuum publishing company, New York, 2002, prima edizione 1972.
- Aa.Vv., *La Costituzione della Repubblica Italiana*, Giunti, Firenze, 2011.
- Bando Erasmus 2010-2011, http://europa.uniroma3.it/Relint_nuovo/sito_2005/doc/File/Bando%20Erasmus%202010-2011.pdf.
- Keith Banting, Will Kymlicka, *Multiculturalism and the welfare state: recognition and redistribution in contemporary democracies*, Oxford University Press, 2006.
- Benjamin Barber, *A passion for democracy: american essays*, Princeton University Press, 1998.
- Benjamin Barber, *Strong democracy: participatory politics for a New Age*, University of California, Press, 1984.
- Benjamin Barber, *The conquest of politics: liberal philosophy in democratic times*, Princeton University Press.
- Paolo Bargiacchi, *Orientamenti della dottrina statunitense di diritto internazionale*, Giuffrè, Milano, 2011.
- Bashir Bashir, Will Kymlicka, *The politics of reconciliation in multicultural societies*, Oxford University Press, 2008.
- Rainer Bauböck, *Migration and citizenship: legal status, rights and political participation*, Amsterdam University Press, Amsterdam, c2006.
- Ronald Beiner, *Theorizing Citizenship* in J. G. A. Pocock, Michael Ignatieff, *USA: State University of New York*, Albany, 1995.
- Seyla Benhabib, *Citizens, residents, and aliens in a changing world. Political membership in the global era*, in U. Hedetoft e M. Hjort, *Public worlds*, 2002, vol. 10, *The Postnational Self. Belonging and Identity*, University

of Minnesota Press, Minneapolis Minnesota.

Seyla Benhabib, *Cittadini globali*, Il Mulino, Bologna, 2008.

S. Benhabib, I. Shapiro e D. Petranović, *Identities, affiliations, and allegiances*, Cambridge University Press, Cambridge New York, 2007.

Seyla Benhabib, *Toward a deliberative model of democratic legitimacy* in S. Benhabib, *Democracy and difference. Contesting the boundaries of the political*, Princeton University Press, Princeton, 1996.

Seyla Benhabib, *The rights of others. aliens, residents and citizens*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

Raffaele Bifulco, Marta Cartabia, Alfonso Celotto, *L'Europa dei diritti: commento alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, Il Mulino, Bologna, 2001.

P. Bilancia, M. D'Amico, *La nuova Europa dopo il Trattato di Lisbona*, Giuffrè, Milano, 2009.

Michael Billig, *Banal Nationalism*, Sage, London, 1995.

G. Bocchi e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina 2004.

Bollettino di informazione internazionale, *Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide, numero monografico*, Indire Comunicazione, Sesto Fiorentino.

Piero Calamandrei, *Per la scuola*, Sellerio, Palermo, 2008.

Dal sito della Camera: http://www.camera.it/_dati/leg07/lavori/stampati/pdf/15450001.pdf.

Enzo Cannizzaro, *Corso di diritto internazionale*, Giuffrè, Milano, 2011.

Giorgio Candeloro, *Storia dell'Italia moderna: Il Fascismo e le sue guerre*, Feltrinelli, Milano, 1995.

M. Castoldi, M. Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

S. Cavagnoli, M. Passarella, *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Massimo Cellierino, *Cittadinanza cosmopolitica* in *Senza Patria. Forme e modi della cittadinanza contemporaneo*, Isral, 12 Luglio 2007.

Federico Chabod, *Storia dell'idea di Europa*, Laterza, Bari, 1961.

Gina Chianese, *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

Winston Churchill, *Discorso alla gioventù accademica*, Università di Zurigo, 1946 in Stefano Scarafoni, *Il processo civile e la normativa comunitaria*, Utet Giuridica, 2012.

Commission des Communautés Européennes, *Communication de la Commission au Parlement Européen et au Conseil, L'indicateur européen des compétences linguistiques*, Bruxelles, 01/06/2005.

Commission of european communities, *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori*, EDC Collection, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle CE, 1990.

Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 31.01.2001, *Relazione della Commissione Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*,

Commissione europea, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la differenza linguistica: un piano d'azione 2004-2006*, COM/2003/0449 final.

Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 8.9.2006, *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*.

Comunicazione della Commissione Europea al Consiglio, al Parlamento, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni sul tema Promuovere l'apprendimento delle lingue e la differenza linguistica: un piano d'azione 2004-2006 in Maurizio Ambrosini, Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2004.

Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo del 3 agosto 2007 dal titolo «Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti» [COM(2007) 392 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale].

Commissione delle comunità europee, Bruxelles, 21.2.2007, Comunicazione della Commissione, *Un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione.*

Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, Bruxelles, 25.11.2009.

Commissione Europea, COM(2010) 595 definitivo, Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, *Il sistema delle Scuole europee nel 2009*, Bruxelles, 19.11.2010.

Conseil de l'Union Européenne, Bruxelles, le 3 décembre 2009 (07.12) (OR. en) 17079/09, FIN 557 Rapport sur les comptes annuels des Écoles européennes relatifs à l'exercice 2008 accompagné des réponses des Écoles.

Convenzione recante statuto delle scuole europee, Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994.

Regolamento generale delle EESS.

R. Cosio, R. Foglia, *Il diritto del lavoro nell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2011.

Convenzione di Montevideo del 1933 in Filippo Moreschi, Lezioni di storia delle relazioni internazionali, Universitas Studiorum, Roma, 2012.

Antonio Converti, *Istituzioni di diritto dell'Unione Europea*, Halley, Macerata, 2005.

Enrica Costa Bona, *Il bureau International del la Paix nelle relazioni internazionali (1919-1939)*, Wolters Kluwer Italia, 2010.

Vittorio Cotesta, *Europa, immagini, percezione*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli, 2010.

Richard N. Coudenhove-Kalergi, *Pan-Europa*, München-Wien, Herold, 1966, prima ed. Verlag Edition, 1923.

D'Angelo, *Integrazione europea in materia di istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

94/557/CE, Euratom: Decisione del Consiglio del 17 giugno 1994 che autorizza la Comunità europea e la Comunità europea dell'energia atomica a firmare e concludere la convenzione recante statuto delle scuole europee. Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994 pp. 1-2.

6/664/CE: Decisione del Consiglio del 21 novembre 1996 riguardante l'adozione di un programma pluriennale per la promozione della diversità linguistica della Comunità nella società dell'informazione, GU L 306 del 28.11.1996.

Décision n° 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001, Journal officiel n° L 232 du 14/09/2000.

Decisione n. 253/2000/CE in GU L 77 del 14.3.1998, p. 1 e in Luciana Castellina, *Euroollywood: il difficile ingresso della cultura nella costruzione dell'Unione europea*, ETS, Pisa, 2008.

Decreto Del Presidente della Repubblica 20 gennaio 2006, n.107, Recepimento dell'accordo sindacale per il

quadriennio giuridico 2004-2007 e per il biennio economico 2004-2005, riguardante il personale della carriera diplomatica, relativamente al servizio prestato in Italia, ai sensi dell'articolo 112 del decreto del Presidente della Repubblica 5 gennaio 1967, n. 18, come sostituito dall'articolo 14 del decreto legislativo 24 marzo 2000, n. 85: <http://www.sndmae.it/Cosa%20facciamo/Documentazione%20Normativa/dpr%2020.1.06.pdf>

Ovide Decroly, *La pédagogie évolutionniste. L'enseignement pratique*, vol. XVI, 1907, p. 136-137.

Ovide Decroly, *Le programme d'une école dans la vie*, Edition Fabert, Paris, 2009.

Arlette Delhaxhe, *Key topics on education in Europe. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*, European Commission, Vol. III, Eurydice, Bruxelles, 2005.

Jacques Derrida, *Politiche dell'amicizia*, Milano, Cortina 1995.

John Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, 2008.

John Dewey in B.Spadolini, *Educazione e Società*, Armando, Roma, 2004.

John Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

John Dewey, *My pedagogic creed*, School Journal vol. 54 (January 1897), pp. 77-80.

John Dewey, *The school&Society*, Martino Publishing, Mansfield Centre, CT, 2010.

Dichiarazione Schuman, Parigi, 9 maggio, 1950 in Giovanna Tarnavasio, *Pionieri d'Europa: dai precursori ai padri fondatori*, Armando, Roma, 2009.

Ennio Di Nolfo, *Storia delle relazioni internazionali: dal 1918 ai giorni nostri*, Laterza, 2008.

Disposizioni Speciali contenute nella *Convenzione recante statuto delle scuole europee*, Gazzetta ufficiale n. L 212 del 17/08/1994.

Dal sito del Ministero degli Affari Esteri italiano:

<http://www.esteri.it/MAE/normative/leg19.5.65.pdf>.

Dal sito delle Scuole Europee di Bruxelles:

http://www.ee-strasbourg.eu/drupal/sites/default/files/convention_dagrement_et_de_cooperation.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1739/2011-04-D-2-fr-2.pdf.

http://www.escuelaeuropea.org/fichiers/contenu_fichiers1/1136/2011-10-D-3-fr-1.pdf.

<http://www.eursc.org/index.php?id=6>.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/770/3212-D-2006-fr-2.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/319/SW3_Dispos_A4_it.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/807/2004-D-174-it-3.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/826/2007-D-124-it-1.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/826/2007-D-124-it-1.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1597/2009-D-910-it-4.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/325/Dispos_B7_it.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1413/2009-D-185-it-6.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/326/Dispos_B8_it.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/720/2006-D-94-it-5.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/325/Dispos_B7_it.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1388/2009-D-295-it-6.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/332/2002-D-54_it.pdf.

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1635/2011-04-D-14-fr-2.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/324/2009-D-422-it-5.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/324/2009-D-422-it-5.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1713/2011-06-D-24-fr-1.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/330/2009-D-192-it-2.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1365/2003-D-7610-it-7.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1502/2010-D-531-it-5.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1255/2009-D-353-fr-4.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/318/SW1-21994A0817it.pdf

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1635/2011-04-D-14-fr-2.pdf

Francine Dubreucq, in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276, Paris, Unesco: Bureau international d'éducation.

Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Quadrige, Paris, 2007.

Émile Durkheim, *Discours aux lycéens de Sens* in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 43, juillet-décembre 1967, pp. 25-32. Paris, Les Presses universitaires de France. Renan, *Dialogues philosophiques*.

Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Quadrige, Paris, 2005.

Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Editions Fabert, Paris, 2005.

Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Quadrige, Paris, 1999, prima ed. 1938.

Klaus Eder, *La dimensione narrativa della cittadinanza: un buon plot per immaginare l'identità collettiva degli europei?* in *Società e mutamento politico*, ISSN 2038-3150, Vol. I, n.I, pp. 41-64, Firenze University Press, 2010, trad. it. a cura di Thomas Madonia.

Zillah Eisenstein, *The color of gender. Reimagining democracy*, University of California Press, 1994.

Eurydice, *L'éducation a la citoyenneté a l'école en Europe*, Bruxelles, 2005.

Giuseppe Favaretto, Riccardo Sartori, *L'età dell'impresa. Giovani imprenditori e lavoratori esperti*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

<http://www.lex.unict.it/eurolabor/documentazione/altridoc/commissione151203.pdf>

Luigi Ferrajoli in Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996.

Pasquale Ferrara, *Non di solo euro: la filosofia politica dell'Unione europea*, Città Nuova, 2002.

Delia Ferri, *La costituzione culturale dell'Unione Europea*, Wolters Kluwer Italia, 2008, p. 188.

Ferdinand Foch in Antonio Tedde, Daniele Sanna, *Un ufficiale scomodo: dall'armistizio alla guerra di liberazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Paolo Foradori, Riccardo Scartezzini, *Globalizzazione e processi di integrazione sovranazionale: l'Europa, il mondo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.

F. Frabboni-L.Giovannini, *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

Mario Fridegotto, *L'Accordo di Schengen: riflessi internazionali ed interni per l'Italia*, F. Angeli, Milano, 1992.

William Arthur Galston, *Justice and the human good*, University of Chicago Press, 1980.

William A. Galston, *Liberal purposes. Goods, virtues, and diversity in the liberal state*, Cambridge University Press, 1991.

Gazzetta Ufficiale C 139 del 14 giugno 2006, punto 47.

Gazzetta Ufficiale della Comunità Europea 20.07.1974 in Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 28.05.2009, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)* (2009/C 119/02).

Anthony Giddens, *Capitalism and Modern Social Theory. An Analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge, Cambridge University Press, 1971.

Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, Cambridge, 1991.

Anthony Giddens, *Social Theory and Modern Sociology*, Stanford University Press, 1987.

Anthony Giddens, *The Constitution of Society*, University of California Press, 1984.

Roberto Giovagnoli, *Codice civile e delle leggi civili*, Giuffrè, Milano, 2011.

Antonio Giunta La Spada, Francesca Brotto, *2020: i sentieri dell'Europa dell'istruzione: la scuola nella cooperazione europea*, Armando, Roma 2011.

Anne-Marie Gloanec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale?* Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine, n. 26, 2002.

Céline Grandjean, *L'éducation de l'élite européenne implantée à Bruxelles: un monde à part*, Université Catholique de Louvain, Ecoles des sciences politiques et sociales, 2009-2010.

Feliks Gross, *Citizenship and ethnicity: the growth and development of a democratic multiethnic institution*, Connecticut, Greenwood Press, Westport, 1999. Connecticut, 1999, pp. XI, XII, XIII, 4.

Lina Grossi, Silvana Serra, *Mobilità studentesca e successo formativo*, Armando, Roma, 2002.

Hugo Grotius, *Il diritto della guerra e della pace. Prolegomeni e Libro primo*, a cura di Fausto Arici e Franco Todescan, Padova, CEDAM, 2010.

Ilaria Guasco, *La scuola europea di Varese: un esempio di educazione in dimensione europea*, Università degli Studi di Milano, 1989/90, p. 110.

Jürgen Habermas, *Cittadinanza politica e identità nazionale. Riflessioni sul futuro dell'Europa in Citizenship and national identity. Some reflections on the future of Europe*, in R. Beiner, *Theorizing Citizenship*, Albany, State University of New York Press, New York, 1995.

Jürgen Habermas, *Die Enbeziehung des Anderen*, Suhrkampverlag Frankfurt am Main, 1996, ed. it. *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano, 1998, 2002.

Jürgen Habermas in *Globalizzazione e processi di integrazione sovranazionale: l'Europa, il mondo*, a cura di Jürgen Habermas, *Morale, diritto, politica*, Torino, Einaudi 1992.

Jürgen Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Vol. 2, pp 507, Frankfurt am Main 1981.

Jürgen Habermas, *The European nation-state. Its achievements and its limits. On the past and future of sovereignty and citizenship*, *Rivista Europea di Diritto, Filosofia e Informatica*.

Jürgen Habermas, *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*, MA, MIT Press, Cambridge, 1991.

- Alexander Hamilton, I mali della divisione in Alexander Hamilton, James Madison, John Jay, Gaspare Ambrosini, Guglielmo Negri, Mario D'Addio, *Il Federalista: commento alla Costituzione degli Stati Uniti: raccolta di saggi scritti in difesa della Costituzione degli Stati Uniti d'America approvata il 17 settembre 1787 dalla Convenzione federale*, Nistri-Lischi, Pisa, 1955.
- Yvonne Hébert, *Citizenship in transformation in Canada*, University of Toronto Press, 2002.
- Derek Heater, *A brief history of citizenship*, New York University Press, New York City, 2004. p. 157.
- Agnes Heller, *Everyday life*, Routledge & Kegan Paul, 1984, prima ed. 1970.
- Agnes Heller, *Sociologia della vita quotidiana*, Roma, Editori Riuniti, 1970.
- David L. Hildebrand, *The place to get straight about Dewey, from John Dewey: A beginner's guide*, Oneworld Press, 2008.
- E.J. Hobsbawm, *The Age of extremes: the short twentieth century, 1914-1991*, London, Michael Joseph, 1994, ed. it. Bur, 1997.
- Max Horkheimer, *Traditional and Critical Theory*, The continuum publishing company, New York, 2002, prima edizione 1972.
- Geoffrey Hosking, *Epochs of European civilization: Antiquity to Renaissance. Lecture 3: Ancient Greece. United Kingdom: The modern scholar via recorded books.*, 2005, pp. 1, 2.
- Victor Hugo, *Discorso tenuto al congresso della pace di Parigi, 21/08/1849* in <http://www.eurohope.eu/download/IPOTESI%20futuro%20UE.pdf>.
- Antonio Iannello, Carlo Iannello, *Il falso federalismo*, La scuola di Pitagora, Napoli, 2004.
- Francesca Ippolito, *Fondamento, attuazione e controllo del principio di sussidiarietà nel diritto della Comunità e dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2007.
- Duncan Ivison in *Political ReviewNet*, Volume 11, Issue 3, pp. 445-449, Gennaio 2005.
- Immanuel Kant, *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* in G. Formizzi, *Immanuel Kant, Il Segno Gabrielli Editori*, 2004.
- Eiko Ikegami, Charles Tilly, *Citizenship, Identity and Social History. International Review of Social History Supplements*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Immanuel Kant, *Per la pace perpetua. Progetto filosofico*, 1795 in I. Kant, *Scritti politici*, Torino, Utet 1956.
- Immanuel Kant, *Per la pace perpetua*, RCS Libri, Milano, 2010.
- Immanuel Kant, AA, VIII, *Zum ewigen Frieden*, <http://www.korpora.org/kant/aa08/343.html>, Seite 360.
- Key topics on education in Europe. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*, European Commission, Vol. III, Eurydice, Bruxelles, 2005.
- John M. Keynes, *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*, Utet, Torino, 2006, prima edizione 1936.
- Julia Kristeva, *Crisis of the European Subject*, New York, Other Press, 2000.
- Will Kymlicka, Wayne Norman, *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford University Press, 2000.
- Will Kymlicka, *Contemporary political philosophy: an introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2002.
- Will Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Will Kymlicka, Alan Patten, *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, 2003.
- W. Kymlicka, *Liberalism, community and culture*, Clarendon Press, 1991.
- W. Kymlicka, *Multicultural citizenship*, Oxford University Press, 1995.

- Dora Kostakopoulou, *The Future Governance of Citizenship. United States and Canada*, Cambridge University Press, 1994.
- Giuliana Laschi, *Memoria d'Europa. Riflessioni su dittature, autoritarismo, bonapartismo e svolte democratiche*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Serge Latouche, *Le Temps de la décroissance*, éditions Thierry Magnier, coll., Troisième Culture, 2010.
- Legge del 3 Novembre 1992 n. 454 in B. Nascimbene, M. Condinanzi, *Giurisprudenza di diritto comunitario. Casi scelti*, Giuffrè, Milano, 2007.
- Legge del 16 Giugno 1998 n. 209 in Aa. Vv., *Le nuove leggi civili commentate*, Cedam, Padova, 1999.
- Legge dell'11 Maggio 2002 n. 102 in Luigi Ferrari Bravo, Alfredo Rizzo, *Codice dell'Unione europea: Il Trattato sull'Unione Europea e il Trattato istitutivo della Comunità Europea modificati dai Trattati di Maastricht, Amsterdam e di Nizza e dai Trattati di adesione, con annotazioni di giurisprudenza della Corte di Giustizia e del Tribunale di primo grado: i documenti rilevanti*, Giuffrè, Milano, 2008.
- Legge del 7 Aprile 2005 n. 57 in Francesca Ippolito, *Fondamento, attuazione e controllo del principio di sussidiarietà nel diritto della Comunità e dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2007.
- Legge costituzionale 131 del 2003 in F. Preite, A. Gazzanti Pugliese Di Cotrone, *Atti notarili. Diritto comunitario e internazionale*, UTET Giuridica, Torino, 2011.
- Legge 86 del 1989 modificata dalla Legge 11/2005 in *Esame OCSE sulla Riforma della Regolazione: Italia Assicurare la qualità della regolazione a tutti i livelli di governo*, OECD Publishing, 2007.
- Günter H. Lenz, Antje Dallmann, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference - Reconfigurations in a Transnational World* in Kwame Anthony Appiah, Seyla Benhabib, Iris Marion Young, Nancy Fraser, *Justice, Governance, Cosmopolitanism, and the Politics of Difference Reconfigurations in a Transnational World*, Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2007.
- TR Lindlof, BC Taylor, *Metodi di ricerca qualitativa di comunicazione*, CA, Sage, Thousand Oaks, 2002.
- V. Manes, V. Zagrebelsky, *La Convenzione europea dei diritti dell'uomo nell'ordinamento penale italiano*, Giuffrè, Milano, 2011.
- Francesco Marcaletti, *L'orizzonte del lavoro: il prolungamento dell'esperienza professionale nell'ageing society*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.
- Adolfo Maresca, *Il procedimento protocollare internazionale*, Giuffrè, Milano, 1969, Vol. I.
- DPR n.18 del 5 gennaio 1967.
- Karl Marx, *A Contribution to the critique of political economy*, Maurice Dobb, London in 1979, prima ed. 1859.
- François Massoulié, Gilles Gantelet, Denis Genton, *La costruzione dell'Europa*, Giunti, Firenze, 1997.
- Predrag Matvejevic, *Il Mediterraneo e l'Europa*, Garzanti, Milano, 1998.
- Memorandum Monnet* al Ministro degli Esteri Schuman in Daniela Preda, *Storia di una speranza: la battaglia per la CED e la federazione europea nelle carte della Delegazione italiana, 1950-1952*, Jaca book, Milano, 1990.
- Minerval/droits d'inscription, <http://www.eursc.eu/index.php?id=6>.
- Susan Moller Okin, *Is multiculturalism bad for women?*, Princeton University Press, 1999.
- Susan Moller Okin, *Women in Western political thought*, Princeton University Press, 1979.
- Jean Monnet, *Memoires*, Fayard, Paris, 1976.
- Hans Morgenthau, *Politica tra le nazioni*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Adriano Morrone, *Lineamenti di diritto dell'Unione Europea*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

- George Mosse, *The image of man. The creation of modern masculinity*, Oxford University Press, 1996.
- Mozione di politica generale, Il XXV Congresso del Movimento Federalista Europeo*, riunito a Gorizia l'11- 12- 13 marzo 2011, p. 1.
- Sandro Nannini, *Educazione, individuo e società*, Loescher, Torino, 1980.
- Chiara Nappi, *Autonomia locale e scuole pubbliche. Analisi del modello statunitense*, Filirossi, Gennaio 2000.
- Elpidio Natale, Antonio Verrilli, *Compendio di diritto dell'Unione europea (diritto comunitario)*, Maggioli, Roma, 2011.
- Sandra Nißl, *Die Sprachenfrage in der Europäischen Union: Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa*, Herbert Utz Verlag, 2011.
- P. Orefice, A. Cunti, *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli, 2005.
- Roger Paden, *Young, Iris Marion. Inclusion and Democracy*, in *Review of Metaphysics*, The / June, 2002.
- Edmondo Paolini, *Altiero Spinelli: appunti per una biografia*, Fondation Jean Monnet pour l'Europe, Centre de recherches européennes, 1988.
- Nikos Papastergiadis, *The turbulence of migration: globalization, deterritorialization and hybridity*, Polity, Cambridge, 2000.
- Raffaella Pastore, *Codice dell'Unione Europea*, La Tribuna, Piacenza, 2012.
- Annalisa Pavan, *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando, Roma, 2003.
- Federico Petrangeli, *Una costituzione per l'Europa?: potenzialità e limiti del nuovo ordinamento dell'Unione*, Ediesse, Roma, 2004.
- J.G.A. Pocock, *The Citizenship Debates. Chapter 2 The ideal of citizenship since classical times*, The University of Minnesota Minneapolis, 1998.
- Salvatore Pizzo in Fabio Abati, *Il fatto quotidiano*, 30 Luglio 2011.
- Barbara Pozzo, Marina Timoteo, *Europa e linguaggi giuridici*, Giuffrè, Milano, 2008.
- Francesca Pozzoli, *Europa la più nobile la più bella. Idee e ideali dell'Europa dalle origini ai giorni nostri*, Bompiani, Milano, 1999.
- P. J. Proudhon, *Stato nazionale e centralismo* in Mario Albertini, *Il federalismo e lo stato federale: antologia e definizione*, 1963.
- Recommandation (CE) n° 2006/961 du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation: Charte européenne de qualité pour la mobilité [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]*.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale C 111 del 6.5.2008].
- Raccomandazione 2001/166/CE* in Antonio Giunta La Spada, Francesca Brotto, *2020: i sentieri dell'Europa dell'istruzione: la scuola nella cooperazione europea*, Armando, Roma 2011.
- 17191/08 Rapport sur les comptes annuels des Écoles européennes relatifs à l'exercice 2007, accompagné des réponses des Écoles 11-12-2008, <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/08/st17/st17191.fr08.pdf>.
- John Rawls, *A theory of justice*, Oxford University Press, 1999, prima ed., Harvard University Press, 1971.
- John Rawls, *Citizenship in ancient and medieval cities*, The University of Minnesota, Minneapolis, 1998.
- John Rawls, *Justice as fairness: a restatement*, Cambridge, Belknap Press, Massachusetts, 2001.

- Regards sur l'éducation 2011*, Panorama, OECD, 2011.
- Enrica Rigo, *Europa di confine: trasformazioni della cittadinanza nell'Unione allargata*, Meltemi, Roma, 2007.
- Résolution du Conseil, du 16 décembre 1997, concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne [Journal officiel C 1 du 03.01.1998]*.
- Résolution du Conseil du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001 [Journal officiel C 50 du 23.2.2002]*.
- Graziella Romeo, *La cittadinanza sociale nell'era del cosmopolitismo. Uno studio comparato*, Cedam, Padova, 2012.
- Ernesto Rossi in Francesca Pozzoli, *Europa, la più nobile la più bella. Idee e ideali dell'Europa dalle origini ai giorni nostri*, Bompiani, Milano, 1999.
- Eduardo Roza Acuna, *La Carta costituzionale dell'Unione Europea*, ES@ - Edizioni Studio @lfa, 2005.
- Giovanni Sabbatucci, Vittorio Vidotto, *Il mondo contemporaneo: dal 1848 a oggi*, Laterza, Bari, 2008 e Tim Chapman, *The Congress of Vienna: origins, processes and results*, London, New York, Routledge, 1998.
- Monica Sassatelli, *Identità, cultura, Europa: le città europee della cultura*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- F. Schiller, *Thalia*, Leipzig, Goschen, 1787.
- J. E. Segers, *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr O. Decroly*, Bruxelles, R. Stoops, 1948.
- Augusto Sinagra, Paolo Bargiacchi, *Lezioni di diritto internazionale pubblico*, Giuffrè, Milano, 2009.
- Steven Seidman, *Liberalism and the origins of European social theory*, Berkeley, University of California, Los Angeles, 1983.
- Amartya K. Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Bari, 2008, prima ed. 2006.
- Amartya K. Sen, *La diseguglianza*, Il Mulino, Bologna, 2000, prima ed. 1992.
- Sentenza Corte Costituzionale n.64 del 1990* in Bruno Nascimbene, Massimo Condinanzi, *Giurisprudenza di diritto comunitario. Casi scelti*, Giuffrè, Milano, 2007.
- Sentenza Corte Costituzionale n. 168 del 1991* in Paolo Zuddas, *L'influenza del diritto dell'Unione Europea sul riparto di competenze legislative tra Stato e Regioni*, Cedam, Padova, 2010.
- Sentenza Corte Costituzionale n. 384 del 1994* in *Sentenza Corte Costituzionale n.64 del 1990* in Bruno Nascimbene, Massimo Condinanzi, *Giurisprudenza di diritto comunitario. Casi scelti*, Giuffrè, Milano, 2007.
- Sentenza Corte Costituzionale n. 94 del 1995* in Paolo Zuddas, *L'influenza del diritto dell'Unione Europea sul riparto di competenze legislative tra Stato e Regioni*, Cedam, Padova, 2010.
- Yasemin Nuhoglu Soysal in Anne-Marie Gloannec, *Stiamo andando verso una cittadinanza post-nazionale?* Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine, n. 26, 2002
- Yasemin Nuhoglu Soysal, *Limits in citizenship. Migrants and postnational membership in Europe*, 1994, in Rigo, p. 52.
- Bianca Spadolini, *Educazione e società*, Armando, Roma, 2004, p. 390.
- Altiero Spinelli, *Come ho tentato di diventare saggio*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Altiero Spinelli, *Discorso al Parlamento europeo*, 14 febbraio 1984 in Altiero Spinelli, Pier Virgilio Dastoli, *Discorsi al Parlamento europeo, 1976-1986*, European Parliament, 1987.

Altiero Spinelli, *Discorso pronunciato all'Istituto universitario europeo di Firenze*, 13 giugno 1983 in Luciano Angelino, *Le forme dell'Europa: Spinelli o della federazione*, Genova, Il Melangolo, 2003.

Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, Eugenio Colorni, *Il manifesto di Ventotene*, Mondadori, Torino, 2006, prima edizione 1943.

Statutes adopted by the formative congress of MFE on 13 April 1973 in Brussels, <http://www.federalists.eu/structure/statutes/>.

Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, *Manifesto di Ventotene: per un'Europa libera e unita*, Regione Lazio, Roma, Pieraldo, 2008.

Statuto del Mef, XIV Congresso, Roma, 2-5 marzo 1989 ed emendato dal *Congresso di Pescara*, 30 aprile-2 maggio 1993.

Giovanna Tarnavasio, *Pionieri d'Europa: dai precursori ai padri fondatori*, Armando, Roma, 2009.

David Taylor, Bryan Turner and Peter Hamilton, *Citizenship: critical concepts. United States and Canada*, Routledge, New York, 1994.

Roger Tebib, *Géostratégiques* n° 16 - Les O.N.G., Mai, 2007.

Testi approvati dal Parlamento Europeo (ndr) Parte II nella seduta di martedì 10 maggio 2011 P7_TA-PROV(2011)05-10 Edizione provvisoria PE 464.204, p. 31, punto 78.

Testi approvati dal Parlamento Europeo (ndr) Parte II nella seduta di martedì 10 maggio 2011 P7_TA-PROV(2011)05-10 Edizione provvisoria PE 464.204, p. 31, punto 79.

Ulrike Theuerkauf, *Keine Konsolidierung ohne Kooperation. Nationalitäten und Minderheitenpolitik im Demokratisierungsprozess. Indien, Spanien und Russland im Vergleich*, Tectum Verlag, Marburg, 2007.

Fiorenzo Toso, *Lingue d'Europa: la pluralità linguistica dei Paesi europei fra passato e presente*, Dalai, Milano, 2006.

Trattato che istituisce la Comunità europea, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 1997 in Augusta Marconi, *E-learning e innovazione pedagogica. Competenze e certificazione*, Armando, Roma, 2011.

Trattato di Amsterdam del 2 Ottobre del 1997 in Mariapaola Colombo Svevo, *Le politiche sociali dell'Unione Europea*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Trattato di Barcellona, 1995 in Elena Calandri, *Il primato sfuggente. L'Europa e l'intervento per lo sviluppo 1957-2007*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

Trattato di Lisbona in Massimo Fragola, *Il Trattato di Lisbona: che modifica il Trattato sull'Unione europea e il Trattato della Comunità europea: versione ragionata e sistematica per una consultazione coordinata degli articoli alla luce dei Protocolli e delle Dichiarazioni*, Giuffrè, Milano, 2010.

Trattato di Lussemburgo del 25 Aprile 2005 in Fausto Pocar, *Diritto dell'Unione Europea*, Giuffrè, Milano, 2010.

Trattato di Maastricht del 7 Febbraio del 1992 in Maria Rita Saulle, *Il Trattato di Maastricht*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1995.

Trattato di Nizza del 21 Febbraio del 2001 in Fausto Pocar, Carlo Secchi, *Il Trattato di Nizza e l'Unione europea*, Giuffrè, Milano, 2001.

Trattato di Versailles, art.227 in Gabriella Venturini, Stefania Bariatti, *Droits individuels et justice internationale*, Giuffrè, Milano, 2009.

- P7_TA-PROV(2011)0296. *Trilogo relativo al progetto di bilancio 2012. Risoluzione del Parlamento europeo del 23 giugno 2011 sul mandato per il trilogo relativo al progetto di bilancio 2012 (2011/2019(BUD))*.
- Tue in Antonio D'Atena, *Lezioni di diritto costituzionale*, Giappichelli, Torino, 2012.
- Andrew Vandenberg, *Citizenship and democracy in a global era*, Houndmills, MacMillan press, Basingstoke, 2000.
- Antonio Varsori, *Sfide del mercato e identità europea: le politiche di educazione e identità europea: le politiche di educazione e formazione professionale nell'Europa comunitaria*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Halina Widła, *L'acquisition du français - langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques*, Uniwersytet Slaski, 2007.
- Iris Marion Young, *Deferring group representation* in Carey J. Nederman, *Lineages of European political thought*, The Catholic University of America Press, 2009.
- Iris Marion Young, *Global challenges: war, self-determination, and responsibility for justice*, Polity Press, 2007.
- Iris Marion Young, *Inclusion and Democracy*, Oxford University Press, 2000.
- Iris Marion Young, *Intersecting voices: dilemmas of gender, political philosophy, and policy*, Princeton University Press, 1997.
- Iris Marion Young, *Justice and the politics of difference*, Princeton University Press, 1990.
- Iris Marion Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996. Prima ed. 1990.
- Iris Marion Young, *On female body experience: Throwing like a girl and other essays*, Oxford University Press, 2005.
- Iris Marion Young, *Responsibility for justice*, Oxford University Press, 2010.
- Ugo Zandrino, *Jasnaja Polyana e altri scritti pedagogici*, Minerva Italica, Bergamo, 1965, p. 47.
- Peter Zarrow, Joshua A. Fogel, Peter G. Zarrow, *Imagining the people: chinese intellectuals and the concept of citizenship, 1890-1920*, Armonk, M. E. Sharpe, New York, 1997.