



Un'altra educazione è possibile

PORTO ALEGRE, 24-27 Ottobre 2001:

PRIMO FORUM MONDIALE DELL'EDUCAZIONE/FIRST WORLD EDUCATION FORUM

**A cura di
Alessio Surian**

Scritti di
Batini, Caldart (MST), Camini, Campaner de Toledo,
Charlot, Fonkua, Fuentes, Gentili, Hatcher, Hirtt,
Moll, Ramonet, Stoer, Torres



Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Condividi allo stesso modo 3.0 Italia. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/it/> o spedisci una lettera a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, Usa.

Per ulteriori informazioni su AltrEducazione e per consultare e scaricare approfondimenti e materiali aggiuntivi, visitare la sezione dedicata alla collana sul sito www.fuoriondalibri.it

Indice

Ringraziamenti

Leslie Campaner de Toledo (Comune di Porto Alegre)

“Il primo Forum Mondiale dell’Educazione”

(traduzione di A.Surian)

Alessio Surian

“Dopo Jomtien e Dakar? Porto Alegre!”

Federico Batini (COFIR)

“Le proposte del FME ed il contesto italiano”

Prima parte

Steve Stoer

“L’educazione come diritto”, primo asse tematico

(traduzione di D. Williams e D. Muscò)

Ignacio Ramonet

“Educazione, lavoro e tecnologie”, secondo asse tematico

(traduzione di F.Batini)

Bernard Charlot

“Educazione e culture”, terzo asse tematico

(traduzione di F. Batini)

Rosa Maria Torres

“Educazione, trasformazione, utopie”, quarto asse tematico

(traduzione di L.A. Vassallo)

Seconda parte

Pablo Gentili

“L’esclusione e la scuola : l’apartheid educativa come politica di occultamento”
(traduzione di M.P. Montesi, F. Batini e A. Surian)

Pierre Fonkua

“La scuola e la diversità culturale in un mondo globalizzante”
(traduzione di F. Batini)

Nico Hirtt

“I tre assi della mercificazione scolare”
(traduzione di F. Batini)

Richard Hatcher

“Educazione come business - Come i programmi di business pilotano la politica della scuola del partito Laburista”
(traduzione di L. Schaefer e A. Surian)

Néstor Fuentes

“Educazione popolare liberatrice e emancipatrice”
(traduzione di A. Forzoni)

Lucia Camini

“Educazione pubblica di qualità sociale - l’esperienza del Rio Grande do Sul”
(traduzione e adattamento di A. Surian)

Jaqueline Moll

“Sfide contemporanee - l’esperienza di Porto Alegre”
(traduzione e adattamento di A. Surian)

Roseli Salete Caldart

“Il Movimento Sem Terra: resistenza, radici, progetto, educazione”
(traduzione e adattamento di A. Surian)

Terza parte

Sintesi dei lavori e della Carta del Forum Mondiale dell’Educazione

Intervista a Eliezer Pacheco, assessore all’educazione di Porto Alegre

Ringraziamenti

Grazie

ai membri di COFIR che volontariamente hanno tradotto i testi inclusi nel volume

al Comune di Porto Alegre per la collaborazione nella redazione del volume

al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova che ha sostenuto la partecipazione al Forum Mondiale dell'Educazione

alle riviste "CEM Mondialità", "Carta", "Valori" e ai siti www.unimondo.org e www.cofir.net che hanno ospitato precedenti versioni di testi inseriti in questo volume

Il primo Forum Mondiale dell'Educazione

Porto Alegre, Brasile, ottobre 2001

Leslie Campaner de Toledo*

Il Forum Mondiale dell'Educazione nasce dal Forum Sociale Mondiale come sdoppiamento di un'esperienza che è stata in grado di ricollocare la speranza nell'orizzonte storico dell'umanità e di mostrare che la costruzione di un altro mondo è possibile. Il Forum Sociale Mondiale recupera la visibilità delle lotte sociali quale dimensione fondamentale delle conquiste dei diritti umani e della solidarietà. Queste lotte rappresentano la leva per il superamento delle politiche neoliberali centrate sul capitale e con la loro pluralità di alternative concrete per nuovi rapporti di forza rovesciano il discorso sulla supremazia del pensiero unico. L'incontro di donne e uomini di età, fedi, etnie, orientamenti sessuali, paesi e culture diverse ha rafforzato il desiderio latente e potente di costruire un futuro per l'umanità senza esclusioni sociali, economiche o culturali.

Durante il primo Forum Sociale Mondiale, mentre si mescolavano dibattiti teorici e soluzioni pratiche, si è dovuta registrare l'assenza, fra le conferenze principali, dell'educazione che è pur parte di queste lotte e settore che propone alternative alla barbarie neoliberale. Questa assenza ha motivato gli attori del settore a creare un forum che avesse caratteristiche di organizzazione, rappresentanza e proposta educativa - in quanto azione trasformatrice - in vista del secondo Forum Sociale Mondiale. Lo spirito del primo Forum aveva avuto un impatto a livello mondiale e aveva prodotto cambiamenti anche su Porto Alegre e il Rio Grande do Sul. La scelta di dar vita ad un Forum Mondiale dell'Educazione, decisione in continuità con le scelte del governo democratico e popolare locale che da oltre dieci anni propone alternative concrete al progetto neoliberale ha fatto sì che la città si illuminasse e rinnovasse le sue energie per continuare e ampliare la lotta. Il Comune di Porto Alegre, per mezzo dell'assessorato all'educazione, sull'onda dei giorni di speranza che avevano gonfiato i cuori e le aspettative in controtendenza rispetto a Davos, decise di osare e invitò tutti gli organismi pubblici, non governativi, i movimenti sociali, le istituzioni scolastiche, di classe, accademiche - insomma, tutti coloro che si relazionano ai processi educativi - a costruire insieme un Forum Mondiale dell'Educazione che avesse per tema "L'educazione in un mondo globalizzato".

Ad aprile 2001, in contrapposizione al Forum delle libertà, evento promosso da imprenditori liberisti, fu lanciata il sito web del Forum Mondiale dell'Educazione, in uno spazio popolare aperto a tutti, il Mercato pubblico di Porto Alegre (un edificio costruito in pieno centro nel 1860 che ospita 106 botteghe con specialità e prodotti tipici della terra gaúcha), mentre i signori del capitale discutevano il proprio programma in uno spazio chiuso e d'élite.

Stabilendo relazioni con il resto del mondo si è dato vita ad un dialogo che ha accorciato tempi e distanze trasformandosi in relazioni fraterne e costruttive. Le adesioni al Comitato organizzatore sono giunte spontanee, così come sono giunti numerosi i con-

tributi nelle varie lingue, evidenziando la necessità di pensare le forme dell'organizzazione e della partecipazione. Come in tutti i processi democratici, la convivenza di contributi plurali e proposte diverse non è stata sempre facile, basti pensare alle tensioni nelle relazioni fra accademici e movimenti sociali che hanno messo in luce obiettivi comuni, ma oggetti diversi cui vanno le rispettive preoccupazioni. Passare dalla crisi dei paradigmi alle precarie condizioni di vita delle popolazioni ha costituito un processo di apprendimento molto ricco per tutti coloro che hanno vissuto questa esperienza, sia nelle riunioni preparatorie a Porto Alegre, sia attraverso gli innumerevoli messaggi di posta elettronica, telefonici, postali scambiati dai posti più diversi del pianeta.

Il processo che ha permesso la realizzazione del Forum Mondiale dell'Educazione costituisce un cammino percorribile solo da chi crede nelle utopie. Sono stati molti coloro che hanno creduto e che credono in questa possibilità. Molti di più dei 15.000 presenti a Porto Alegre, molti di più di coloro che non sono potuti venire: molti di più hanno udito e udranno parlare del Forum Mondiale dell'Educazione. Ci sono coloro che non vogliono sentire, ma che non sanno più come tapparsi le orecchie quando oltre 35.000 cittadine e cittadini marciano contro il neoliberalismo e chiedono pace, quando oltre 300 persone si offrono come volontari per lavorare e ricevere i partecipanti da posti diversi del mondo, quando oltre 700 proposte e resoconti di esperienze alternative di diversa origine vengono presentati a persone avidi di conoscenze e scambi, quando oltre 17.000 persone cantano insieme:

*Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz!
Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz!
Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita!*

Sto con la purezza delle risposte dei bambini
E' la vita, è bella ed è bella!
Vivere e non aver vergogna di esser felici!
Cantare la bellezza dell'essere un eterno apprendista!
So che la vita dovrebbe essere davvero migliore e lo sarà
Ma questo non mi impedisce di ripetere:
E' bella, è bella e è bella!

(Gonzaguinha – *O que é, o que é? / Cos'è, cos'è?* – 1982)

Sono molti gli aspetti positivi di questa esperienza e senza dubbio c'è molto da migliorare. Per progredire è necessario consolidare le proposte e le azioni concrete discusse dal 24 al 27 di ottobre a Porto Alegre. Sarà possibile con la costruzione di reti a livello mondiale e la realizzazione di altri Forum Mondiali dell'Educazione che possano dare visibilità a questa lotta, alla sua integrazione nel Forum Sociale Mondiale e nell'impegno concreto e fermo di tutti i soggetti che promuovono il Forum e che costituiscono una forza politica capace di realizzare in qualsiasi parte del mondo *l'educazione pubblica per tutti, come diritto sociale inalienabile, garantita e finanziata dallo Stato, mai ridotta alla condizione di merce o servizio, nella prospettiva di una società solidale, radicalmente democratica, egualitaria e giusta* (Carta di Porto Alegre per l' Educazione Pubblica per Tutti – FME – 27 ottobre 2001).

*Coordinatrice dei rapporti istituzionali del Forum Mondiale dell'Educazione 2001 – Educatrice e consulente del Gabinetto dell'Assessorato all'Educazione del Comune di Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasile)

(traduzione di Alessio Surian)

DOPO JOMTIEN E DAKAR? PORTO ALEGRE!

L'attualità di Paulo Freire e Pierre Bourdieu e le nuove sfide pedagogiche

Alessio Surian

Quale educazione per tutti?

Sono passati oltre dieci anni da quando a Jomtien (Tailandia) rappresentanti di governi di tutto il mondo si impegnarono solennemente a garantire l'educazione a tutti entro il 2000. Passati dieci anni, si è verificata la distanza dei risultati raggiunti dagli obiettivi concordati a Jomtien, ma l'impegno dei governi ad assicurare l'educazione a tutti i cittadini del mondo è stato ribadito a Dakar, con una dichiarazione in cui si afferma come l'educazione sia un diritto fondamentale, elemento essenziale per uno sviluppo sostenibile e per raggiungere obiettivi di pace fra le nazioni. Eppure i dati parlano chiaro: nel mondo quasi 900 milioni di persone sono analfabete (il 70% donne), circa 120 milioni di bambini (per la maggior parte bambine) non hanno accesso alla scuola, mentre 150 milioni di bambini che cominciano la scuola di base abbandonano gli studi prima del quarto anno.

Con una popolazione scolastica mondiale più che triplicata nelle ultime cinque decadi ed oggi oltre il miliardo di persone, basterebbe una parte infinitesimale delle spese destinate agli armamenti per garantire a tutti il diritto all'educazione. Nonostante questo non sia avvenuto, vanno registrati alcuni progressi: nei paesi impoveriti il tasso di iscrizioni scolastiche è aumentato significativamente, passando dal 50% del 1970 al 76% nel 1990 e all'82% nel 1995; le persone analfabete sono diminuite dal 57% del 1970 al 35% del 1990 a meno del 30% nel 1995. La tendenza degli ultimi anni, specie nei paesi colpiti dai programmi di aggiustamento strutturale del Fondo Monetario Internazionale, indica, però un degrado delle strutture scolastiche e un progressivo impoverimento degli insegnanti, in molti paesi costretti a doppi e tripli turni e ad un secondo lavoro.

Si apre inoltre una forbice tra quanti concepiscono l'obiettivo dell'educazione per tutti come un progressivo miglioramento dell'insieme delle strutture e dei processi educativi, e quanti, spesso in posizioni chiave negli organismi internazionali, lo traducono in processi formativi lungo tutto l'arco della vita nei paesi cosiddetti sviluppati, e in un semplice accesso di più ampi settori della popolazione ai primi anni dell'istruzione di base nei paesi impoveriti (magari sottraendo risorse proprio a quei settori del sistema

educativo che dovrebbero provvedere alla formazione degli insegnanti e alla qualità delle stesse scuole primarie). Non dimentichiamo che, mentre negli ultimi cinquant'anni i paesi ricchi affrontano un calo progressivo della popolazione scolastica, la pressione demografica sulle scuole dei paesi impoveriti si è più che triplicata, spesso a fronte di un adeguamento di strutture e personale inadeguato o addirittura assente.

Il neoliberismo colpisce duramente il sistema educativo, specialmente nei paesi impoveriti dell'Africa, dell'America Latina e dell'Asia, denuncia un rapporto curato recentemente da Oxfam, ma anche le strutture fragilizzate dei paesi dell'Europa dell'Est, registrano Unesco e Unicef nel rapporto dedicato a questi paesi nel febbraio del 2000. Per i paesi impoveriti è particolarmente grave l'attuale fase di liberalizzazione del commercio che ha un immediato impatto sulla diminuzione dei fondi a disposizione del sistema pubblico d'istruzione.

Nell'Africa sub-sahariana per esempio, più di un quarto delle entrate statali proveniva da tasse sulle importazioni e fra il 5 e il 10% da tasse sulle esportazioni (per i paesi industrializzati il totale è in genere intorno al 5%). L'attuale asimmetria delle "liberalizzazioni" decise dagli organismi internazionali sta mettendo violentemente in pericolo queste entrate con barriere doganali stabilite dai paesi OCSE contro i prodotti dei paesi impoveriti ormai più alte del 30% rispetto a quelle stabilite per gli scambi fra paesi OCSE. Anche la delocalizzazione incide negativamente sulla capacità dei paesi impoveriti di imporre tasse alle imprese e da vita ad un proliferare di zone di libero commercio che spingono molti paesi ad una micidiale corsa al ribasso. I paradisi fiscali e i meccanismi del *transfer-pricing* facilitano inoltre l'evasione fiscale consentendo alle imprese di pagare prezzi gonfiati per prodotti e servizi forniti da sussidiarie che dichiarano i propri redditi in paesi che esercitano una pressione fiscale minima.

Secondo "Education Now", uno studio curato da Kevin Watkins nel 2000, un paese come il Ghana è oggi in grado di raccogliere il 12% del proprio prodotto nazionale lordo attraverso misure fiscali. Se dovesse perdere anche solo il 10% di queste entrate, l'1,2% del proprio prodotto interno lordo, verrebbe a mancare l'equivalente della metà delle risorse investite nell'educazione di base.

Proviamo a voltare pagina. A febbraio del 2002, l'ultima occupazione dei Sem Terra a Porto Alegre (Stato del Rio Grande do Sul, Brasile) vede protagonisti anche novanta bambini in età scolare. A meno da una settimana dall'inizio dell'occupazione, la Scuola Itinerante della SEC, l'assessorato all'educazione dello Stato del Rio Grande Do Sul

ha organizzato quattro aule scolari (banchi, sedie, materiali educativi, tendoni) nell'accampamento. Qui i bambini possono frequentare regolarmente le rispettive classi della scuola elementare. Salgono così a 3500 gli alunni che studiano nelle scuole itineranti dello Stato in nove accampamenti dei Sem Terra.

Il Comune di Porto Alegre è fra i protagonisti della rete delle Città Educative, e sul tema dell'educazione si è ritagliato un ruolo di primo piano a livello internazionale: il Forum Mondiale dell'Educazione, svoltosi a novembre del 2001 ha registrato una partecipazione così numerosa (15.000 persone da 60 paesi, quasi ottocento laboratori e sessioni tematiche) da determinare già una seconda edizione, in programma per la fine del 2002 o l'inizio del 2003 giusto prima della terza edizione del FSM. Può essere considerata la prima risposta significativa, a livello internazionale, ai sostanziali fallimenti dei vertici di Jomtien e Dakar, incapaci di mettere in discussione la progressiva ingerenza di politiche neoliberiste e organismi come l'Organizzazione Mondiale del Commercio, la Banca Mondiale e il Fondo Monetario Internazionale nelle politiche educative globali e di molti Stati.

Le molte facce del Forum

Nel selezionare i contributi del Forum per questo volume è sorta quasi spontanea una struttura circolare. I contributi teorici della prima parte vengono ripresi e contestualizzati nella cronaca dei giorni del Forum con cui si chiude il testo. Agli organizzatori del Forum è stato chiesto un contributo iniziale che restituisse lo spirito di quei giorni e delle sfide future cui sono rivolti ed il testo torna ad interrogarli anche nelle ultime pagine, per riprendere la comunicazione con la realtà in cui il Forum si è venuto costruendo.

Il Forum Mondiale dell'Educazione ha proposto conferenze plenarie in cui scienziati, ricercatori, esponenti di movimenti sociali, politici e giornalisti hanno dialogato su quattro assi tematici (diritti; tecnologie e lavoro; culture; trasformazione e utopie – da ognuna di queste plenarie è stato scelto, per la prima parte del volume, un intervento) e ha offerto un programma in cui l'autentica ricchezza sono stati gli oltre ottocento laboratori e seminari, in cui i partecipanti hanno potuto presentare e condividere esperienze e linguaggi diversi. Impossibile darne conto compiutamente.

Un tentativo lacunoso di sintesi e una intervista in proposito sono state incluse nella terza parte del volume: alcune pagine di cronaca da cui si può anche partire nella let-

tura se si preferisce avere un'idea del contesto del Forum prima di entrare nel merito degli articoli iniziali.

Dal mare magnum dei laboratori e dei seminari, per la seconda parte del volume, sono stati scelti quattro tipi di comunicazioni: riflessioni su alcune sfide sempre attuali e da guardare con occhi nuovi in ambito educativo (esclusione, diversità culturale); analisi della progressiva trasformazione, privatizzazione e deregolamentazione dei sistemi educativi nel mondo e in particolare nell'Unione Europea; inviti a considerare l'attualità dell'educazione popolare in America Latina; motivazioni e politiche educative delle due amministrazioni che hanno collaborato all'organizzazione del Forum, il Comune di Porto Alegre e lo Stato del Rio Grande do Sul.

I risultati del primo Forum Mondiale dell'Educazione sono disponibili al sito www.forummundialdeeducacao.com.br e sono stati presentati in vari ambiti internazionali ed in particolare al secondo Forum Sociale Mondiale in un seminario tematico. A Bernard Charlot (Università di Parigi VIII) è stata affidata un'analisi delle conclusioni del Forum. Charlot ha sottolineato come oggi molti paesi siano in difficoltà a sottrarsi alla logica che vede anche l'educazione trasformarsi in merce da adeguare alle domande del mercato, o sono addirittura posti di fronte al bivio se pagare il debito estero o garantire a tutti il diritto all'educazione. Su scala planetaria si assiste, dunque, ad una messa in discussione della dimensione fondamentalmente culturale ed umana dei processi educativi, mentre lo Stato sembra retrocedere in questo settore e lasciar spazio (e a volte mezzi finanziari) all'insegnamento privato. Se aumentano le percentuali relative alla scolarizzazione di base, crescono anche le diseguaglianze nell'accesso ai saperi che colpiscono in primo luogo settori già fragilizzati della popolazione. Si evidenzia su scala globale il tentativo di far decollare un mercato educativo a partire dalle nuove tecnologie dell'informazione. Le politiche neoliberiste difendono le proprie scelte a partire da valori, già riferimento degli educatori progressisti, cui danno un nuovo senso: libertà, autonomia, decentralizzazione.

Di fronte a questo scenario poco incoraggiante, i partecipanti al primo Forum Mondiale dell'Educazione si sono ritrovati su alcuni elementi fondamentali:

- l'educazione come diritto e non come merce e l'educazione pubblica come diritto universale;
- i processi educativi dovrebbero quindi essere caratterizzati dal rispetto per i diritti dell'uomo e dei bambini; da obiettivi di alfabetizzazione per tutti; dal riconoscimento della diversità culturale; da una prospettiva di sviluppo sostenibile, di cittadinanza

attiva e di pace; da percorsi di educazione al pensiero critico; dall'approfondimento degli sviluppi scientifici e tecnologici; da un'attenzione complessiva per l'essere umano (dimensione cognitiva, sentimenti, immaginazione, corpo).

Secondo Charlot, si richiedono, quindi, trasformazioni e innovazioni rispetto alle attuali pratiche dominanti, accompagnate da adeguati strumenti di ricerca e formazione del personale scolastico. Se nel passato la crescita delle lotte popolari ha spesso inciso anche sulla crescita della scuola pubblica, è urgente ritrovare la capacità di lavorare in rete fra diversi soggetti perché gli attuali esclusi (poveri, minoranza, comunità indigene...) non vengano considerati dei semplici potenziali beneficiari delle politiche educative, ma ne diventino soggetti e partecipanti attivi.

E' evidente in questa prospettiva l'ampio contributo che possono offrire le diverse esperienze di educazione degli adulti. Paul Belanger, Presidente del Consiglio Internazionale dell'Educazione degli Adulti, è intervenuto al Forum per sottolineare come l'attuale tendenza dominante votata alla logica del mercato e quindi ad un' "industria" della cultura e dell'educazione, stia creando ambiguità, ma anche nuovi territori. Così come affermano anche i movimenti per la casa, l'ambiente e lo sviluppo sociale, Belanger invita i diversi attori sociali, i sindacati, i soggetti dei processi educativi a lavorare sulle affinità e su un piano di iniziative comuni perché è evidente che i vari bilanci a cinque o dieci anni dai diversi summit di Jomtien, Rio, Pechino, Copenaghen non suggeriscono un saldo positivo rispetto agli impegni presi dai governi in merito ai servizi sociali, se non su aspetti specifici dove si è rivelata efficace la capacità di vigilare e far pressione da parte dei diretti interessati. E' quindi il momento di denunciare l'attuale stagnazione o recessione dei vari bilanci statali in materia di educazione. Ma anche l'ingiustizia strutturale che fa sì che basterebbe il 4% delle ricchezze delle attuali 225 maggiori fortune del mondo per riunire i 13 miliardi di dollari necessari ad assicurare l'educazione a tutti.

Nel 2003 è prevista la pubblicazione di un rapporto della CIEA sul diritto all'apprendimento nel mondo e sull'applicazione degli accordi presi dai governi a Rio, Pechino e Copenaghen. Ma le prime indicazioni sono chiare: serve uno sforzo congiunto di chi ha a cuore i settori del lavoro, della sanità e dell'educazione per ripensare la progettualità ed i mezzi di questi settori nel quadro di un' "altra globalizzazione".

I messaggi del Forum Mondiale dell'Educazione

E' stato proprio il contesto e le modalità di questa progettualità una delle preoccupazioni principali degli interventi al Primo Forum Mondiale dell'Educazione. La conferenza di apertura di Steven Stoer viene presentata all'inizio della prima parte del volume. Stoer si riprende il quadro di riferimento tracciato dal sociologo portoghese Boaventura De Sousa Santos, curatore di un recente testo sulle esperienze di democrazia partecipativa nel mondo (2002). De Sousa Santos considera lo sviluppo della scuola pubblica a partire da due pilastri: regolazione (con riferimento ai tre principi, dello stato, del mercato e della comunità) e emancipazione (con riferimento a tre tipi di razionalità: diritto moderno, scienza e tecnica, arte e letteratura). Per Santos lo sviluppo capitalista ha fortemente influenzato un orientamento della scuola verso la regolazione centrata sul principio del mercato a scapito dell'emancipazione, con un'ipertrofia della razionalità di tipo cognitivo legata alla scienza e alla tecnica. La scuola democratica che si vuole aperta a tutti, obbligatoria, gratuita e laica soffre, quindi, dalla nascita un forte orientamento verso la selezione e la meritocrazia. La scuola meritocratica ha il sopravvento nel momento in cui, come afferma Bordieu, "si mettono nello stesso sacco" il valore scientifico e il valore economico e sociale dei titoli accademici. E' esemplare, a questo proposito, l'intervento della Banca Mondiale "a favore" del sistema scolastico portoghese negli anni settanta; intervento che Stoer definisce "ideologico", basato su una nozione astratta e gerarchizzata di uguaglianza, centrato su una teoria tecnico-funzionale dell'educazione e garantista rispetto all'accesso all'educazione con l'introduzione delle scuole compensatorie. Questo modello va contestualizzato nella logica di uno stato che tendeva al "welfare state" per interfacciarsi con un sistema di produzione fordista e di struttura occupazionale gerarchizzata non ancora messa in discussione dalla crescita della disoccupazione. In anni più recenti, l'enfasi fordista sulla quantità a lasciato il posto alla preoccupazione post-fordista per la qualità, mentre le disuguaglianze lasciano il posto a nuove forme di esclusione sociale. Se la disuguaglianza ha radici soprattutto socio-economiche, l'esclusione sociale ha un'origine soprattutto socio-culturale. Riferendosi ad Augusto Mateus, Stoer afferma che così come esiste una "disoccupazione latente" (in riferimento a settori produttivi destinati a sparire in assenza di necessari aggiustamenti), esiste anche una "esclusione sociale latente" che riguarda individui e gruppi sociali che non raggiungono la soglia critica di educazione e qualificazione in relazione ai processi di innovazione. In tal senso la scuola oggi non riproduce semplicemente le disuguaglianze, ma "produce attivamente esclusione sociale latente". E' stato questo un tema più volte affrontato nel corso del Forum e esplorato con sensibilità nell'intervento di Pablo Gentili. La crisi della scuola corrisponde al venire meno dell'equilibrio conflittuale raggiunto fra le necessità di un padronato di disporre di mano d'opera relativamente qualificata e l'aspirazione delle classi popolari di migliorare il proprio livello di istruzione e qualificazione scolare. Nel nuovo contesto post-fordista la scuola di massa mette a rischio la "qualità" del processo di apprendimento sempre più richiesta dalle classi medie, orientate verso professioni che richiedono la gestione delle informazioni e in qualche modo preoccupate da una scuola superiore sempre meno capace di preparare all'università (o che subordina l'accesso all'università a risultati di eccellenza) e dalla contemporanea presenza nella scuola sia dei figli delle classi salariate, sia degli alunni che provengono da gruppi minoritari.

Le possibili crisi in riferimento alla gestione dei processi di apprendimento sono anche oggetto dell'articolo di Ignacio Ramonet. Il direttore di Le Monde Diplomatique mette in luce le enormi disparità a livello planetario nell'accesso a computer ed Internet, riprendendo per esempio i dati del Rapporto sullo Sviluppo Umano del 1999. Nel ripensare

al rapporto fra formazione e tecnologie, invita a riflettere su una diffusione della tecnologia che non mette in rete solo chi ha già le maggiori opportunità di sviluppo (con nove utenti su dieci concentrati nei paesi del Nord), mentre silenziosamente si esclude ancora di più il resto dell'umanità, per un terzo ancora senza energia elettrica.

L'analisi delle condizioni di esclusione e il ruolo della dimensione culturale nella scuola di massa occupano un posto centrale nel lavoro di ricerca di Bernard Charlot, autore del terzo articolo riportato nella prima parte del volume e centrato sulla dimensione culturale dei processi di apprendimento. Con riferimento alle esperienze delle amministrazioni di sinistra brasiliane impegnate a favorire un più stretto legame fra scuola e partecipazione comunitaria, il direttore di ESCOL ha tenuto a mettere in evidenza che è altrettanto importante favorire anche la capacità di distanza fra giovani e comunità di origine, elemento essenziale per sviluppare pensiero critico e capacità di resistenza: è necessario valorizzare la tensione fra legame e distanza in rispetto alla comunità, assumendo il rischio che i giovani possano anche allontanarsene.

Nel quarto contributo, Rosa Maria Torres si sofferma sul ruolo degli insegnanti e fornisce un quadro di riferimento per le attuali politiche di gestione dei sistemi scolastici. Nel dibattito al Forum, l'autrice ha inoltre analizzato come negli anni novanta in America Latina e in altri paesi del mondo si sia "ballato un ballo a quattro" fra Stato, sistema politico, società civile ed mercato, impegnati in riforme scolastiche calate dall'alto e centrate sulla scuola primaria ed una maggiore partecipazione delle comunità locali.

Ma il vero attore di queste riforme, ha sottolinea Torres, sono gli organismi internazionali, Banca Mondiale in testa che hanno trasformato gli impegni di Jomtien (1990) di un'educazione per tutti, nella versione segmentata e riduzionistica di un mercato mondiale dei saperi in cui gli interventi nei paesi del Nord devono sviluppare opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, mentre nel Sud ci si concentra sull'alleviamento della povertà intervenendo principalmente sulle scuole primarie e riducendo drasticamente il ruolo delle università, ridotte a vendere servizi per sopravvivere.

"Universidades na penumbra" è il titolo di un recente volume che affronta proprio le questioni del neoliberalismo e della ristrutturazione universitaria, curato da Pablo Gentili per la CLACSO, il Consiglio Latinoamericano per le Scienze Sociali (Cortez, 2001). Invitato al Forum a discutere sull'impatto in ambito educativo dei programmi di aggiustamento strutturale, Gentili ha mostrato come proprio la sensibilità di chi lavora per favorire processi partecipativi in educazione possa rivelare gli aspetti di violenza

strutturale dei programmi eterodiretti centrati sulla diminuzione dei servizi pubblici e le esportazioni: il suo intervento, ripreso da un testo gentilmente concesso dall'editore Vozes, apre la seconda parte del volume. Lo stile autobiografico e il rigore dell'osservazione sociologica riflettono in buona parte lo spirito che ha animato i momenti di laboratorio del Forum.

Pierre Fonkua, ne "La scuola e la diversità culturale in un mondo globalizzante", presenta un altro contributo rappresentativo delle giornate del Forum, legando questioni ormai oggetto di attenzione a livello mondiale alla presentazione di idee e metodologie di lavoro specifiche.

Con gli articoli di Nico Hirtt sulla mercificazione scolare e di Richard Hatcher sul business educativo in Gran Bretagna, l'attenzione si sposta soprattutto alle politiche degli organismi internazionali e dei Paesi europei, con un forte collegamento agli articoli e agli studi di associazioni come ATTAC e di periodici come *Le Monde Diplomatique* apparsi negli ultimi anni. Già nel 1998 Gérard de Selys segnalava sul mensile francese come fosse ormai "nel mirino dei mercanti" la spesa annua per l'insegnamento negli Stati OCSE, valutata in 1000 miliardi di dollari, con 4 milioni di insegnanti, 80 milioni tra alunni e studenti, 320.000 istituti. Hirtt e Hatcher espongono impietosamente dati allarmanti in riferimento alle cinque trappole già segnalate, sempre su *Le Monde Diplomatique*, da Riccardo Petrella ad ottobre 2000: crescente strumentalizzazione della scuola al servizio della formazione delle "risorse umane", ridotta a merce economica; passaggio della scuola all'ambito mercantile; istruzione come "strumento di guerra" per sopravvivere sul mercato del lavoro piuttosto che come "cultura della vita"; subordinazione dell'istruzione alla tecnologia; uso del sistema educativo come mezzo di legittimazione di nuove forme di divisione sociale.

Con l'articolo di Néstor Fuentes "Educazione popolare liberatrice e emancipatrice" si ritorna in America Latina e si fa riferimento alle recenti evoluzioni dei metodi popolarizzati da Paulo Freire che oggi incontrano il pensiero sistemico e l'ecopedagogia con scritti giunti recentemente anche in Italia (Gutierrez e Cruz Prado, 2000). In modo evocativo, Fuentes richiama l'attenzione sugli oltre quarant'anni di esperienze accumulate con la "pedagogia degli oppressi", ambito estremamente ampio che abbraccia oggi esperienze provenienti dai movimenti sociali come i Sem Terra, presenti nell'articolo di Roseli Salete Caldart che chiude la seconda parte del volume con una testimonianza di autonomia pedagogica e volontà di lotta e resistenza.

Con gli articoli di Lucia Camini (“Educazione pubblica di qualità sociale - l’esperienza del Rio Grande do Sul”) e Jaqueline Moll (“Sfide contemporanee - l’esperienza di Porto Alegre”) si offre, inoltre, un breve spaccato della realtà istituzionale che ha favorito l’organizzazione del Forum e progetta attivamente forme partecipative di gestione dei sistemi scolastici comunali e regionali.

L’educazione come pratica di libertà

Sono passati quarant’anni dall’inizio delle ricerche di Pierre Bourdieu che confluiranno in “Les catégories de l’entendement professoral” e dei circoli di cultura e ricerca tematica di Angicos (Rio Grande do Norte) per l’alfabetizzazione popolare condotti da Paulo Freire. Insieme a numerose esperienze, che nel nostro paese hanno trovato forse il loro momento più significativo nella Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, Bourdieu e Freire sono forse i due autori che meglio incarnano lo spirito che ha attraversato il Forum Mondiale dell’Educazione e il messaggio convinto che oggi è più che mai necessaria l’educazione come pratica di libertà. Come far sì che “ciò che prima esisteva oggettivamente, ma non era percepito nelle sue implicazioni più profonde (e a volte neppure percepito)”, si “stacchi”, venga problematizzato e assunto come sfida?, per riprendere le domande di Freire (1971). Il Forum ci lascia di fronte a quella che Bourdieu (1966) rilanciava come la tensione e polarizzazione fra il mito platonico de “La Repubblica” della “scelta iniziale” (“ognuno è responsabile delle sue scelte, non la divinità”) e l’utopia di Campanella ne “La Città del Sole”: come porre senza ambiguità la questione delle condizioni che consentono o meno la mobilità sociale?

Riferimenti bibliografici

- Bourdieu P., *L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et la culture*, in Revue Française de sociologie, 7 (3), p. 325-347, Parigi, 1966
- Bourdieu P. e De Saint Martin M., *Les catégories de l’entendement professoral*, in ARSS, nr. 3, p. 68-93, maggio 1975
- De Sousa Santos B. (a cura di), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, IDOC Documentinuovi e Arnoldo Mondadori Editore, 1971
- Freire P., *L’educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori Editore, 1973
- Gutierrez F. e Cruz Prado R., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna, 2000
- Watkins K., *Education Now. Break the Cycle of Poverty*, Oxfam International, Oxford, 2000

“Le proposte del FME ed il contesto italiano”

Federico Batini (Presidente COFIR)

«La natura umana non determina né l'isolamento né la cooperazione.

Di fatto, differenti circostanze storiche e sociali permettono che alcuni aspetti della natura umana appaiano e fioriscano e che altri vengano soppressi. Una componente di ogni rivoluzione sociale che abbia successo consiste nel far capire alle persone che parte della loro natura consiste nel desiderio di lavorare cooperativamente ed in modo costruttivo con altri che hanno interessi comuni e di lavorare per un fine comune.

Si tratta di un risultato molto difficile da ottenere»

(Noam Chomsky)

0. Parole in crisi¹

Vorrei partire, nell'analisi delle possibilità di ricaduta delle proposte del World Educational Forum in Italia, da una personalissima crisi: questo testo *mi ha messo in crisi un vocabolario*. Sarebbe a dire che l'impegno di traduzione personale e di altri, l'impegno di comprensione di tutto questo processo e l'impegno di selezione dei contributi e di organizzazione dei molti materiali, nel quale ho seguito ed osservato il lavoro attento e competente di Alessio Surian mi hanno restituito un nuovo alfabeto con il quale, parole che ritenevo un po' desuete mi sono tornate, con forza, sotto gli occhi, risignificandosi; parole invece che nella mia ricerca e nel mio esercizio professionale ho utilizzato, a volte con enfasi, hanno perso molto del fascino semantico che attribuivo loro.

La filosofia si è interrogata sul certo e sull'incerto da secoli, basti qui ricordare come per i sofisti la verità era semplicemente un esercizio retorico ed il mondo e la realtà venivano fondati sulle parole, che gli attribuivano non soltanto un senso, ma anche un'esistenza: la realtà come effetto della parola. In questo senso la verità è soltanto una questione di potere² chi domina le parole impone la propria visione delle cose. Marshall McLuhan, diversi secoli dopo, parlerà della realtà come sottoprodotto della comunicazione. La produzione di libertà che sembra veicolare la visione dei sofisti,

¹ Desidero ringraziare, per gli scambi ed i numerosi suggerimenti avuti per la redazione di questo saggio (e non solo) Renato Zaccaria, Andrea Spini, Alessio Surian, Elisabetta Batini, Andrea Fontana, Barbara Barbieri, Andrea Smorti. Anche le riflessioni di Rocco Ronchi su *Liberò Pensiero* hanno costituito, inconsapevole l'autore, una fonte importante. Resta evidente che ogni imperfezione e insufficienza di questo testo sono da attribuirsi soltanto a me. Approfitto della nota per ringraziare tutti gli associati COFIR che in un modo o nell'altro hanno contribuito alla preparazione del volume e, particolarmente, coloro che, in modo del tutto gratuito, si sono impegnati nelle traduzioni.

² Questo argomento è ampiamente dibattuto nei vari interventi di un volume che piace segnalare: S. Berni, A. Spini, a cura di, 2000, *Potere e soggetto nella società contemporanea*, Angeli, Milano.

porta in realtà, diritti ad un relativismo senza sbocchi³ nel quale impone la propria visione delle cose tramite la retorica consente, in regime democratico, di legittimare un esercizio del potere. Cambiano gli strumenti, ma nulla di nuovo sotto il sole: non si tratta più dell'abilità retorica del singolo, ma del controllo esercitato sugli organi dell'informazione e sulla produzione di senso collettivo, sulle parole da usare da lobby di potere. Nulla di meno equitativo, in tal senso, della democrazia neo-liberale quando non offre possibilità di alternative critiche a se stessa.

In questo senso la produzione di nuove parole o la loro risignificazione (mi verrebbe da coniare, in aggiunta “ e risognificazione”) operata dal Forum mondiale dell'Educazione e più in generale dall'amplissimo e variegato movimento del World Social Forum non è la possibilità di un altro mondo e di un'altra educazione: è l'inizio di una nuova realtà che assumerà tanta più consistenza quanto più vi saranno (parallelamente a tutto quanto altro è necessario fare) persone che, nel mondo, criticamente, vi aderiranno o faranno anche proprie alcune di quelle rivendicazioni e proposte. Sarebbe a dire che non si tratta qui di produrre utopie, ma di far emergere visioni realistiche del mondo alle quali il “pensiero unico” impedisce di emergere. Si tratta quindi di partire da una speranza che si fa convinzione.

Come ci ricordava il grande pedagogista brasiliano Paulo Freire: «Non concepisco l'esistenza umana, e la lotta necessaria a migliorarla, senza sogni e speranze. La speranza è un bisogno ontologico. Essere senza speranza non è che speranza che ha perso l'orientamento e diventa una distorsione di quel bisogno ontologico... Ne consegue il bisogno di un'educazione nella speranza.»

1. World Educational Forum ed Italia

Il Forum mondiale dell'Educazione ha conosciuto, in Italia, una risonanza non certo all'altezza delle sue proposte, basti pensare che ad una ricerca su Internet se ne trova notizia in maniera diffusa soltanto nei siti di Unimondo e di COFIR⁴ e le pubblicazioni cartacee che se ne sono occupate possono racchiudersi in quel vasto, rispetto ad anni fa, ma comunque limitato, settore che possiamo chiamare della *controinformazione sociale ed educativa*,⁵ nessuno spazio (o quasi) nei titoli dei quotidiani, nessuno spa-

³ Esito peraltro già evidenziato, per la società occidentale contemporanea, come osserva Ronchi, da Husserl, nel 1937.

⁴ Nel sito di Unimondo si trovano infatti, oltre ad una presentazione, la sintesi degli assi principali di lavoro, dei quali in questo testo si pubblica almeno un intervento per intero: <http://www.unimondo.org/dossier/forum2002/>. Nel sito di COFIR si trova, pubblicata nello stesso momento in cui, 24-27 ottobre 2001, il Forum si stava svolgendo a Porto Alegre, una significativa intervista che Alessio Surian ha fatto al coordinatore generale del Forum stesso Eliezer Pacheco: <http://www.cofir.net> (sezione Forum).

⁵ Questa denominazione, peraltro non soddisfacente, comprende riviste come *CEM mondialità*, *Valori*, *Carta* (cito soltanto alcuni tra quelli che, appunto, hanno dato spazio al WEF) unendo, sia a livello di coloro che costruiscono queste

zio (o quasi) nell'informazione televisiva. I delegati italiani al Forum erano un piccolo gruppo a fronte dei dodicimila delegati presenti da tutto il mondo, gli interventi italiani previsti appena un paio⁶. Eppure si è trattato di un evento di risonanza mondiale, nonostante che, come precisava Eliezer Pacheco «siamo andati al di là delle aspettative iniziali, un risultato tanto più importante se si tiene conto dell'assenza di sponsor e del silenzio dei media su questo evento». Il Forum mondiale dell'Educazione, che si poneva in linea di raccordo con il Forum Sociale Mondiale ha visto però la partecipazione di tutti gli attori, cito ancora da Pacheco: «Il mondo dell'educazione ha favorito le sinergie fra organizzazioni non governative, enti locali e governo dello stato. [...] L'idea centrale è quella di formare cittadini e non consumatori. Questa prospettiva ha bisogno del contributo di tutti gli attori⁷». Il punto forte del Forum mondiale dell'Educazione è che non si può rinunciare ad un'educazione pubblica, non si può rinunciare all'educazione per tutti, significa che l'educazione-istruzione è un diritto irrinunciabile, l'unico che possa fare da tramite per l'acquisizione e la difesa, non paternalistica, di tutti gli altri diritti. Gli anni novanta avrebbero dovuto essere il decennio dell'Istruzione per tutti, secondo gli impegni presi a Jomtien (Tailandia), agli albori del decennio terminale del secolo scorso. Eppure questi anni ci hanno proposto eventi importantissimi come la caduta del socialismo reale di marca sovietica, la rivoluzione delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, l'affermarsi dei processi di globalizzazione neo-liberale, il crollo dei mercati finanziari, l'inesorabile avanzamento dell'AIDS, della povertà e dei conflitti etnici, ma non solo. Questi anni ci hanno proposto anche che esistono e sono possibili alternative rispetto alla logica neoliberale della mercificazione di ogni cosa, che l'educazione, l'istruzione, la formazione non possono avere il mercato come principio regolatore, ci hanno proposto che un'educazione per tutti è possibile, ma non ancora reale.

Mentre avviene tutto questo in Italia le direzioni del sistema formativo nel suo complesso mostrano logiche contraddittorie: da una parte l'insistenza sul diritto alla formazione long life, con la quale vengono recepite le Direttive europee in materia, dall'altra il riavvolgimento del sistema dell'istruzione formale su se stesso con logiche gentiliane riproposte come innovazioni; da una parte si ritiene, con errori e deficienze, di dover comunque investire sugli insegnanti, dall'altra si tagliano numerose cattedre nella

pubblicazioni che di coloro che ne fruiscono quei settori della sinistra politica (non identificabile immediatamente in un partito, anzi spesso fuori da essi), del mondo non profit e del cattolicesimo di base che costituiscono infine la stessa "base associativa", se così si può dire, dei Forum Sociali Locali italiani, i quali hanno però una percentuale molto significativa di adesioni spontanee (questo forse a testimonianza della capacità aggregativa di tale movimento) di singoli.

6 Uno dei due interventi non si è potuto svolgere per problemi di salute del relatore, l'altro è stato quello dell'Assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Pistoia Andrea Fusari.

Per completezza di informazione mi sembra corretto aggiungere che le due delegazioni "forti", sia a livello di riflessioni maturate che numericamente, erano quella brasiliana, ovviamente, e quella francese. La delegazione italiana era, in questo senso, numericamente simile a quelle della maggior parte degli stati europei.

7 Entrambe le citazioni provengono dall'intervista fatta da Alessio Surian ad Eliezer Pacheco (cfr. nota n. 4) che viene pubblicata, in versione completa, anche in questo volume.

scuola pubblica; da una parte si ribadisce il diritto-dovere all'istruzione (con l'infelice termine di *obbligo* formativo o scolastico), dall'altro si violenta il principio della scuola pubblica assumendo una progressiva equiparazione di risorse e mezzi con la scuola privata come un obiettivo da raggiungere...

Dalle tre "R" (*reading*, *riting*, *rithmetics* ovvero leggere, scrivere, far di conto) alle tre "I" (inglese, informatica, impresa) ma la sostanza dei processi di formazione non è cambiata, si vuole formare un consumatore insaziabile, competitivo, un lavoratore adattabile, un cittadino con scarse capacità di critica e questo per effetto dello stretto legame che le politiche scolastico-educative hanno sempre avuto con i poteri economici, sociali, politici. La scuola ha assunto, storicamente, compiti non propri: quello di omogenizzare, di essere referenziale rispetto ai sistemi politici (o, in momenti di trascuratezza di questi ultimi autoreferenziale⁸), di rispondere alle sollecitazioni del mondo economico⁹, di socializzare, di riprodurre... Queste le pratiche massive, indipendentemente dalle isole felici, dalle volontà e dagli esiti dei singoli insegnanti, dalle dichiarazioni di principio. Papert, allievo diretto di Jean Piaget, ritiene che oggi sia necessario liberarsi dalle tre "R", ovvero abbandonare l'idea che la scuola sia soltanto questo, ovviamente l'osservazione vale anche per l'ulteriore riduzione e deviazione in termini di tre *I*. Inoltre in Italia, dal tempo in cui si discuteva delle due culture (scientifica ed umanistica) oggi si propone un'altra pericolosa dicotomia tra cultura e formazione generale ed istruzione professionale, rispondendo ancora una volta alle sollecitazioni di un mercato che ritiene, in maniera miope, di aver necessità di un forte adeguamento delle masse alla condizione lavorativa futura, scordando il livello di mutevolezza e flessibilità che poi si chiede, livello conquistabile soltanto attraverso un tirocinio di visione critica e di distanza rispetto a quel mondo medesimo. Al di là di un'opzione di tipo etico sembra comunque di rilevare un'incespicatura logica, una contraddizione: ci si entusiasma attorno a termini come flessibilità, mobilità, si chiede ad ogni lavoro di diventare una professione e si progetta l'educazione e l'istruzione che a questo dovrebbero preparare come se il livello di prevedibilità fosse ancora altissimo, come se si riuscisse ancora a credere ad un principio di razionalità assoluta. Non è pensabile costruire e ricostruire significati rispetto al proprio essere nel mondo, rispondere a sollecitazioni variabili, essere pronti a modificare i propri ruoli e le proprie conoscenze, rispondere all'imprevisto, senza l'appropriazione di una distanza che chiede la possibilità di attingere ad un patrimonio intellettuale.

8 *Diteci qualcosa che sia significativo al di fuori di queste mura*, è il silente o verbalizzato grido degli allievi di tante scuole di tanta parte del mondo, non in termini di adattabilità al mondo economico, ma, nel senso letterale del termine "significativo", qualcosa che consenta la produzione di significati.

9 E' nota in questo senso, la strana abitudine di creare scuole professionali in concerto con le aziende locali e funzionalmente ai profili richiesti da queste, il che oltre ad essere riduttivo (la scuola in funzione dell'impresa del posto e non in funzione dei propri utenti) è antieconomico: una volta che il primo ciclo di studenti è uscito dal percorso le esigenze dell'impresa saranno le medesime di quando sono entrati?

La conoscenza della diversità che fa riconoscere il proprio essere come un essere, tra quelli possibili. Il possesso di competenze tecniche, peraltro facilmente deteriorabili, delle quali nessuno rinnega l'importanza non può essere finalità principe di una scuola che voglia preparare dei cittadini al futuro.

Al futuro si prepara soltanto offrendo la possibilità di una distanza, dotando di strumenti di scelta, della possibilità di crearsi una propria idea di futuro per non reagire fatalisticamente a ciò che verrà, ma per agire su di esso, anticipandolo.

2. Sollecitazioni dall'interno del mondo economico

Dall'interno del mondo economico giungono sollecitazioni interessanti, visioni critiche del capitalismo neo-liberale che evidenziandone i limiti propongono problemi ed in alcuni casi soluzioni che, paiono importanti da sottolineare in questo contesto.

Hirsch, già dal 1976,¹⁰ aveva evidenziato, nella sua nota analisi dei beni *posizionali*, la natura sociale dell'impossibilità di uno sviluppo privo di regolazione e illimitato. La tesi di Hirsch era così sintetizzabile: nell'Occidente avanzato man mano che in una società aumenta la ricchezza materiale disponibile i consumatori innalzano la loro richiesta di beni e servizi non fondamentali, però a questi beni non tutti possono accedere o perché sono limitati (in quantità o in quantità contemporanea) o perché la loro diffusione ne deteriora il godimento (cioè il loro livello di godimento è inversamente proporzionale al numero di persone che vi accedono). Egli chiama questi beni "posizionali" perché l'accesso dipende dallo status sociale e dal livello di reddito relativo a quello degli altri, definendo quindi la "posizione" sociale di chi ne viene (o meno) in possesso. L'analisi di Hirsch, interna alle società occidentali avanzate, se accostata al concetto di sostenibilità interlocale ed intertemporale, si rivela estremamente attuale, specialmente nelle sue conclusioni: «Forse siamo vicini al limite dell'organizzazione sociale esplicita possibile senza una moralità di sostegno. Ulteriori correttivi in sua assenza semplicemente non fanno presa. [...] La società è in fermento perché l'unica legittimità che abbia è la giustizia sociale; e la transizione verso una società giusta è una strada insicura cosparsa di ingiustizia. Questo è lo stadio delicato che è stato raggiunto attraverso l'elaborazione del moderno illuminismo occidentale. Il tratto centrale della situazione moderna è il bisogno di giustificarsi. [...] Il bisogno di giustificarsi impone limiti drastici sul complesso delle situazioni praticabili. Le soluzioni che funzionano hanno tradizionalmente avuto la meglio sulle soluzioni che hanno un richiamo etico. La distinzione è ora oscurata: per funzionare devono essere eticamente difendibili. Chi

10

Mi riferisco, ovviamente al noto testo: F. Hirsch, 1976 (ed. italiana 1981), *I limiti sociali allo sviluppo*, Bompiani, Milano.

erano i realisti in Vietnam?»¹¹

In termini di educazione significa senza dubbio che occorre proporre soluzioni che garantiscano l'accesso a tutti ed un accesso che riconosca il valore di ognuno come uguale a quello degli altri ed al contempo ne riconosca la differenza: debbo poter scegliere e per questo debbo poter avere accesso ad una scuola che sia pubblica, indipendente e che accetti culturalmente la differenza come tale, che mi dia accesso alle culture (al plurale) affinché io mi formi nella mia sapendo, come scrive in questo testo Charlot che è *una* cultura ed anche, se preferisco, per affermarmi come diverso da essa «il diritto alla differenza è un diritto, non un obbligo, e il soggetto ha anche il diritto di affermarsi come diverso dal gruppo nel quale è nato»¹², ma per far questo debbo averne gli strumenti, la possibilità di attingere ad un'educazione di livello, dialogante. Questo il principio etico applicabile alla scuola, prioritario rispetto alla garanzia di studi di elevatissimo livello tecnico per pochi.

3. Globalizzazione riflessiva¹³

Effetto della globalizzazione è un incremento del rapporto tra la previsione e l'influenza che essa ha sul verificarsi degli eventi previsti. Questo effetto è moltiplicato dalla velocità di diffusione delle notizie e delle credenze. Popper descrisse la relazione tra previsione dell'evento ed influenza sul suo effettivo verificarsi come riflessività o comportamento riflessivo. Soros (già allievo di Popper alla *London School of Economics*) utilizza questo concetto per spiegare come le credenze degli azionisti e le informazioni diffuse dai mezzi di comunicazione abbiano un ruolo sull'andamento dei mercati. Enunciati riflessivi sono quegli enunciati il cui valore di verità dipende dall'effetto che producono, e l'effetto che producono dipende a sua volta dal fatto di essere o meno ritenuti veri, in una relazione circolare. Tutti gli enunciati di valore (di essi fanno parte i giudizi etici), propone Soros, hanno un carattere riflessivo. Si evince facilmente come questa relazione avvalori quanto affermato nel primo paragrafo. Nella *Crisi del capitalismo globale*¹⁴ egli sostiene che la riflessività agisce in modo simile al livello individuale come a quello collettivo. L'effetto riflessivo si applica quindi anche a un progetto globale. Soros propone dunque due soluzioni: è necessario regolamentare i mercati; la logica del profitto individuale non è in grado da sola di garantire il benessere collettivo: sono necessarie azioni specifiche di più individui a livello politico e sociale.

11 Ivi, p. 196-197 (cito dalla III edizione italiana, 2001).

12 Cfr. , in questo testo, l'intervento di Bernard Charlot.

13 Sul rapporto tra globalizzazione ed educazione mi permetto di sollecitare la lettura del testo: Green, Andy, 1997, *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan, Basingstoke; e di: Burbules N. C. Torres C. A., (eds, 2000), *Globalization and Education: Critical Perspectives*, Routledge, New York.

14 G. Soros, 1999, *La crisi del capitalismo globale*, Ponte alle Grazie, Firenze.

Questo produce, come necessaria conseguenza l'impegno di aggregazioni di soggetti coordinati per azioni che mirino al benessere collettivo, nel momento in cui questa convinzione sarà stata interiorizzata da un numero sufficiente di persone anche i governi, che saranno sostenuti solo se agiranno in tal senso, si adegueranno di conseguenza. A livello globale ovviamente la riflessività ha un'azione ancora più forte che nelle previsioni di mercato: qualora tutti si convincano che valori come la collettività e la tutela dei beni comuni sono essenziali sarà naturale e conseguente il loro impegno diretto o indiretto in azioni politiche che realizzino questi valori, una previsione sul mercato finanziario, invece, pur cogliendo un aspetto reale può essere invalidata dal prevalere di altri effetti riflessivi.¹⁵

Quello che qui interessa è porsi una domanda riguardo all'influenza delle credenze e previsioni rispetto al futuro sulla previsione dello stesso: una società come quella che viene continuamente pensata come società della conoscenza non può ricalcare modelli culturali del passato nel quale l'elaborazione di modelli culturali è stata, storicamente, appannaggio di pochi mentre il resto, la massa ne fruivano soltanto. Diviene quindi necessario pensare a modalità con le quali la produzione di idee, valori, modelli di gestione della "cosa pubblica" siano sempre più partecipati: in questo la scuola, l'educazione, l'istruzione e la formazione in genere trovano un proprio terreno privilegiato di azione, questo è però possibile soltanto a patto di iniziare a narrare un futuro di questo tipo.

Le nuove tecnologie ed Internet in particolare subiscono il rischio di essere controllati da pochissimi poteri e divenire uno strumento di controllo e "schedatura" formidabile nel migliore dei casi orientate alla produzione ancora più raffinata di consumatori eterodiretti.¹⁶ Eppure questi strumenti, capovolgendo il sistema comunicativo ad una via che è stato veicolato anche eccessivamente dalla televisione, hanno in sé un'interattività non solo con la macchina, ma con gli altri utenti che li rende adatti a divenire, almeno potenzialmente, strumenti di partecipazione e di diffusione di questa riflessività simmetrica nella produzione di senso e di realtà, a condizione che vi sia un'educazione all'utilizzo di questi media (come non vi è stato in relazione alla televisione producendo un netto peggioramento progressivo nella qualità dei programmi) e che vi sia una diffusione della dotazione tecnologica meno squilibrata di quanto lo sia oggi. Il Parlamento Europeo in proposito «invita gli Stati membri ed i governi a introdurre nei loro sistemi di istruzione e di formazione una pedagogia civica in grado di sviluppare le capacità di analisi critica del cittadino rispetto alla sovrabbondanza delle informazioni veicolate

¹⁵ Quest'analisi della teoria di Soros ha un importante debito nei confronti di quella di Sara Fortuna nel sito <http://www.futuri.de/>

¹⁶ Vi sono già siti che offrono "gratuitamente" servizi in cambio di una completa schedatura delle proprie abitudini, dei propri dati anagrafici e personali, dei propri gusti in termini di beni, servizi, interessi culturali etc... Sui pericoli che la Rete corre e sulla disparità di dotazione scrive, in questo testo, in maniera convincente Ignazio Ramonet.

dagli strumenti della società dell'informazione.¹⁷»

La querelle sull'utilizzabilità (non *sostituzione con*) dei nuovi media in educazione, istruzione, formazione è un problema che chiede la soddisfazione di questi prerequisiti, non si risolve in un dibattito tra neo-luddisti ed ultras della tecnologia.

La democrazia formativa è certo ancora lontana da costruire e non sono le tecnologie la panacea risoltrice, quanto il consenso, da costruire anche esso, rispetto ad un mondo diverso, il consenso chiede la comprensione della possibilità.

In definitiva compito dell'educazione è quello di insegnare la possibilità ai giovani, di preparare al futuro, le parole, le storie, le narrazioni di un futuro migliore rivestono, in questo senso un'importanza fondamentale: «Se non vogliamo sopraffare gli alunni con i problemi del mondo dovremmo cercare di insegnare con spirito ottimista... integrare nei curricula storie positive riguardo alle tematiche ambientali e sociali e sviluppare la consapevolezza sulle fonti di speranza» (John Huckle).¹⁸

4. Democrazia dell'accesso

«Per questo mi preme l'accesso all'istruzione:
ogni uomo e ogni donna deve aver la *chance*,
l'opportunità, di sviluppare i propri talenti,
interessi e desideri, nelle scuole e nelle università.
In questo senso per me l'istruzione è un diritto civile.
L'istruzione ha naturalmente anche una funzione
nella formazione di uno spazio pubblico democratico:
ha naturalmente una funzione allorché si tratta di porre
gli uomini in condizioni di far uso dei propri diritti civili»
(Ralf Dahrendorf)

Le donne afghane per la democrazia, nella risoluzione finale del dicembre 2001 a Bruxelles, rivendicano il diritto all'accesso all'educazione ed all'istruzione essendo consapevoli di come questa sia la preconditione per la loro partecipazione alla società civile.

Nel mondo contemporaneo leggere documenti come quello citato sopra lascia un po' interdetti: ancora siamo ad un livello di nascita di una vera e propria democrazia dell'accesso. Si tratta di garantire a tutti l'accesso all'educazione, all'istruzione, alle

17 Risoluzione del Parlamento Europeo del 19/06/1998.

18 Risulta superfluo sottolineare come con ciò non si voglia indicare un percorso di abbellimento della realtà: conoscere e indicare l'ingiustizia, il sopruso, la sperequazione, la mancanza di opportunità eque fa parte di una pedagogia del cambiamento che però non può essere nutrita soltanto dalla constatazione dei fallimenti di un modello di mondo, ma anche dalle alternative possibili e costruibili.

tecnologie fondamentali dell'informazione. Sembra una tautologia ma di questo ancora si tratta. Il piccolo racconto di Tahar Ben Jelloun,¹⁹ immediatamente tradotto in italiano, ha il sapore di una favola, ma favola non è: la condizione del villaggio africano che egli racconta, dove i bambini debbono trovarsi a scegliere tra il valore di un'istruzione e il nutrimento quotidiano è condizione reale per milioni di persone ancora.

Primo obiettivo dell'azione del movimento deve essere in questo senso l'attuazione del diritto, già riconosciuto, ma non ancora dappertutto applicato, all'accesso all'educazione ed all'istruzione. Contemporaneamente la sottrazione della scuola pubblica e delle politiche educative a logiche mercantili, ed all'asservimento alla politica o all'economia.

Occorre cercare lo specifico della scuola, che la scuola, le istituzioni educative in genere, lungo tutta la vita e in una pluralità di spazi (la comunità educante o formante) educi a quello che ancora non c'è, occorre pensare il possibile per farlo diventare reale, occorre proporsi come finalità quella di rendere davvero autonomi i soggetti e capaci di scegliere, e mettere alla prova nuovi dispositivi per la rilevazione dei reali bisogni educativi dei soggetti. Muoversi nel difficile equilibrio tra futuro probabile/futuro preferibile.

Occorre pretendere che i governi destinino delle percentuali significative dei bilanci statali all'istruzione, all'educazione, alla formazione e che una parte di queste percentuali vada a costituire una "cassa comune", questa sì, mondiale, dalla quale possano attingere i paesi più poveri (ponendo la condizione che contribuiscano anche loro ai propri progetti educativi con risorse altrimenti spese, ad esempio, in armamenti...).

Infine strutturare politiche educative che seguano metodi partecipativi, come quello, ricordato in questo testo, del bilancio partecipativo di Enti ed Istituzioni; politiche educative che si pongano in maniera seria la questione dell'accesso, anche nelle nostre società occidentali, ed alle nostre latitudini nelle quali risulta facile verificare come politiche formative ed educative offrano spesso esempi di contro distributività ed auto-referenzialità.

A Perugia, dall'11 al 13 Ottobre 2001, si è tenuto il 2° forum dei Ragazzi del Mondo²⁰, piace concludere con quanto affermano, nel loro documento finale, redatto senza il supporto di adulti, a proposito dell'educazione: «L'educazione deve essere rivolta a tutti per favorire il benessere; tutte le scuole [...] devono essere dotate di tutto il materiale didattico necessario e fornire gratuitamente i testi. Nelle scuole non deve esistere nessun tipo di discriminazione. E' dovere di tutti i governi fornire le condizioni concrete affinché, sia i bambini che le loro famiglie, siano stimolate alla comprensione dell'im-

19 Tahar Ben Jelloun, 2000, *La scuola o la scarpa*, Bompiani, Milano.

20 Erano presenti ragazzi provenienti da: Albania, Bolivia, Brasile, Camerun, Eritrea, Guatemala, India, Iraq, Italia, Kosovo, Nicaragua, Perù, Senegal, Sudafrica e Vietnam,

portanza dell'istruzione per la costruzione di possibilità di vita migliori. Le scuole devono essere presenti anche nei piccoli centri ed il loro accesso deve essere permesso senza distinzioni di sesso, razza, status sociale e religione. L'educazione deve dare importanza alla cultura e alle tradizioni locali, far conoscere le culture altrui evitando però facili omologazioni.»

5. La scelta di questo testo e COFIR

Perché un'associazione professionale come COFIR²¹ sceglie la diffusione di un testo come questo per presentarsi al grande pubblico? Per ammirazione e consonanza.

L'acronimo dell'associazione significa "Consulenti, Orientatori, Formatori In Rete" e vede contaminarsi tre mondi vicini ma non eguali, e raduna professionisti, organizzazioni ed associazioni che si muovono in questi mondi ma che hanno in comune la volontà di dotare gli utenti finali di strumenti per muoversi criticamente nella complessità odierna. Un'opzione politica dunque. La scelta di questo testo non è dunque un caso, un'occasione piuttosto. Ci sembra importante proporre al pubblico italiano una sintesi della riflessione che si è svolta in Brasile e che sta attraversando, a livello planetario, tramite occasioni come quella di Porto Alegre, il mondo dell'educazione, rinnovandolo, crediamo e ci auguriamo, profondamente. Ci sembra di poter raccogliere le proposte che qui vengono fatte e ci appare coerente, rispetto allo statuto di COFIR la linea di azione del Forum Mondiale dell'Educazione. COFIR infatti si propone «di riunire i professionisti in grado di sviluppare un approccio all'orientamento, alla formazione, alla consulenza nell'interesse dell'utente finale attento e rispettoso della sua storia e della sua esperienza, sia questo un soggetto singolo o collettivo. In tal senso le attività dell'Associazione intendono perseguire l'interesse generale della comunità promuovendo il dialogo tra le persone all'interno e fra le comunità ed i popoli avendo come riferimento i diritti umani, ivi compreso il diritto all'accesso all'istruzione, alla formazione ed allo sviluppo personale e lo sviluppo sostenibile.»²² Per chi aderisce a COFIR queste finalità ed il confronto su di esse sono strumento di crescita umana e professionale degli aderenti, le sinergie che questi confronti creano possono costituire strumento di cambiamento.

Le tre parole attorno alle quali COFIR ha steso un proprio primo piccolo manifesto sono: etica, contaminazione, rete. Interessa qui illustrare la prima di queste: etica si concretizza nella personalizzazione del percorso formativo in relazione ai reali fabbi-

21 COFIR nasce ad Arezzo, nell'ottobre 2001, dopo un'incubazione di oltre un anno e nasce "dal basso", dalla semplice volontà, prima di chi scrive, poi di un gruppo di professionisti di coagulare insieme energie che intendano rinnovare i mondi professionali che abitano, nel senso espresso nel testo.

22 Statuto di COFIR, art. 2.

sogni formativi del singolo utente e della collettività ed alla democratizzazione della formazione. Al di là delle attività dei singoli associati COFIR vuole sottolineare la riscoperta di una professionalità finalizzata alla crescita, alla promozione dell'autonomia, al rispetto delle differenze di ogni persona e cultura.

Gli strumenti dei quali l'Associazione si dota per raggiungere queste finalità sono lo sviluppo del dibattito attorno a questi temi, la promozione di studi e pubblicazioni, la ricerca, la progettazione di eventi... in poche parole una volta definito il nostro piano assiologico, che ci ha impegnato per molti incontri, siamo adesso interessati a quello prasseologico ed epistemologico, forse questo testo riesce nella difficile impresa di unire questi ultimi due piani, trovandoci consonanti sul primo (quello assiologico) non ci sembra che avremmo potuto augurarci battesimo pubblico migliore.

La speranza è quella che questo testo sollevi un dibattito ampio in Italia, rispetto a quello che succede fuori e dentro i nostri confini e che muova le intenzioni di molti a riprendere a cuore quello che noi crediamo sia lo strumento più forte di cambiamento sociale e di progettazione del futuro: la formazione, l'educazione, l'istruzione e la narrazione dei diritti dell'uomo (compreso il diritto a progettare la propria esistenza) effettuata attraverso di esse.

PRIMA PARTE

“L’educazione come diritto”, primo asse tematico

Il ruolo strategico dell’educazione pubblica nella costruzione dell’uguaglianza e della giustizia sociale

di Stephen. R. Stoer^{23*}

La scuola pubblica (*di massa* - potenzialmente democratica, che non si deve confondere con la *massificazione della scuola* - uno stato di malessere della scuola meritocratica) che esce rafforzata dalla rivoluzione francese, proclamando il principio di un’ “istruzione pubblica comune a tutti i cittadini, gratuita riguardo all’insegnamento ed indispensabile a tutti gli uomini” (Bisseret, 1979: 36), si sviluppa lungo la costruzione della modernità tra “(...) due pilastri su cui si sostiene la trasformazione radicale della società pre-moderna”: i pilastri della *legislazione* e della *emancipazione* (Santos, 1991:136). Secondo lo stesso autore,

(...) il pilastro della legislazione è costituito da tre principi: il principio dello Stato (Hobbes), il principio del mercato (Locke) e il principio della comunità (Rousseau). Il pilastro dell’emancipazione è costituito per articolazione tra le tre dimensioni della razionalizzazione e secolarizzazione della vita collettiva: la razionalizzazione moral-pratica del diritto moderno; la razionalizzazione cognitivo-sperimentale della scienza e della tecnica moderna; e la razionalizzazione estetico-espressiva delle arti e della letteratura moderna (*bidem*).

I due pilastri, invece di svilupparsi armoniosamente, sostennero la trasformazione della pre-modernità in una forma diseguale, essendo il pilastro delle norme il più forte per il percorso dello sviluppo capitalista. Si aggiunga, inoltre, il fatto che i tre principi e le tre dimensioni dei due pilastri hanno sofferto di uno squilibrio nel loro sviluppo. Questi squilibri sfociarono, da un lato, in una “ipertrofia della razionalità cognitivo-strumentale”, “in un detrimento delle tante razionalità ed ha finito per dominarle, con molteplici manifestazioni” (Santos, 1991:137). Una delle manifestazioni si può identificare nello sviluppo della scuola ufficiale, che è stata definita come una conoscenza scolastica “razionalmente inflazionata” (Giroux e McLaren, 1988; Pinto, 1994). Dall’altro lato, “lo squilibrio nel pilastro della legislazione costituisce globalmente, nello sviluppo ipertrofico del principio del mercato, il deterioramento del principio dello stato, e di entrambi nel deterioramento del principio della comunità” (Santos, 1991: 137). Questo squilibrio nel pilastro della legislazione è stato risolto, nel campo dell’educazione scolastica, alla quale si fa riferimento tante volte nella letteratura della sociologia dell’educazione, come la differenza tra la *Scuola democratica* e la *Scuola meritocratica*. Questo è il progetto di scuola per tutti, obbligatoria, gratuita e laica, che soffre praticamente dal giorno della sua nascita di un difetto che, citando nuovamente

23 * Centro di investigazione e intervento educativo (CIIE) della Facoltà di Psicologia e scienza della educazione, Università di Porto. Voglio ringraziare per il suo contributo Antonio M. Magalhaes, collega del CIIE, nell’elaborazione di questo lavoro.

Bisseret, si può caratterizzare nei seguenti termini:

La borghesia che, per strappare i privilegi della nobiltà, si appoggia al popolo che lei voleva istruire, afferma con decisione che andrà a costruire una società egualitaria, visto che ha soppresso, a suo beneficio, le disuguaglianze che la confondevano. Ora, concentrata nei suoi interessi, lei ha ricreato per suo profitto un'altra gerarchia sociale ed una nuova disuguaglianza: disuguaglianze politiche, una volta che, a causa della Rivoluzione, il suffragio universale del collegio elettorale gli dà gli impiegati domestici; disuguaglianze economiche, consacrando il regime della proprietà privata; disuguaglianza dell'opportunità di accesso all'insegnamento (...). Frattanto, se le disuguaglianze reali sostituiscono, nei fatti, il principio dell'uguaglianza, si ritorna ad un valore universalmente adottato. Sostituendo formalmente l'idea della nascita per diritto divino, la nozione di uguaglianza, di merito, di attitudine, di competenza e di responsabilità individuale torneranno ad essere elementi di una ideologia globale alla quale il 'popolo' aderì" (Bisseret, 1979: 87- traduzione brasiliana).

Così, la *Scuola democratica*, che progettava di realizzarsi attraverso la scuola per tutti, basata sul principio dell'uguaglianza, si vede frenata nel suo sviluppo della costruzione di una nuova gerarchia sociale. Sulla base di questa, la *Scuola meritocratica* torna ad essere egemonica, proponendo, attraverso il principio dell'uguaglianza delle opportunità di accesso all'insegnamento, un terreno propizio per lo sviluppo e la riabilitazione del capitale culturale. Il difetto della scuola per tutti si concretizza "mettendo nello stesso sacco (per utilizzare un'espressione di Bourdieu) il valore scientifico e il valore economico e sociale dei titoli accademici" (1983:3 32).

Due forme di Relazione dello Stato con l'Educazione Scolastica

Come dispositivo euristico, in un tentativo di capire meglio l'evoluzione dell'educazione scolastica pubblica, presentiamo nei Quadri 1 e 2 due forme (o modelli) di pensare la relazione tra lo stato e l'educazione scolastica e lo sviluppo, soprattutto nel corso del secolo XX, della relazione tra educazione e stato, per un lato, e tra stato ed economia, o tra scuola e mondo del lavoro, dall'altro lato.

Quadro 1

Forme di relazione tra lo Stato e l'educazione scolastica - I

“Struttura occupazionale e democratizzazione sociale”

- L'identità nazionale assente nella identità dell'etnia dominante (per la quale, l'essere dominante, perde la sua etnia),
- l'antica classe media - solidarietà organica *individualizzata* (assente nel possesso/controllo dei ricorsi fisici specializzati - si manifesta anche nelle libere professioni imprenditoriali),
- l'intervento normalizzante dello stato-educatore sulla base del principio dell'uguaglianza delle opportunità,
- la preoccupazione fordista come quantità - regolazione statale sulla base del principio dell' "autonomia autorganizzata",
- la fonte di tensione: la disuguaglianza (fenomeno socio- economico),
- lo stato sviluppa "politiche di gestione controllata della disuguaglianza" (essendo un esempio nel campo dell'educazione scolastica il sistema scolastico binario con la via accademica e la via tecnico-professionale),
- le organizzazioni internazionali come veicoli portatori della teoria della modernizzazione.

Spiegazione nel campo dell'educazione scolastica

- Preoccupazione delle opportunità di vita ("Life chances") - nozione astratta e gerarchizzata di uguaglianza,
- Basata sull'accesso,
- Promossa per l'educazione compensatoria,
- Per causa di insuccesso scolastico.

(Scuola della società)

Energia emancipatoria

- Conflitto centrale a livello delle relazioni sociali della produzione (classi sociali), che si esprime attraverso l'azione politica (movimento sociale "vecchio").

(Scuola della produzione di una "conoscenza veramente rilevante")

Quadro 2

Forme di relazione tra lo Stato e l'educazione scolastica - II

“Creazione di opportunità di impiego/Promozione della riforma della crescita economica”

- L'identità nazionale culturalmente ibrida,
- la nuova classe media - solidarietà organica *personalizzata* (assente nel possesso/controllo delle forme specializzate dominanti di comunicazione),
- lo stato-regolatore come “gestore della complessità”, come “promotore della riorganizzazione delle strutture dipendenti da lui, con l'obiettivo (...) dell'autonomia (di questo tipo)”, come “mediatore nel processo della concertazione sociale”,
- la preoccupazione post-fordista con qualità-normazione, sulla base del principio della “autonomia regolamentata”,
- la fonte di tensione: l'esclusione sociale (fenomeno socio-culturale),
- lo stato sviluppa “politiche di gestione controllata dell'esclusione” (sono un esempio, nel campo della educazione scolastica, i “curricola alternativi”),
- le organizzazioni internazionali come una “nuova forma di governo”.

Traduzione nel campo delle educazione scolastica

Preoccupazione degli stili di vita (“life styles”) - *tolleranza*,

Basata nel “successo”,

Promossa dall'educazione multiculturale,

Per causa di esclusione sociale latente.

(Scuola dell'individuo “spossessato”)

Energia emancipatoria

- conflitto centrale a livello della costruzione delle sotto-attività (le culture) che si esprimono attraverso il mondo della vita (la società civile) e degli esperimenti istituzionali (movimento sociale “nuovo”).

(Scuola del soggetto / Scuola cosmopolita)

La prima forma di relazione tra lo stato e l'educazione scolastica si definisce “struttura occupazionale e democratizzazione sociale”. Costituisce una relazione tra lo stato e l'educazione che si va sviluppando nel corso del secolo XX, sulla base di

ciò che chiamano la “scuola per tutti” (riportata dagli storiografi inglesi come la “scuola delle masse”), questo è la scuola ufficiale, obbligatoria, gratuita e laica. Questa è la scuola dello stato-nazione, che promuove una identità nazionale assente nella identità d’una etnia dominante, una scuola che si trova nel mondo esterno (concretizzata nelle politiche e pratiche educative, che alcuni designano come una “comune cultura educativa mondiale” - Cfr. Dale, 2001), che ha alla sua base quello che dico qui, negli studi del sociologo dell’educazione Brasil Bernstein (1977: 1990), per l’ “antica classe media”. Si tratta di una classe media che si sviluppa grazie all’aumento della complessità della divisione economica del lavoro, attraverso una solidarietà organica *individualizzata*. Significa che questa classe, situata tra l’aristocrazia e la classe dei lavoratori, assente nel potere e nel controllo dei ricorsi fisici specializzati. È pertanto una classe media che si sviluppa attraverso le unità di produzione, che si identifica con l’industria, con le imprese, e che si sviluppa tra il secolo XIX e il secolo XX. Si realizza con questa classe, ed ha come obiettivo di aiutarla nel suo sviluppo, esiste nell’intervento normalizzante di uno stato che si disegna come “stato-educatore”, che si regge sul principio di uguaglianza delle opportunità. La meta che questo Stato si pone è quella della scuola per tutti, che mira a una educazione meritocratica di tipo democratico (cfr. lo sviluppo di questo tema in Stoer, 1994b).

Quello che denominiamo come stato-educatore, che costituisce una delle dimensioni dello stato-provvidenza, o stato del benessere, è uno stato che funziona nel contesto, o pare, come un regime fordista di accumulazione, la cui preoccupazione quantitativa si basava sul principio di “autonomia autorganizzata” (Dale, 1988: 27). Si tratta di una forma di autonomia relativa, ufficialmente promossa, di natura contrattuale, e che adotta un tipo di controllo sopra il sistema educativo, nel quale si attribuisce alle professioni dell’insegnamento un considerevole potere di decisione (sia a livello dell’azione pedagogica di aula, che a livello degli obiettivi e pianificazione del sistema educativo).

In questo modello c’è una forte tensione che risulta da una disuguaglianza che è di origine socio-economica e la cui riproduzione la scuola promuove nonostante proclami il contrario. Alla sua base c’è un principio meritocratico che pretende di guidare lo sviluppo dei “talenti” e dell’impegno degli studenti senza alterare la sua origine socio-economica, senza lasciare interferire nel processo dell’insegnamento-tirocinio il suo genere e la sua etnia (cfr. l’articolo “classico” di Talcott Parsons del 1959) (1). Per lottare con questa tensione, lo stato sviluppa politiche di gestione controllata della disuguaglianza. Nel campo scolastico, un esempio di questa gestione, è il sistema binario assente in due vie, accademiche e tecniche o professionali, sistema che si sviluppa in tanti paesi europei nella prima parte del secolo XX.

In questa forma di relazione dello Stato con l'educazione scolastica, le organizzazioni internazionali si presentano come veicoli/portatori della teoria di modernizzazione. Così è, le organizzazioni internazionali operano come supporto dell'ideologia della modernizzazione, "aiutando" l'educazione nella sua funzione riproduttrice di socializzazione, in questo modo, facilitando la strada per stabilire le ricerche politiche ed ideologiche che sostengono l'ambizione capitalista di penetrazione, come forma superiore di produzione" (Stoer, 1986: 212-13). Nel lavoro appena citato è ripreso il concetto per cui l'intervento della Banca Mondiale sull'educazione portoghese, durante gli anni settanta, fu più ideologico che strumentale. Nel senso che questa organizzazione internazionale, in quanto portatrice della teoria della modernizzazione, aveva un documento per appoggiare la ridefinizione e il ristabilimento dello stato portoghese, vuoi proponendo un modello per lo sviluppo educativo, basato sulla teoria tecnico-funzionale dell'educazione (cfr. le critiche di R. Collins, 1977), vuoi patrocinando un aiuto esterno ad uno stato estremamente bisognoso di rifare la sua immagine e di acquistare credibilità di fronte alla comunità economica internazionale.

Quando si guarda un po' più da vicino questo modello, nel campo dell'educazione scolastica, si incontra una preoccupazione per la promozione delle opportunità della vita (come "life chances"), sulla base di una nozione astratta gerarchizzata di uguaglianza in media, dove il proprio principio dell'eguaglianza di opportunità è realizzato attraverso la garanzia dell'accesso a una scuola che è (deve essere) per tutti. Per lottare con la disuguaglianza condizionante di "mero" accesso alla scuola, si promuove l'educazione compensatoria. Questa educazione compensatoria si sviluppa dentro la scuola come risposta al cosiddetto "*handicap* socio-culturale" e mira a combattere l'insuccesso scolastico proponendo una maggiore quantità della stessa cosa. Si tratta, nelle parole di Touraine (1997:327-28), di una "scuola della società" basata: i) sulla libertà dei bambini/giovani, dei loro particolarismi ed in cui il bambino/giovane è ancorato come una *tabula rasa*, pronta per essere socializzata, ii) sulla affermazione di valore universale della cultura (modelli della scienza, sapienza, eroismo, salute), e iii) sulla liberazione della tradizione e nell'assumere dei valori come base nella gerarchia sociale (scuola selettiva), che si sviluppa insieme al regime dell'accumulazione fordista.

La resistenza che si sviluppa di fronte a questa "scuola della società" si esprime attraverso una energia emancipatrice emanata dal conflitto centrale al livello delle relazioni sociali della produzione; così è, intorno alle relazioni di classe che strutturano la disuguaglianza presente in questa società. La traduzione politica di questa energia ha assunto la forma di un movimento sociale, specificamente nel movimento operaio. Le rivendicazioni socio-economiche di questo movimento sono rapidamente politi-

cizzate, costituendo la base delle azioni dei sindacati che si sviluppano cominciando nella seconda parte del secolo XIX e lungo il secolo XX. In contrasto con la “scuola della società”, si tratta qui di una “scuola di produzione di una conoscenza veramente rilevante” che, a sua volta, porta al suo interno una “strategia di sostituzione” (da scuola ufficiale) sviluppata, al nord, nel caso della Inghilterra, dalla classe operaia nel suo periodo più radicale (cfr. Johnson, 1979, 1881).

Riassumendo, in epoca fordista e dello Stato del benessere, la scuola ufficiale, pubblica e obbligatoria, si trovava articolata con un sistema produttivo che adottava l’impiego per tutti. La scuola, oltre alle sue funzioni di socializzazione, svolgeva una funzione di selezione che potenziava l’inserimento di ciascun individuo in una struttura occupazionale gerarchizzata. Società e cultura erano tanto legate che l’unità dell’una implicava l’unità dell’altra (A. Touraine, 1995:14-15). In queste condizioni, lo stato attuava come uno stato-educatore, in nome di una democratizzazione sociale basata sul principio di uguaglianza delle opportunità. L’insuccesso scolastico era combattuto attraverso i programmi di educazione compensativa, attraverso la quale la giustizia sociale sarebbe la presunta risposta per la fiscalizzazione del diritto di accesso alla scuola. Le critiche indirizzate a questa scuola enfatizzavano le sue complicità con un sistema economico basato sulla disuguaglianza.

La nuova classe media: lo stato-regolatore ed i movimenti culturali

La seconda forma di relazione tra lo stato e l’educazione scolastica, a cui facciamo riferimento, ha origine nelle preoccupazioni relative alla creazione di opportunità di impiego e di promozione della ripresa della crescita economica. Tali propositi esprimono la crisi dello stato-educatore (colui che provvede), il cui sviluppo è messo in discussione dalla “rivoluzione mondiale” di maggio 1968 (Wallerstein: 1991) ed è minacciato dalla crisi petrolifera degli anni 70. In questa forma di relazione dello stato con l’educazione scolastica, anche la scuola è una struttura in “crisi”, dovuta al fatto di essere una scuola in transizione tra quello che Santos chiama “spazio della cittadinanza”(nazionale) e “spazio mondiale”. È, pertanto, una scuola ogni volta più inserita nello spazio mondiale, come spazio dominante e inquadrante dell’orientamento educativo. Questa scuola tende a promuovere una identità nazionale che è culturalmente ibrida, quello che potrà essere ben spiegato se si pensa concretamente nella scuola portoghese nell’ambito della nota “dimensione europea nell’educazione”. Con questo, la supposta unità o identità della cultura nazionale è chiaramente posta in causa a partire dalla costruzione della identità europea, che include non solo la ridefinizione di quello che è l’Europa e la cittadinanza europea, però anche la riconcettualizzazione dell’Europa come sistema culturale di rappresentazione (tema questo sviluppato in Sto-

er e Cortesao, 1999a; 1999b).

Sotteso allo sviluppo di questa forma dello stato c'è ciò che Bernstein designa come "nuova classe media" (1977), una classe media che si regge per una solidarietà organica *personalizzata*, basata sul possesso ed il controllo di forme specializzate dominanti di comunicazione. È, pertanto, una classe che ha la sua base non nell'unità di produzione, ma nella forma di comunicazione ed informazione. La formazione di questa classe si realizza durante la seconda metà del secolo XX ed emerge dalla organizzazione scientifica del lavoro e del capitalismo monopolista. I membri di questa classe costituiscono gli agenti di controllo simbolico e potranno essere classificati, secondo Bernstein, come: i) regolatori, ii) riparatori, iii) diffusori, iv) modellisti, v) esecutori. Il cambio di *habitus*, afferma Bernstein, trova questa nuova classe media in contraddizione: le sue aspettative definiscono la classe in disaccordo con la sua oggettiva relazione di classe (varietà contro inflessibilità in una inflessibile divisione di lavoro). Così, la nuova classe media, se da un lato vuole mantenere la pedagogia della riscoperta (dominante nell'insegnamento di base) per i loro figli nella scuola secondaria, dall'altro lato, ha il desiderio di assicurare che il successo di questo destra nel mercato del lavoro sia garantito in un insegnamento più tradizionale, però in accordo con i requisiti del mondo del lavoro (gerarchia, individualismo, concorrenza, trasmissioni, etc.). Ball, scrivendo sulla scuola post-fordista (1990), suggerì che la flessibilità della propria divisione del lavoro potesse essere l'indizio del potenziale superamento di questa contraddizione.

Wallerstein, mentre riconsiderava il concetto di borghesia (1988), si riferisce anche alla nuova classe media. Per questo autore, si tratta di una classe composta "nella sua maggiore parte, da professioni salariate che occupano posizioni medie di gestione - i professionisti, i tecnici, gli amministratori - nelle grandi imprese tanto pubbliche che private" (1988:105). Interrogandosi sulla maniera di concettualizzare questa nuova classe media, Wallerstein afferma che il suo stile di vita è borghese, mentre il suo legame al capitale (attraverso, ad esempio, i diritti di proprietà) non lo è. E' una classe che vive dei vantaggi conseguiti nel presente, e non nel passato, avendo difficoltà a tradurre un rendimento conseguito oggi in un rendimento per domani". "Borghesizzazione", esclama Wallerstein, "ha a che vedere con il fine di aristocratizzazione (...), il fine di costruzione di un passato per il futuro; è essere condannato a vivere nel presente!"(1988: 104). La fonte di maggiore valore per questa nuova classe media è il suo dominio del capitale umano (con la base nel sistema educativo), cioè, lo stato attribuì più valore a questa classe attraverso la meritocrazia. Così, si verifica il passaggio da quello che era, per una *antica* classe media, una fonte di potere economico (la proprietà), per una fonte di potere politico (il sistema statale di insegnamento), in

quello che è rispetto alla *nuova* classe media.

Lo stato che accompagna lo sviluppo di questa classe e le espressioni del suo potere, è uno stato regolatore che ha come obiettivo diventare il gestore della complessità, cioè il promotore della riorganizzazione delle strutture dipendenti da lui, con l'obiettivo della autonomizzazione, in quanto mediatore nel processo di concentrazione sociale. Lo stato si assume il ruolo, intanto, di attore presente in tutti i processi sociali, sviluppando la sua azione attraverso un comportamento produttivo che, a sua volta, si va a realizzare attraverso la gestione e l'articolazione delle diverse attività della società.

In questa forma di relazione tra lo stato e l'educazione scolastica, la preoccupazione fordista come la quantità è sostituita con la preoccupazione post-fordista come la qualità, una qualità estremamente vigilata attraverso un regime, nelle parole di Dale (1988), di "autonomia regolata". Questa autonomia

(...) è un'autonomia (relativa), appena con rispetto all'esecuzione del lavoro dei sistemi educativi. L'autonomia dei professori non si estende alla decisione sulle mete dei sistemi educativi, né sopra il suo finanziamento; nonostante abbia una influenza indubitabile (più fluttuante) su tale assunto, la professione docente non ha il controllo su di loro (ibid.: 28).

La principale fonte di tensione in questa forma di relazione dello stato con l'educazione non si

basa sulle disuguaglianze, ma prima nella esclusione sociale. Secondo Santos: La metamorfosi del sistema di disuguaglianza in sistema di esclusione accade tanto a livello nazionale quanto al livello globale (...). A livello nazionale, l'esclusione è tanto più seria quanto finora non si è inventato nessuno sub-istituto per l'integrazione del lavoro (...). Il risultato è (...) un individualismo di disposizione, una forma incredibile di destituzione e di solitudine. L'erosione della protezione istituzionale, essendo una causa, è anche un effetto del nuovo darwinismo sociale. Gli individui devono essere considerati responsabili per il loro destino, per la loro sopravvivenza e per la loro sicurezza, gestori individuali dei loro percorsi sociali, sempre dipendenti da piani predeterminati. Intanto, questa responsabilità necessita parimenti dell'eliminazione delle condizioni che potevamo trasformarsi in energia di realizzazione personale. L'individuo è chiamato ad essere il signore del suo destino quando tutto sembra essere fuori dal suo controllo. La sua responsabilizzazione è la sua alleanza; alleanza che, al contrario dell'alleanza marxista, non risulta di esplorazione del lavoro salariato più che della sua assenza. (1995b:27-28).

Diversamente dalla disuguaglianza, che è determinata socio-economicamen-

te, l'esclusione sociale ha una origine soprattutto socio-culturale (origine questa la cui specificità affonda nella articolazione della disuguaglianza con l'esclusione sociale). Per lottare con questa tensione, lo stato sviluppa politiche di gestione controllata dell'esclusione. A livello di sistema educativo, i "curricoli alternativi", attualmente in vigore in Portogallo, costituiscono (nel suo tentativo di risolvere i problemi derivati dalla presenza di differenza nella scuola e simultaneamente garantire una trasmissione tra scuola e mercato del lavoro) un buono esempio di questo tipo di gestione (2).

In questa forma di relazione tra lo stato e l'educazione scolastica, le organizzazioni internazionali si sviluppano con una "nuova forma di governo". La Banca Mondiale, ad esempio, delimita il dibattito mondiale sopra lo sviluppo economico attraverso: 1) la sua capacità di influenzare la fornitura delle condizioni necessarie per i paesi (specialmente quelli di minore rendimento), che hanno l'accesso al mercato internazionale dei capitali; 2) il suo bilancio per la ricerca e l'elaborazione di politiche; 3) la sua capacità per attrarre le forme di comunicazione sociale (per divulgare il suo punto di vista). Questa delimitazione è fatta assieme con un piccolo numero di paesi/stati poderosi, che cedevano gli interessi dell'autonomia individuale per conseguire il controllo o la gestione della economia mondiale (Dale, 2001). Nel dominio delle politiche educative, questa delimitazione si realizza attraverso quello che Dale chiama l' "agenda per l'educazione globalmente strutturata" (ibib.).

Riflettendo più specificamente sul campo dell'educazione scolastica, si percepisce che questa forma dello stato si sviluppa tanto di più attraverso una preoccupazione sullo stile di vita, che invece sull'opportunità della vita. Nel recente lavoro, l'economista Augusto Mateus afferma quanto segue:

Così come si parla di "disimpegno latente", per riferirsi alla situazione di imprese o settori di attività condannate a sparire, perché non hanno operato in tempo utile i necessari adattamenti o ristrutturazioni, è possibile parlare di "esclusione sociale latente", per gli individui ed i gruppi sociali che non sono riusciti ad ottenere il livello minimo critico di educazione, formazione e qualificazione, che gli possa consentire di percorrere, con risultato, un percorso di adattamento o protagonismo nei processi di innovazione (...) (Mateus, 1994: 2).

Di fatto, gli effetti del cambiamento strutturale, associati con il fenomeno della globalizzazione (che, soprattutto nei paesi di centro, si identifica anche con il post-industriale, nonché con il post-nazionale), ci guidano ad una nuova riflessione sulla cittadinanza. Come riferito sopra, il contratto sociale stabilito tra lo stato e il capitalismo industriale durante il secolo XIX, è garantito, costituzionalmente, attraverso la scuola obbligatoria, laica e gratuita, il diritto (di accesso) all'educazione (scolastica) a tutti i cittadini. Questo diritto implicava, simultaneamente, doveri in relazione a ciò (per

esempio, il dovere, da parte dell'alunno, di frequentare la scuola e il dovere, da parte dei genitori e dello stato, di assicurare le condizioni necessarie per questa frequenza, fiscalizzandola allo stesso tempo).

Nell'epoca della globalizzazione, questo contratto sociale si trova in una fase di ri-contrattazione, che prende come base, per un lato, un riapprezzamento del ruolo dello stato nel provvedere all'educazione, e per l'altra parte, i nuovi diritti e nuovi doveri, soprattutto culturali, che hanno come protagonisti gli agenti collettivi (nuovi movimenti sociali) e associati con il cambiamento inerente al processo di globalizzazione. Si può sostenere che in Portogallo, a causa soprattutto della sua condizione di paese con un piede nel primo mondo e l'altro nel terzo mondo, che *l'educazione scolastica pubblica si trova simultaneamente in crisi e in consolidamento*. Così, in questi nuovi tempi, l'educazione per la cittadinanza dovrà essere basata necessariamente sia sul pilastro del diritto e dei doveri del contratto sociale, che permette la concretizzazione di alcune delle promesse della modernità (e che ha finito per metterne altri in causa), sia sull'altro pilastro, quello di un contratto sociale nuovo, ancora in negoziazione, che veicolerà il processo di globalizzazione .

Le considerazioni di Augusto Mateus segnalano, poi, una nuova relazione tra la scuola e il mercato del lavoro. Anche se non essenziale, le sue parole implicano che la scuola non riproduce più semplicemente disuguaglianza, ma ancora prima, *produce attivamente l'esclusione sociale latente*. In un senso simile, Fowler, citando Bourdieu, colloca la questione nel seguente modo:

Bourdieu suggerisce che non ha avuto interiormente l'ideologia generica di meritocratica trasformazione sottomessa alla preoccupazione sociale della conoscenza. Inizialmente, negli anni 1950, quei pochi che erano reclutati per una carriera accademica erano considerati nei termini di una teoria dei "doni naturali" (questi bambini possedevano un talento straordinario, questo è una qualità carismatica). Successivamente, negli anni 1960, in sintonia con l'acquisizione, per la prima volta, da parte dei figli della classe lavoratrice, dell'insegnamento secondario, la scuola è stata interpretata in termini di missione emancipatoria. Tale situazione in questo momento sarà posta in causa per la critica sociale della scuola da parte del pubblico che enfatizza le sue inadeguatezze materiali, le inadeguatezze dei professori o le deficienze culturali della sua area di reclutamento. Questo tipo di "spiegazioni" è correlata alla scoperta del fatto che il diploma della scuola secondaria non garantisce niente. Poco fanno nel senso di limitare l'aumento drammatico del numero di quelli che sono trovati nelle maglie della cultura dominante della scuola, lo stesso appena si va nel contesto di una strategia strumentale: "la scuola esclude, come fa sempre, e più ancora esclude

da una forma continua, a tutti i livelli di curriculum... e mantiene nel suo seno quelli che rigetta” (Bourdieu, 1993: 602) (in Fowler, 1996: 7).

Questa nuova realtà ha implicazioni importanti. In primo luogo, significa, come abbiamo già indicato, che è stato un cambiamento qualitativo nel sistema di produzione e nel processo del lavoro. Però, si può difendere, con il passaggio chiamato post-fordismo e per l'epoca di crisi dello Stato del Benessere, la scuola per tutti si disarticola con un sistema produttivo che sviluppa il disimpiego strutturale (altre forme di precarietà come il subimpiego, l'impiego clandestino, etc), partecipando così attivamente nell'isolamento (esclusione, etc.) di tutti quelli che non beneficiano di impiego ufficiale, stabile, duraturo. All'improvviso, la scuola ufficiale obbligatoria, diventa lei stessa una fonte di ingiustizia sociale. Si trasforma in una fonte di ingiustizia sociale per la doppia ragione: chi lascia o lascia uscire dalle sue porte gli individui che non sono in condizione di competere nel mercato del lavoro ufficiale (essere così condannati a diverse forme di disoccupazione) o pure imprigiona i suoi alunni in schemi di formazione senza fini trasformandosi così in uno stage professionale, eternamente pronti per l'ingresso nel mercato del lavoro illusorio. In questa condizione, lo stato diventa pienamente come lo stato-regolatore, come mediatore di uno nuovo processo di concertazione sociale, che passa per la preoccupazione di garantire, in primo luogo, la competitività del paese di fronte a un mercato che ogni giorno è sempre più mondializzato. In secondo luogo, fanno parte di questo processo di regolazione la promozione di programmi di educazione multiculturale (partendo da uno spazio, come è stato detto, "in transizione" tra lo "spazio di cittadinanza" (nazionale) e lo "spazio mondiale") che attraverso la sua preoccupazione per il successo di tutti gli allievi, provano a garantire per tutti gli individui percorsi di "adattamento e sviluppo", secondo le parole di A. Mateus.

In questa nuova situazione di tensione tra un processo di omogeneizzazione culturale, per un lato, ed uno processo di eterogeneizzazione culturale, per l'altro (Appadurai, 1990) - tensione questa particolarmente sentita in uno paese come il Portogallo (cfr. Stoer e Araùjo, 2000) - i programmi di educazione multiculturale, promossi dallo stato-regolatore, tendono a basarsi in preoccupazione rapportati con lo "stile di vita", con differenze culturali che non sono articolate come "opportunità nella vita", questo è come le questioni di natura socio-economica. Così la valorizzazione della differenza tende a meglio giustificare la selezione elevata a capro espiatorio anche per la scuola. Ma, questi programmi tendono, tante volte come risultato della sua ansia nella produzione di effetti immediati nel sistema, a chiudere gli alunni che appartengono a gruppi (detti) minoritari in ghetti socio-culturali. Questi sono gli studenti "folciorizzati", disarmati di fronte agli insegnamenti importanti. Il risultato è un appello a un *pluralismo culturale benigno* dentro la scuola, la quale si rivela come: i) ingenua di fronte agli

strati sociali disuguali dei diversi gruppi culturali, ii) disarmata davanti ad uno stato che, per apprezzare le buone intenzioni, continua a promuovere una politica educativa che giustifica una cittadinanza politica per la mediazione dei particolarismi e delle specificità culturali, e iii) disarmata davanti al mercato del lavoro complessificato.

La scuola meritocratica nella semiperiferia

La *Scuola meritocratica*, concretizzata nell'epoca in cui era in auge lo stato-providenza, si configura in Portogallo come la scuola ufficiale "meritocratica mitigata" del Nuovo Stato salazarista e dello Stato Sociale del marcellismo. La *Scuola democratica* riappare in Portogallo come la mobilitazione sociale e culturale, sviluppatasi nel periodo rivoluzionario iniziato nel 1974. Con la mobilitazione sociale e culturale di questi anni in Portogallo

è tornato chiaro il legame tra la democrazia e l'educazione, in quanto forma scolarizzazione basata sulla comunità, e significa: 1) che l'educazione, e più generalmente la cultura, disimpegna un documento vitale nella costruzione e nella manutenzione di una società democratica, e 2) per l'insegnamento essere democratico significa essere partecipativi ed egualitari. (Stoer, 1986: 201-02).

Nonostante sia soprattutto la *Scuola democratica* che si trova promulgata nella Costituzione del 1976 (che accentua non solo il diritto di accesso ma anche il successo scolastico), il periodo di "normalizzazione", che segue il periodo rivoluzionario, si rifà alla *Scuola meritocratica* iniziando in Portogallo la fase del suo consolidamento. Nel riconquistare il controllo del sistema educativo, lo stato ripropone durante questo periodo - soprattutto attraverso delle politiche dirette nel senso di rimuovere la minaccia dell'anti-accumulazione portata per la rivoluzione - il progetto rinnovatore di modernizzazione sociale ed economica. Il riprendere la *Scuola meritocratica* fa parte delle esigenze di stabilità percepite come necessarie per il successo di questo progetto .

Scrivendo sullo stato portoghese e la crisi del fordismo negli anni 80, affermiamo quanto segue:

Stiamo facendo, in questo lavoro, uno sforzo per mantenere presenti le particolarità di relazione tra l'accumulazione e l'educazione che risultano dai tentativi di uno Stato semi-periferico diventando un attore modernizzatore, attribuendo al sistema educativo obiettivi e funzioni rapportati con il cambiamento economico e/o tecnologico. Infatti, è preciso ricordare il modo specifico come la crisi del fordismo nei paesi industrializzati di centro si può ripercuotere nel sistema produttivo portoghese attraverso la dipendenza tecnologica. (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 35).

Effettivamente, in Portogallo, data l'istituzionalizzazione non consistente in una

regolazione fordista della relazione salariale, né di uno stato-provvidenza (Santos, 1983:20), la crisi del fordismo, tale come le misure proposte per superare questa crisi, è assunta attraverso la specificità della sua storia e del suo posizionamento nel sistema mondiale.

In verità, le preoccupazioni degli anni 80 differiscono considerevolmente dalle preoccupazioni “fordiste” (la costruzione di uno Stato di Benessere sociale previsto nella Costituzione del 1976), che dalle preoccupazioni “rivoluzionarie” (la costruzione della società socialista, anche prevista nella Costituzione). Come risultato, la *Scuola meritocratica* in Portogallo, che comincia negli anni 70 ad abbandonare il suo stato di “mitigata” (arrivando ugualmente a minacciare di trasformarsi in una *Scuola democratica*), inizia una nuova fase di sviluppo negli anni 80. In questa fase sotto la guida dello “stato modernizzatore”, passa per l’assunzione della crisi del fordismo dei paesi centrali (con la relazionata crisi del sistema scolastico) , allo stesso tempo che si investe nel continuo consolidamento della scuola ufficiale (di massa) per tutti (processo sopra riferito e disegnato come la *simultanea crisi e consolidamento della scuola di massa* - Stoer e Araujo, 2000). Si ripete, così, la storia dello sviluppo diseguale di questa scuola in Portogallo (cfr. Araujo, 2000).

La crisi della scuola in Portogallo, tale come abbiamo constatato sopra, è implicito, l’esempio del successo nei paesi centrali, la ristrutturazione, per i meno parziali, della relazione tra scuola e mercato del lavoro. Così, frasi come “l’impresarizzazione della scuola e la scolarizzazione dell’impresa”, passare “i principi dell’insegnamento (per) per essere gestiti dalle forze vive della società”, “ritirare i professori dalla funzione pubblica”, “la destatalizzazione dell’insegnamento in Portogallo”, “diversificare l’offerta di formazione”, “formare il nuovo lavoro per la società informatizzata”, “passare alle comunità la responsabilità dell’educazione (come è) la principale priorità dei portoghesi”, ritorneranno parte del “sentito” della riforma educativa portoghese che emerge, soprattutto, nella seconda metà degli anni 80. Questa riforma sorge come parte del “pacchetto” del processo di “modernizzazione dell’economia e della società portoghese” (Lopes, et al., 1989), processo questo dinamicizzato per l’entrata del Portogallo nella (allora) Comunità Europea.

La *Scuola meritocratica*, nel processo di rimodernizzazione attraverso la riforma educativa in Portogallo, si sviluppa, perlomeno parzialmente, a partire dalla concezione pluralista dello stato e del processo di modernizzazione dell’economia e della società portoghese, dove il proprio stato (burocratico ed autoritario) è, in grande parte, posto in causa. Infatti, lo stato è sfidato in nome del pluralismo: se fosse più modesto, più moderno, meno inefficace e, allo stesso momento, più attivo nella promozione del settore non statale, sarebbe eventualmente più capace di “regolare”, cioè di “monito-

rare” e di “dirigere” il processo politico e la contrattazione tra i gruppi concorrenti.

Intanto, ha ragioni di sospettare che lo stato-regolatore, nonostante la “buona volontà” delineata, incontra varie difficoltà per potere invertire la tradizione centralista e burocratica. Come suggerisce António Nòvoa:

L’appello alla partecipazione guida con frequenza ad una maggiore centralizzazione delle politiche educative; il discorso della professionalizzazione si traduce in una dequalificazione ed in un controllo statale più stringato dei professori; il linguaggio dell’autonomia si traduce nella pratica burocratica di prendere decisioni (1996: 63).

Nella nostra opinione, il lavoro di Sousa Santos prospetta indizi analitici importanti per una migliore comprensione di quello che c’è in gioco, l’equazione delle risposte per l’apparente vicolo senza uscita. Questi indizi sono stati per noi particolarmente stimolanti nella formazione di alcuni dei contorni di quelli che designammo per un mandato rinnovato per la *Scuola democratica* in Portogallo. In questa formulazione valorizziamo i nuovi concetti che possano approfondire la comprensione dei fenomeni e delle relazioni sociali, consideriamo arricchenti la messa in discussione dei concetti “antichi” e anche le problematiche viste come sorpassate (o in corso di essere riaggiorate, cfr. Wallertein, 1991). Sulla base di un’altra adeguamento analitica, Santos suggerisce lo sviluppo di una “nuova attitudine epistemologica che supera la conoscenza moderna e la mette al servizio di un nuovo senso comune” (1990a: 30; cfr. anche Santos, 1989). Senza che qui possiamo entrare nei dettagli delle argomentazioni di Santos su questo tema, tratteremo per questo lavoro il fatto di questa “nuova attitudine epistemologica” appunto per il privilegio non solo “(del) lavoro di emancipazione sulla regolazione”, come anche per il superamento delle dicotomie del progetto di modernità e “del modello di razionalità cartesiana che gli soggiace”(Santos, 1990a:13). Così, allo stesso momento, si privilegia il lavoro dell’emancipazione (o, meglio, emancipazioni), si propone di mettere in causa la propria dicotomia emancipazione/regolazione. Ciò che si pretende di esaminare in questa dicotomia, tra le altre cose, è mettere in causa la costruzione di “false dicotomie emancipatorie”. Privilegiare le emancipazioni implica stimolare lo sviluppo del principio della comunità, quello che di base non è senza altro che un appello all’approfondimento della democrazia (che diventa più rappresentativa come più partecipata).

In sintesi, Sousa Santos argomenta che la dicotomia stato/società civile non riesce a captare la realtà di una società *semiperiferica* come quella portoghese, nell’*ultima decade del secolo XX* e, diciamo noi, nelle prime decenni del secolo XXI. Più importante adesso, “duplicandosi (i poli della dicotomia) l’uno nell’altro” “si trivializza le alternative” e si rischia di creare una situazione dove le “promesse della modernità” non saranno

comprese. Perché? Perché, come abbiamo affermato sopra, i diritti politici, i diritti sociali ed economici e specialmente i diritti culturali dipendono da uno sviluppo equilibrato dei 3 principi (mercato, stato, comunità) del pilastro della legislazione. Nel caso della dicotomia stato/società civile, il collasso dei poli l'uno nell'altro, in un periodo di crisi dello stato, esaspera il disequilibrio già identificato in questo sviluppo fortemente influenzato per il percorso di sviluppo dell'economia mondiale capitalista. Allo stesso momento, il dialogo s'impoverisce tra i progetti della società che, in altro modo, potrebbe rafforzarsi nel caso avvenisse una mediazione tra i due poli.

I confini di un mandato rinnovatore per la Scuola democratica in Portogallo

I rischi per la scuola pubblica in Portogallo associata al non mantenimento delle "promesse della modernità" sono gravi: la cittadinanza della scuola ufficiale, ad esempio, che nel progetto di modernità è basata nell'interiorizzazione dei diritti sociali ed umani, mai arriverebbe a consolidarsi. Però, il non approfittare dello spazio di dialogo possibile tra i diversi progetti della società significa, a sua volta, la perdita dell'opportunità di approfittare delle possibilità apertesesi per la crisi della scuola pubblica.

Difendiamo, nella realizzazione di uno studio del caso di una scuola di insegnamento elementare situata in una zona (semi) rurale (Stoer e Araujo, 2000), che lo *spazio della cittadinanza* proposto per la scuola pubblica non si trova pienamente rispondente ai professori ed alunni della scuola. Argomentavamo, allora, che la scuola pubblica portoghese, essendo "di stato" (in un paese europeo di democrazia parlamentare), si governava per un principio di cittadinanza che attribuiva ai suoi membri la possibilità di esercitare pratiche di democrazia non possibile in altri nostri spazi (o contesti) sociali (specificamente: quello *domestico*, quello della *produzione* e quello *mondiale*). Per altro lato, sottolineiamo che, per causa della natura *semiperiferica* di questo stesso stato e degli spazi domestici e della produzione, il proprio *spazio della cittadinanza* sarebbe condizionato per il fatto di esistere, tra gli agenti educativi della scuola, una "lealtà ed una identificazione meramente formale con il principio della uguaglianza di opportunità" (Stoer e Araujo, 2000: 158-59). Si può concludere così, che in Portogallo la costruzione della *Scuola democratica* passerebbe per la costruzione della *Scuola meritocratica* (o della scuola dello stato-providenza). Questo non implica tuttavia che si tratta di una costruzione delle tappe dello sviluppo di stampo *rostoliano* (3). Implica, sì, che il principio di cittadinanza inerente a "una struttura amministrativa cosciente che i diritti sociali non sono diritti dei cittadini e né sono prodotti della benevolenza statale" (Santos, 1993: 43), in un paese di democrazia rappresentativa, è un valore tanto fondamentale quanto di urgente concretizzazione. Si tratta di un investimento che garantisce non solo la difesa del cittadino davanti al il potere dello stato, inoltre guida anche

la difesa del proprio stato davanti al potere del mercato. Il consolidamento della scuola pubblica, come il suo sviluppo della cultura, della scolarità prolungata, non si riduce evidentemente alla presenza fisica dello studente/studentessa nella scuola: implica anche uno investimento nel successo scolastico (e nella preparazione per il futuro) di questi studenti, questo successo presuppone l'integrazione nella scuola delle sue soggettività attraverso le loro culture di origine e/o della principale referenza.

Nello stesso senso, difendiamo anche non lo studio che, anche quando i corpi degli studenti/studentesse erano presenti nella scuola, le sue soggettività solo si esprimevano nelle attività esteriori alla scuola curriculare. Analizzato il contesto di crisi della scuola pubblica e della sua difficoltà manifesta per realizzare il principio di uguaglianza delle opportunità di accesso e successo, privilegiavamo, in questo studio, come necessario che la "scuola curriculare" si trasformasse anche in uno spazio inter/multiculturale (4). Così sarebbe possibile non solo *riconoscere* le culture come anche *conoscerle*, attraverso un lavoro pedagogico, sviluppando il confronto di culture e ad evitare la decentralizzazione del modello vigente della scuola ufficiale (Stoer e Araujo, 2000; Araujo e Stoer, 1993). Il lavoro in oggetto, avendo come obiettivo rafforzare le culture locali in una scuola che si orienta per il principio dell'uguaglianza delle opportunità, pretendeva non solo di lottare per garantire la cittadinanza rappresentativa nella scuola, si interessava anche per la promozione della cittadinanza partecipativa tanto lì che nella comunità. In altre parole, identificando e concretizzando i percorsi per i diritti culturali, ci si aspettava anche di rafforzare i diritti sociali ed umani. O, diversamente, allo stesso momento che si investiva nella maggiore maturità della *Scuola meritocratica* si contribuiva all'implementazione della *Scuola democratica*.

La nostra proposta per un mandato rinnovatore per la *Scuola democratica* in Portogallo si basava nella materializzazione della mediazione dei poli della dicotomia *Scuola meritocratica/Scuola democratica*. La mediazione, lei stessa, si costruiva: 1) sapendo approfittare dello spazio di cittadinanza tale che è stato proposto (e costruito nell'ambito dello stato-provvidenza) per la politica di stampo social-democratica (espresso attraverso il principio delle uguaglianze di opportunità educative - soprattutto di accesso e meno di successo), e 2) sapendo sfidare questa costruzione per potere concretizzare attraverso una "politica di differenza" capace di ristrutturare questo stesso spazio di cittadinanza, allargandolo orizzontalmente in nome, per esempio, del locale (il principio dell'uguaglianza di opportunità si assume come un principio di comunità).

La specificità semiperiferica portoghese si definisce per lo sviluppo simultaneo e intrecciato di questi due processi. La mediazione proposta è, così la difendiamo, un'alternativa contro l'egemonia, tornata credibile per questa stessa specificità.

La nuova classe media, la massificazione della scuola e la riconfigurazione del mercato del lavoro

Ritornando a quello che è stato detto sopra, si può difendere che la cosiddetta massificazione della scuola è, contemporaneamente, la crisi della scuola pubblica in sé e la sua crisi storica. Dice Johsua che “(...) il compromesso culturale che fonda la funzione della Scuola (...) si trova oggi disfatto. In questo senso, questa crisi ha un’importanza enorme per il futuro della Scuola, ma anche per la società europea in generale” (*ibib.*: 12-13). Questo compromesso scolastico, di matrice moderna, si è sviluppato soprattutto nel secolo XX e consiste nell’equilibrio conflittuale tra le necessità del patronato di disporre di una manodopera relativamente qualificata e le ansie della classe popolare di aumentare il suo livello educativo e della certificazione scolastica. Questo compromesso è stato consolidato politicamente per gli stati nell’assunzione della connessione causale tra l’aumento del livello educativo e dello sviluppo economico. Ora, finite le illusioni circa questa connessione e con la trasformazione della natura propria del lavoro negli attuali contesti post-fordisti, è la legittimità propria della scuola, in quanto istituzione pubblica, che sembra essere in discussione.

In questo senso, nel contesto di un ambiente sempre più post-fordista, è possibile argomentare che le seguenti affermazioni inquadrano le preoccupazioni che la nuova classe media possiede della scuola meritocratica:

1. La scuola di massa mette a rischio la “qualità” del processo di insegnamento-apprendimento, i.e., la nuova classe media sembra prendere sempre più coscienza delle conseguenze del fatto che la scuola dei loro figli (e figlie) sta per essere invasa non solo dai figli e figlie della classe dei lavoratori, ma anche dalle famiglie provenienti da gruppi minoritari.
2. La massificazione dell’insegnamento secondario mette a rischio la strategia della “distinzione” (cfr. Bourdieu, 1986), i.e., la scuola secondaria non prepara più “sufficientemente” i giovani per l’università. Questa assunzione è leggermente diversa da quella precedente nella misura in cui enfatizza il fatto che l’insegnamento secondario non è più sufficiente per promuovere gli studenti della classe media con appena una “buona” pedagogia di insegnamento. Gli studenti devono ancora ottenere dei risultati “eccellenti”, se pretendono di frequentare

le aule dell'università. La scelta della scuola secondaria che ognuno pretende di frequentare ritorna, per questo, cruciale nella garanzia d'una preparazione scolastica nella quale "veramente si apprende". In questa forma, l'enfasi è collocata nella "performance", nel senso di allontanare quello che è percepito come insufficienza pedagogica.

3. La scuola di massa mette a rischio la produzione delle competenze rilevanti per il mercato del lavoro post-fordista. Mentre, il post-fordismo guadagna visibilità, la nuova classe media tende ad elaborare strategie che propinano ai loro figli e figlie l'educazione conveniente per la transizione dalla scuola al mercato del lavoro, avviene senza problemi rilevanti.

Attualmente, il dibattito politico sull'educazione sembra essere dominato da discorsi centrati sulla preoccupazione come la "performance", come le competenze e come le esigenze dei nuovi mercati di lavoro. Si può argomentare che questi discorsi sorgono integrati nelle strategie della classe media nel contesto della trasformazione della natura del lavoro e del mercato del lavoro. Relativamente a quelle occupazioni identificate, come ha fatto la classe media molto più recentemente, il lavoro era definito come strettamente legato alla categoria sociale della professione. Il lavoro era una unione di gesti tecnici ed attitudini individuali e di gruppi in relazione alle istituzioni (imprese, cooperazione, etc.), nell'ambito delle quali le attività lavorative trovavano luogo. Unificato sotto la denominazione della professione, il lavoro era anche centrale nella definizione della identità personale degli individui. La modernità ed il capitalismo intensificarono questa tendenza per identificare il Sé degli individui con la sua professione ("Chi sei? - Sono un professore"), tenendo il lavoro inculcato profondamente nelle strategie di classe. Con tutto ciò, come è ampiamente riconosciuto dai ricercatori, la natura del lavoro sta cambiando e questo, nel sentito della professione, sembra dissolversi:

1. come conseguenza degli effetti della crescente "leggerezza" delle imprese (i.e., quanto maggiori sono tanto più sembrano tendere alla dissoluzione nel paradiso fiscale *off shore*);
2. come conseguenza della crescente fragilità delle relazioni salariali; e
3. come conseguenza della sua dissoluzione in competenze.

Più recentemente, le persone si identificavano attraverso la loro professione, l'istituzione dove lavoravano e l'insieme delle attività che definiamo il suo "impiego". Attualmente, diventa ogni volta più difficile identificarsi attraverso il "lavoro", perché questo va ad assumere forme più volatili. Quello che sembra rimanere, eventualmente sopra la forma residuale, sono, effettivamente, le competenze, che pretendono di produrre la flessibilità necessaria per garantire l'impiegabilità.

L'emergere di forme post-fordiste di produzione, distribuzione e consumo sem-

bra imporre importanti trasformazioni nella natura del lavoro. Non riferiamo qui le strategie manageriali di “arricchimento da lavoro” (job enrichment), però l’apparente ricomposizione delle competenze che la nuova economia della conoscenza sembra esigere. Essere creativo, innovativo, capaci di comunicare, essere flessibile, con capacità di adattamento e, talvolta prima di tutto, capace di essere formato continuamente (i.e., nelle parole di Bernstein, essere capaci di “rispondere efficientemente alle pedagogie concorrenti, susseguenti ed intermittenti”, 2001), etc., sono le esigenze post-fordiste che sembrano oltrepassare la divisione taylorista-fordista tra la *concettualizzazione* e l’*esecuzione* e la conseguente dequalificazione del lavoro. E’ interessante sottolineare a questo proposito l’argomento di Castells, secondo il quale:

In questo nuovo sistema di produzione, il lavoro è ridefinito nella sua carta di produttore e chiaramente differenziato in accordo con le caratteristiche dei lavoratori. Una differenza centrale è quella che si riferisce a ciò che chiamo lavoro generico *versus* lavoro auto-programmabile. La qualità critica nella differenziazione tra i due tipi di lavoro è l’educazione e la capacità di accedere a livelli elevati di educazione; cioè, l’incorporazione della conoscenza e dell’informazione. (...) L’educazione (in quanto forma distinta di formazione dei bambini e degli studenti) è il processo per il qual le persone, questo è, il lavoro, acquisiscono la capacità di costantemente ridefinire le competenze necessarie per il disimpiego da una data mansione, e per accedere a queste competenze di apprendimento. Colui che sarà educato nell’ambiente organizzativo adeguato può riprogrammarsi, proprio nel senso di accompagnare le mutazioni interminabili del processo produttivo. (Castells, 1988: 361).

Le strategie della nuova classe media si organizzano precisamente in funzione di questa divisione tra “educazione” e a quello che chiamano competenze attraverso la promozione dell’accesso dei loro figli ai processi di insegnamento/apprendimento basati sulla “performance” e sulla pedagogia della trasmissione. Quello che sembra essere paradossale in questo contesto è quello che il mondo del lavoro sempre più si basa sul lavoro auto-programmabile - a questo punto non possiamo tralasciare di ricordare le interviste di Stephen Ball ai membri dell’industria Britannica (1990) - apparentemente enfatizzato a chi designiamo come una pedagogia di apprendimento e non il dominio, più o meno statico, del *corpus* della conoscenza ad essere trasmesso. Effettivamente, una strategia di questo genere tenderà a promuovere il desiderio di innovazione, una scolarizzazione non differenziata ed il lavoro cooperativo nello spazio dell’aula, così come hanno riferito gli intervistatori di Ball.

Conclusione

Nella prima parte di questo lavoro, abbiamo mostrato, attraverso le analisi di due forme di relazione tra lo stato e l'educazione scolastica, come si è evoluta l'educazione come diritto, analizzando il processo di come è avvenuto passaggio dal diritto all'accesso al diritto del successo e come è evoluta da una preoccupazione limitata ai diritti politici e sociali ad una preoccupazione, anche, come i diritti culturali. In questa parte del lavoro abbiamo sottolineato come l'educazione scolastica si sia trasformata in una potenziale fonte di ingiustizia sociale e come la fonte di tensione nel sistema educativo è stata cambiata da una gestione controllata della disuguaglianza per una gestione controllata dell'esclusione sociale.

Nella seconda parte del lavoro, abbiamo avvicinato la questione dell'educazione in quanto diritto nella semiperiferia europea. Abbiamo visto che nella semiperiferia lo stato è sfidato per il pluralismo politico, nel senso di diventare più moderno. Intanto, questa sfida sviluppa un cambiamento che corre il rischio di mettere in dubbio la capacità dello stato di gestire, in una forma equilibrata, la relazione tra l'educazione scolastica ed uno mercato del lavoro in via di riconfigurazione. Come analizzatore di questa tensione nel campo dell'educazione scolastica, suggeriamo ciò che chiamiamo la simultanea crisi e consolidamento della scuola pubblica, e proponiamo come strategia per l'educazione scolastica nella semiperiferia europea un mandato rinnovato per la *Scuola democratica*.

Nella terza parte di questo lavoro, abbiamo difeso che il consolidamento della scuola di massa in uno paese come il Portogallo, attraverso una modalità strettamente meritocratica, fondata nell'esigenza della "performance" (che può includere misure come la valutazione con effetto punitivo e il "ranking" della scuola), come il rischio di mettere in pericolo il proprio principio sopra il quale la scuola meritocratica ha sempre basato la sua legittimità morale e politica: l'uguaglianza di opportunità educative. In altre parole, una scuola più democratica può incorporare una scuola meritocratica, non solo come un ostacolo ad essere vinto, ma anche e soprattutto, come una strategia per il suo proprio sviluppo. La scuola di massa non deve essere vista come uno "stadio" dello sviluppo nel senso della scuola democratica, ma, prima, come uno campo di lotta politica. Bisogna essere estremamente prudenti nell'affermazione moderna delle potenzialità dell'educazione, ma anche bisogna essere più critici in quello che si dice rispetto all'ingenua attitudine, in relazione agli effetti di un mercato del lavoro differenziato.

(Traduzione italiana dal portoghese di Domingas Williams
Revisione a cura di Domenico Muscò)

NOTE

1. Gli Stati Uniti hanno, di fatto, il maggiore sistema educativo pubblico del mondo ba-

sato sul principio meritocratico. In un'intervista, recentemente fatta da Carlos Alberto Torres (2001), Henry Levin, Direttore del National Center for the Study of Privatization in Education (NCSPE), ha commentato: "I giovani più ricchi negli Stati Uniti non vanno alle scuole private. Frequentano le scuole pubbliche, pero non qualsiasi tipo di scuola pubblica. Le loro scuole pubbliche si situano nei sobborghi ricchi, dove la gente aiuta fortemente la scuola, in particolare attraverso donazioni in denaro, attraverso il pagamento di imposte elevate ,etc. I ricchi possono avere le proprie scuole pubbliche (...). I soggetti più facoltosi degli USA soddisfano le loro necessità attraverso il sistema educativo pubblico, ed hanno aiutato la scuola pubblica in quanto era la verità".

2. La gestione *controllata* dell'esclusione equivale a quello che Stoer, Cortesao e Magalhaes designano per "surfing" o "politico" il cambiamento, invece di "comandare". Questo è, sono forme di collaborazione con il cambiamento sociale che non riesce a distinguersi "per il predominio delle strategie sopra le tattiche, del contenuto sopra la forma e della predominio della riflessività degli attori sociali sopra la sua determinazione strutturale " (1998: 212).

3. Alla base di ciò che cerco di difendere c'è la rivendicazione della costruzione locale della scuola meritocratica, costruzione questa che "reinventando le mini-razionalità" (Santos, 1988: 41) sarà sempre diverso dalla lettura astratta che si fa della stessa.

4. Come indicato in altri nostri lavori, non coltiviamo una attitudine ingenua davanti alla sfida che questo lavoro costituisce chiaramente (guardare, ad esempio, Stoer e Magalhaes, 2001, Stoer e Cortesao, 1999b).

Riferimenti bibliografici

Apple, Michael (1998) "Educating the 'Right' Way: Schools and the Conservative Alliance", discorso pronunciato in occasione della Terza Conferenza sulle questioni curriculari, "Riflessioni e Innovazioni Curriculari", Istituto di Educazione e Psicologia dell'Università di Minho, 12-14 febbraio.

Amin, Ash (1994) "Post Fordism: Models, Fantasies and Phantoms of Transition", in A. Amin (org.) *Post-Fordism, a Reader*, Oxford: Blackwell, 1-39.

Appadurai, Arjun (1990) "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy", in M. Featherstone (org.), *Global Culture*, Londra: Saggiistica.

Araújo, Helena Costa (2000) *Pioneiras na Educação: As professoras primárias na viagem do século, 1870-1933*, Lisboa: Instituto di Innovazione Educativa.

Araújo, Helena Costa e Stoer, Stephen R. (1993) *Genealogias nas Escolas: a capacidade de não surpreender*, Porto: Edizioni Afrontamento.

Ball, Stephen J. (1990) *Politics and Policy Making in Education*, Londra: Routledge.

Bernstein, Basil (1977, 2ª edição) *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Londra: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, Basil (1990) *The Structuring of pedagogic Discourse, Vol. IV, Class, Codes and Control*, Londra: Routledge.

Bisseret, Noelle (1979) "A ideologia das Aptidoes Naturai", in José Carlos Garcia Durand (org.), *Educação e Hegemonias de Classe*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Bourdieu, Pierre (1983) "Reprodução Cultural e Reprodução Social", in Sergio Grácio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação-I, Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa: Livros Horizonte.

Bourdieu, Pierre (1986) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Londra: Routledge & Kegan Paul.

Castells, Manuel (1998) *End of Millenium (The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume III)*, Cambridge: Blackwell.

Dale, Roger (1988) "A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições", *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 13, 1, 17-37.

Dale, Roger (1994) "A Promoção do mercado Educacional e a Polarização da Educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.

Dale, Roger (1999) "Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanism", *Journal of Education Policy*, 14, 1, 1-17.

Dale, Roger (2000) "Globalization: a New World for Comparative Education?", in J. Schriewer (org.) *Discourse and Comparative Education*, Berlino: Peter Lang.

Dale, Roger (2001) "Globalization and Education: Demonstrating a 'Common World Educational Culture' or Locating a 'Globally Structured Educational Agenda'?", *Educational Theory (no prelo)*.

Giddens, Anthony (1990) *The Consequences of Modernity* (Cambridge: Polity Press).

Giroux, Henry e McLaren, Peter (1988) "Radical Pedagogy as Cultural Politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism", Atti della 1° Conferenza internazionale di Sociologia dell'educazione, Faro: Escola Superior da Educacao, Instituto Politecnico di Faro.

Grilo, E. Marçal, Emidio, M. Tavares and Silva, J.J.R. Frausto da (1992) "Algumas Consideracoes sobre as Reformas da Educacao", *Colloquio Educaçao e sociedade*, 1, Ottobre, 11-27.

Johnson, Richard (1979) "'Really Useful Knowledge': radical education and the working class", in J. Clarke, C. Critcher e R. Johnson (orgs.) *Working Class Culture: studies in history and theory*, Londra: Hutchinson Education.

Johnsua, Samuel (1999) *L'Ecole entre crise et refondation*, Paris: La Dispute.

Lopes, Ernani Rodrigues, Grilo, E. Marçal, Nazareth, J. Manuel, Aguiar, Joaquim, Gomes, J. Amaral e Amaral, José Pena do (1989), *Portugal, o Desafio dos Anos 90*, Lisboa : Editorial Presença.

Mateus, Augusto (1994) *Exclusao Social Latente*, texto policopiado.

Novoa, Antonio (1992) "A Reforma Educativa Portuguesa: Questoes Passadas e Presentes sobre a Formacao de Professores", in Antonio Novoa e Thomas S. Popkewitz (orgs.) *Reformas Educativas e Formacaçao de Professores*, Lisboa: EDUCA.

Parsons, Talcott (1959) "The School Class as a Social System", *Harvard Educational Review*, 29, 4, 297-318.

Pinto, José Fernando Cabral (1994) "A Formaçao do Homen no Projecto da Modernidade", Tesi di Dottorato, Facoltà di Psicologia e Scienza dell'educazione, Università di

Porto.

Santos Boaventura Sousa (1985) “On Modes of Production of Law and Social Power”, *International Journal of the Sociology of Law*, 13, 299-336.

Santos Boaventura Sousa (1988) “O Social e o político na transição post-moderna”, *Comunicação e Linguagens*, 67, 25-48.

Santos Boaventura Sousa (1990a) “O Estado e o Direito na Transicao Pos-Moderna: para um Novo Senso Comun sobre o Poder e o Direito”, *Revista Critica de Ciencias Sociais*, 30, 13-43

Santos Boaventura Sousa (1990b) “O Estado e os Modos de Produçao de Poder Social”, in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Atti del 1° Congresso portoghese di Sociologia, Vol. II, 649-665, Lisbona: Fragmentos.

Santos Boaventura Sousa (1991) “Subjectitividade, Cidadania e Emancipação”, *Revista Critica de Ciencias Sociais*, 32, 135-191.

Santos Boaventura Sousa (1993) “O Estado, As Relações Salariais e o Bem-Estar Social na Semiperiferia: o Caso Portugues”, in B. S. Santos (org.) *Portugal: um Retrato Singular*, Porto Edizioni Afrontamento, 17-56.

Santos Boaventura Sousa (1995a) *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in The Paradigmatic Transition*, New York: Routledge.

Santos Boaventura Sousa (1995b) “A Construcao Multicultural da Igualdade e da Diferença”, intervento pronunciato in occasione del VII° Congresso Brasileiro di Sociologia, realizzato dall’Istituto di Filosofia e Scienze Sociali dell’Università Federale di Rio de Janeiro, dal 4 al 6 settembre.

Santos Boaventura Sousa (1997) “Por una concepcao multicultural de direitos humanos”, *Revista Critica de Ciencias Sociais*, 48, 1-32.

Santos Boaventura Sousa (1998) *Reinventar a Democracia*, Lisbona: Fondazione Mario Soares/Gradi-va Pubblicazioni.

Stoer, Stephen R. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma*

Década de Transição, Porto: Edizioni Afrontamento.

Stoer, Stephen R. (1994a) “Construindo a Escola Democrática através do ‘Campo da Recontextualização Pedagógica’”, *Educação, Sociedade & Culturas* 1, 7-27.

Stoer, Stephen R. (1994b) “O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 40, 3-33.

Stoer, Stephen R. (2000) “Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno”, in José Clovis de Azevedo, Pablo Gentili, Andrea Krug e Catia Simon (orgs), *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*, Porto Alegre, Edizioni Università di UFRGs, 205-214.

Stoer, Stephen R. (2001) “Desocultando o Voo das Andorinhas: Educação Inter/multicultural Crítica como Movimento Social”, in Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (orgs.), *A Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação a “Educação” da Crise*. Porto: Edizioni Afrontamento.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (2000), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia Europeia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (2ª edição).

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza (1999a) (“Multiculturalism and Educational Policy in a Global Context (European Perspectives)” in N. Burbules e C. Torres (orgs.) *Critical Political Concepts in the Globalization of Education*, New York: Routledge.

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza (1999b) *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/multicultural as Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edizioni Afrontamento.

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza e Magalhães, António (1998) “A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos”, *A Decisão em Educação*, Atos do VII Colóquio Nacional de AIPELF/AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Stoer, Stephen R. e Magalhães, António (2001) “A incomensurabilidade da Diferença e o Anti-Anti-Etnocentrismo” in David Rodrigues (org.) *Educação e Diferença*, Porto: Porto Editora, 35-48.

Stoer, Stephen R., Stoleroff, Alan D. e Correia, José Alberto (1990) “O Novo Vocacionismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”

lação” *Revista Critica de Ciencias Sociais*, 29, 11-53.

Torres, Carlos Alberto (2001) *“Privatization of Public Education: Carlos Alberto Torres in Conversation with Henry Levin”*, Teachers College, Columbia University, New York, 9 maggio, documento fotocopiato.

Touraine, Alain (1990) “A Critical View of Modernity”, Discorso tenuto al XII° Congresso dell’Associazione Internazionale di Sociologia, Madrid, 9-13 luglio

Touraine, Alain (1998) *Iguais e Diferentes. Poderemos Viver Juntos ?*, Lisbona: Istituto Piaget.

Wallerstein, Immanuel (1988) “The Bourgeois(ie) as Concept and Reality”, *New Left Review*, 167, 91-106.

Wallerstein, Immanuel (1991) *Geopolitics and Culture. Essays on the Changing World-System*, Cambridge: Cambridge University Press.

World Bank (1980) *Education: Sector Policy Paper*, Washington, D.C.: World Bank.

World Bank (1995) *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*, Washington D.C.: World Bank.

World Bank (1997) *The State in a Changing World. World Development Report 1997*, New York: Oxford University Press.

“Educazione, lavoro e tecnologie”, secondo asse tematico

Rivoluzione digitale, educazione e cultura

di Ignacio Ramonet²⁴

Praticamente sconosciuto al grande pubblico appena dieci anni fa Internet è diventato un fenomeno sociale a livello planetario che suscita entusiasmi e dibattiti. Come accade spesso, quando fa irruzione un'innovazione tecnologica accompagnata da un effetto *trend*, molti si invaghiscono, altri sono spaventati. Ci viene spesso presentata come la panacea in materia di educazione: questo può permetterci di recuperare magicamente tutti i ritardi – Internet a scuola -.

Internet è un nuovo continente che la rivoluzione digitale ci ha permesso di raggiungere. Come la caravella era un rivoluzione nautica che permise a Cristoforo Colombo di raggiungere l'America. Che cos'è la rivoluzione digitale?

Avevamo, sino ad oggi, in materia di comunicazione, tre sistemi di segni: il testo scritto, il suono e l'immagine. Ciascuno di questi elementi è stato induttore di tutto un sistema tecnologico. Il testo ha provocato la stampa, l'edizione, il libro, il giornale, la tipografia, la macchina da scrivere etc. Il testo è dunque all'origine di un vero sistema tecnologico. Il suono, d'altronde ha dato origine alla parola, alla radio, al magnetofono, al telefono, al disco etc. L'immagine ha prodotto la pittura, l'illustrazione, i fumetti, il cinema, la televisione, i video etc.

La rivoluzione digitale fa di nuovo convergere i sistemi di segni verso un sistema unico: testo, suono ed immagine possono ormai essere compressi in bit: è il multimedia. Il CD- Rom, i video-giochi, il DVD e soprattutto: Internet... Questo significa che non c'è più diversità di sistemi tecnologici per veicolare, indifferentemente un testo, un suono o un'immagine. Lo stesso supporto permette di veicolare i tre segnali alla velocità della luce, a 300.000 Km/h.

Si possono inviare testi, suoni, immagini in tempo reale, alla velocità della luce, insieme o separatamente.

Questo sistema costituisce una trasformazione radicale perché cambia la comunicazione nella misura in cui non esiste più differenza tra il sistema testuale, il sistema sonoro ed il sistema immagine. Vi è solamente un sistema che si imprime sulla base di 0 e di 1 (il sistema binario) e che circola negli stessi canali. Oggi, qualunque sia il sistema, tutto circola allo stesso ritmo: alla velocità della luce. Per questo assistiamo alla fusione di tre macchine: il televisore, il telefono ed il personal computer, ed alla fusione-concentrazione delle aziende dei tre settori. I marchi elettronici si fondono con i marchi telefonici, o del cablaggio, o dell'edizione per costituire mega-gruppi mediatici integrati.

Se la rivoluzione industriale si è prodotta quando la macchina ha rimpiazzato il muscolo e la forza fisica, nella rivoluzione tecnologica attuale ciò che la macchina sostituisce, non è più il muscolo, ma il cervello. L'informatica permette di rimpiazzare funzioni progressivamente più numerose del cervello.

La rivoluzione tecnologica con la quale abbiamo a che fare è una celebrazione delle macchine. Ormai è possibile grazie alla rivoluzione digitale, di mettere in campo delle macchine intelligenti. Posto che una macchina abbia un cervello è possibile connetterla. Tutte le macchine digitali del mondo possono essere collegate. Il sistema di comunicazione crea un campo, una maglia che ingloba l'insieme del pianeta, questo permette lo scambio intensivo di informazioni.

24 Ignacio Ramonet è Direttore de *Le Monde Diplomatique*, docente all'Università Paris VII

Questo nuovo mondo affascina la scuola, i professori e da cinque-sei anni gli educatori si dibattono fra il dare priorità ad Internet o vedersi messi in secondo piano a favore di Internet.

Se le origini di Internet rimandano alla fine degli anni '60, la sua vera data di nascita è il 1974, quando rispondendo alla sollecitazione del Pentagono, degli universitari (Internet è nato all'università) misero a punto la regola comune che permette di collegare tutti i computer e gli dettero un nome: Internet.

Lo sviluppo massiccio della galassia Internet è, però, molto più recente, si colloca di fatto nel 1989, - anno-cerniera, con allo stesso tempo la caduta del Muro di Berlino -, quando, a Ginevra, dei ricercatori del CERN misero a punto il World Wide Web, la "Rete" fondata su una concezione ipertestuale che ha trasformato Internet in un rete più conviviale.

Grazie al Web il numero di Pc connessi nel mondo raddoppia ogni anno, e il numero di siti Web ogni due mesi. Si stima che, presto, ci saranno circa 800 milioni di utenti di Internet; e che il tempo passato davanti a uno schermo di un Pc sarà superiore, nei paesi sviluppati, a quello passato davanti allo schermo della televisione. E' già il caso di alcune zone. Alcuni ragazzi di oggi, dei ceti agiati, passano più tempo davanti ad Internet che davanti alla televisione o davanti ai loro professori...

Posta elettronica, forum di discussione, documentazione, informazione, acquisto diretto e consultazione di archivi sono gli utilizzi più frequenti: rapidi, facili, interattivi e, per adesso, poco dispendiosi.

Strutturato in maglie di rete, Internet è molto resistente (è stato concepito, al momento della guerra fredda, per sopravvivere ad un'aggressione nucleare). Si dice che è *così difficile da distruggere come una tela di ragno con una palla di fucile*. La sua struttura è di dominio pubblico e non appartiene a nessun marchio commerciale. Indistruttibile, decentralizzato, proprietà di tutti, Internet, utilizzato soprattutto, nei primi anni, dai professori universitari e dagli ambienti della contro-cultura americana, ha fatto rinascere il sogno utopico di una comunità umana armoniosa, planetaria dove ciascuno si appoggia sugli altri per perfezionare le proprie conoscenze e sviluppare la propria intelligenza.

Internet ha lasciato credere che si sarebbe potuto educarsi da soli, davanti al proprio schermo o che un solo insegnante attraverso Internet avrebbe potuto educare migliaia di giovani.

Non c'è dubbio quindi che con Internet, media ormai così comune come il telefono, entriamo in una nuova era della comunicazione, una comunicazione universale della quale l'educazione non sarà che un aspetto.

Molti stimano, non senza ingenuità, che quanto più ci sarà comunicazione nelle nostre società tanto più l'armonia sociale vi regnerà. Si sbagliano. La comunicazione, in sé, non costituisce un progresso sociale. Ancora meno quando è controllata dalle grandi multinazionali dei media, o quando contribuisce a far crescere le differenze e le ineguaglianze tra i cittadini di una stessa nazione o gli abitanti dello stesso pianeta.

La globalizzazione dei mercati, dei circuiti della finanza e l'insieme delle reti immateriali conduce ad una radicale deregolamentazione con tutto quello che questo significa riguardo al declino del ruolo dello Stato e del servizio pubblico. E' il trionfo delle imprese, dei loro valori, dell'interesse privato e delle forze del mercato.

Dopo la seconda metà degli anni '90, gli organismi centrali della globalizzazione, come l'OMC, sono diventati i luoghi principali dei dibattiti sul nuovo ordine delle comunicazioni. Classificata come "servizio" la comunicazione ha dato luogo allo "scontro" diretto tra l'Unione Europea e gli Stati Uniti e alle proteste civili di Seattle del dicembre 1999, quando l'OMC voleva classificare ugualmente l'educazione come "servizio".

In occasione di questa contestazione, si è potuto vedere approfondirsi il fossato tra gli ideologi della

merce, come norma applicabile a ogni produzione, ed i difensori delle identità culturali. Il dibattito è lontano dall'essere chiuso.

L'idea centrale degli ultra-liberali è quella della necessità di lasciare libera la concorrenza in un mercato libero, tra individui liberi. Si esprime più o meno in questi termini: "lasciate che la gente si educi come vuole. Lasciateli liberi di valutare. Diamo fiducia al loro buon senso. L'unica sanzione applicata a un prodotto culturale o educativo deve essere il suo fallimento, il suo successo sul mercato".

Molti dirigenti politici non esitano a fare grandiose conclusioni: i cittadini devono prepararsi a immergersi in un "mondo che si bagna nell'informazione". Finite le contestazioni e gli ostacoli che hanno così a lungo assoggettato la cultura, l'educazione, il mondo editoriale, l'industria del suono e dell'audiovisivo. Nessuno può ignorare che una tecnica non è mai neutra, che arriva sempre equipaggiata di un programma di cambiamento sociale e che i rovesciamenti tecnici nelle modalità di comunicazione e di educazione, come quelli che impone Internet, sono ancora più carichi di ideologia.

Ci sono ormai le prove, dopo la fusione, nel febbraio 2000, tra il marchio di America Online (AOL) e il gruppo Time-Warner-CNN. Quest'ultimo è il più grande gruppo di comunicazione mondiale e, AOL, un portale d'accesso al Web, la più importante azienda della galassia Internet. La loro fusione costituisce un esempio delle aberrazioni di quella che viene chiamata la "nuova economia" (l'attività dei marchi specializzati nelle nuove tecnologie della comunicazione, dell'informazione, della genetica) almeno prima del crack dell'indice Nasdaq della metà aprile 2000.

Con questa fusione, Internet, fino ad allora relativamente indipendente, tende a divenire un elemento integrato nel sistema mediatico. E diviene allo stesso tempo una minaccia per i media tradizionali, nella misura in cui costituisce una piattaforma che integra progressivamente la televisione, il cinema, l'editoria (dunque l'editoria scolastica), la musica, i videogiochi, l'informazione, i dati borsistici, lo sport, le banche, la biglietteria degli spettacoli, i viaggi, le messaggerie elettroniche, la meteorologia, la documentazione, etc. Internet è ormai l'unica impresa integrata capace di procurare, ventiquattro ore su ventiquattro e sette giorni su sette, informazioni, conoscenze, documentazione, divertimenti, servizi e acquisti.

Con la fusione AOL Time-Warner-CNN la funzione commerciale dei media di massa è rinforzata. Vendere diviene un obiettivo centrale. Internet prende così, sempre di più, la forma di un supermercato, di un immenso centro commerciale planetario; trasforma i mass media in macchine per vendere ogni sorta di prodotti e servizi ed anche servizi educativi.

Fino ad oggi si diceva che la televisione aveva tre funzioni: informare, educare e distrarre. E ciò che si critica essenzialmente della televisione, in quanto media di massa è quest'ultima funzione: distrarre. La distrazione può divenire alienazione, instupidimento, abbruttimento, e condurre alla decerebralizzazione collettiva, al condizionamento delle masse ed alla manipolazione degli spiriti, in particolare dei più giovani.

Oggi il timore centrale è che con Internet le tre principali funzioni di questo nuovo media dominante siano divenute annunciare, vendere e sorvegliare.

Annunciare perché l'economia di Internet è essenzialmente di natura pubblicitaria. La cultura della gratuità della Rete non è possibile perché gli annunciatori assumono i costi di funzionamento del sistema che si ripercuote sugli acquisti effettuati dagli internauti.

Vendere perché questo è ormai l'obiettivo principale del media Internet. Era già quello dei media tradizionali da quando facevano pubblicità (nei giornali, alla radio o alla televisione), ma la differenza fondamentale è che con gli altri media non si poteva direttamente acquistare. Se vedo in un giornale la pubblicità di un prodotto o di un servizio che mi interessa non posso acquistarlo immediatamente ser-

vendomi del giornale. Non posso farlo che servendomi di un altro mezzo di comunicazione o di un altro intermediario: il telefono, il fax, il corriere postale, un veicolo per spostarmi sul posto etc. Adesso invece, con Internet, la stessa macchina, il PC, che mi permette di navigare sul WEB, e di prendervi contatto con la pubblicità mi serve direttamente a scegliere, ordinare, pagare, in sintesi ad acquistare il prodotto o il servizio in questione.

Sorvegliare perché ogni passaggio sulla Rete lascia una traccia: poco a poco l'internauta, a sua insaputa, disegna il suo autoritratto in termini di centri di interesse (culturali, ideologici, ludici, di consumo...). E una volta che questo autoritratto è stabilito, non avrà più alcun segreto per i padroni di Internet che sapranno ciò che egli ama leggere, per esempio, ascoltare, guardare, bere, mangiare, consumare etc. Potranno manipolarlo a loro piacimento.

Ormai risulta ugualmente importante il numero di persone che frequentano un media come il numero di internauti che entrano in un portale di accesso alla Rete. Questo numero di "fedeli" (paganti o no) è, al momento attuale, la vera ricchezza di un media, prima ancora dei propri contenuti e del proprio team: una rivoluzione copernicana. Sino a poco tempo fa i media vendevano l'informazione (o la distrazione) ai cittadini, adesso via Internet, vendono consumatori a degli "annunciatori" e più il numero di consumatori è alto, più sarà alta la tariffa degli annunci pubblicitari.

Improvvisamente l'informazione può essere offerta gratuitamente. I media su Internet la offrono come prodotto di richiamo, di contatto: ci sono, ad oggi, oltre 3500 giornali in accesso libero e gratuito su Internet, senza contare le stazioni radio e i canali televisivi. Ma se l'informazione è offerta gratuitamente, perché i proprietari dei media dovrebbero spendere enormemente per procurarsela? Non vogliono più pagare troppo per un prodotto che vogliono svendere o proporre gratuitamente. Per questo si contentano sempre di più di un'informazione al ribasso la cui qualità non smette di degradarsi, ovunque, nel corso degli ultimi dieci anni. Inoltre la spettacolarizzazione e la ricerca del sensazionale ad ogni costo possono condurre a delle aberrazioni, a menzogne, all'utilizzo di trucchi, favorendo nuove forme di manipolazione delle coscienze. La stessa cosa potrebbe accadere domani con l'educazione, produrre attraverso Internet un'educazione al ribasso, poco costosa che condurrebbe a "disfarsi" di decine di migliaia di professori.

Nel tempo di Internet e del cyberspazio si pongono altri interrogativi etici: l'uguaglianza culturale o l'elevazione culturale saranno ottenute grazie a questo nuovo miracolo? Tutti gli esseri umani saranno destinati a diventare cittadini con pari dignità del cyberspazio?

Secondo il rapporto del Programma per le Nazioni Unite per lo sviluppo (UNDP), nel 1999, la popolazione mondiale contava appena un 2,4% di utenti di Internet. Erano soltanto lo 0,8% in America Latina ed ai Caraibi; lo 0,1% in Africa sub-sahariana; lo 0,04% in Asia del Sud Est... Lo stesso rapporto afferma: "Per adesso, Internet non porta benefici se non ai soggetti relativamente agiati ed istruiti: l'88% degli internauti vivono in paesi industrializzati che, insieme, rappresentano appena il 17% della popolazione mondiale. Le persone che sono "connesse" dispongono di un vantaggio spaventoso sui poveri che non hanno accesso a questi mezzi e che, di conseguenza non possono far sentire la loro voce nel concerto mondiale. Le reti mondiali collegano, legano tra loro coloro che hanno i mezzi, e, silenziosamente, quasi impercettibilmente, escludono tutti gli altri.

Il numero di PC in uso nel mondo è di circa 200 milioni, per una popolazione mondiale di sei miliardi di individui. La possibilità di accesso ad Internet è dunque limitata al 3% delle persone. Nel 1999, solo un piccolo numero di paesi ricchi, rappresentando circa il 15% della popolazione mondiale, possedeva circa i tre quarti delle principali linee telefoniche, senza le quali non è praticamente possibile accedere

ad Internet. Oltre la metà degli abitanti del pianeta non si è mai servita di un telefono. In quarantasette paesi, un quarto degli Stati del mondo, non c'è una sola linea telefonica ogni cento abitanti! In tutta l'Africa nera ci sono meno linee telefoniche che nella sola città di Tokyo, meno che nella sola isola di Manhattan a New York. Oltre due miliardi di persone non dispongono di energia elettrica, per non citare inoltre la disastrosa situazione dell'alfabetizzazione.

Nel gennaio 2000 veniva stimato che oltre la metà dei PC collegati ad Internet appartenesse a Statunitensi. Il linguaggio dominante del cyberspazio? L'inglese.

La "frattura digitale" e le disparità sociali provocate dall'era dell'elettronica rischiano di essere paragonabili alle ineguaglianze risultanti dagli investimenti finanziari transnazionali.

Le forze economiche che si sono impadronite delle reti stanno generalizzando, anzi, peggio, stanno rinforzando gli ostacoli che ne impediscono l'accesso alla popolazione comune.

Nei paesi poveri non meno di ventisei compagnie telefoniche sono state messe in vendita negli ultimi quattro anni. La regola globale del futuro? La proprietà privata di tutte le strutture che costituiscono la piatta-forma del cyberspazio.

I giganti della comunicazione come AT&T, Microsoft, AOL, Telefonica si danno ad una feroce competizione, come si è visto in occasione delle aste per l'attribuzione delle licenze telefoniche secondo le norme UMTS²⁵. Queste multinazionali sperano fermamente di colonizzare il cyberspazio facendo convergere la notorietà del loro nome con il possesso di apparati di marketing: questo consentirà loro un vantaggio competitivo enorme nel settore dei servizi alla clientela e del controllo dell'educazione. Potranno iniziare così la conquista di Internet.

La battaglia decisiva, su scala planetaria, ha per posta il controllo dei tre settori industriali, personal computers, televisori, telefonia, che ormai si stanno fondendo su Internet.

Il gruppo che regnerà su Internet dominerà il mondo della comunicazione, della cultura e dell'educazione con tutti i rischi che questo comporta per la libertà di pensiero dei cittadini e per la democrazia.

(traduzione di Federico Batini)

25 Nota del traduttore: l'autore si riferisce alla norme UMTS (Sistema Universale di Telecomunicazioni Mobili) di terza generazione.

“Educazione e culture”, terzo asse tematico

Educazione e culture

Bernard Charlot

Vorrei, in primo luogo, per tracciare il quadro del mio intervento, sottolineare che qui siamo in una situazione paradossale: partecipiamo a un Forum mondiale contro la mondializzazione. Per superare questo paradosso bisogna comprendere come oggi non vi siano soltanto due opzioni (pro o contro la mondializzazione), bensì tre:

- Difendere il mondo attuale, o recente, quello nel quale ognuno si organizza autonomamente, difende i propri interessi, senza preoccuparsi troppo di quello che succede altrove
- Accettare la globalizzazione neo-liberale, che, lo preciserò più tardi, non è una mondializzazione
- Mobilitarsi per costruire un mondo solidale, una mondializzazione solidale.

Quest'ultima opzione è la mia e credo che sia quella che dà senso a questo Forum. Sono contrario alla globalizzazione neo-liberale, per ragioni che preciserò più avanti, ma non ho comunque voglia di difendere il mondo attuale, quello delle ineguaglianze, delle oppressioni, delle dominazioni. Bisogna stare attenti a che i discorsi contro la globalizzazione non servano a proteggere coloro che vogliono mantenere i propri privilegi, totalmente tranquilli in un piccolo spazio che dominano. La situazione attuale non è soddisfacente e bisogna tentare di cambiarla. D'altronde che si voglia o no, il mondo si è aperto più di quanto lo fosse in altri tempi e non si tornerà indietro.

La scelta non è tra mondializzare o non mondializzare, è tra la globalizzazione neo-liberale attuale e la mondializzazione solidale.

Tenterò dunque, nel mio intervento, di analizzare come si ponga attualmente il problema dei rapporti tra Educazione e culture (al plurale), di capire come si potrebbe strutturare un progetto di mondializzazione solidale e spiegare perché la globalizzazione neo-liberale non solamente non rispetta le differenze culturali ma, più radicalmente ancora, nega la dimensione culturale dell'essere umano.

La situazione attuale

Oggi la scuola non conosce o rifiuta di prendere in carico le specificità culturali degli allievi. Questa situazione, notiamolo, è anteriore alla globalizzazione, che non è colpevole di tutto quello che succede nelle nostre società e nelle nostre scuole.

Culturalmente, la scuola è il mondo dell'uomo bianco, maschio (anche se la maggio-

ranza degli insegnanti sono di sesso femminile), di classe media. Chiamo cultura, molto semplicemente, un insieme di pratiche, di rappresentazioni, di comportamenti, riferiti ad un gruppo umano, strutturato secondo certe logiche di senso e che presentano una certa stabilità.

Il problema di non farsi carico delle specificità culturali degli allievi che appartengono ai gruppi socialmente dominati si pone, poco a poco, ovunque. Si pone in Francia, dove esistono delle rivendicazioni per il riconoscimento delle lingue e delle culture regionali e più ancora nelle isole che hanno lo statuto di dipartimento²⁶ o di territorio (le Antille nelle quali esiste una rivendicazione creola, la Nuova Caledonia, dove si è tentato di organizzare delle scuole canache). Il problema si pone ugualmente qui, in Brasile, dove si sta sviluppando un forte movimento per il riconoscimento delle radici africane della cultura brasiliana e un movimento per il riconoscimento delle sue origini indiane. Si potrebbero evocare altri paesi: Algeria, Belgio, i paesi africani. Si pone ugualmente, in diversi luoghi, la questione delle donne e del loro specifico apporto alla storia dell'umanità.

Di fronte a questa situazione, nel mondo intero la sinistra, o almeno una parte della sinistra (poiché esiste anche una sinistra nazionalista che si rifiuta di riconoscere le specificità culturali) afferma il diritto di ognuno di essere educato alla propria cultura. Troviamo qui un'affermazione di principio, quella del diritto di ciascuno a essere educato alla differenza culturale e ad un'identità radicata nelle proprie origini. Si tratta però anche di un'esigenza di efficacia: un'educazione che non tiene conto delle radici del bambino lo immerge in delle contraddizioni che possono facilitare l'insuccesso scolastico. Questo principio e quest'esigenza si traducono, in Brasile come è noto, in tentativi di instaurare dei legami tra la scuola e la comunità dove il bambino vive.

Tuttavia dopo aver sottolineato la legittimità della presa in carico delle specificità culturali da parte della scuola, vorrei sottolineare ugualmente le difficoltà, di principio anche queste, che solleva questo prendersi carico.

Per prima cosa è spesso molto difficile definire le culture delle quali si invoca così la specificità. Che cos'è la cultura arabo-musulmana per un figlio di immigrati algerini nato nella periferia parigina? Che cos'è la cultura nera, la cultura "negra" come certi militanti brasiliani esigono che si dica, per un giovane brasiliano delle favelas di Recife o, comunque, di Salvador de Bahia? Questi ragazzi guardano la televisione, ascoltano la musica in lingua inglese, mangiano degli hot dogs (anche se qui, in Brasile, sono stati spesso ribattezzati "cani caldi") e sognano di avere una automobile tedesca... La cultura di questo giovane nero brasiliano non è quella dei suoi avi africani, non meno

26 N.d.T. Si tratta evidentemente dei noti DOM (Dipartimenti d'Oltre Mare).

di come la cultura di un giovane bianco di Porto Alegre, non è quella del Portogallo, dell'Italia, della Germania o della Polonia del diciottesimo e diciannovesimo secolo. Occorre stare attenti a non imporre al giovane, in nome della differenza culturale e dell'origine, una cultura dei suoi antenati dalla quale egli è ancor più lontano che dalla cultura dominante. Attenti a non imporgli una cultura morta – morta perché non esprime più il senso di quello che il giovane vive oggi.

In ogni caso, se la cultura degli antenati non esiste più come sistema di interpretazione del mondo coerente e sufficiente, ha lasciato tracce nella vita quotidiana. Certe tracce sono forti, come la lingua che esprime una certa concezione del mondo. Altre sono maggiormente frammentarie: pratiche sociali o religiose specifiche, gusti alimentari, musiche e danze, produzioni artistiche. E' importante che la scuola tenga conto di queste eredità culturali, ci lavori, le evidenzi. E' importante per il giovane i cui antenati appartenevano a questa cultura: per costruirsi un soggetto ha bisogno di iscriversi in una linea, di avere delle radici, delle origini ed ha bisogno che queste radici siano riconosciute positivamente, siano validate socialmente. Questo è importante, non vivere come vivevano i nostri antenati, ma la presa in carico delle eredità culturali è importante anche per i giovani che appartengono ad altre culture. Goethe ha detto: "Chi non conosce nessuna lingua straniera non conosce nemmeno la propria a fondo". Si può allargare il significato alla cultura: chi non ha mai incontrato un'altra cultura, riconoscendola come legittima, non sa che la propria cultura è una cultura. Vive la propria cultura nell'evidenza, come un modo di vita naturale, il solo possibile, senza quella distanza che gli permette di prendere coscienza che è una cultura. Detto altrimenti, la cultura degli altri non è solamente degli altri, è anche per me. Solo il riconoscimento della differenza culturale dell'altro valida la mia differenza come, anch'essa, culturale. E in questo doppio riconoscimento dell'altro e di me appare il fatto che non abbiamo qualcosa in comune, qualcosa di fondamentale: siamo entrambi degli esseri culturali, per quanto siano differenti le nostre culture, e non degli esseri naturali. Noi siamo entrambi esseri umani, con la dignità ed il diritto al rispetto che questo implica.

Quest'analisi conduce ad una questione molto concreta: rispettare le differenze culturali significa organizzare delle scuole culturalmente differenti o accogliere la diversità culturale in una scuola per tutti? Per quanto mi riguarda le mie preferenze vanno alla seconda opzione. La prima è quella del passato, ed è d'altronde spesso in riferimento al passato che si cerca di definire le specificità culturali. Posso capire che popolazioni che sono state storicamente sfruttate, annientate, negate riguardo alla propria dignità ed al proprio valore culturale adottino questa opzione nella loro esigenza che i loro antenati e loro medesimi siano culturalmente riabilitati. Pure la mondializzazione solidale implica una scuola che faccia funzionare, allo stesso tempo, i due principi della

differenza culturale e dell'identità in quanto essere umano, i principi del diritto alla differenza e del diritto alla somiglianza.

Dopo tutto è proprio la differenza culturale che l'Africa del Sud impose ai Neri nel regime d'apartheid. Ciò che veniva loro rifiutato non era la differenza, ma la somiglianza, l'identità fondamentale tra Bianchi e Neri in quanto esseri umani. Questo dunque soffrono i discendenti degli Algerini in Francia o i discendenti degli schiavi neri in Brasile, non che non si riconosca la loro differenza, che non si riconosca invece, al contempo, la loro differenza e la loro somiglianza. La differenza è un diritto soltanto se viene affermata fondandola sulla somiglianza, sull'universalità dell'essere umano.

Adesso vorrei analizzare un'altra rivendicazione molto diversa dalla precedente: quella che è posta dal principio della differenza culturale non più in riferimento ad un'origine, ma in riferimento ad una comunità di vita. Una rivendicazione che si sente spesso in Brasile: nella loro vita quotidiana fuori dalla scuola, i giovani hanno delle pratiche, delle rappresentazioni, dei valori che la scuola non conosce o non riconosce. Da qui, la cultura che gli inculca la scuola non produce senso per loro e, in ogni caso, questi giovani falliscono a scuola e sono privati di questa presa di distanza nei confronti di ciò che vivono che trasformerebbe in cultura riflessiva quello che resta una vita quotidiana senza distanza.

Questa argomentazione ha un valore. La cultura è una costruzione di senso che permette di prendere coscienza dei propri rapporti con il mondo, con gli altri e con se stessi. Se la scuola propone ai giovani dei sistemi di senso che non hanno alcun rapporto con quello che vivono questi sistemi restano per i giovani dei discorsi vuoti, che ripeteranno il giorno degli esami e dimenticheranno subito dopo, che non gli permetteranno di costruirsi.

In ogni caso questa educazione legata alla comunità si scontra con un'obiezione forte. Quello che il giovane vive in una comunità dominata, sono insieme gli effetti della dominazione e la cultura di sopravvivenza, altre volte di resistenza, che la comunità ha sviluppato. Bisogna porre attenzione, legando l'educazione alla comunità di non adattare troppo il giovane ad una situazione di oppressione, di sopravvivenza. Se si desidera che il ragazzo sviluppi una cultura di resistenza, di lotta, di cambiamento bisogna che la scuola gli permetta di comprendere che la vita è altro altrove, in altre classi sociali e in altri luoghi, che è stata altro in altri tempi e che può essere altro domani. Chi infatti aprirà così ai ragazzi lo spazio e il tempo, chi gli farà scoprire che un altro mondo è possibile se la scuola non lo fa? La scuola deve prendere in considerazione la cultura della comunità ma deve anche allargare il mondo del bambino, al di là della comunità.

Certo questo può anche provocare l'uscita del ragazzo dalla comunità invece di lottare per la comunità. Eppure bisogna accettare questo rischio: il diritto alla differenza è un diritto, non un obbligo, e il soggetto ha anche il diritto di affermarsi come diverso dal gruppo nel quale è nato.

Altrimenti detto, la cultura esprime ed esplicita quello che si vive nella comunità che ne è portatrice ma essa è sempre qualcosa di più che la semplice interiorizzazione delle norme di quella comunità. La cultura, almeno in quel mondo che è oggi il nostro, presenta una dimensione di universalità e di singolarità e non può essere ridotta alla sua dimensione comunitaria.

Vorrei insistere su quest'idea che consente di fondare il principio di una mondializzazione solidale. Lo farò a partire dalla questione dell'educazione. Che cos'è l'educazione? E' il processo attraverso il quale un piccolo della specie umana, imperfetto, sprovvisto degli istinti e delle capacità che gli permetterebbero di sopravvivere rapidamente da solo, si appropria, grazie alla mediazione degli adulti, di un patrimonio umano di saperi, di pratiche, di forme soggettive, di opere. Questa appropriazione gli permette di diventare, tutto insieme e nello stesso movimento: un essere umano, il membro di una società e di una comunità e un soggetto singolo, assolutamente originale. L'educazione è un triplo processo di umanizzazione, di socializzazione e di singolarizzazione. Questo triplo processo non è possibile se non attraverso l'appropriazione di un patrimonio umano. Questo significa che l'educazione è cultura, e che lo è in tre sensi, che non debbono essere dissociati.

E' cultura perché è umanizzazione. E' entrata nella cultura, sarebbe a dire nell'universo dei segni, dei simboli, della costruzione di senso.

In secondo luogo l'educazione è cultura perché è socializzazione. Nessuno può appropriarsi del patrimonio umano nella sua interezza, la totalità di quello che la specie umana ha prodotto nel corso della sua storia. Entrare *nella* cultura non è possibile se non entrando in *una* cultura, quella di un gruppo sociale determinato in un momento della sua storia.

In terzo luogo l'educazione è cultura perché è il movimento attraverso il quale mi coltivo. Entrare *nella* cultura, in *una* cultura mi permette di costruirmi la *mia* cultura. Vygotski e Leontiev direbbero: di appropriarmi dei significati sociali come senso personale.

Tale la formula che permette di fondare, dal punto di vista che è il nostro qui, una mondializzazione solidale: l'educazione è, indissolubilmente, entrare nella cultura, in una cultura, nella mia cultura. La mondializzazione solidale implica il rispetto delle dif-

ferenze culturali: si entra nella cultura solo entrando in una cultura, diversa dalle altre culture. O ancora: io costruisco la mia cultura sulla base dei rapporti con il mondo, con gli altri e con me stesso che strutturano il mio ambiente di vita. Ma la mondializzazione solidale implica anche, affinché il rispetto delle differenze culturali non sia una chiusura, che la cultura del mio gruppo sia sempre interrogata in riferimento all'universalità dell'uomo ed alla singolarità del soggetto. Questo principio non è puramente astratto, ha delle conseguenze concrete. Per esempio, si può invocare quanto si vuole la differenza culturale, questo non mi farà mai accettare che gli uomini rinchiudano le donne, dietro dei muri o sotto dei veli. Diversamente si può invocare l'universalismo finché si vuole, questo non mi farà mai rifiutare il diritto di una donna di portare un pezzo di tessuto sulla sua testa, se lo ha scelto per affermare la sua identità etnica o religiosa. Ho scritto bene: se lo ha scelto, se è lei che ha scelto e se è lei che ha la possibilità di scegliere.

La mondializzazione solidale implica che io riconosca l'altro nella sua differenza culturale, nella sua identità con me e nella sua singolarità di soggetto. Non è a questo, ne siamo lontani, che ci conducono le evoluzioni dell'educazione nel mondo capitalista negli ultimi 40 anni e, meno ancora, l'attuale globalizzazione neo-liberale.

Parlo di capitalismo e non semplicemente di globalizzazione perché per capire quello che accade attualmente occorre risalire all'inizio degli anni sessanta. In quel momento la questione dell'educazione smette di essere prioritariamente una questione politica e culturale per diventare, prima di tutto, una questione socio economica. Questa trasformazione è molto netta in Francia, dove la questione educativa è stata, storicamente, molto politicizzata. La scuola francese costruita nel diciannovesimo secolo aveva la funzione di assicurare le basi dell'unità nazionale, riproducendo una società ingiusta e molto gerarchizzata. Si trattava allora, come si diceva verso il 1850 di "moralizzare il popolo attraverso l'educazione". Un progetto di questo tipo era fondamentalmente politico e culturale. A partire dagli anni 1960, questo Stato educatore cede il posto ad uno Stato che mira allo sviluppo: lo Stato organizza e pilota lo sviluppo economico e si serve del sistema scolastico per servire questo sviluppo. Questa politica si ritrova in altri paesi (il Giappone come è noto). Nel mondo intero, si pensa ormai alla scuola in una logica di sviluppo economico, questo provoca, e da questo punto di vista l'effetto è positivo, il progetto di una educazione di base per l'insieme dei giovani.

Questa predominanza della logica economica produce ugualmente un effetto profondamente negativo: poco a poco l'idea si impone come un'evidenza, ivi compresi i giovani ed i loro genitori, che si va a scuola per avere, più tardi, un mestiere, per salire nella scala sociale. Ho lavorato molto su queste questioni come ricercatore. Le

ricerche confermate in altri paesi oltre alla Francia, mostrano come molti giovani oggi non vadano a scuola per imparare, ma per passare alla classe seguente, ottenere un diploma, avere una buona professione che faccia guadagnare soldi. La scuola come luogo di sapere e di cultura sparisce poco a poco dietro alla scuola come mezzo di inserimento professionale e di accesso ai soldi. Penso ad esempio a quel ragazzo che mi spiegava che la poesia è per quelli che in seguito vogliono essere poeti, o all'altro per il quale studiare la storia avrebbe dovuto essere lasciato soltanto ai futuri professori di storia.

In un certo senso, è inesatto dire che il capitalismo contemporaneo e la globalizzazione impongono una cultura dominante, a meno che non si consideri che organizzare il mondo intorno ai soldi è anche una forma di cultura. Il capitalismo e la globalizzazione dunque non impongono una cultura dominante, ci fanno uscire dalla problematica della cultura intesa come sistema di senso. Questo il fatto principale. Certo, le logiche capitaliste contemporanee ignorano le differenze culturali ma questo non è perché non si interessino alle differenze, quanto perché non pensano in termini di cultura.

Queste logiche capitaliste si sono ancora indurite con la globalizzazione neo-liberale. Vorrei insistere su due punti:

- La globalizzazione neo liberale non è una mondializzazione, contrariamente a quello che si dice spesso. In un certo senso è addirittura l'inverso della mondializzazione. Quello che si mette in piazza, oggi, non è uno spazio-mondo, è un insieme di reti percorse da flussi (di capitali, di informazioni, di popolazioni). I luoghi che non trovano una funzione in queste reti articolate sono saccheggiate o abbandonati a loro stessi, il simbolo di questo abbandono è, in questo momento, il continente africano. La globalizzazione non mondializza, costruisce delle reti di potere ed abbandona le parti del mondo che non sono utili a queste reti.
- Noi non stiamo per entrare nella società del sapere, come si dice spesso, ma nella società dell'informazione. L'informazione ed il sapere non sono la stessa cosa. L'informazione è l'enunciazione di un fatto, fatto che potrei, eventualmente, utilizzare per guadagnare dei soldi. Il sapere comincia dove la conoscenza del fatto produce senso sul mondo, la vita, gli altri, me stesso. Noi disponiamo potenzialmente di sempre più informazione, ma queste informazioni generano sempre meno senso, sapere, cultura.

La logica dominante, quella che la globalizzazione impone poco a poco, è la logica del mercato e del denaro. Oggi tutto si trasforma in prodotto, in merce in un "libero" mercato, compreso lo sport, l'arte, l'educazione, la cultura.

Il denaro sta per diventare l'equivalente universale non soltanto del lavoro (come aveva già dimostrato Marx) ma anche del sapere e di ogni produzione simbolica. Il nuovo universalismo è quello dei soldi, equivalente, criterio e misura di ogni prodotto dell'attività umana. Il denaro sta per diventare l'unico aspetto dell'uomo – di un uomo alienato, avrebbe detto il giovane Marx, cioè diventato straniero a se stesso.

La scuola è direttamente e radicalmente colpita da queste trasformazioni. All'inizio perché si organizza a poco a poco un mercato concorrenziale dell'educazione, con la moltiplicazione delle scuole private e l'introduzione della concorrenza tra le stesse scuole pubbliche. Con la globalizzazione la logica economica si è affinata in logica gestionale: i criteri di rendita dell'impresa privata si sono imposti ai servizi pubblici, ivi compresa la scuola.

La scuola inoltre è ancora più colpita in profondità dal fatto che il sapere ceda il passo all'informazione, che il lavoro sul senso ceda il passo alla corsa ai diplomi, che gli universi simbolici non abbiano valore sociale riconosciuto se non nella misura in cui forniscano prodotti per un mercato. Pure è per mezzo di questi universi simbolici che l'uomo si umanizza, diventa membro di una comunità e si costruisce come soggetto. Quando questi universi non sono altro che prodotti in un mercato, la scuola tende a non essere altro che una boutique nella quale acquistare dei prodotti, boutique in concorrenza con altre boutiques.

Dal punto di vista della problematica culturale, la sfida di una mondializzazione solidale è dunque doppia. Nei confronti della situazione attuale, accogliere la diversità culturale senza per questo chiudersi in culture arroccate su loro stesse. Nei confronti della globalizzazione e dell'universalismo astratto e alienante del denaro, sviluppare un universalismo della cultura come condizione umana, universalismo che integri la differenza culturale. E se mi si domanda che cosa voglia dire concretamente nel quotidiano della scuola, la risposta è facile: non insegnare delle informazioni, ma dei saperi, insegnare perché i giovani comprendano meglio il senso del mondo, della vita umana, dei rapporti con gli altri, dei rapporti con se stessi.

Rispettando questo diritto al senso che l'educazione contribuirà alla costruzione di una mondializzazione solidale.

(traduzione di Federico Batini)

“Educazione, trasformazione, utopie”, quarto asse tematico

Da attori della riforma a soggetti del cambiamento

Rosa Maria Torres*

Introduzione

L'evidenza della necessità di un “cambiamento nell'istruzione” è antica quanto il riconoscimento del “ruolo chiave” dei docenti¹ in tale cambiamento. Nondimeno, come evidenziato in studi e nella constatazione sul campo, varie decadi di riforma della scuola hanno portato a risultati dubbi in termini di un effettivo cambiamento². La vecchia mentalità riguardo l'istruzione, l'insegnamento, l'apprendimento continua a godere eccellente salute. Senza dubbio, parte importante della spiegazione di tale radicamento è la scarsa attenzione prestata al secondo elemento dell'equazione: “il ruolo chiave” dei docenti in questo cambiamento.

La “sfida dei docenti” è riconosciuta di volta in volta come il fianco più debole dei successivi intenti di riforma. Anche le proposte di riforma più sofisticata finiscono per ignorare quelle che dovrebbero essere, oramai, verità lapalissiane: per cambiare la scuola è fondamentale lavorare con i docenti, non contro o sulle loro spalle, considerandoli non solamente come alleati, ma anche come soggetti del cambiamento; non vi è qualità nell'istruzione se non vi è qualità docente; senza professionisti autonomi non è possibile l'autonomia scolastica.

Contare su docenti professionisti - ben remunerati, ben preparati, con capacità e desiderio di continuare ad apprendere, motivati e orgogliosi del proprio lavoro e perciò responsabili di fronte ad alunni, genitori e società - è una necessità che nasce dalle proposte di cambiamento fatte dalle riforme intorno al “nuovo ruolo docente” per una “nuova istruzione” e per un “nuovo modello scolastico”. Questa professionalità acquisisce un'importanza particolare nello sviluppo dei processi di decentralizzazione ed autonomia scolastica entrati in auge negli anni novanta: perché un'autonomia scolastica senza autonomia professionale dei docenti è un nonsenso, un modo sicuro di aumentare la cattiva qualità e l'iniquità nei sistemi scolastici, in senso contrario rispetto agli obiettivi pianificati dalle attuali politiche dell'istruzione.

L'insegnante di questo fine-inizio millennio è un docente impoverito, con meno prestigio, rispetto e status a confronto con l'insegnante della metà del secolo scorso ed è sottoposto ad un lavoro molto più complesso, esigente e controllato di allora. Le condizioni del lavoro docente si sono deteriorate e la formazione³ è rimasta in letargo, senza impulso né condizioni per fare il grande salto richiesto. Negli ultimi anni, molti

docenti hanno abbandonato l'insegnamento, anch'essi (non solo gli alunni) espulsi da un sistema scolastico incapace di motivare e trattenere. L'incorporamento di personale docente poco esperto – senza o con debole formazione, mano d'opera meno costosa e con minori esigenze lavorative - è divenuto un meccanismo regolare in molti paesi in via di sviluppo e in particolare in America Latina. Il divario tra l'insegnante richiesto per il XXI secolo e l'insegnante disponibile alla fine del XX secolo è enorme. È arrivato il momento di colmare questo divario, non solo per ragioni di equità, ma anche perché i docenti costituiscono un fattore critico di tutta la strategia per lo sviluppo umano.

Sebbene nelle ultime generazioni di riforme scolastiche si sono promosse politiche orientate a migliorare la situazione e la formazione dei docenti, queste sono molto lontane dal rispondere alla grandezza, complessità e urgenza del problema, non solo dal punto di vista dell'aula o della istituzione scolastica, ma anche della governabilità stessa del sistema scolastico. Di fatto, l'asincronia tra riforme e docenti, tra ministeri dell'istruzione e organizzazioni dei docenti, si è convertita nella norma, arrivando a livelli di confronto aperto ed aspro nella maggioranza dei paesi⁴.

Riforma scolastica e docenti

LA RIFORMA TRADIZIONALE: UNA RIFORMA A PROVA DI DOCENTI

Tradizionalmente, la riforma scolastica in questa regione si è caratterizzata per una serie di tratti più o meno riconoscibili: riforme "da fuori", "da sopra", elitarie, tecnocratiche, omogeneizzanti, settoriali e interscolastiche (pensate dall'offerta scolastica), parziali e senza una visione sistematica, sporadiche e inconcludenti. Un argomento ricorrente è stata la discussione e la continua posticipazione del tema dei docenti, e la mancanza di partecipazione degli insegnanti nel definire contenuti e strategie delle riforme (Villegas-Reimers y Reimers, 1996; Torres, 1996 a,b, 1997, 1999b).

La riforma tradizionale si è caratterizzata per i seguenti aspetti:

- Considerare prioritarie le cose (infrastrutture, attrezzature, testi, tecnologia educativa) anziché le *persone* (tra gli altri: formazione e grado di soddisfazione del docente)
- Un profondo dualismo sulla questione docente: valorizzazione dei docenti nella retorica, negligenza e disistima nella pratica; i docenti come principali responsabili del "deterioramento" della qualità dell'istruzione, e nello stesso tempo come salvatori e principali responsabili del miglioramento di detta qualità; i docenti come ostacolo e contemporaneamente come protagonisti del cambiamento scolastico, ecc.
- Una visione dei docenti come esecutori forzati della riforma, senza attenzione al punto di vista e alla volontà di chi è chiamato a operare il cambiamento e ad accettare, innanzitutto, di cambiare in prima persona.

- Una visione della formazione del docente come: una necessità della (realizzazione della) riforma piuttosto che (lo sviluppo professionale) dei docenti, pensata come strumentale e *ad hoc*, senza nessi tra la formazione iniziale e durante il servizio; un'azione che si realizza e pianifica alla fine, quando è già pronto e attivo il pacchetto di riforma; un intervento correttivo e riabilitativo, che pone eternamente in scacco il sapere docente, la sua validità e legittimità.
- Politiche e mediazioni parziali, anziché integrali (salari, condizioni lavorative, formazione, carriera, apprezzamento e rispetto sociale) capaci di convertire il "problema docente" e ricollocare i docenti professionalmente e socialmente in accordo con il profilo e la funzione richiesti dalle proprie riforme.

Queste ed altre debolezze sono state riconosciute in passato, e in generale *a posteriori*, anche da parte di chi ha partecipato a questi processi di riforma, ma evidentemente non vengono elaborate come errori e lezioni acquisite, dato che tornano a ripetersi successivamente⁵. È chiaro, comunque, che il problema non deriva da una mancanza di informazioni o di conoscenza, ma la soluzione passa attraverso altri fattori, sia politici e ideologici, sia finanziari.

RIFORME DELL'ISTRUZIONE E DEI DOCENTI NEGLI ANNI NOVANTA

Le riforme dell'istruzione degli anni novanta si sono caratterizzate per una serie di elementi, tra i quali possiamo distinguere (Torres, 1999b, 2000b):

Priorità dell'istruzione di base, nel quadro degli impegni internazionali stabiliti nella Conferenza Mondiale sull'"Educazione per tutti" (Jomtien, 1990). Tuttavia, la "visione ampliata" dell'istruzione di base proposta a Jomtien – risposte alle necessità fondamentali di apprendimento di bambini, giovani e adulti nel corso di tutta la vita, dentro e fuori il sistema scolastico - non è arrivata a realizzarsi; l'istruzione di base è stata equiparata all'istruzione dei bambini, all'istruzione scolare e all'istruzione primaria, ampliando il numero di anni di insegnamento obbligatorio (nella maggioranza dei paesi sono stati aggiunti tre anni a quella che era una scolarità primaria di sei o sette anni).

Qualità ed uguaglianza come obiettivi della riforma. La versione della qualità che si è imposta è quella che associa qualità ad efficienza e rendimento scolastico. L'uguaglianza si riferisce non solo all'accesso, ma anche alla qualità, riconoscendo la necessità di un'offerta differenziata per gruppi differenziati, per ottenere risultati omogenei. In quest'ottica sono entrate in voga le politiche di intervento specifico sulla povertà ed i programmi compensatori, di discriminazione posi-

tiva, per quei settori più sfavoriti, comprese politiche di assistenza scolastica (alimentazione, salute ecc.) per ridurre gli effetti della povertà sulla scolarità e l'apprendimento.

Decentralizzazione ed autonomia dell'istituzione scolastica come obiettivi della riforma scolastica e impulso dei progetti educativi istituzionali. Il senso, la qualità e i livelli di approfondimento dei processi di decentralizzazione ed autonomia sono stati molto diversi nei vari paesi, tendendo a privilegiare gli aspetti amministrativi. Rimane molto da fare nell'ambito del rafforzamento dell'autonomia professionale delle equipe di docenti.

Maggior presenza dei genitori e della comunità nell'istituzione scolastica (“partecipazione comunitaria”, “gestione comunitaria”, “autogestione scolastica”) con due chiari obiettivi: maggiore contribuzione finanziaria da parte della comunità locale, maggior controllo da parte di quest'ultima sulla scuola ed in particolare sui docenti. L'attribuzione di queste istanze comunitarie sollevano varie questioni come gli investimenti, l'elezione dei direttori, la vigilanza dell'assistenza docente, il pagamento dei salari e le decisioni per gli incentivi, la partecipazione nell'elaborazione del progetto educativo istituzionale.

Priorità degli aspetti amministrativi della riforma: (nel contesto più ampio della riforma amministrativa dello Stato e del nuovo modello pubblico di gestione) sia a livello centrale e intermedio, sia dell'istituzione scolastica. La riforma amministrativa è stata percepita come punto di partenza e condizione per la riforma in altri ambiti (curricolari, pedagogici). La nozione di “gestione”, a distinti livelli, si è associata fondamentalmente all'ambito amministrativo e le “capacità di gestione” allo sviluppo delle competenze di gestione.

Le riforme curricolari orientate allo sviluppo delle competenze (sapere con saper fare), la formazione nei valori e l’“imparare ad apprendere”, con alcune caratteristiche piuttosto generalizzate: integrazione del curricolo in aree, incorporazione di nuove aree o insegnamenti (per esempio nella scolarità di base: l'istruzione tecnologica o la generalizzazione dell'insegnamento di lingue straniere), “obiettivi” o “temi trasversali” con un posto centrale nei disegni curricolari, nel costruttivismo, nelle sue variazioni e interpretazioni, come corrente epistemologica e pedagogica dominante.

Valutazione dei risultati e resoconti da parte degli istituti e del sistema solare nei confronti genitori e della società. All'interno di questo schema, ha avuto impulso la valutazione del rendimento scolastico mediante prove standardizzate (soprattutto in due aree critiche: il linguaggio e la matematica) e l'introduzione di sistemi o dispositivi nazionali di valutazione, così come, in alcuni paesi, di

meccanismi di informazione pubblica.

Incremento del tempo dedicato all'istruzione come variabile chiave per migliorare l'istruzione: più anni di studio (estensione della scolarità obbligatoria), più giorni di scuola all'anno (avendo come riferimento il numero di giorni di studio nei paesi industrializzati), più tempo giornaliero nella scuola (tendenza a tornare alla giornata completa) e più tempo di studio a domicilio (compiti scolastici).

Fornitura di testi scolastici e promozione di materiali per l'autoapprendimento.

Sviluppo delle moderne tecnologie come risorse per l'insegnamento e come complemento o sostituto del lavoro docente; promozione della formazione a distanza sia per l'istruzione scolastica, sia per la formazione dei docenti.

Rafforzamento di una istruzione interculturale bilingue e della interculturalità nel contesto di una maggior attenzione e visibilità dell'istruzione per le popolazioni indigene.

In relazione al tema dell'insegnamento, il "problema insegnanti" ha acquisito rilievo come tema di studio e di dibattito pubblico. Si è diffusa la retorica della rivalorizzazione, della professionalità, dell'autonomia e del protagonismo dei docenti, in quest'ottica sono state realizzate misure su diversi fronti, con differenti livelli di approfondimento e di qualità, tra gli altri:

Incrementi e miglioramenti salariali nella maggioranza dei paesi, complementari a incentivi sulla base dell'impegno e del merito⁶.

Stimolo alla formazione dei docenti in servizio (in generale senza coordinamento con la formazione iniziale) con l'aiuto di modalità di formazione a distanza. Sono state adottate strategie di massa o schemi decentralizzati o attraverso il terziario (vendita di servizi da parte delle Università, ONG, imprese private, ecc.). Si è tentato di organizzare due circuiti differenziati di formazione: uno per i direttori e supervisor (con un'ottica più di gestione) e l'altro per gli insegnanti (con enfasi sugli aspetti pedagogici e curricolari). La formazione iniziale richiede tuttavia una sua propria riforma.

Valutazione delle prestazioni del corpo docente fondamentalmente attraverso le prestazioni scolastiche degli alunni, con lo sviluppo di una politica salariale e di incentivi vincolati a tali prestazioni.

Promozione di istanze e meccanismi orizzontali di insegnamento, lavoro e cooperazione tra i docenti (spazi d'incontro, reti).

In quanto alle strategie della riforma:

Politica dello Stato, più che del governo. Una caratteristica delle riforme degli anni novanta è stata, in generale, la loro maggior durata nel tempo, con processi che sono sopravvissuti per più di un periodo di governo, compresi governi di segno diverso. Ciò ha permesso, in alcuni casi, qualcosa di inedito per le riforme scolastiche: la possibilità di modifiche lungo il cammino, l'apprendimento e anche

la rettifica.

Riforma di massa, integrale graduale. Partendo da una critica al carattere inorganico e asistemico della “riforma tradizionale”, varie riforme degli anni novanta si sono presentate come riforme integrali (cercando di conciliare quantità e qualità, considerando la domanda e l’offerta educativa, valutando le diverse componenti – amministrativa, curricolare, pedagogica, normativa, organizzativa - e promuovendone l’interscambio)⁷. Nello stesso tempo, partendo dalla critica dei “progetti pilota”, governi ed agenzie internazionali hanno deciso di impostare strategie di riforma di massa con modifiche durante l’applicazione stessa delle riforme piuttosto che in fase di sperimentazione.

Impulso e diffusione delle innovazioni come parte della riforma e del ruolo dello Stato. Questa prospettiva è stata promossa dalle agenzie internazionali, che hanno assunto un ruolo attivo nella identificazione e nella divulgazione di esperienze positive e “buone prassi”, cercando di fornire modelli pratici di riferimento per la formulazione di politiche e per azioni concrete.

Consulenza e ricerca di accordi per la convalida delle politiche nella maggioranza dei paesi, con la presenza di diverse categorie che comprendono i privati, gli organismi non governativi e la Chiesa. I privati sono emersi come una “nuova categoria” di protagonisti e “soci chiave” per una riforma scolastica, con un forte appello alla filantropia (“impresa responsabile”, “impresa cittadina”), vincolata all’ambito educativo. I docenti hanno continuato ad essere protagonisti secondari o solo formalmente incorporati in questi processi, e ciò ha generato una protesta generalizzata da parte dei docenti sia a livello della direzione dei sindacati, sia a livello di base. I meccanismi e le strategie adottate per la consulenza sono state diverse; così come i livelli di riuscita, legittimità e consistenza degli accordi nel tempo.

LO SCONTRO TRA LE RIFORME E I DOCENTI

Lo scollamento tra la riforma e i docenti, elemento cronico nella storia della riforma scolastica latinoamericana, si è acuita negli anni novanta. I motivi del malessere dei docenti sono molteplici e ovviamente, non hanno solo a che vedere con la politica scolastica, ma con il momento e il contesto più ampio, nazionale, regionale e globale. Alcuni aspetti di questo malessere sono riferibili in linea diretta alle riforme scolastiche, non solo per i contenuti e i cambiamenti proposti, ma anche nel modo in cui sono state impostate e per come si è preteso realizzarle.

In una regione con una forte tradizione sindacale a livello di insegnanti, i processi di decentramento hanno comportato – e per inciso sono stati pensati espressamente per – la rottura del potere sindacale, e hanno incontrato una prevedibile resistenza da parte delle organizzazioni dei docenti. Tutto ciò nell’ottica di una critica e di un’opposizione organizzata, nazionale e regionale, al modello neoliberale e alle sue manifestazioni più rilevanti nella regione: riduzione dello Stato e del suo ruolo, privatizzazione, flessibilità lavorativa, incremento della povertà, della disoccupazione, dell’ineguaglianza e dell’emarginazione sociale. Nei diversi paesi, i docenti esprimono insoddisfazione, inquietudine, timori simili che non si riferiscono solamente ai salari, fonte tradizionale di scontento e protesta. C’è una perdita di motivazioni rispetto al lavoro e al proprio lavoro nella scuola. A livello delle istituzioni scolastiche c’è una sensazione di confusione, disordine, caos. Quello che si percepisce non è una strategia graduale e crescente di cambiamento, ma troppi cambiamenti nello stesso tempo. Non si percepisce questo cambiamento come sistematico - sebbene sia pianificato ed eseguito separatamente, in dipartimenti differenti (amministrazione, curriculum, formazione dei docenti, testi, ecc.) e perfino in unità ministeriali o paraministeriali distinte⁹ - ma in concreto ogni scuola lo vive come un puzzle in cui i pezzi non si incastrano o mancano del tutto. A sua volta, la frammentazione della politica scolastica nazionale si incrocia e si alimenta per la frammentazione e la mancanza di coordinamento tra le varie agenzie internazionali, le cui agende si sovrappongono tra loro e addirittura si contraddicono tra loro (Coraggio y Torres, 1997; Gajardo y de Andraca, 1997; Torres, 1999b,2000b)¹⁰.

Alcuni temi e misure proposte dalle riforme degli anni novanta sono stati percepiti dai docenti come particolarmente destrutturanti e pericolosi: a) l’incorporazione da un giorno all’altro delle moderne tecnologie, soprattutto i computer, senza la necessaria formazione e informazione dei docenti, approfondendo la distanza generazionale tra docenti e alunni e alimentando il fantasma della scomparsa non solo dei docenti ma dello stesso sistema scolastico; b) gli schemi per la partecipazione e la gestione comunitaria della scuola, nella versione degli anni novanta, che da parte degli insegnanti è percepito come parte della scalata privatizzatrice delle politiche neoliberali; c) la spinta alla valutazione dei risultati degli insegnanti (misurati fondamentalmente attraverso il rendimento scolastico degli alunni) e degli incentivi vincolati a tale impegno¹¹; d) la crescente importanza attribuita alla variabile tempo, variabile critica e terreno di conflitto sia per il suo incremento (calendario scolastico esteso, giornata scolastica completa, riduzione del periodo di vacanze e del tempo di ricreazione, requisiti addizionali di formazione o lavoro in equipe, ecc., senza revisione del contratto lavorativo docente), sia per la sua accelerazione (l’urgenza dei riformatori in collisione con i tempi dei docenti e della scuola); e e) l’insistenza intorno a questioni come l’“enfasi dell’insegnamento”

o il nuovo ruolo del docente come “veicolo dell’apprendimento”, questioni che in mancanza di una maggiore elaborazione e spiegazione al riguardo, vengono vissute dai docenti come “debolezza dell’insegnamento”, seppellimento della docenza e perdita del ruolo del docente (Torres, 1999b)¹².

In questo contesto abbiamo visto rafforzarsi l’atteggiamento difensivo dei docenti che perfino la difesa del vecchio modello educativo. Argomenti della vecchia cultura scolastica criticati nel passato dagli stessi docenti, come centralizzazione, burocratizzazione, mancanza di autonomia, sono stati vissuti come “perdita” sia a livello personale, sia collettiva. I nuovi scenari (decentralizzazione, autonomia scolastica, impulso all’innovazione e alle forme orizzontali di incontro tra i docenti, valutazione dell’impegno e resoconti ecc.) si sono diffusi molto rapidamente, rendendo difficile per tutti - non solo per i docenti - recuperarli come possibilità e addirittura come conquiste, e infine, come territori di disputa. Confrontandosi con le nuove regole del gioco e assimilando alcuni errori e lezioni del passato, le organizzazioni dei docenti hanno percepito la necessità del proprio cambiamento. Ciò ha comportato un atteggiamento più attivo e propositivo nel dibattito educativo, così come nello sviluppo della ricerca, nella comunicazione e diffusione, nella formazione e autoformazione dei docenti. Nei vari paesi, le organizzazioni dei docenti sono impegnate nella (ri)attivazione dei movimenti pedagogici, nella prospettiva non solo di rafforzare la loro dimensione professionale, ma anche di fare proprie proposte educative, sorte dai docenti e alternative allo Stato e alla riforma “ufficiale”. L’idea di un movimento pedagogico che trascende l’istruzione e si costituisce in movimento sociale, è presente nel dibattito e nell’azione di varie organizzazioni di insegnanti o di correnti importanti al loro interno.

Verso una nuova professionalità docente

L’idea che un professionista è chi possiede un titolo accademico è fortemente radicata nell’ideologia dell’istruzione convenzionale, e concretamente nella cultura dei docenti, dall’aula alla classe sino ai dipartimenti ministeriali. Questa nozione è alla base del ricorso all’acquisizione continua di diplomi e del formalismo delle offerte di formazione rivolte agli insegnanti, sia iniziale che in servizio. La qualità e la pertinenza di questa formazione, così come le altre condizioni (di lavoro, di vita) richieste per avanzare nello sviluppo dell’insegnamento quale attività professionale, tendono ad occupare un ruolo secondario nelle preoccupazioni riguardo alla professionalità¹³. In ogni caso, le competenze richieste ai docenti per far fronte alle domande delle società moderne, dei sistemi scolastici decentralizzati e delle istituzioni scolastiche autonome, implicano, perlomeno, una professionalità intesa come padronanza e competenza teorica – cioè esperienza pratica nel proprio campo di lavoro, autonomia professionale, capacità di prendere decisioni informate, di prevedere le conseguenze di queste decisioni e valutare criticamente la propria azione (Burke, 1996).

A ciò non si può arrivare rincorrendo il titolo di studio in quanto tale, se vengono offerti a “iosa” programmi e corsi di “aggiornamento” o “specializzazione” senza

intaccare le altre condizioni (salario, condizioni di lavoro, carriera, immagine sociale) che incidono sul reclutamento e l'impegno del personale docente. Arrivare ad ottenere i docenti richiesti per la rivoluzione scolastica, dalla quale dipende, in buona misura, lo sviluppo futuro dei nostri paesi, implica un'enfasi inedita e un'investimento (politico, economico e sociale, individuale e collettivo) negli insegnanti, con parametri rinnovati, sintonizzati sul nuovo modello scolastico in gestazione.

Di fatto, riforma scolastica e riforma docente necessitano l'una dell'altra. Il modello scolastico che conosciamo (organizzazione, utilizzo del tempo e dello spazio, concezioni dominanti rispetto al curriculum, alla pedagogia, alla valutazione) è pensato da e per un docente subordinato, passivo, trasmettitore, istruttore, che trattiene quello che recepisce, reagisce a ordini, realizza un compito alienato, meccanico, routinario, infinito, nel perimetro solitario di un'aula o di una scuola, senza contatto tra pari, senza diritto alla partecipazione o alla consulenza, dipendente da offerte e impulsi esterni per poter apprendere. Questo modello scolastico è incompatibile con l'autonomia scolastica e lo sviluppo della docenza come attività professionale. Perché – vale la pena ricordarlo – la competenza professionale non si forgia unicamente nello studio, ma, fondamentalmente, nel luogo di lavoro e nell'esercizio medesimo della professione.

Avanzare nello sviluppo di un profilo professionale degli insegnanti implica, allora, interventi convergenti su vari fronti, con una la responsabilità di tutti gli attori della società. Assicurare la volontà (voler fare), le competenze (saper fare) e le condizioni (poter fare) affinché i docenti possano realizzare efficacemente il loro ruolo e responsabilizzarsi per questo, implica doveri e compiti sia per lo Stato e la società, sia per le organizzazioni degli insegnanti e per i singoli docenti (si veda tab. 1).

TABELLA 1. Professionalità docente: una responsabilità condivisa

<input type="checkbox"/>	Riconoscere che i docenti devono essere i soggetti dello sviluppo e gli attori chiave nella concertazione per il cambiamento dell'istruzione.	
<input type="checkbox"/>	Assicurare le condizioni (materiali, organizzative, di conoscenza, affettive, simboliche) per fare della docenza un'attività professionale attraente, capace di attirare e trattenere le migliori risorse umane. Rendere prioritarie le condizioni (oggettive e soggettive) affinché i docenti accedano ad una formazione permanente, integrale e di qualità, sia all'inizio che durante la loro attività.	
<input type="checkbox"/>	Valorizzare il compito dei docenti in quanto compito di grande complessità e responsabilità pedagogica, etica sociale, e di alta produttività sociale. Riconoscere, allo stesso tempo, che questo compito richiede collaborazione attiva e appoggio critico da parte degli altri attori del processo educativo. Come tutte le attività professionali, la docenza ha bisogno di alimentarsi dei commenti, dei suggerimenti, della critica e della valutazione sul proprio impegno.	
<input type="checkbox"/>	Restituire all'istituzione scolastica la sua funzione primordiale, che è l'insegnamento e l'apprendimento, la democratizzazione della conoscenza, l'integrazione e la trasformazione sociale, l'identificazione e lo sviluppo delle potenzialità degli alunni, l'imparare ad apprendere e a sfruttare l'apprendimento. Questo è il contesto istituzionale per l'esercizio e lo sviluppo della docenza come attività professionale.	
<input type="checkbox"/>	Incorporare un concetto complesso di gestione educativa e di autonomia scolastica che articola (nel decidere, nella formazione docente, nella gestione della scuola) gli aspetti organizzativi, amministrativi, curricolari e pedagogici. In questo cammino è indispensabile recuperare la centralità della pedagogia nel disegno della politica dell'istruzione e nella partecipazione sociale intorno alla questione dell'istruzione.	
<input type="checkbox"/>	Accettare l'apprendimento permanente come una necessità di tutti ed una responsabilità di tutta la società.	
<input type="checkbox"/>	Aprirsi al cambiamento come dimensione inerente e permanente dell'istruzione, impegnandosi nel proprio cambiamento. Sostenere l'innovazione e sviluppare la capacità di rinnovare e gestire efficacemente le innovazioni.	
<input type="checkbox"/>	Assicurare ed esigere qualità, trasparenza, responsabilità per i risultati e rendicontazione a tutti i livelli, dalla scuola fino alle istanze della direzione della politica per l'istruzione e alle azioni delle agenzie internazionali.	

<input type="checkbox"/> Impegnarsi a fondo con l'istruzione – con l'obiettivo di un'istruzione egualitaria e di qualità per tutti, centrata nel raggiungimento di apprendimenti rilevanti e socialmente utili – dal luogo e dalla responsabilità che pesa su ognuno nel raggiungimento di questo obiettivo.	
<input type="checkbox"/> Rispettare e far rispettare gli accordi e gli impegni nazionali e internazionali riguardo all'istruzione (obiettivi, mete, scadenze, bilanci) e ai docenti in maniera specifica.	

VERSO UNA NUOVA RAPPRESENTAZIONE SOCIALE DEI DOCENTI E DELL'INSEGNAMENTO COME PROFESSIONE

Orientarsi verso una nuova rappresentazione sociale dei docenti e del compito dell'insegnamento presuppone, in primo luogo, un comportamento da parte del docente, individuale e collettivo, capace di recuperare la simpatia e il rispetto sociale per coloro che insegnano, il loro ruolo e la loro causa. Ciò implica, inoltre, parallelamente, politiche e strategie di informazione deliberate e coerenti, comunicazione, dibattiti e pubblica istruzione, così come la formazione dei docenti, tesa a smantellare gli stereotipi vecchi e nuovi e a costruire un nuovo immaginario collettivo rispetto ai docenti come cittadini, professionisti, soggetti e alleati del cambiamento dell'istruzione, in una nuova epoca e per un nuovo paradigma educativo.

Dal docente-ostacolo al docente-soluzione

Nell'ottica dei riformatori, i docenti costituiscono un problema, un ostacolo, un "mal di testa". I docenti costituiscono un gruppo umano numeroso (il maggior contingente di impiegati dello Stato) che consuma un'altissima percentuale del bilancio destinato all'educazione (tra il 90 e il 95%), lasciando scarso margine per investire in miglioramento e innovazione, il che rende necessario ricorrere a prestiti internazionali, unica possibilità di denaro fresco per rinnovare il sistema. Gli insegnanti vengono visti in quest'ottica come il principale collo di bottiglia che frena il cambiamento del sistema dell'istruzione. E' un circolo vizioso difficile da rompere: bassi salari e l'impossibilità di migliorarli significativamente, essendo questa la principale rivendicazione delle corporazioni dei docenti, bassi salari che riflettono e nello stesso tempo rafforzano il basso stato sociale della professione, così come i profili di chi ne aspira; formazione docente che finisce per essere compensatoria, dati i bassi livelli della partita, il rinnovamento della quale dipende da formatori formati a loro volta nella vecchia scuola e nella vecchia formazione docente. Campo nel quale, alla fine, non si vedono facili alternative, praticabili nel corto o medio periodo, e comunque non nei tempi richiesti dall'urgenza

che il cambiamento richiede.

Il “problema” docente si estende alle organizzazioni dei docenti, generalmente caratterizzate da corporativismo (preoccupate solo delle rivendicazione salariali dei propri membri, e non dell’interesse generale o del miglioramento dell’istruzione); politicizzate e ideologizzate (inquinata dai partiti e/o da interessi politici, arretrate in termini ideologici); intransigenti (non disposte al dialogo o alla negoziazione); non rappresentative (i sindacati non rappresentano le aspirazioni dei docenti, insistendo pertanto nella necessità di differenziare i docenti dalle organizzazioni dei docenti)¹⁴; contrarie al cambiamento (al cambiamento in generale e al cambiamento nell’istruzione in particolare) contraddittorie (esagerano le debolezze e disconoscono gli aspetti positivi della politica del governo).

L’immagine negativa dei docenti e delle loro organizzazioni si è approfondita ed estesa negli ultimi anni. Inoltre, oltre ad essere percepiti loro come problema, il “problema dell’istruzione” stesso ha finito per essere scaricato sulle spalle dei docenti e nel loro ambito immediato d’azione, la scuola. Rimane sconosciuto alla coscienza pubblica (e persino, in buona misura, agli stessi docenti) il carattere sistemico del sistema scolastico e delle politiche dell’istruzione, e la responsabilità, tanto sul deterioramento che sul miglioramento della qualità, che hanno lo Stato e la società, e in particolare coloro che progettano e guidano le politiche educative a livello nazionale e internazionale.

L’immagine negativa dei docenti è parziale, ingiusta per molti docenti e per la professione del docente nel suo insieme, e inefficace dal punto di vista del suo obiettivo: avanzare sino ad arrivare ad un’istruzione di qualità per tutti. Parziale, perché i docenti vivono una realtà complessa e contraddittoria, che li trasforma nello stesso tempo in vittime e complici, in parte del problema e parte della soluzione allo stesso problema. Ingiusta come qualsiasi generalizzazione: perché la situazione dei docenti è il risultato di decisioni e politiche (attive e passive) prese durante varie decadi, perché i docenti sono appena una parte di un ingranaggio sociale più ampio; perché l’insegnamento è un compito complesso e di enorme responsabilità, mal compreso e mal valorizzato dalla società; perché insegnare e riuscire ad apprendere, nel momento attuale e nelle condizioni concrete in cui lavorano la maggioranza dei docenti e cerca di apprendere la maggioranza dei bambini e giovani, può arrivare ad essere un atto di eroismo giornaliero. Inefficace, perché, finalmente, l’istruzione e il cambiamento nell’istruzione bisogna farlo con i docenti disponibili, oggi e qui. Nessuno è disposto a dare qualcosa di se quando, riceve uno schiaffo anziché una pacca sulle spalle.

I risultati raggiungibili dal sistema educativo di un paese dipende in buona parte da chi sono, da cosa possono e sono disposti a fare i propri docenti. Adottare questa

prospettiva implica valutare l'istruzione non solo come l'inventario di quello che non c'è – tipiche liste delle carenze alle quali ci ha abituato la mentalità burocratica e tecnocratica nell'istruzione - ma, soprattutto, di quello che c'è ed è possibile: questo è il vero punto di partenza per l'azione, la mobilitazione e il cambiamento.

Da investimenti a soggetti

I docenti sono stati tradizionalmente ritenuti un investimento in più dell'offerta di istruzione, competendo (per ricorsi, attenzione, tempo) con investimenti quali le infrastrutture, la tecnologia dell'istruzione, i libri di testo ecc. Ciò si è rinforzato in tempi recenti, seguendo gli schemi del costo-beneficio applicati alla politica dell'istruzione, e partire dalle raccomandazioni fatte dalla Banca Mondiale per il miglioramento dell'istruzione primaria nei paesi in via di sviluppo. Dei nove investimenti che la Banca menziona come ingredienti della qualità, i docenti – il loro riconoscimento, la loro esperienza e il salario – appaiono al quinto, sesto e ottavo posto in ordine di priorità¹⁵. Da qui deriva la raccomandazione ai governi a privilegiare investimenti che appaiono ai primi posti della lista, in particolare, aumentare il tempo della istruzione, provvedere ai libri di testo - valutandoli come compensatori dei bassi livelli di formazione dei docenti – e stimolare programmi di formazione per i docenti in servizio, con l'aiuto di modalità di insegnamento a distanza (Lockheed y Verspoor, 1990; Banca Mondiale, 1996)

Evidentemente i docenti non possono essere messi sullo stesso piano di altri investimenti dell'offerta scolastica. I docenti sono persone, soggetti portatori di conoscenze, esperienze, volontà, affetti, valori che incidono in maniera diretta e determinante su come e in che modo si insegna e si valuta, come dire, nel curriculum e nella effettiva pedagogia, ciò che veramente importa. Comunque, gli investimenti si utilizzano e il modo di utilizzarli nel processo dell'insegnamento e dell'apprendimento, dipendono, in buona parte, dalla decisione di ogni docente. L'America Latina ha accumulato una notevole esperienza di fallimenti nel tentare misure apparentemente semplici e salvatrici (distribuzione dei materiali di lettura, testi e manuali, installazione di computers, incremento del tempo di istruzione ecc.) senza valutare il peso dei docenti.

Di fatto la priorità di invertire il peso dei docenti come via per migliorare la qualità dell'istruzione è qualcosa che sia i genitori che la società vedono sempre più chiaro. Questo rivelano vari questionari realizzati tra genitori in diversi paesi durante gli anni novanta.

Da agenti della riforma dell'istruzione a soggetti del cambiamento

Due premesse sono in discussione qui : la distinzione tra riforma e cambiamento nell'istruzione; e la distinzione tra agenti e soggetti.

Riforma e cambiamento. Tradizionalmente, riforma e cambiamento educativo sono stati considerati congiuntamente e a volte sono stati identificati nella stessa

cosa: il cambiamento del sistema educativo (la riforma) è buono di per sé stesso, non ci sono cambiamenti al di fuori della riforma, la riforma (la proposta, la normativa, il documento, il piano) si traduce in un cambiamento effettivo (nella realtà, nella scuola, nell'aula). Date queste premesse, è intuibile come mai le riforme sono state carenti di strategia palesi di informazione, comunicazione o persuasione – per non parlare di discussione - pubblica al fine di spiegare il perché e il come dei cambiamenti proposti (ci si aspetta che l'annuncio della riforma sia benvenuto e appoggiato dalla cittadinanza, inclusi i docenti); perché tutta la critica o la resistenza alla riforma (dei docenti o di qualsiasi altro settore) è stata intesa come resistenza non a una proposta di riforma, ma al cambiamento, al progresso, alla modernità.

Tuttavia, non tutte le riforme si traducono in un cambiamento né tutto il cambiamento è il risultato della riforma. Ci possono essere cambiamenti indipendentemente dalla riforma (magari indotti da questa, ma in un altro senso o persino in senso contrario). Anche se a volte possono sembrare impercettibili o poco significativi per chi propone e studia i cambiamenti in ambito educativo, i sistemi e le istituzioni scolastiche sono di fatto in un cambiamento permanente, più avanzato delle sporadiche proposte di un cambiamento rigido imposto dall'alto (riforma). Questi cambiamenti "spontanei", che derivano dalla dinamica propria delle istituzioni che interagiscono con l'esterno, dall'iniziativa dei docenti e di altri attori della comunità educativa, al fine di adattarsi alle necessità e possibilità di ogni contesto e momento, allo sviluppo delle conoscenze e delle tecnologie, all'apprendimento derivato dalla propria esperienza, sono generalmente riconosciuti come innovazioni (Torres, 2000a).

Agenti e soggetti. Lo schema tradizionale della riforma ha sviluppato la dissociazione tra *riformatori-soggetti* che fanno, pensano, propongono e prendono decisioni (dall'alto) e *docenti-agenti* incaricati di eseguire, gli unici valutati e, per tanto, gli unici responsabili. Questa relazione riformatori-docenti/alto-basso replica, sul piano della politica dell'istruzione, la relazione maestro-alunno caratteristica del modello scolastico convenzionale: chi *sa* non ha necessità di apprendere né di sottomettere le proprie idee ad un consulto, ad un dialogo o confronto con chi non sa o con altre conoscenze; chi *non sa* deve apprendere, rettificare e lasciarsi guidare. In primo luogo, il cambiamento è essenzialmente unidirezionale ed esterno, a cui arrivare con gli altri. Presupponendo la verità e la qualità tecnica della riforma, la sua realizzazione – da parte dei docenti - sembra solo un problema di informazione e di capacità, al fine di assicurarne un'interpretazione ed una applicazione corrette. E' così che si è instaurato un meccanismo

che permette di concludere che, se la riforma ha dei problemi, questi saranno problemi di esecuzione, mai di diagnosi, pianificazione o progetto.

Questa maniera di pensare e di fare la riforma dei sistemi educativi è profondamente discutibile ed è entrata in crisi. Cambiare l'istruzione implica cambiare il modello di riforma dei sistemi educativi, pensare alla riforma non come ad un evento sporadico, ma come un processo permanente, stimolare l'articolazione tra riforma e innovazione e il continuo va e vieni tra "sopra" e "sotto", incorporare la partecipazione, il parere e la concertazione sociale come ingredienti essenziali, considerare i docenti non solo come esecutori ma anche come interlocutori della politica dell'istruzione.

Pensare il ruolo dei docenti nel cambiamento dell'istruzione significa pensare questo ruolo sia in relazione alla riforma, sia all'innovazione e all'articolazione tra entrambe. Dato che, come mostra l'esperienza ed è ormai palese, né il cambiamento proposto e rigido "dall'alto" (riforma), né il cambiamento operato "dal basso" (innovazione) sono efficaci, per se stessi e separati come strategie per un cambiamento efficace dell'istruzione.

Da rappresentanti della scuola a cittadini

I docenti sono, solitamente, visti e trattati (dalla politica dell'istruzione, dal sistema scolastico, dalla società) come un'unica identità: come individui che insegnano, come rappresentanti della scuola. Le altre multiple identità dei docenti – persone, uomini e donne, lavoratori, genitori, vicini, consumatori e cittadini con diritti e doveri – non contano.

La differenziazione tradizionale tra scuola e comunità come entità separate (si parla di "vincolare scuola e comunità") ha contribuito a incasellare l'identità docente nella prima, senza avvertire che anche i docenti hanno domicilio e appartengono alla comunità, hanno aspirazioni e interessi come genitori, vicini, soggetti che votano, individui che fanno parte di una società locale e di una società nazionale più ampia.

La nozione di formazione dei docenti è simile alla logica scolastica. Questa parte con il primo giorno di scuola per ottenere il titolo di docente e si suddivide in due grandi gruppi (iniziale e in servizio), ignorando che per docenti vale la realtà "di imparare per tutta la vita" e il peso della biografia familiare e scolastica nel bagaglio culturale di ogni docente. Per arrivare ai docenti e per sviluppare il loro capitale culturale si pensa alle istituzioni, programmi educativi, corsi, eventi, pacchetti didattici, titoli; si dimentica che i docenti sono esposti ogni giorno a molte altre forme di socializzazione, apprendimento e comportamento, che non passano per il loro essere docenti, tali come la convivenza familiare e comunitaria, la partecipazione cittadina, la partecipa-

zione a distinti gruppi di interesse, l'accesso ai mezzi e alle tecnologie dell'informazione e comunicazione, ecc. Quello che un docente non può accettare nell'ambito del suo ruolo, può darsi che comprenda e accetti più facilmente nel ruolo di padre o madre di famiglia. Avere un accesso giornaliero alla lettura di un quotidiano, incluso ad una casella di posta elettronica e ad Internet, farebbero, probabilmente, molto più per un docente – autostima, motivazione per il proprio apprendimento, contatto con il mondo esterno, sensibilità e accettazione del diverso, accesso alla cultura universale, ecc. – che non i molti corsi e programmi etichettati formalmente come corsi di formazione o di qualificazione.

L'impegno del docente nella scuola e rispetto alla qualità dell'istruzione non deriva unicamente dalla sua identità di rappresentante della scuola. Il suo impegno comunitario e sociale si capisce dall'impegno e dal disimpegno dei migliori; questo elemento – sensibilità sociale, solidarietà, compromesso politico – sembra essere una parte importante dell'impulso e della capacità di essere creativo e innovativo¹⁶. Il vincolo tra il *dentro* e il *fuori* della scuola è di fatto una zona problematica nella politica dell'istruzione e nella relazione tra riformatori e docenti: i primi insistono nel localizzare i docenti come rappresentanti della scuola, con ruoli e partecipazioni limitate all'ambito scolastico o al massimo comunitario; i docenti, a loro volta, devono sopportare la tensione tra la loro identità scolastica e la loro identità sociale, scanditi tra la pedagogia e l'assistenza sociale, tra la scuola e una realtà "esteriore" che non è tale (nella scuola insieme con i suoi alunni e i loro genitori, e con propri docenti) né si limita all'ambito comunitario, nel quale trovano sia ostacolo che motivazione per andare avanti e mettere il massimo di se stessi¹⁷.

Da avversari ad alleati

Il cambiamento dei sistemi educativi si fa con i docenti o non si può fare, almeno finché continuiamo a pensare a sistemi scolastici centrati su persone che insegnano, non su macchine. Questo include anche le modalità di insegnamento a distanza, se teniamo conto che una buona istruzione a distanza include sempre una componente di supporto.

Dai meccanismi alle terminologie impiegate, la relazione con i docenti ha seguito schemi di guerra, proprio nei momenti in cui si inalberavano bandiere del dialogo, del consenso, della concertazione. In lungo e largo nella regione i docenti esprimono gli stessi stato d'animo: fallimento, scetticismo, sospetto, incomprensione, svalorizzazione, esclusione, perdita, bisogno, assillo, minaccia, colpa, stress, angoscia. Di fatto il deterioramento della salute (fisica e mentale) dei docenti e il riconoscimento di malattie lavorative cominciarono ad essere, negli anni novanta, temi centrali nell'agenda

e nella piattaforma sindacale dei docenti, oggetto di studio e materia di conflitti giuridici tra sindacati e governi.

I diritti dei bambini, ampiamente divulgati nella regione, sono stati concepiti usualmente come strumenti per proteggere i bambini dagli adulti – soprattutto a casa e nella scuola – ed essere insegnati da adulti-docenti nella scuola. Non deve, quindi, stupire che molti docenti si limitano ad insegnare ai propri alunni a recitare formalmente tali diritti, associando spesso per proprio conto una lista di doveri. Se l'obiettivo è una scuola amica dei bambini e delle bambine, sarebbe logico propendere a un'alleanza strategica con i docenti e le loro organizzazioni per lavorare insieme nella difesa dei diritti infantili, dentro e fuori dalla scuola. Ciò risponderebbe non solo all'interesse dei bambini, ma anche all'interesse dei docenti; dato che la scarsa valorizzazione e rispetto sociale per il loro lavoro sono, in buona misura, associati alla scarsa valorizzazione e rispetto che meritano i bambini nelle nostre società.

Nello stesso tempo, anziché approfondire la già di per sé difficile relazione storica tra docenti e genitori – come si sta facendo attraverso alcuni schemi di “gestione comunitaria” della scuola dove si attribuisce ai genitori e alla comunità un ruolo di controllo quasi poliziesco nei confronti dei docenti e del loro lavoro – quello che si richiede è di promuovere, da tutti i fianchi, un'alleanza docenti-genitori nel corso della quale possano identificarsi, costruirsi e difendersi interessi comuni che formano la qualità e l'uguaglianza dell'istruzione (Hargreaves, 1999).

Il dialogo, l'alleanza, il consenso, la concertazione sono terreni scoscesi, irti di ostacoli che richiedono molti sforzi e tempo. Il problema è che la strada ampia e asfaltata di un'unica via ha mostrato di non condurre da nessuna parte. Il cambiamento dell'istruzione è un cambiamento culturale e un dovere sociale e, come tale, richiede ampia partecipazione e concertazione tra i diversi attori. Concertare implica riconoscere l'altro, rispettarlo come diverso, cercare punti in comune, negoziare e cedere, concordare un'agenda di lavoro, senza negare il conflitto, ma accettandolo e affrontandolo (Tedesco, 1995).

Stato e docenti/organizzazioni dei docenti sono due attori chiave di questa concertazione, data la loro centralità nei sistemi educativi e data la polarizzazione storica delle loro posizioni in questa regione e i livelli di confronto a cui è arrivata detta polarizzazione. Se non si riconoscono e agiscono come alleati nella crociata per una istruzione di qualità per tutti, la riforma e il cambiamento educativo continueranno ad essere un'utopia irrealizzabile.

*Pedagogista, linguista e giornalista. Lavora attualmente come consulente in IPE-U-NEESCO, Buenos Aires.

Il testo fa riferimento all'esposizione al Forum Mondiale dell'Educazione, organizzata e integrata seguendo l'articolo già pubblicato in *Perspectivas*, vol. XXX, n° 2, giugno 2000

Le idee espresse non riflettono posizioni istituzionali. Per contatti: mtorres@fibertel.com.ar

(traduzione di Luigi Alberto Vassallo)

Note

1. Nel termine *docenti* sono inclusi i maestri/professori, direttori e supervisori/ ispettori scolastici.
2. Con il termine *riforma* intendiamo l'insieme di politiche pensate per produrre cambiamenti nel sistema dell'istruzione - in generale seguendo lo schema classico centralizzato e verticale, di alto basso – indipendentemente dai nomi che questa assume nei diversi paesi (*miglioramento, modernizzazione, trasformazione, ecc.*) e dalla sua complessità o profondità (cambiamenti parziali, superficiali o radicali, ecc.). Con *cambiamento* ci riferiamo al cambiamento effettivo, il quale può risultare o no dalla riforma (per esempio, il cambiamento che deriva da un rinnovamento spontaneo degli attori, da una propria dinamica delle istituzioni educative, o incluso dalla resistenza alla riforma o dall'intento di aggiustarla in ogni contesto e condizione specifica).
3. Abbiamo usato il termine *formazione* dei docenti per riferirci sia alla formazione iniziale che quella in servizio, nelle sue distinte modalità.
4. Messico, Colombia e Repubblica Dominicana costituiscono attualmente tre casi "atipici". In Messico il Sindacato Nazionale dei Lavoratori dell'Istruzione (SNTE), storicamente imbricato con il partito al governo, ha firmato nel 1992 insieme al governo l'Accordo Nazionale per la Modernizzazione dell'Istruzione di Base, nel quale si stabiliscono mutui compromessi e concessioni. In Colombia, a differenza di quanto accade nel resto dei paesi latinoamericani, la Federazione Colombiana degli Insegnanti (FECODE) ha fatto un documento fondamentale nell'elaborazione nella Legge Nazionale dell'Istruzione, dove difende la legge e assume la riforma dell'istruzione come propria. Nella Repubblica Dominicana, l'Associazione Dominicana dei Professori (ADP) ha partecipato al processo di consultazione e definizione del Piano Decennale per l'Istruzione, agli inizi degli anni '90, nell'ambito del quale il governo e l'ADP hanno firmato il Patto con la Patria e il Futuro dell'

Istruzione Domenicana. Ciò nonostante, alla fine degli anni '90, l'usura del patto tra governo e sindacato è evidente per entrambi; oggi la ADP pretende il ritorno allo spirito e alle politiche stabilite nel Piano Decennale per l' Istruzione (Loyo, 1997; Tramonti, 1999; Torres, 1999b).

5. Sono rare le riforme per l'istruzione che sono state oggetto di una valutazione sistematica. Dove ci sono stati sforzi in questo senso da parte dei propri protagonisti, si possono trovare riferimenti, autocritiche incluse, rispetto alla "colpa" pendente con i docenti. Questo si evidenzia nel ripercorrere alcune riforme degli anni '70 e '80. Negli anni novanta, sono rilevabili almeno due casi, ambedue da riforme attuate in questa decade dal mondo ispanico: Spagna e Cile. Nel caso spagnolo, affermano due autori (uno dei quali principale fautore e direttore della riforma): "L'assenza di un'ampia ed effettiva partecipazione del corpo insegnante alle tappe determinanti del processo costituisce, a mio giudizio, l'aspetto più criticabile della riforma dell'istruzione spagnola: Sebbene non sia l'unico, questo aspetto si trova nella radice del distacco, dell'indifferenza o del rifiuto in determinati settori della docenza verso il nuovo ambito legale e normativo" (Coll e Porlàn, 1998, pag. 24-27). Nel caso del Cile, due dei suoi protagonisti analizzano che "nell'attuare la riforma non si è generato un discorso che incorpori professori e professoresse come attori protagonisti della medesima" che "una parte significativa degli insegnanti mantiene una disposizione socio-affettiva di scoraggiamento e di carenza di prospettive" e che "la riforma ha avuto successo nel produrre nuove pratiche a livello delle scuole, [ma] non ha un discorso a livello macro che soddisfi la professione docente" (Garcia-Huidobro y Cox, 1999, pgg 42-44).
6. Questi aumenti non sono riusciti a soddisfare le aspettative dei docenti. Nelle ultime decadi, i docenti hanno visto deteriorare notevolmente i propri guadagni, le condizioni di lavoro e di vita. Gli anni novanta sono stati lo scenario di numerosi e prolungati scioperi e disoccupazione dei docenti nella maggioranza dei paesi, principalmente per rivendicazioni salariali e aumento del bilancio per l'istruzione.
7. Ciò nonostante, le riforme degli anni novanta furono in buona misura destinate alla logica settoriale, all'ambito intrascolare e all'offerta.
8. Un caso di confronto aperto, prolungato e con alto profilo nazionale e internazionale è quello dell' Argentina. La "Tenda Bianca" è stata installata nell'aprile del 1997 dalla CTERA (Confederazione dei Lavoratori dell'Istruzione della Repubblica Argentina) di fronte al Congresso Nazionale, in pieno centro di Buenos Aires, e tolta quasi tre anni più tardi, nel dicembre 1999. La tenda non fu altro che il simbolo più visibile di una disputa pubblica, con grande garanzia mediatica, tra Governo/Ministero dell' Educazione e docenti. Quest' ultimi reclamavano non

solo un maggior bilancio per l'istruzione, ma anche l'abrogazione della nuova Legge Federale per l'Istruzione (1993).

9. Per attuare i "Progetti di Miglioramento nella Qualità dell'Istruzione", con prestiti e consulenze internazionali, del Banco Mondiale e del Banco Interamericano dello Sviluppo (BID), si crearono unità esecutrici speciali ubicate al di fuori dei ministeri dell'Istruzione. Questo ha prodotto una frammentazione maggiore della politica per l'istruzione e una frattura tra due (o più) ministeri dell'istruzione per paese, uno tradizionale e uno "moderno", con risorse fresche, incaricate della riforma del sistema.
10. Alla fine-inizio del secolo, l'America Latina e i Caraibi sono attraversate da tre iniziative internazionali di riforma dell'istruzione: i) il *Progetto Principale dell'Istruzione*, concordato in Messico nel 1979 e deciso a Quito nel 1991, di portata regionale, coordinato dall'UNESCO, con tre mete per l'anno 2000: accesso universale alla scuola elementare, eliminazione dell'analfabetismo adulto e miglioramento della qualità e dell'efficienza nell'istruzione; ii) l'*Istruzione per tutti*, concordata nel 1990 in Jomtien, di respiro mondiale, stimolata dall'UNESCO, dall'UNICEF, dal PNUD e dal Banco Mondiale, con fini (essenzialmente quelli del PPE ma con una visione più ampia sull'istruzione di base) per l'anno 2000 e ora prorogati all'anno 2015, a fronte della valutazione della decade realizzata dal Foro Mondiale per l'Istruzione, realizzato a Dakar (26-28 aprile, 2000); e iii) il *Piano di Accesso Universale all'Istruzione per il 2010*, concordato nel Vertice di Miami, convocato dal presidente Clinton nel 1994, e ratificato nel Secondo Vertice, nel 1998, in Santiago. Questo progetto, di respiro emisferico, ha proposto mete per il livello primario, secondario e terziario dell'istruzione. L'iniziativa capitanata dagli Stati Uniti, è coordinata dai governi del Messico, Argentina e Cile; vi hanno partecipato vari organismi internazionali, regionali e nazionali (tra i principali: OEA, Banco Mondiale, BID e US-AID).
11. In un solo caso (Messico) tale valutazione è stata concordata con il sindacato. In Cile, Colombia e altri paesi la mediazione non si è potuta implementare sino al momento attuale, dall'opposizione delle organizzazioni dei docenti, che vedono in essa un affronto alla propria dignità professionale, un meccanismo punitivo e di controllo destinato a legittimare licenziamenti e contrattazioni temporali.
12. Di fatto assistiamo ad una banalizzazione delle nozioni di "docente efficace" e in particolare del ruolo di "veicolo dell'apprendimento" come nucleo del nuovo profilo professionale dei docenti. Tutti le menzionano, ma pochi si fermano a pensare come è percepita dai docenti, dai genitori, dalla società questa consegna, il che implica in termini concreti: come si formano i docenti (nuovi e in esercizio) per

passare al ruolo di istruttori attuale a quello di veicoli dell'apprendimento, per passare da un modello scolastico (curricolare, pedagogico, organizzativo) focalizzato sull'insegnamento a uno focalizzato sull'apprendimento, ecc.

13. Negli anni novanta, vari paesi della regione si sono imbarcati in piani di massa di "professionalizzazione" dei docenti, veri piani di massa di laurea per l'insegnamento, a partire dalla contrattazione con università pubbliche e private, molte volte senza la necessaria esperienza e condizioni per tale compito.
14. Gli stati e i sindacati rivendicano la rappresentatività rispetto al "pensiero dei docenti" nei confronti della riforma: le autorità ministeriali "vedono" che i docenti sono "coinvolti" nella riforma, impegnati in essa; i sindacati, d'altro canto, "vedono" disorientamento e scontento generalizzato. E' difficile dirimere, in ogni caso, la situazione reale, in assenza di informazioni più obiettive al riguardo. E' evidente la mancanza di ricerche, indagini, sondaggi d'opinione intorno a questo tema, anche in paesi con tradizioni e densità in questo tipo di attività.
15. 1) biblioteche; 2) tempo per l'istruzione; 3) compiti a casa; 4) libri di testo; 5) conoscenze del docente; 6) esperienza del docente; 7) laboratori; 8) salario dei docenti; e 9) dimensioni della classe. Questo ordine risponde al numero di studi consegnati dal Banco Mondiale che menzionano questi fattori come avere impatto positivo sulla qualità dell'istruzione.
16. Un consiglio latinoamericano realizzato dall' IPE/UNESCO a Buenos Aires nel 1999 al fine di identificare l'"Apprendimento e necessità dell'apprendimento degli innovatori dell'istruzione a livello locale" lancia elementi interessanti in questo senso. Il compromesso sociale-politico-ideologico con la trasformazione sociale, non solamente nell'istruzione, appare come un elemento chiave dell'innovazione dell'istruzione a livello locale (Relazione finale, in elaborazione).
17. La disputa intorno all'"ambito" proprio dell'opera dei docenti si blocca in modo evidente nella relazione Stato/organizzazioni dei docenti. Come si analizza nel caso della riforma cilena: "Mentre gli uni (autorità) si rivolgono alla scuola e concepiscono la partecipazione nel contesto della professionalità e dell'autonomia effettiva, gli altri (docenti) guardano allo spazio di discussione pubblica e ai dibattiti.

Bibliografia

- Banco Mundial. 1996. *Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial*. Washington DC.
- Burke, A. 1996. Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de do-

- centes en los países en desarrollo. *Perspectivas* (Ginebra), vol. XXVI, n°99, págs 571-584.
- Coll, C.; Porlán, R. 1998. Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la escuela* (Barcelona).
- Coraggio, J. L.; Torres, R. M. 1997. *La educación según el Banco Mundial : un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Miño y Dávila-CEM.
- Gajardo, M. ; de Adranca, A. M. 1997. La educación en la Cumbre de las Américas. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago), n°44.
- García Huidobro, J. E.; Cox, C. 1999. La reforma educacional cilena 1990-1998: visión de consunto, in: *La reforma educacional chilena*. Madrid, Editorial Popular.
- Hargreaves, A. 1999. *Professionals and parents: A social movement for educational change?* [Profesionales y padres: ¿un movimiento social para el cambio de la educación?] Toronto, OISE (inédito).
- Kenski, V. M. 1998. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente [Nuevas tecnologías: el redimensionamiento del espacio y del tiempo y los impactos en la labor docente]. *Revista Brasileira de Educação* (Sao Paulo), n° 8.
- Lockheed, M.; Verspoor, A. 1990. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Loyo, A. (comp.). 1997. *Los actores sociales y la educación. Los sentido del cambio (1988-1994)*. Méssico, UNAM/Plaza y Valdez.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- Tiramonti, G. 1999. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. Buenos Aires, FLACSO (mimeo).
- Torres, R. M. 1996a. Formación docente : clave de la reforma educativa. In: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, UNESCO-OREALC.
- , 1996b. Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. *Perspectivas* (Ginebra), vol. XXVI, n°99, págs 481-503
- , 1997. *Profesionalización o exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*. Documento de trabajo preparado para la Cumbre Internacional de Educación (México, 10-14 de febrero de 1997). México, CEA/UNESCO.
- , 1999a. Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. En: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana.
- , 1999b. *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Documento de trabajo preparado para el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo", organizado por el Convenio Andrés Bello (Cartagena, 1-4 diciembre, 1999).

- , 2000a. *itinerarios por la educación latinoamericana: Quaderno de viajes*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós/Convenio Andrés Bello.
- , 2000b. *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. Montevideo, FUM-TEP; Madrid, Editorial Popular; Caracas, Editorial Laboratorio Educativo; Buenos Aires, IIPE UNESCO.
- Villegas-Reimers E; Reimers, F. 1996. ¿Dónde , están los sesenta millones de docentes? *Perspectivas*, (Ginebra), vol. XXVI, n° 99, págs. 505-531.

L'ESCLUSIONE E LA SCUOLA :

L'apartheid educativo come politica di occultamento

di Pablo Gentili

UNA SCARPA PERSA

(o quando gli sguardi “sanno” vedere)

Quella mattina, decisi di uscire con Matteo, mio figlio piccolo, per qualche acquisto. Le necessità familiari erano, come quasi sempre, eclettiche: pannolini, dischetti, l'ultimo libro di Ana Miranda e alcune bottiglie di vino argentino, difficili da trovare a Rio de Janeiro a buon prezzo. Dopo alcuni isolati, Teo dormiva tranquillamente nella sua carrozzina. Mentre sognava alcune cose probabilmente magiche, mi accorsi che una delle sue scarpe era slacciata e stava quasi cadendo. Decisi di togliergliela per evitare che, per un disguido, si perdesse. Pochi secondi dopo un' elegante signora mi avvertì: “Attenzione! Suo figlio ha perso una scarpina” “Grazie– risposi – ma gliel' ho tolta io stesso”. Alcuni metri più in là il portinaio di un edificio, un signore dal sorriso timido e di poche parole, mosse la sua testa in direzione del piede di Matteo, dicendo con un tono grave: “la scarpa”. Alzai il pollice in segno di ringraziamento e continuai il mio cammino.

Prima di arrivare al supermercato, svoltando all'angolo fra l'Avenida Nossa Senhora de Capocabana e Rainha Elisabeth, un surfista ugualmente preoccupato del destino della scarpa di Teo disse: “Senti, tuo figlio ha perso una scarpa”

Alzai nuovamente il dito e sorrisi ringraziando, ma già con meno entusiasmo. Nel supermercato, le persone continuarono a richiamare la mia attenzione. La supposta perdita della scarpa di Matteo non cessava di produrre diverse manifestazioni di solidarietà e allerta.

Arrivando al nostro appartamento, Joao, il portiere, inorgogliendosi della sua abituale teatralità, gridò svegliando il piccolo: “Matteo! Tuo padre ha perso un'altra volta la scarpa”.

Il sole rendeva quella mattina particolarmente splendente. La preoccupazione delle persone per la perdita della scarpa di mio figlio, anche se insistente, le dava un tocco solidale che la rendeva ancora più allegra o, per lo meno, fraterna. Tuttavia, a parte gli avvertimenti, cominciai a sentirmi a disagio per una strana sensazione di malessere.

Rio de Janeiro è, come qualsiasi grande metropoli latino-americana, un territorio di profondi contrasti, in cui lusso e miseria convivono in una forma non sempre armoniosa. Il mio disagio era, forse,

ingiustificato: perché il piede scalzo di un bambino della classe media era motivo di attenzione e circostanziale preoccupazione in una città con centinaia di bambini scalzi, brutalmente scalzi ?

Perché, in una città dove decine di famiglie vivono per strada, il piede superficialmente scalzo di Matteo richiamava più attenzione di altri piedi in cui l'assenza di scarpe è il marchio inoccultabile della barbarie che nega i più elementari diritti umani a migliaia di individui ?

La domanda mi sembrava banale. Tuttavia, in breve, mi resi conto che quell'avvenimento conteneva alcune delle questioni centrali sulle nuove (e non solo nuove) forme di esclusione sociale ed educativa vissute oggi in America latina. E questa sensazione, lungi dal tranquillizzarmi, prese a disturbarmi ancora di più.

Cercai invano di ordinare le mie idee.

La possibilità di riconoscere o capire gli avvenimenti è un modo di definire i limiti sempre arbitrari tra "normale" e "anormale", l'accettabile e il rifiutato, ciò che è permesso e ciò che è proibito. E' per questo che, mentre è "anormale" che un bambino della classe media vada scalzo, è assolutamente "normale" che centinaia di bambini di strada camminino senza scarpe, vagando per le vie di Capocabana chiedendo l'elemosina.

L' "anormalità" rende gli avvenimenti visibili, nello stesso modo in cui la "normalità" di solito ha la capacità di occultarli. Il "normale" si trasforma in quotidiano. E la visibilità del quotidiano svanisce (insensibile e indifferente) come prodotto della sua tendenziale normalizzazione.

Nelle nostre società frammentate, gli effetti della concentrazione di ricchezze e l'aumento delle miserie, si sciolgono nella percezione quotidiana, non solamente come conseguenza della frivolezza discorsiva dei mezzi di comunicazione di massa (con la loro inestinguibile capacità di banalizzare quello che è importante e sacralizzare le banalità), ma soprattutto per la forza specifica che acquisisce tutto ciò che diviene quotidiano, ossia "normale".

Per parlare senza giri di parole, ciò che desidero affermare è che, oggi, nelle nostre società dualiste, l'esclusione è invisibile ai nostri occhi. Certamente l'invisibilità è il segno più visibile dei processi di esclusione in questo millennio che comincia. L'esclusione ed i suoi effetti sono lì. Sono evidenze crudeli e brutali mostrate agli angoli delle strade, commentate dai giornali, esibite sugli schermi. Tuttavia l'esclusione sembra aver perso la capacità di produrre stupore e indignazione in buona parte della società. Negli "altri" e in "noi altri".

La selettività dello sguardo quotidiano è implacabile: due piedi scalzi non sono due piedi scalzi. Uno è un piede che ha perso una scarpa. L'altro è un piede che, semplicemente, non esiste. Non è mai esistito, né mai esisterà. Uno è il piede di un bambino. L'altro è il piede di nessuno.

L'esclusione si normalizza e, quando questo avviene, finisce per essere naturale. Cessa di essere un "problema" per essere nient'altro che un "fatto". Un fatto che, nella sua banalità, fa sì che noi ci abituiamo alla sua presenza. Fatto che produce un'indignazione tanto effimera quanto il ricordo della statistica che informa sulla percentuale di individui che vivono al di sotto della "soglia di povertà". (Nel Brasile, oggi, quasi un terzo della popolazione, quasi 50 milioni di persone, vive nell'indigenza, con

una rendita mensile inferiore a 80 reales (circa 40 euro) e non consuma il minimo di calorie giornaliere raccomandate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Studi recenti del CEPAL (2000) dimostrano che, in America Latina, esistono 220 milioni di poveri, più della metà dei quali sono bambini, bambine e giovani. Peggio ancora: più della metà del totale dei bambini, bambine e giovani della regione sono poveri. A tal punto che, avere meno di 12 anni e non essere povero, in America latina, è una questione di fortuna: quasi il 60% della popolazione di questo gruppo di età è povero. La mappa della povertà della popolazione latino-americana contrasta con una brutale concentrazione della ricchezza, che fa di questa la regione più ingiusta del pianeta. . . Fatti questi che, a rigore, interessano tutti, ma di cui quasi nessuno si ricorda. Fatti che indignano tutti, ma che rapidamente svaniscono mentre permangono quelli che quotidianamente li rendono visibili).

Nelle nostre società frammentate, gli esclusi devono abituarsi all'esclusione. E così i non esclusi. In questo modo l'esclusione sparisce nel silenzio di quelli che soffrono e di quelli che l'ignorano. . . o la temono. In un certo senso, dobbiamo alla paura il merito del ricordare quotidianamente l'esistenza dell'esclusione. La paura degli effetti della povertà, della marginalizzazione. La paura degli effetti prodotti dalla fame, dalla disperazione o, semplicemente, dalla disillusione.

La selettività dello sguardo timoroso è implacabile: due piedi scalzi non sono due piedi scalzi. Uno è il piede di un bambino. L'altro lo è di una minaccia. (Lo sguardo insicuro è bianco. Il piede di nessuno, quello che minaccia, è nero. Bianco: qualità del visibile. Nero: qualità dell'invisibile).

Nel frattempo la paura non ci fa "vedere" l'esclusione. La paura ci porta a temerla. E il timore è sempre, in un modo o nell'altro, alleato della dimenticanza, del silenzio. La paura - qui nel Sud - è quasi sempre un sottoprodotto della violenza. Una violenza la cui vocazione è nascondersi, rendersi invisibile agli occhi di chi soffre, o presentarsi in forma edulcorata nei discorsi delle élites che la producono (Pinheiro, 1998).

La selettività dello sguardo che dimentica è implacabile: due piedi scalzi non sono due piedi scalzi, a Rio de Janeiro. Uno è il piede di un bambino. L'altro, è un ostacolo.

LO SGUARDO CHE NORMALIZZA

In un certo senso, la normalizzazione dell'esclusione comincia a verificarsi quando scopriamo che, in fin dei conti, in buona parte del mondo ci sono più esclusi che inclusi. In linea teorica, questo comporta numerosi problemi analitici. Nessun concetto è valido quando è usato per definire allo stesso tempo tante cose. Gli "esclusi" ci sono e sono dappertutto: poveri, disoccupati, "non occupabili", senza tetto, donne, giovani, senza terra, vecchi/e, neri/e, persone con problemi speciali, immigrati, analfabeti, indios, bambini di strada. . . La somma delle minoranze finisce per essere un' immensa maggioranza. Ed essere maggioranza ha il suo costo: la trasparenza. La sociologia dell'esclusione finisce col consacrare talmente tante situazioni all'interno della sua ottica che ciò che rimane "escluso" dal concetto di esclusione è, ormai, un settore abbastanza ridotto della popolazione.

Come afferma il sociologo francese Robert Castel (1997), possiamo riconoscere tre forme qualitativamente diverse di esclusione.

Da un lato si segnala *l'eliminazione completa di una comunità* attraverso pratiche di espulsione o sterminio. E' il caso della colonizzazione spagnola e portoghese in America, dell'Olocausto perpetrato dal regime nazista e delle lotte interetniche che uccidono migliaia di persone nel continente africano. Segna inoltre in maniera indelebile la storia di scomparse, impunità e dimenticanze giuridicamente decretate, che ci è stata imposta da dittature bestiali e governi civili irresponsabili in questa, a quanto pare, insignificanti democrazie del Sud.

Esiste poi l'esclusione come *meccanismo di confinamento o reclusione*. E' il destino cui erano condannati anticamente ai lebbrosi e, nella nostra società moderna, i bambini delinquenti, gli indigenti e i pazzi confinati nei manicomi, i "portatori di handicap" nascosti in istituzioni speciali o i vecchi rinchiusi in case geriatriche di dubbia origine e tenebroso destino. Anche le prigioni sono un buon esempio di questo tipo di dispositivo di esclusione.

Infine, la terza modalità di pratica escludente consiste nel *segregare includendo*; cioè a dire, attribuire uno stato speciale a una determinata classe di individui, i quali non sono sterminati fisicamente, né rinchiusi in istituzioni speciali. E' il caso dei senza tetto, dei "non occupabili", dei bambini che vagano abbandonati nelle nostre città, di una buona parte della popolazione nera e degli immigrati clandestini. Questa forma di esclusione significa che determinati individui sono dotati di condizioni necessarie per convivere con gli inclusi, ma in una condizione di inferiorità, subalterna. Sono i sub-cittadini, quelli che partecipano alla vita sociale senza i diritti di quelli che possiedono le qualità necessarie per una vita attiva e piena nelle dinamiche della comunità.

E' ovvio che, così come le due prime forme di esclusione non sono sparite, la terza è andata crescendo e allargandosi con forza temeraria (Castel 1997). Potremmo dire che, nelle nostre società frammentate, questa è il modo "normale" di escludere. Ed essendo "normale" è un modo trasparente, invisibile, di escludere.

Allo stesso modo, conviene chiarire che questa trasparenza non si produce in forma passiva, ma mediante l'accettazione, in gran parte attiva, degli stessi "inclusi". Il rendere naturali le disgrazie vissute da molti, non è mai il prodotto di cause naturali. Si tratta di una costruzione storica, ideologica, discorsiva, morale. Una costruzione che tende a sovrapporsi allo sguardo quotidiano, rendendo gli avvenimenti passibili di una invisibilità artificiale, ma non per questo meno forte. Nessuno vede niente, nessuno ha niente a che vedere con nessuno, nessuno sa niente. Il silenzio invade tutti. E quando le cose sono viste, quando si rendono inescusabili, quando tutti sanno di tutto e nessuno dice niente, lo sguardo quotidiano rende le persone estranee, alienandole: "problemi loro", "se lo meritano", "avranno senz'altro fatto qualcosa".

Questi processi sono all'opera anche nelle altre forme di esclusione quando si generalizzano. Un'analisi brillante e allo stesso tempo dolorosa di tale tendenza è il libro di Daniel Jonah Goldhagen "Os carra-cos voluntarios de Hitler (I boia volontari di Hitler)" (1997). I perpetratori della Soluzione Finale applicata nella Germania nazista non furono estranei alla costruzione sociale di una certa moralità, di valori e convinzioni accettate da buona parte del popolo tedesco come se fossero necessari ed imperativi. Si passa sotto silenzio ciò che, arbitrariamente, si trasforma in qualcosa di "inevitabile". E' la dura lezione che impariamo anche qui, in queste silenziate colonie del Sud.

In un certo senso è possibile riconoscere che ciò che distingue il visibile dall'invisibile è una determinata gerarchia di valori, una certa organizzazione di ciò che ha senso. Lo sguardo quotidiano opera mosso dalla selettività della coscienza morale. Determinati avvenimenti diventano scioccanti o gradevoli, rivoltanti o piacevoli quando entrano in conflitto o vanno incontro ai valori istituiti socialmente e soggettivamente.

Nella storia della scarpa di Matteo, ciò che distingue due piedi scalzi è il diverso contenuto morale attribuito alle rispettive assenze. Gli avvertimenti (a volte solidali, a volte rimproveranti) per la supposta perdita della scarpina, si contrappongono all'assenza di avvertimenti (indignati o solidali) per la povertà per la quale un piede scalzo è, lungi da un disguido, il marchio inoccultabile della relazione sociale che ne fa un "minore abbandonato".

Ma tutto questo cosa ha a che fare con la scuola ?

LA SCUOLA DELLE MOLTE ESCLUSIONI

L'utile categorizzazione offerta da Robert Castel permette, per esempio, di valutare meglio una delle poche conquiste che, in materia di politica educativa, i governi neoliberali e latino-americani di solito offrono ai loro critici: il progresso dei nostri processi di universalizzazione della scolarità di base, che indicerebbe –secondo quanto affermano– una diminuzione progressiva (e tendenzialmente totale) degli indici di esclusione educativa.

Risulta evidente che l'aumento del tasso di scolarizzazione, l'aumento della media degli anni dell'obbligo scolastico (che nella regione è passato da poco più di 8 anni in media, nella decade degli anni '80, fin quasi a 10 alla fine degli anni '90), così come la diminuzione dell'indice di analfabetismo assoluto e del tasso di abbandono e ripetizione scolastica, non sono stati merito esclusivo dei governi neoliberali e conservatori al potere in gran parte dell'America Latina negli ultimi venti anni. I settori popolari, con le loro richieste e strategie di lotta, hanno avviato azioni che permettono di comprendere come questi processi di democratizzazione, più che generosi regali, sono stati il prodotto di conflitti e resistenze sociali alle politiche di esclusione promosse dentro e fuori dello Stato. Due decenni di programmi di aggiustamento strutturale imposti dal Fondo Monetario Internazionale permettono ancora di riconoscere che, per quanto i grandi problemi sussistano, i sistemi educativi sono oggi, in America Latina, un po' meno escludenti di alcuni anni fa.

La questione, a questo riguardo, è più complessa.

Ci sembra, senza alcun dubbio, altamente significativo che i sistemi scolastici nazionali abbiano raggiunto, in alcuni casi, livelli tanto importanti di universalizzazione in materia di accesso e permanenza. Tuttavia, qualsiasi celebrazione frettolosa può nascondere alcune delle tendenze che hanno accompagnato in modo perverso questa dinamica democratizzatrice.

Di fatto, dai processi di colonizzazione in poi e, specialmente, nel contesto della complessa costituzione storica degli stati nazionali latino-americani, i sistemi educativi si sono sviluppati a

velocità diverse. Questa asincronia nei ritmi di sviluppo scolastico non solo segnò alcune delle evidenti differenze che esistono tra i sistemi educativi latino americani, ma ha generato anche una serie di differenze interne che spiegano come, storicamente, i sistemi scolastici di ciascun paese si caratterizzano per una progressiva eterogeneità istituzionale e pedagogica. Questa eterogeneità si è manifestata nella configurazione di circuiti educativi altamente differenziati che convivono all'interno di apparati scolastici che sono lontani dal funzionare come sistemi unificati.

In altre parole, la proclamata *unità* dei sistemi nazionali di educazione fu sempre, nell'America Latina, molto più un'aspirazione che non una realtà. Circuiti educativi altamente segmentati e differenziati (riguardo al tipo di popolazione che accolgono, alle condizioni delle infrastrutture e dell'esercizio della funzione docente, ecc.) hanno definito un conglomerato educativo nel quale la regola è stata, quasi sempre, quella di offrire educazione povera ai poveri, dando solo alle élites la possibilità di accedere ad una educazione di eccellenza. Si tratta di circuiti differenziati nei quali il diritto a una educazione di qualità, lungi dal basarsi su un principio di uguaglianza, si è trasformato in un privilegio costoso alla portata di quelli che sono in grado di pagarselo.

L'esistenza di processi di *esclusione includente* permette che si riconosca come - non essendo stata modificata negli ultimi due decenni la struttura storica della discriminazione educativa - l'universalizzazione nell'accesso e permanenza nei nostri sistemi scolastici ha finito per sovrapporsi ad una dinamica di differenziazione istituzionale ingiusta e antidemocratica. E' la solita storia: scuole povere per i poveri e ricche per i ricchi.

Questa tendenza, mentre attenua una forma storica di esclusione educativa, ne rinforza un'altra, producendo in questa nuove dinamiche. Il meccanismo storico più efficace di discriminazione scolare (la negazione del diritto all'educazione ai settori popolari, impossibilitati così ad entrare e restare nella scuola) ha diminuito tendenzialmente la sua intensità. Ma non per questo, l'esclusione educativa è sparita o si è avviata a sparire. Ancora oggi 39 milioni di analfabeti totali sono, in America latina, il marchio inoccultabile di questo *apartheid* scolare. La possibilità di diminuzione di questi indici, nonostante la positività che comporta, non significa necessariamente la fine di queste politiche di segregazione, ma piuttosto il rinforzo delle dinamiche differenziatrici che intensificano processi di *esclusione includente*: i poveri possono avere accesso al sistema scolastico, purché non si metta in discussione l'esistenza di reti educative strutturalmente differenziate e segmentate, nelle quali la qualità del diritto all'educazione è determinata dalla quantità di mezzi che ognuno ha per pagarsela. In altre parole, mentre aumenta l'accesso e la permanenza in un sistema educativo dalla struttura segmentata, le possibilità di accesso ed espulsione dal sistema scolastico, finiscono per essere inevitabilmente differenziate. Che tutti abbiano accesso alla scuola non significa che tutti abbiano accesso allo stesso tipo di scolarizzazione.

Si potrebbe affermare che sia stato sempre così in America latina. Ma ciò che interessa qui è che tale tendenza non si sta invertendo dopo 20 anni di programmi di aggiustamento strutturale neoliberale. L'indebolimento degli ostacoli che impedivano l'accesso alla scuola non ha significato, per ora, la fine delle barriere discriminatorie, ma piuttosto una loro ricollocazione all'interno della stessa istituzione scolastica. Tonalità differenti nei processi di esclusione e, di conseguenza, nuovi scenari di segregazione e resistenza. L'esclusione educativa non è cessata. Semplicemente ha mutato sede.

L'ESCLUSIONE EDUCATIVA COME RELAZIONE SOCIALE

Lo scenario ereditato da queste riforme si rivela più drammatico se riconosciamo che, diversamente dai supposti meriti del neoliberalismo, non è altro che l'inocultabile emblema del suo chiaro carattere antidemocratico ed escludente. Frequentemente, i riformatori di turno affermano che oggi il centro delle politiche pubbliche sono coloro che agiscono, gli attori, le persone.

In questa situazione, dicono, una politica che promuova la giustizia deve aiutare coloro che si trovano in situazioni di svantaggio (poveri, analfabeti, bambini, disoccupati, insomma: esclusi). Un obiettivo lodevole che ha dato origine a innumerevoli politiche specifiche, per mezzo delle quali si presenta un ventaglio mediamente ampio di programmi sociali di tutti i tipi: azioni compensatorie, sistema di adozione di scuole e/o persone ("adotta un analfabeta", "diventa padrino della scuoletta del tuo quartiere"), appelli alla responsabilità sociale di tutti (specialmente degli imprenditori), volontariato, promozione di azioni filantropiche, ecc. L'abbondanza di queste proposte e l'isterico clamore che contraddistingue chi ne tesse le lodi dà in genere l'impressione che i poveri, nonostante siano sempre più poveri, per lo meno adesso hanno qualcuno che si ricorda di loro. Il fatto che l'anno 2001 sia stato dichiarato Anno Internazionale del Volontariato, senza alcun dubbio, ha permesso la diffusione di un'ampia gamma di discorsi che esaltano l'altruismo e la generosità come strategie di lotta alla povertà ed ai suoi effetti collaterali. "Sii amico dei poveri" è diventato lo slogan del momento, in una valanga di messaggi disparati del marketing sociale delle imprese e del governo, improvvisamente sensibilizzati dal colore, la dimensione, la forma e l'odore della miseria.

Ma il problema sembra essere più serio.

E' evidente che l'esclusione è uno stato, una condizione. Ma lo stato di esclusione non spiega, di per sé, le ragioni che lo producono. Un analfabeta, per esempio, resta escluso. La condizione dell'analfabeta ci offre elementi per sapere dove questo individuo si trova socialmente, ma non ci dice perché si trova lì. Se fosse così, saremmo di fronte ad una spiegazione tautologica secondo la quale gli analfabeti sono esclusi perché, per l'appunto, analfabeti e sono analfabeti perché sono esclusi. Per evitare un simile riduzionismo, è evidente che esiste una differenza tra la condizione di escluso (uno stato) e le dinamiche di esclusione (un processo). Di conseguenza, non tutte le azioni che dicono di voler sconfiggere l'analfabetismo, di fatto, mettono fine alle cause che producono i processi di esclusione educativa di milioni di individui, di cui un indicatore è il numero di analfabeti esistenti in un determinato momento storico. Allo stesso modo, così come abbiamo già sostenuto, la diminuzione del numero dei bambini che abbandonano la scuola non è, di per sé, un dato che permetta di celebrare la fine dell'esclusione scolastica.

La condizione di escluso è il risultato di un processo di produzione sociale di molteplici forme e modalità di esclusione. Come processo, come relazione sociale, l'esclusione non sparisce quando si "combattono" i suoi effetti, ma piuttosto le sue cause. E, per continuare con il nostro esempio, la causa dell'analfabetismo non sono gli analfabeti. Per questo, le politiche che si occupano apparentemente delle "persone" e mettono in atto programmi specifici di aiuto ai poveri, nonostante ottengano effetti compensatori di maggiore o minore importanza, non impediscono, bloccano o limitano la produzione di nuove esclusioni e, di conseguenza, di nuovi esclusi, destinati in futuro ad essere aiutati da altri programmi "sociali".

Il consolidamento di una società democratica dipende non soltanto da programmi per “aiutare” i poveri, ma da politiche orientate a mettere fine ai processi che creano, moltiplicano e producono socialmente la povertà. Due decenni di programmi di aggiustamento strutturale in campo educativo, dimostrano la portata limitata di una serie di azioni finalizzate che, lungi dal risolvere il brutale **“apartheid scolastico”** sofferto dai settori popolari, ha reso la povertà più edulcorata grazie all’effetto redentore del neofilantropismo imprenditoriale e governativo. Una povertà che, affrontata con “sensibilità e responsabilità sociale”, ha finito per apparire più tenue, meno drammatica, meno importante o scomoda. Una povertà deprocessualizzata, senza relazioni, senza legami. Una povertà privata, la cui unica causa e origine sono gli stessi poveri, gli esclusi. Proprio così: una povertà povera, ma grazie all’azione generosa e volontaria di tutti, non tanto grave.

L’ESCLUSIONE E IL SILENZIO

Tuttavia, il problema più grave non è forse il fatto che, in America Latina, il processo storico di esclusione educativa, negli ultimi 20 anni, non abbia diminuito la sua intensità. La questione centrale consiste, credo, nel fatto che ci stiamo abituando ad esso. Riconosciamo, esplicitamente o implicitamente, per azione od omissione, che l’uguaglianza, i diritti e la giustizia sociale sono puri artifici discorsivi in una società nella quale non c’è posto per tutti. Scuola per tutti, sì. Più diritto all’educazione per pochi. E’ vero, non sono cose nuove. Nuovo è piuttosto il fatto che quasi nessuno si indigni di fronte a quanto accade. E che i potenti nemmeno più promettono che questo non ricomincerà ad accadere. L’orrore di fronte alla barbarie si è affievolito, un debole reclamo che sbiadisce di fronte alla massiccia presenza dell’individualismo opportunistico: “perché avventurarsi in una donchisciottesca e inutile azione a favore di quelli che non hanno nulla?”

La cosa peggiore non è che l’*apartheid educativo* continui ad esistere e diventi sempre più complesso. La cosa peggiore è che oggi appaia inevitabile.

La storia della scarpa di Matteo, nella sua banalità ed irrilevanza, sintetizza una questione che forse è centrale in tutta la riflessione in merito alla relazione tra l’esclusione e la scuola: in quale misura la pratica educativa contribuisce a far diventare visibili (o invisibili) i processi sociali a partire dai quali determinati individui sono soggetti a brutali condizioni di povertà o marginalità? Qual è il ruolo delle istituzioni scolastiche nella formazione di uno sguardo che ci aiuti, per esempio, a capire o a non considerare i processi che operano quando l’esclusione si normalizza, quando diventa quotidiana, perdendo il potere di provocare stupore?

“L’esigenza che Auschwitz non si ripeta –ha affermato una volta Theodor Adorno– è la prima di tutte per l’educazione” (Adorno 1995; 119). La sfida politica dell’educazione democratica si riassume in forma emblematica in quella celebre frase del filosofo di Francoforte. Non è possibile evitare la barbarie se non lottiamo per trasformare, limitare e demolire le condizioni sociali che la producono. Il silenzio, l’attenuazione, l’occultamento edulcorato dell’esclusione fanno sì che questa diventi più forte, più intensa, meno drammatica e, perciò, più efficiente.

La scuola deve contribuire a rendere visibile ciò che lo sguardo normalizzatore nasconde. Deve aiutare ad interrogare, a discutere, a capire i fattori che storicamente hanno contribuito alla

produzione della barbarie che pensa di negare i più elementari diritti umani e sociali alle grandi maggioranze. La scuola democratica deve essere uno spazio capace di pronunciare il nome di quello che, da solo, non dice il suo nome, che è travestito dai grotteschi eufemismi del discorso *light*, gentile, anoressico: il discorso cinico dei nostri governi, dei commercianti della lealtà, degli imprenditori sensibile e dei druidi tecnocrati che, con un volo radente, interpretano la realtà a partire dai gabinetti ministeriali.

Nel chiamare per nome la barbarie, la scuola realizza il suo piccolo, anche se fondamentale, contributo politico alla lotta contro lo sfruttamento, contro le condizioni storiche che fanno delle nostre, delle società segnate dalla disuguaglianza, dalla miseria di molti e dai privilegi di pochi. Contribuisce alla lotta contro queste condizioni e promuove la creazione di nuove condizioni. Una possibilità che permetta di sfuggire alla delusione, di liberarci dalla rassegnazione, di recuperare o ricostruire la nostra fiducia nella possibilità di una società basata su criteri di uguaglianza e giustizia. Una società nella quale la rivendicazione dell'autonomia individuale non metta in discussione i diritti e la felicità di tutti. Una società in cui la differenza sia un meccanismo di costruzione della nostra autonomia e delle nostre libertà, non la scusa per acuire le disuguaglianze sociali, economiche e politiche. E' nella scuola democratica che si costruisce la pedagogia della speranza, antidoto limitato anche se necessario contro la pedagogia dell'esclusione che ci è imposta dall'alto e che, vittime del disincanto o del realismo cinico, finiamo per riprodurre dal basso.

.....

Quella mattina il sole aveva uno splendore speciale. Forse era a causa del sorriso di Matteo che, già sveglio, mi invitava a giocare con lui, a morderlo, a baciarlo, a cantare.

Cominciai a immaginare quale tipo di scuola avrebbe avuto la fortuna (o la disgrazia) di conoscere. Non so.... Spero che sia una scuola che gli permetta di distinguere la differenza tra due piedi scalzi, fra un banale disguido e una brutale negazione. Una scuola che lo aiuti a riconoscere la differenza fra due piedi scalzi e a sentir vergogna nello scoprire che, molte volte, siamo soltanto capaci di comprendere l'esistenza di quello che probabilmente ha perso la scarpa.

(traduzione di Maria Pia Montesi, Federico Batini e Alessio Surian)

Il testo è stato pubblicato in Gentili P. e Alencar C., *Educar na esperança em tempos de desencanto* (Vozes, 2001) e fa riferimento all'intervento di Pablo Gentili come moderatore del dibattito tematico tenutosi il 25 ottobre su "Politiche di aggiustamento strutturale e bilancio dell'apartheid educativo planetario" cui hanno partecipato Sérgio Haddad (Brasile), Pedro Polo (Spagna) e Régine Tassi (Francia).

Riferimenti bibliografici

Castel R. et al., *Desigualdade e a questão social*, EDUC, San Paolo, 1997
 CEPAL, *Panorama Social de América Latina 1999-2000*, Santiago del Cile, Nazioni Unite, 2000
 Pinheiro P., *Prefazione* in Hardman F. (a cura di) "Morte e progresso. Cultura brasileira como apagamento de rastros", UNESP, San Paolo, 1998

LA SCUOLA E LA DIVERSITA' CULTURALE IN UN MONDO GLOBALIZZANTE

Pierre Fonkoua²⁷

Di fronte al vertiginoso incedere della mondializzazione e di tutto ciò che comporta, le culture specifiche sono minacciate. Queste cercano di sopravvivere e di costituire un apporto non trascurabile nella nuova configurazione culturale mondiale. Questa situazione evidentemente trascina con sé problematiche molto diverse, una delle quali è l'educazione. Quindi essendo in pratica l'educazione un tentativo di trasmissione di cultura, si tratta di domandarsi come può la scuola, per la sopravvivenza dell'umanità, promuovere la diversità culturale in un mondo globalizzante?

I - L'inevitabile mondializzazione in cammino

Il dibattito che stiamo iniziando a partire dal tema: "Umanesimo e mondializzazione" si situa, in modo particolare nell'asse della "programmazione e pianificazione strategica" (Godet, 1985). Si iscrive nella costruzione di un altro mondo possibile: una riflessione sull'educazione come fattore di cambiamento rispetto al nostro vissuto quotidiano.

Siamo attori privilegiati di questo inizio secolo che si caratterizza per la velocità e la mobilità degli individui, degli avvenimenti, delle idee. Cosa si può dire di questo secolo riguardo alla nomadizzazione, all'incontro delle culture? È un fenomeno di prima importanza? Non siamo mai stati così virtualmente vicini gli uni agli altri, con l'avvento della televisione, di Internet, della radio e presto delle nuove tecnologie di comunicazione di terza generazione. Ma, paradossalmente, l'essere umano non è mai stato anche così solo, tanto frantumato come oggi. Nelle grandi città siamo tutti stranieri che vengono da qualche luogo. Ogni minuto siamo al corrente di ciò che avviene dall'altra parte del mondo, divenuto villaggio planetario.

Una grande massa di questioni ci si pongono in questa situazione:

- Quali sono i vantaggi ed i rischi di questa mondializzazione in cammino?
- E' al servizio della causa dell'essere umano o al servizio dei grandi potentati che utilizzano certi strati della popolazione o certi popoli come mezzi per asservire la loro sete di dominio?
- Gli individui si sono preparati a vivere in questo villaggio planetario?

Per rispondere globalmente a queste questioni preliminari, possiamo affermare

²⁷ Scuola Normale Superiore dell'Università de Yaoundé I; Professore all'Università Cattolica dell'Africa Centrale di Yaoundé

che tra gli anni '60 e gli anni '90, le riflessioni condotte nel dominio dell'educazione sono state suscitate da avvenimenti più o meno legati all'economia di mercato diretta dalle politiche dei paesi del Nord. Il quadro della cooperazione multilaterale (Banca Mondiale, FMI, UNDP) e della cooperazione bilaterale ha favorito il trasferimento delle conoscenze scientifiche e tecniche utilitaristiche da parte dei paesi del Nord. Questo ha generato in modo irreversibile un'esportazione di modelli sociali in direzione dei paesi del Sud. Non è più da dimostrare che l'aiuto allo sviluppo ha sempre obbedito più agli imperativi strategici economici e politici dei paesi donatori che ai bisogni reali dei paesi beneficiari di questi aiuti.

Così, ed in modo sottile, la tela di ragnò dell'interdipendenza sociale, economica, culturale, militare si è tessuta progressivamente sui paesi in via di sviluppo. Questi paesi detti in sviluppo sono diventati dei laboratori sociali per gli altri. Un osservatore attento confermerebbe con facilità che il desiderio di dominio e di potenza ricercato con la colonizzazione non è realmente cambiato ma che si è adattato ad altri termini e si è specializzato sul terreno economico con le scappatoie del GATT, dell'OMC, della FMI e della Banca Mondiale utilizzando la corsa all'elaborazione di norme di qualità di ogni genere per instaurare un monopolio commerciale di un nuovo tipo.

Si tratta di scovare e di comprendere i giochi ed i costi della mondializzazione sull'educazione da una parte, e le avanzate neo-liberali sull'economia mondiale dall'altra, per meglio capire la "*Mondializzazione della povertà*", concetto sviluppato da Michel Chossudovsky (1998). Da parte sua, l'economista americano John Kenneth Galbraith, citato da C.G.Mbock (2000) dice : «sotto la benevola copertura del "laissez faire" in generale e sulla libertà di mercato in particolare, sono all'opera delle forze che devastano ed a volte annientano le istituzioni che costituiscono il sistema.» Il geografo francese Alain Metton (Metton, 2000) segnala che gli approcci e le delusioni della mondializzazione che occupano costantemente l'attualità mediatica, riguardano prima di tutto l'internazionalizzazione di qualche impresa di successo che si stabilisce in un numero crescente di paesi. Così, ogni nuova penetrazione è vissuta come una tappa nella prospettiva di una conquista prossima del mondo, come ha potuto esserlo nel passato l'arrivo dei conquistadores sui nuovi continenti.

Sarebbe una semplice visione quella di pensare che la globalizzazione non è che una forma camuffata di imperialismo ? Sì e no, andiamo a dimostrarlo.

Sì, quando si assiste ad una mondializzazione del processo dell'economia con la svalutazione imposta, la dollarizzazione dei prezzi, il controllo della massa monetaria, la

disindicizzazione dei salari fatta dal Fondo Monetario Internazionale, l'imposizione di un modello unico di riforma strutturale nei paesi poveri con la liberalizzazione del commercio, la privatizzazione delle imprese di Stato favorendo la decomposizione delle economie nazionali voluta dalla Banca Mondiale. Come comprendere il caso in cui gli stessi gestori di fondi esigono misure di austerità lasciando gonfiare invece le spese militari dei paesi in difficoltà ? Come interpretare l'esclusione dei produttori nazionali dai loro stessi mercati ; un esempio: i grandi gruppi industriali della filiera caffè-cacao hanno messo le mani sulla filiera a partire dalla piantagione fino agli stabilimenti di trasformazione. In questo caso a chi giova la globalizzazione?

No, quando i progressi scientifici aiutano, la mondializzazione facilita l'avvicinamento, la condivisione di valori comuni tra il genere umano. Questo aspetto della mondializzazione non si svilupperà da solo senza il prezioso contributo della scuola che è un possente agente di socializzazione.

Sul piano dell'educazione e visto a partire da questo secondo angolo, in coerenza con questa riflessione che ha come tema centrale "umanesimo e mondializzazione", costituisce un portato di avvenire per la maggior parte dei popoli. Questi popoli che subiscono oggi il movimento di globalizzazione sono gli stessi che hanno subito la colonizzazione politica, economica e culturale sia a causa del loro particolare ritmo di sviluppo, sia a causa della loro modalità di educazione e della loro particolare cultura.

Si tratta per tutti coloro che rifiutano di lasciarsi inserire nella pianificazione strategica degli altri, di non lasciarsi più spossessare del proprio domani nel nome di un tipo di sviluppo basato una corsa sfrenata "all'avere di più" a scapito dello "stare meglio". Si tratta di porre insieme le basi di riflessione sul senso e la direzione di questo mondo in cambiamento. In questo caso, "umanesimo e mondializzazione" diventa un solenne proclama di una finalità educativa che dovrà forgiare e consolidare i meccanismi di difesa dagli assalti dell'interdipendenza a livello mondiale per un avvenire senza emarginazione dell'uomo da parte dell'uomo. Si tratta di cercare e di creare un'armonia di rapporti etnici e di cercare ed inventare le pratiche che permettano di superare le differenze e di svegliare in ognuno la coscienza umanitaria.

Questa riflessione intitolata "Scuola e diversità culturale in un mondo globalizzante" è un elemento di speranza, un concetto, una teoria, una strategia che possono contribuire ad una umanizzazione di questo fenomeno che è la globalizzazione. Questa riflessione è un elemento per prendere una decisione sulla scelta di un modello di società. Volere la concretizzazione di un mondo più umano è, irreversibilmente, voler promuovere e conservare quei valori umanitari che si chiamano: la solidarietà al di là delle classi e delle categorie sociali, la convivialità, l'amore del prossimo qualunque sia il colore della sua pelle, la sua religione e il suo livello socio-economico.

L'educazione interculturale non è una ricetta già confezionata, ma il luogo di elaborazione dei semplici principi, degli elementi di soluzione e di una metodologia che possa aiutare la mondializzazione come processo, in modo giusto ed equo a raggiungere gli obiettivi umanitari.

II L'educazione interculturale : una chance per una globalizzazione soddisfacente

In effetti, per rispondere ai loro bisogni fondamentali, gli individui di differenti gruppi umani hanno sviluppato dei comportamenti specifici che gli permettano di adattarsi al loro contesto. In uno stesso gruppo, non è sempre facile incontrare una cultura totalmente omogenea, poiché certe classi sociali o categorie sviluppano le proprie condotte e modi di vedere e di fare. Parliamo della cultura dei giovani, della cultura popolare, della cultura urbana, della cultura industriale, e sempre più, della cultura universale. Siamo dunque di fronte a molteplici forme di contatti culturali i più significativi dei quali sono:

- l'assimilazione che alcuni accettano facilmente ed altri si fanno imporre;
- la convergenza culturale che è costituita dal patrimonio della popolazione anziana divenuta punto di riferimento. Questo può condurre alla creazione di una cultura comune che necessita di scoprire quello che unisce piuttosto che ciò che separa i gruppi che hanno delle radici di cultura comuni;
- il "melting pot" di tipo americano nel quale il pluralismo culturale è molto più sostenuto da un sogno (il sogno americano) che da un patrimonio comune;
- il trans-culturalismo, il multiculturalismo che consiste nel lasciare le diverse culture svilupparsi con, all'orizzonte, la volontà di lasciare che una di esse emerga e domini le altre;
- il paradosso dei ghetti giustapposti che si incontrano nelle nostre città (quartiere Bamiléké, quartiere Haoussa, quartiere bassa, quartiere Congo, quartiere Brazzaville, etc.).

Questa distribuzione di quartieri sono stato, in certe epoche, il frutto di uno sviluppo dell'etnocentrismo che è l'attitudine alla lealtà ed alla fedeltà verso il proprio gruppo di appartenenza definito in termini di etnia, accompagnato talvolta da un giudizio negativo e svalorizzante delle altre etnie. In questo caso, le altre sono giudicate dal solo punto di vista dei valori e delle norme del gruppo di appartenenza.

Allora, nel momento in cui si parla dei grandi raggruppamenti e dell'ascesa delle rivendicazioni culturali locali, nazionali o regionali, la scuola che è lo strumento di socializzazione per eccellenza è particolarmente interpellata. La situazione diventa complessa ed anche conflittuale nei paesi che non sono riusciti a consolidare una cultura nazionale e che hanno lasciato sovrapporsi alle culture autoctone, le culture coloniali e neo-coloniali dominanti.

La cultura è presa nel suo insieme come un assemblaggio di codici, di comportamenti, di valori e di credenze che dividono e si trasmettono i membri di una società. Questi fattori differenti permettono agli individui di adattarsi o meno all'ambiente culturale e sociale e di intrattenere delle relazioni tra loro. La cultura non è innata, essa si acquista, deve essere dinamica per la sopravvivenza della specie umana nella propria originalità.

I valori, i comportamenti, i codici e le credenze debbono trasmettersi sia per imitazione e attraverso gli esempi, sia tramite l'educazione familiare, sociale ma soprattutto tramite l'educazione scolastica e attraverso le nuove tecnologie della comunicazione. La scuola deve contribuire alla conservazione, allo

sviluppo ed al rispetto della diversità che caratterizza la cultura umana.

Le questioni fondamentali alle quali questa esposizione vorrebbe apportare degli elementi di risposta ma non delle soluzioni ruotano intorno a:

- la giustificazione dell'introduzione dell'educazione interculturale a scuola;
- i suoi obiettivi;
- i suoi metodi e le sue tecniche;
- le sue finalità.

1. Uno strumento di presa di coscienza per la mondializzazione

La scuola è il luogo per eccellenza per imparare e vivere la socializzazione. Una delle grandi sfide del secolo per questa nobile istituzione sarà di dare ai giovani un'educazione interculturale che esige degli sforzi di comprensione e di accettazione tra persone di culture diverse. La finalità di questa educazione sarà di coltivare, presso i giovani, il gusto di costruire insieme una società nella quale le differenze etno-culturali saranno percepite come degli arricchimenti e non degli elementi che infastidiscono.

L'educazione interculturale consiste essenzialmente nell'acquisizione della competenza culturale, cioè che si prenda sul serio la cultura degli altri e che si sia concettualmente preparati a trovarne il senso. Questo permetterà ad ognuno di situare meglio la dimensione culturale nell'insieme della dinamica economica, sociale e politica nella quale si iscrivono i gruppi che ne sono portatori. Questo presuppone che si impari ad accettarsi come si è.

L'educazione interculturale, come è definita, è un tentativo di soluzione che la società messa in crisi nei tempi, gli spazi, i costumi e le tradizioni deve adottare. Il confronto è a tutti i livelli della vita sociale. La scuola da parte sua deve fornire gli strumenti d'analisi e di comprensione di questo fenomeno. Perché non si tratta di riconoscere l'altro attraverso sé, o di cercare sé attraverso l'altro, ma di accogliere l'altro come entità diversa e certamente complementare. Si tratta di poter constatare la diversità di modi d'essere e di fare, tanto all'interno di un gruppo etnico che tra i diversi gruppi, e di riconoscerla come sorgente di arricchimento personale e sociale. Questo chiede che uno sforzo sia fatto per lo sviluppo di un comune sentimento di appartenenza ad una società sempre più multiculturale.

L'educazione interculturale consiste nel presentare ai soggetti in apprendimento molti tipi di cultura, a situarli nella storia mondiale, a far loro comprendere, a mostrare le impronte e gli arricchimenti reciproci. E' la messa in opera dei mezzi che favoriscono una progressione personale e collettiva verso l'apertura all'insieme delle culture con la finalità di vivere armoniosamente e in modo arricchente la realtà multiculturale che la mondializzazione imporrà sempre più. Qui ha origine il concetto dell'educazione alla cittadinanza del mondo.

2 Spazio di apprendimento della responsabilità individuale e collettiva

Diciamo che l'educazione alla cittadinanza procede attraverso una progressione bipolare composta da un certo numero di pietre miliari. Le premesse a questa progressione ci obbligano a:

- (a) pensare ed agire al contempo sul piano locale e sul piano nazionale ed internazionale;
- (b) partire dall'infinitamente piccolo al livello locale sino all'infinitamente grande in rapporto alle idee ed ai fenomeni che si incontrano a livello planetario;

- (c) accettare che le piccole azioni di oggi possano, domani, salvare o distruggere il mondo intero:
- (d) ricordare che dobbiamo oltrepassare la visione meccanicistica dell'universo ed utilizzare l'approccio sistemico che lascia spazio all'interdipendenza.

Allora capiamo, poco a poco, che questa rappresentazione del mondo (sarebbe a dire il modo di vedere le persone, le cose, le idee) valorizza l'eterogeneità, la varietà, l'imprevedibile, la diversità, la differenza, la creatività, la collaborazione più che la competizione, la reciprocità più che lo sfruttamento, la tolleranza. Il mondo ne ha sempre più bisogno per svilupparsi.

Allora educare alla cittadinanza è profondamente legato alla natura della singola persona: cittadino del proprio villaggio, della propria città, della propria regione, del proprio paese e del mondo. Si tratta di insegnargli lo spirito della convivialità e dell'appartenenza in uno spazio reale e vissuto. Questo spirito è sostenuto attraverso l'autonomia personale, l'appartenenza comunitaria, la condivisione con l'altro nella gioia insieme e in un contesto che permette un'autentica vita con se stessi e tra gli esseri umani in divenire... Questo rimanda ad un'etica della responsabilità che esige la prudenza, la vigilanza.

L'assenza di una tale flessibilità nelle finalità educative e nel vissuto quotidiano della classe è alla base dell'intolleranza (Lise Noël, 1989) e dei conflitti che bloccano e chiudono nei clan tribali e nelle ideologie che non hanno alcuna base profonda sociologicamente né sono religiosamente fondate. Un tale deragliamento fa nascere quell'intolleranza che può essere:

- religiosa quando c'è il rifiuto di accettare e di rispettare le credenze degli altri;
- culturale quando si considera che alcune culture sono inferiori;
- razziale quando si impedisce ad un gruppo di accedere all'uguaglianza o di ottenere la piena partecipazione alle attività della società.

In questi casi, ognuno si sente straniero in qualche luogo nel quale si trova e ciascuno soffre l'esclusione, nessuno può ritrovarsi in nessuna cittadinanza. Allora la scuola ha la missione di sviluppare l'educazione ai diritti, alla pace, all'ambiente ed all'armonia interculturale ed universale.

3 Un luogo di comunicazione multidirezionale

Il funzionamento della classe e di ogni comunità educativa, tale come è sollecitata, attraverso la nuova visione della scuola decentralizzata, alla base del funzionamento della quale sarà il progetto di istituto, necessita lo sviluppo di una comunicazione permanente. Questa comunicazione deve essere in direzione dei genitori degli allievi, delle associazioni degli insegnanti, dei responsabili tradizionali, dei rappresentanti dell'autorità locale decentralizzata, dell'amministrazione centrale

L'educazione interculturale deve sviluppare le nuove solidarietà che nascono ogni giorno attraverso i gruppi nei quali ciascuno scopre che l'altro ha qualcosa di migliore. Il livello elevato e diversificato della comunicazione tra le associazioni, i movimenti di solidarietà sollecita la scuola a contenere i simboli di questa rappresentazione del mondo che presentiamo.

La scuola deve preparare il giovane a vivere il pluralismo culturale mettendo l'accento sulla dimensione etica delle relazioni e l'integrazione dei giovani in una società comune che dia luogo a delle pratiche che possano sviluppare la coscienza civica e il rispetto dei termini di libertà consensualmente approvati.

III GLI OBIETTIVI DELL'EDUCAZIONE INTERCUTLURALE

L'educazione duratura è quella che vede in ogni uomo ed in ogni donna le o il portatore universale di tutto il patrimonio umano, Questo ci chiede di fare della scuola un luogo nel quale il vissuto dell'universalità, nella sua pluralità deve essere di rigore. L'educazione interculturale consiste nel presentare ai soggetti in apprendimento tutte le culture, più tipologie di culture, a situarle nella storia mondiale, a farle comprendere, a mostrare le impronte e gli arricchimenti reciproci.

L'obiettivo generale che viene perseguito nell'educazione interculturale o multi-etnica è di portare ogni membro di una cultura particolare ad aprirsi alla diversità per vivere meglio la realtà multiculturale e costruire insieme un mondo più armonioso.

Per prima cosa la scuola deve provocare delle prese di coscienza intimamente legate alla realtà sociale e multi-etnica facendo:

- constatare la grande diversità dei modi di essere e di fare tanto all'interno di un gruppo che tra i diversi gruppi etnici;
- riconoscere l'esistenza di punti comuni per tutti gli umani quali che siano le loro origini;
- comprendere che lo scambio interculturale può trasformarci;
- riconoscere l'esistenza dei pregiudizi e dei comportamenti discriminatori

In secondo luogo la scuola deve sviluppare attitudini favorevoli alla comunicazione multidirezionale:

- sensibilizzando i giovani sul fatto che la presenza di molteplici etnie in una comunità è sorgente di arricchimento personale e sociale;
- demistificando le differenze, rispettandole;
- permettendo a ciascuno di scoprire la propria natura e di esserne fiero;
- favorendo lo sviluppo di un sentimento comune di appartenenza alla società sempre più aperta;
- accettando le possibilità di trasformazione generate dallo scambio interculturale;
- denunciando ogni forma di discriminazione razziale.

In terzo luogo la scuola deve insegnare la *prudenza e la responsabilità* che sono alcuni dei valori essenziali al mondo di domani.

La prudenza è al livello della presa di coscienza che l'essere umano ha una missione di sviluppo. La responsabilità, al livello dei nostri atti, della loro conseguenza su di noi, sugli altri, sulle cose e sulle idee. Ognuno di noi è responsabile del mondo di oggi e di quello di domani. L'educazione deve permettere a ognuno di aggiungere il proprio contributo di sviluppo nel senso di una eternizzazione dei valori umani essenziali, Siamo oggi ereditieri di un patrimonio che è la civilizzazione in cammino. L'educazione scolastica ci deve insegnare a: osservare, analizzare, sintetizzare, valutare per acquisire, comprendere e agire su noi e sul nostro ambiente.

In effetti la responsabilità di raccogliere la sfida dell'intercultura concerne al contempo la scuola, la famiglia, le chiese, la strada e gli ambienti professionali.

- a) al livello della scuola ed in ogni campo disciplinare è necessario sviluppare un programma di formazione all'intercultura, i temi del quale possono essere i seguenti:

Identità sociale/relazioni intergruppo; psicologia interculturale; psicopatologia e terapie interculturali; le

aree culturali nel mondo e loro specificità; sanità e multietnicità; antropologia mediale; cultura e sanità mentale; integrazione scolastica; sociologia delle minoranze etniche e delle relazioni interetniche; sessualità e culture; etnoscienze; etnosanità; etnicità e religione; educazione comparata etc...

b) al livello del mondo professionale sarebbe importante fornire:

formazione a durata variabile in intercultura a tutti i cooperanti, gli stagisti, gli uomini d'affari che si recano all'estero, affinché ognuno di questi sia capace di vivere e di lavorare efficacemente in un contesto interculturale. Le qualità ricercate in queste formazioni sviluppate da Kealey (Kealey 1990) sono:

- essere capace e pronto a trattare gli omologhi nazionali in un piano di parità, a parlare loro come a degli uguali e condividere con loro i loro uffici e le loro funzioni;
- essere pronti a dedicare del tempo ai proprio omologhi nel corso e fuori del lavoro, a conoscerli, loro e le loro famiglie;
- mostrare interesse per la cultura dei propri omologhi e sforzarsi di imparare la lingua del paese;
- non preoccuparsi delle differenze razziali (che significa non utilizzare le differenze razziali per spiegare ciò che accade nella vita quotidiana dei popoli).

IV Quali metodi e quali tecniche educative per una mondializzazione dal volto umano?

I metodi e le tecniche al servizio d'una acquisizione e di una integrazione, per un soggetto o per un gruppo, delle abitudini culturali, delle norme, dei valori, dei modelli di condotta e di pensiero di un altro gruppo ricercati nell'educazione interculturale, valorizzano il principio dell'integrazione. Il principio dell'integrazione cerca, allo stesso tempo, di preservare la cultura originale e l'interazione quotidiana con gli altri. Suppone allo stesso tempo il desiderio di associarsi e la necessità di essere accettati dagli altri, un momento di condivisione o di festa.

Come abbiamo spiegato ne " la fête à l'école " (Fonkoua, 1995), non si tratta di fare della scuola una kermesse permanente. Significa creare a scuola, uno spazio per la spontaneità, il sogno, la libertà degli scambi senza controllo. Introdurre la festa a scuola è permettere ai bambini di essere se stessi, perché il bambino è stupore. Vuol dire rendere la scuola più gradevole e meno costrittiva. Permettere ai bambini di praticare, come un piacere rinnovato senza sosta, l'azione guidata, ma allo scopo di mostrarsi i gusti e le attitudini e di condividere meglio le ricchezze delle quali ognuno è detentore.

La festa a scuola permetterebbe alle energie personali, per molto tempo soffocate da un programma, di esplodere e di partecipare ad un'auto-formazione o a una formazione reciproca tra gli individui di orizzonti diversi. A scuola le energie eccezionali che un bambino può sviluppare attraverso la propria cultura e la propria istruzione, se è motivato, sono praticamente soffocate. Chi mantiene dunque la sorgente delle motivazioni? In quante classi, se i bambini fossero autorizzati a improvvisare canti e storie a partire da ciò che vivono e apprendono per strada e a casa resterebbero seduti un'ora a tacere ed a far finta di nulla?

Solo un clima più disteso può mantenere ed eccitare la curiosità del bambino che è sempre cresciuto con il timore delle conoscenze, e il momento della festa può contribuire a creare questo clima ed a favorire la ricerca e il riconoscimento delle abitudini degli altri. La scuola moderna dovrebbe permettere al giovane di continuare e di migliorare il proprio festival dell'immaginazione in direzione della socializzazione. Così andare in classe per un bambino, diventerà una prova nella quale dei "vissuti" si mescolano, si confrontano e si sostengono.

Aprensosi alla vita del ragazzo, alla sua gioia, alle sue pene, al suo contesto, al suo compleanno (perché il bambino è un essere che vive, si sviluppa, cresce, cambia, si muove, evolve, balla, grida, ama e non ama) la scuola uscirà dalla sua stessa immagine dell'anti-festa, del tempo dell'uniformità ripetitiva.

Per concludere, diciamo che la festa a scuola costituisce una leva possente di velocizzazione per l'educazione interculturale. E' un appuntamento della reciproca valorizzazione delle origini, visto che gli usi ed i costumi degli uni e degli altri vi saranno rappresentati. Così si potrà sviluppare la conoscenza, la comprensione, il rispetto e la valorizzazione delle culture delle minoranze etnoculturali in seno ad una data società.

La scuola da parte sua deve fornire gli strumenti d'analisi e di comprensione di questo fenomeno. Perché non si tratta di riconoscere l'altro attraverso sé, o di cercare sé attraverso l'altro, ma di accogliere l'altro come entità diversa e certamente complementare. Si tratta di poter constatare la diversità di modi d'essere e di fare, tanto all'interno di un gruppo etnico che tra i diversi gruppi, e di riconoscerla come sorgente di arricchimento personale e sociale. Questo chiede che uno sforzo sia fatto per lo sviluppo di un comune sentimento di appartenenza ad una società sempre più multiculturale.

V - L'elaborazione delle finalità educative nell'era della globalizzazione

I fenomeni come l'instabilità sociale che aumentano progressivamente, l'inuguaglianza nella distribuzione delle ricchezze e dei redditi tra diversi individui e diversi popoli, la disumanizzazione degli individui e dei popoli nella società fortemente industrializzata, le minacce contro le libertà ed i diritti individuali, le rotture di equilibrio negli ecosistemi, la minaccia di una distruzione massiccia degli esseri e della natura fisica, la crisi d'autorità e di legittimità delle istituzioni sociali caratterizzano l'era della mondializzazione.

I sistemi educativi di tutti i paesi in generale ed in particolare dei paesi in sviluppo che non si affermano sufficientemente nel gioco e nelle sfide della mondializzazione, debbono sognare i valori educativi da promuovere, il profilo della persona da formare. Sarebbe molto augurabile che la valorizzazione del pluralismo sia al cuore delle finalità educative.

Anche se nell'economia moderna, i giovani non sentono più il bisogno di condividere le stesse credenze per lavorare insieme, si può considerare il pluralismo a scuola come un'invenzione culturale legata a delle società, o dei popoli che pur avendo delle visioni differenti del mondo possono riuscire a lavorare insieme su progetti precisi. Allora molte persone debbono imparare a tollerare delle credenze diverse

tra loro (a condizione che ci sia comunque qualcosa da dividere in comune). La scuola è lo spazio di creazione e condivisione di questi denominatori comuni.

I pianificatori debbono rispondere ad una serie di domande che seguono: chi nel sistema educativo definisce i valori? qui partecipa alla definizione dei grandi orientamenti e delle grandi finalità educative? Come possono essere definiti i valori educativi consensuali per una società multiculturale? Davanti alla rivoluzione multidimensionale che caratterizza il secolo dell'informatica, della telematica e della pluralità come elaborare una filosofia di base per un tipo di individuo alle prese con la planetarizzazione dei comportamenti e delle decisioni?

Gli Stati Generali dell'educazione sono un'occasione di dare la parola a tutte le componenti della popolazione, affinché ognuno di esse progetti e formuli le proprie speranze, i valori che amerebbe veder promossi dalla scuola, quelli che vorrebbe combattere in relazione con la propria specifica natura e nel rispetto degli altri.

La scuola dovrà, da parte sua, insegnare la valorizzazione ed il rispetto della diversità, la virtù della tolleranza, l'educazione alla differenza ed all'alterità, il gusto di costruire insieme una società nella quale le differenze etnoculturali saranno percepite come degli arricchimenti e non come degli elementi negativi.

CONCLUSIONE

L'educazione interculturale costituisce uno strumento di presa di coscienza per la mondializzazione ed uno spazio di apprendimento della responsabilità individuale e collettiva. Le basi comuni nelle relazioni e nelle azioni educative debbono essere messe in campo, rispettando ed incoraggiando gli scambi culturali per arricchire da una parte e dall'altra le diverse culture che vivono in comune.

Per raccogliere la sfida sociale di una pluralità sempre più espressa, sosteniamo in questo studio che è pedagogicamente possibile instaurare, grazie ad una applicazione dei contenuti, dei metodi e delle tecniche appropriate dell'educazione interculturale, un altro mondo possibilmente più umano.

(traduzione di Federico Batini)

Riferimenti bibliografici

Attar Robert et alia (1990) Plan d'action en regard des relations interculturelles et interethniques, Rapport de la Commission des écoles catholiques de Montréal, Chossudovsky Michel (1998), La Mondialisation de la pauvreté, Ecosociété, Montréal, 248 p.

Fonkoua Pierre (1995) La Fête à l'école, éditions, SE FORMER +, Pratique et apprentissage de l'éducation, Lyon 08,

Galbraith J.K. La république des satisfaits. La culture du contentement aux Etats-Unis.

Paris Seuil, pp34-58

Godet Michel (1985) *Prospective et planification*, Economica, Paris, 331 p.

Metton Alain , in Economie informelle et développement dans les pays du Sud à l'ère de la mondialisation, IGU, Presses Universitaires de Yaoundé, 2000, 392 p.

Mbock C.G., L'Afro-libéralisme et l'économie informelle en Afrique in Economie informelle et développement dans les pays du Sud à l'ère de la mondialisation, IGU, Presses Universitaires de Yaoundé, 2000, 392 p.

Noël, Lise (1989) L'Intolérance, Une problématique générale, Montréal, Boréal/ Seuil, 308 p.

Il testo è stato presentato dall'autore al dibattito tematico del 25 ottobre su "Educazione, tecnologie e mondo del lavoro: occupazione, disoccupazione e politiche formative" che ha visto la partecipazione anche di Altemir Antonio Tortelli (Brasile), Pep Aparicio (Spagna) e Gaudencio Frigotto (Brasile).

I tre assi della mercificazione scolastica

Nico Hirtt²⁸

Dopo la fine degli anni ottanta, i sistemi educativi dei paesi industrializzati sono sottoposti ad un fuoco di fila di critiche e di riforme : decentralizzazione, deregolamentazione, autonomia crescente degli istituti scolastici, alleggerimento e liberalizzazione dei programmi, “approcci per competenze”, diminuzione del numero di ore scolastiche per gli allievi, partenariati con il mondo dell’impresa, introduzione massiccia delle tecnologie dell’informazione e comunicazione, sostegno alla scuola privata ed a pagamento. Non si tratta del capriccio personale di alcuni ministri o di caso. La somiglianza delle politiche educative varate nell’insieme del mondo capitalista globalizzato non lascia più alcun dubbio rispetto all’esistenza di potenti determinanti comuni che danno impulso a queste politiche.

La tesi qui sostenuta è che questi cambiamenti sono il risultato di un profondo adeguamento della scuola alle nuove esigenze dell’economia capitalista. Ciò che si sta realizzando è il passaggio dall’era della “massificazione” dell’insegnamento all’era della sua “mercantilizzazione”. Bisognerebbe dire della sua tripla mercificazione. In effetti, il sistema scolastico – il più imponente servizio pubblico che sia mai esistito – è chiamato a servire meglio e soprattutto la competizione economica, e in queste tre modalità : formando in maniera più adeguata i lavoratori, educando e stimolando il consumatore ed infine aprendosi esso stesso alla conquista dei mercati.

Questo nuovo adeguamento, tra la scuola e l’economia, si realizza tanto sul piano dei contenuti insegnati, che dei metodi (pratiche pedagogiche e gestionali) che delle strutture. “E”, dicono gli esperti della Commissione europea, adattandosi ai caratteri dell’impresa dell’anno 2000, che i sistemi educativi e formativi potranno contribuire alla competitività europea.”²⁹

La mercantilizzazione dell’insegnamento segna una nuova tappa storica in un movimento che si estende per più di un secolo: lo scivolamento progressivo della scuola dalla sfera ideologico-politica verso la sfera economica; dalla sovrastruttura verso l’infrastruttura, si potrebbe dire nel linguaggio marxista.

La scuola primaria del diciannovesimo secolo si sviluppò, dapprima, come un luogo di socializzazione. La parcellizzazione e la dequalificazione del lavoro manuale, risul-

²⁸ Per contattare l’autore: nico.hirtt@skynet.be

²⁹ Commissione Europea, *Rapport du Groupe de Réflexion sur l’Education et la Formation “ Accomplir l’Europe par l’Education et la Formation ”*, Sintesi e raccomandazioni, dicembre 1996.

tati dell'industrializzazione, avendo smantellato poco a poco il sistema maestro-apprendista ereditato dal medio evo. Ora quel sistema non aveva soltanto una funzione strettamente professionale. Il giovane vi imparava molto più che un mestiere: egli era anche educato, disciplinato, istruito nei saperi necessari alla vita quotidiana e nella vita in società. In campagna questa socializzazione del bambino era realizzata in famiglia. Anche là, l'urbanizzazione e l'esplosione di quel modello di famiglia tradizionale andarono a spezzare secoli di tradizione. Quando, nel 1841, il re del Belgio, Leopoldo I, patrocinò la causa dell'istruzione pubblica, insistette prima di tutto sull'idea che si trattava di una "questione di ordine sociale."³⁰

Con la crescita del movimento operaio organizzato e le minacce che questo faceva cadere sull'ordine stabilito, le classi dirigenti assegnarono progressivamente una duplice missione ideologica alla scuola primaria del popolo: assicurare alla società un minimo di coesione politica. In Francia, Jules Ferry fondò la scuola repubblicana all'indomani della Comune di Parigi spiegando "attribuiamo allo Stato il solo ruolo che possa avere in materia di insegnamento ed educazione. Se ne occupa per mantenere una certa morale di Stato, certe dottrine di Stato che sono importanti per la sua conservazione"³¹. All'interno di queste dottrine figurava in buona posizione il patriottismo e i carnai della Grande Guerra testimoniavano davanti alla storia l'efficacia mortifera che ha avuto l'istruzione pubblica come apparato ideologico di Stato.

Di fronte a questa scuola primaria, destinata ai figli del popolo, l'insegnamento secondario del XIX secolo giocava un ruolo parallelo per i figli delle classi dominanti. Doveva dotarli di saperi che gli avrebbero permesso di occupare i posti da dirigenti nella società borghese. Legittimava il potere e contribuiva a forgiarne le armi. Ma a partire dall'inizio del XX secolo i progressi delle tecnologie industriali, la crescita delle amministrazioni pubbliche e lo sviluppo degli impieghi commerciali fecero rinascere una domanda di manodopera qualificata. Se, per la maggior parte dei lavoratori, una socializzazione di base era ancora sufficiente, certi dovevano comunque acquisire una più alta qualificazione professionale. Un ritorno all'apprendistato tradizionale non sarebbe stato sufficiente. Il sistema educativo si aprì all'epoca a delle sezioni "moderne", tecniche o professionali. Si cominciava ad assegnare all'insegnamento una funzione economica. Per forza di cose la scuola divenne ugualmente una macchina di selezione. I risultati infine degli studi primari determinavano in effetti in maniera netta chi, tra i figli del popolo, avrebbe avuto il privilegio di proseguire negli studi secondari. Così si sviluppò un discorso meritocratico presentando l'insegnamento come un mezzo di promozione sociale per "i più dotati" o "i più meritevoli".

30 Citato da K. De Clerck, *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*, De Sikkels, Antwerpen, 1975.

31 Citato da Edwy Pénel in *Le Monde* del 14 settembre 1980.

Le trenta gloriose

All'indomani della Seconda Guerra Mondiale, in un contesto di crescita economica forte e durevole, di innovazioni tecnologiche pesanti e di lungo termine (elettrificazione delle ferrovie, infrastrutture portuali e aeroportuali, autostrade, nucleare, telefonia, petrolchimica) il ruolo economico della scuola si impose in primo piano. Importanti perdite di impieghi colpirono settori che erano stati sempre grandi consumatori di lavoro manuale poco qualificato. In Belgio, per esempio, l'agricoltura perse il 52% dei propri addetti salariati tra il 1953 e il 1972. Le miniere di carbone (meno 78%) e le cave di marmo (meno 39%) seguirono lo stesso destino. Ma queste perdite furono largamente compensate altrove. Prima di tutto nell'industria: siderurgica (+ 10%), chimica (+ 36%), elettronica ed elettrotecnica (+ 99%), stamperia (+ 39%). In seguito nei servizi: banche (+ 131%), officine (+ 130%), amministrazioni pubbliche (+ 39%). L'epoca reclamava, dunque, non soltanto una crescita della manodopera salariata, ma ancora e soprattutto un'elevazione generale del livello di istruzione dei lavoratori e dei consumatori. Si assicurò questa elevazione attraverso la massificazione dell'insegnamento secondario e in misura minore dell'insegnamento superiore. Non fu generalmente necessario legiferare per prolungare la durata della scolarità. La percezione dei genitori e dei giovani riguardo allo slittamento nella composizione degli impieghi e la loro speranza di promozione sociale stimolarono la domanda di insegnamento secondario e superiore. Queste speranze sono state sicuramente deluse, l'operaio qualificato occupa ormai nella gerarchia sociale la posizione che aveva trent'anni prima l'operaio non qualificato. Ma queste speranze contribuirono comunque ad aumentare la motivazione scolastica di una generazione di figli del popolo.

Aggiungiamo che tutto questo fu realizzato a spese dello Stato, che ne aveva, ancora, i mezzi: la crescita durevole e la stabilità economica rendevano possibile una crescita parallela delle entrate fiscali e degli investimenti pubblici di lungo termine. Nei paesi dell'Europa occidentale, le spese pubbliche per l'educazione passarono da circa il 3% del PIL negli anni '50 a circa il 6%, a volte il 7 come in Belgio, alla fine degli anni '70. L'insegnamento pubblico si sviluppò dappertutto. Nei paesi a forte tradizione di insegnamento confessionale questo si ritrovò sottomesso ad un controllo crescente da parte dello Stato, in cambio di un finanziamento più favorevole.

Il ritmo di questa massificazione fu impressionante. In Francia la percentuale dei baccalaurati in una generazione è passato dal 4% del 1946 a oltre il 60% alla fine degli anni '80³². In Belgio, il tasso di partecipazione all'insegnamento da parte dei giovani di 16-17 anni è raddoppiato tra il '56 e il '78 passando dal 42 all'81%.³³

Durante tutta questa epoca, il discorso padronale sull'educazione fu prima di

32 *INSEE-Première*, n° 488, settembre 1996.

33 Anne Van Haecht, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, éditions de l'ULB, Bruxelles 1985.

tutto un discorso educativo. Bisognava che prima di tutto i giovani proseguissero gli studi secondari e superiori. Occorreva un miglior adeguamento quantitativo tra le diverse filiere ed i bisogni del mercato del lavoro. Gli aspetti qualitativi dell'adeguamento insegnamento-economia (obiettivi, contenuti, metodi, strutture) restarono questioni di minore importanza. La scuola secondaria che si massificò tra il 1950 e il 1980 non cambia fundamentalmente natura. Nonostante qualche velleità di riforma, i suoi corsi restano abbondantemente ricalcati su quelli dei decenni precedenti, almeno nelle filiere di insegnamento generale.

Ma questa massificazione riesce ugualmente a dare un'accelerazione al ruolo del sistema educativo come macchina per riprodurre la stratificazione sociale. Allorché tutti accedono all'insegnamento secondario, la parte essenziale della selezione sociale non si opera più spontaneamente all'uscita della scuola primaria, ma all'interno dello stesso insegnamento secondario. Certo, eccetto rare eccezioni, solo i figli delle élite seguivano studi classici che preparavano all'insegnamento superiore. Le classi medie seguivano degli studi secondari generali "moderni". I figli del popolo si fermavano dopo la scuola primaria, o, più raramente, proseguivano con qualche anno di scuola secondaria tecnica o professionale. La massificazione degli anni '50-'80 rovescia questo bell'equilibrio "naturale". Ormai i ragazzi entrano in massa negli atenei e nei colléges; molti tentano la fortuna nelle scuole generali, perché la domanda di manodopera qualificata per esempio nel settore dei servizi e dell'amministrazione, fa sperare in prospettive di promozione sociale. Per forza di cose la selezione va adesso ad effettuarsi alla fine degli anni delle secondarie. Indirettamente la massificazione diventa così massificazione dell'abbandono scolastico e delle bocciature, questa nuova forma della selezione gerarchizzante. Questa selezione per un "miracolo pedagogico" da sottolineare si rivela essere ancora una selezione sociale. Tutti entrano ormai nella scuola secondaria, nelle filiere comuni, ma, oggi come ieri, sono in maggioranza i figli delle classi favorite che ne escono "vittoriosi" che attraversano le filiere più "nobili" e che proseguono gli studi superiori più valorizzanti e più valorizzati. La scuola diventa, dunque, secondo l'espressione di Bourdieu, una macchina per riprodurre l'ineguaglianza delle classi.

Insistiamo. È certo della massificazione che è opportuno parlare, e non di democratizzazione dell'insegnamento, anche se nei discorsi ufficiali piace confondere i due concetti. Se il livello di accesso all'insegnamento è effettivamente più alto per i bambini di tutte le categorie sociali, le relative ineguaglianze non sono diminuite altrettanto. Così, l'Istituto Nazionale di Statistica ha dimostrato che in Francia, la mobilità sociale non era affatto cambiata: la probabilità per un figlio di un quadro di ottenere un diploma superiore rispetto a quella di un figlio di operaio è tuttora di circa 8 su 10, oggi come

trent'anni fa³⁴. Nel 1951-1955, gli studenti di origine popolare rappresentavano il 18% degli effettivi dell'ENA e il 21% di quelli del Politecnico. Nel 1989-1993 erano cresciuti rispettivamente del 6 e dell'8% soltanto. Nella comunità fiamminga del Belgio, per non citare che un esempio ulteriore, i ricercatori del Centrum voor Social Beleid (Centro per le Politiche Sociali), hanno ugualmente osservato uno scarto immutato tra l'accesso agli studi superiori dei bambini delle famiglie fortemente o debolmente scolarizzate.³⁵

Un nuovo contesto economico

Le condizioni che avevano permesso la massificazione degli studi secondari e, in misura minore, degli studi superiori si videro rovesciate dalla crisi economica che esplose in mezzo agli anni '70. In un primo tempo gli effetti di questa crisi furono soprattutto budgetari. La crescita delle spese pubbliche all'interno delle quali l'educazione occupa ormai una posizione importante, si trova brutalmente frenata. Nei paesi nei quali lo Stato si era indebitato negli anni delle "vacche grasse" è il tempo dell'austerità. Il Belgio vede così le sue spese per l'insegnamento cadere rapidamente dal 7% a circa il 5% del PIL alla fine degli anni '80. Comunque i grandi assi delle politiche educative non sono rimessi in dubbio subito. Il contesto istituzionale ed economico spera ancora che la crisi sarà di breve durata e che al termine delle indispensabili ristrutturazioni ritroveremo la crescita economica forte e duratura delle "trenta gloriose". Bisogna aspettare al fine degli anni '80 perché queste speranze crollino e perché i dirigenti dei paesi capitalisti prendano pienamente coscienza del nuovo contesto economico e delle nuove missioni che impone all'insegnamento.

Vediamo quali sono le caratteristiche di questo contesto. Il primo elemento da sottolineare è legato all'innovazione tecnologica. L'accumulazione delle conoscenze induce un'accelerazione costante del ritmo delle mutazioni tecniche. Nella loro corsa alla competitività, le industrie e i servizi colgono queste innovazioni per contenere degli aumenti di produttività o per conquistare nuovi mercati. Al suo momento, la guerra tecnologica esacerba le lotte concorrenziali, questo si traduce nella moltiplicazione dei fallimenti, delle ristrutturazioni, delle razionalizzazioni, delle chiusure delle imprese e delle delocalizzazioni.

La fuga in avanti nella mondializzazioni e nella globalizzazione capitaliste, favorite anche loro dallo sviluppo delle tecnologie della comunicazione, non fanno che acuire questa lotta a morte tra imprese, settori e continenti. In seguito l'esacerbazione delle lotte concorrenziali spinge gli industriali ad accelerare lo sviluppo e l'introduzione delle nuove tecnologie nella produzione e nel mercato di massa. C'erano voluti 54 anni all'aereo per conquistare il 25% del proprio mercato; il telefono ci aveva messo

34 *INSEE-Première*, n° 469, juillet 1996.

35 Barbara Tan, *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, CSB-Berichten, Antwerpen, maggio 1998.

35 anni, la televisione 26 anni. Il PC ha conquistato un quarto del proprio mercato potenziale in 15 anni, il telefono cellulare in 13 anni e Internet in 7 anni soltanto. Così il contesto economico, industriale, tecnologico è divenuto più instabile, più mutevole, più caotico di quanto non fosse mai stato. L'orizzonte di prevedibilità economica retrocede senza sosta.

La seconda caratteristica essenziale della nuova economia riguarda l'evoluzione del mercato del lavoro, l'instabilità economica si traduce dapprima in una crescente precarietà dell'impiego. In Francia il lavoro precario riguarda oggi oltre il 70% dei giovani al loro ingresso nella vita attiva. Durante i soli anni 1994-95, il numero di contratti a tempo determinato è quasi raddoppiato³⁶. I lavoratori sono portati a cambiare regolarmente posto di lavoro, di impiego o mestiere. Gli impieghi non sono solamente instabili, anche la loro natura cambia. È stato detto e ridetto: la nuova economia chiede una crescita impressionante del numero di informatici, di ingegneri, di specialisti in gestione di ambienti informatici. È l'aspetto più conosciuto perché il più evidente dell'evoluzione del mercato del lavoro. Non si tratta quindi che della punta emersa dell'iceberg. Si insiste molto meno sull'altro aspetto di quest'evoluzione: la crescita più esplosiva ancora degli impieghi a basso livello di qualificazione.

Dieci anni or sono, negli Stati Uniti, il rapporto FAST II sul lavoro aveva già mostrato che si trovavano in testa alle professioni, con il tasso di crescita maggiore: netturbini, assistenti di base, venditori, cassieri e camerieri. Il solo lavoro a competenza tecnologica, quello del meccanico, arrivava in ventesima ed ultima posizione.³⁷ Più recentemente, uno studio previsionale del ministero americano del Lavoro, riguardante il periodo 1998-2008, mostra come questa tendenza andrà a rinforzarsi nei prossimi anni. Certo, i posti da ingegnere e le professioni legate alle Tecnologie Informatiche e della Comunicazione conosceranno il maggior incremento percentuale, ma non nel volume complessivo. Quindi per le 30 professioni per le quali questo studio prevede la maggior crescita nominale (ovvero come numero assoluto di addetti) se ne contano 16 del tipo "*short term on the job training*"³⁸ (formazione di breve durata "sul campo"). Troviamo, alla rinfusa, posti di venditori, di guardie, di assistenti sanitari, di intervistatori, di autisti di camion o ancora di "riempitori di distributori di bevande ed alimenti" (250.000 nuovi impieghi sono previsti solo in questo settore). Su un totale atteso di 20 milioni di nuovi impieghi negli Stati Uniti, da adesso al 2008, 7,6 milioni saranno di questo tipo, contro 4,2 milioni di "*bachelors*" (formazione superiore di breve durata). La divisione sarà ugualmente percepibile per quanto riguarda i redditi. Così il 35%

36 *L'insertion professionnelle des jeunes lycéens*, Nota di informazione del Ministero dell'Educazione Nazionale, della Ricerca e della Tecnologia, 18 giugno 1998, ISSN 1286- 9392, situazione al primo febbraio 1997.

37 *Le Monde Diplomatique*, 1 gennaio 1995.

38 Nota del traduttore: si è mantenuta l'espressione che è in inglese anche nel testo francese originale.

dei nuovi lavori sarà costituito dalle categorie appartenenti oggi al quartile dei redditi superiori (il 25% dei più ricchi). Ma 39 punti percentuali faranno parte del quartile inferiore (il 25% rappresentato dai redditi inferiori). Soltanto il 14% e l'11% apparterranno rispettivamente ai due quartili intermedi, classe operaia tradizionale e classe media.³⁹ In altre parole gli estremi aumenteranno, il "centro" si contrarrà.

Infine terza caratteristica del contesto economico, anche questa conseguenza dell'esacerbazione delle lotte per la concorrenza e di una linea di crescita caotica: il disimpegno dello Stato nei servizi pubblici. Gli ambienti economici esercitano pressioni sui governanti affinché riducano la pressione fiscale - sugli utili delle imprese ed i redditi da capitale, ma ugualmente sui redditi da lavoro poiché questo aumenta il proprio margine di manovra nella negoziazione salariale. E' conveniente, dice la Tavola Rotonda Europea degli Industriali, "utilizzare l'ammontare molto limitato di denaro pubblico come catalizzatore per sostenere e stimolare l'attività del settore privato"⁴⁰. Quando anche esse lo volessero, cosa che accade molto raramente, le autorità politiche possono difficilmente resistere a queste pressioni, rendendo la mondializzazione dell'economia terribilmente efficace il processo di "defiscalizzazione competitiva".

Instabilità ed imprevedibilità delle evoluzioni economica, dualizzazione delle qualificazioni richieste sul mercato del lavoro, crisi ricorrente delle finanze pubbliche: tali sono i tre fattori che determinano, a partire dagli anni 80-90, una fondamentale revisione delle politiche educative.

Fine della "massificazione"

La dualizzazione del mercato del lavoro deve riflettersi in una parallela dualizzazione dell'insegnamento. Se il 50-60% delle creazioni di impiego richiedono lavoratori poco qualificati, non è economicamente fruttuoso perseguire una politica di massificazione dell'insegnamento. Questo il punto più delicato delle riforme dei sistemi educativi, i pensatori dell'economia capitalista lo sanno bene, almeno sul piano della strategia politica.

In un documento pubblicato nel 1996 dal servizio studi dell'OCSE, Christian Morrisson indicava con una notevole chiarezza ed un cinismo crudele come i governanti dovessero comportarsi. Avendo passato in rassegna alcune opzioni impraticabili, l'ideologo di questo organismo di riflessione strategica del capitalismo mondiale proseguiva: "Dopo questa descrizione delle misure rischiose, si può, al contrario, raccomandare numerose misure che non creano alcuna difficoltà politica. [...] Se si diminuiscono le

39 Monthly Labor review, novembre 1999.

40 ERT, *Construire les autoroutes de l'Information pour repenser l'Europe, Un message des utilisateurs industriels*, giugno 1994.

spese di funzionamento, occorre stare attenti a non diminuire la quantità dei servizi, lasciando che la qualità si abbassi. Si possono ridurre, per esempio, i contributi di funzionamento per le scuole o le università, ma sarebbe pericoloso restringere il numero di allievi o di studenti. Le famiglie reagirebbero violentemente a un rifiuto alle iscrizioni dei loro figli, ma non ad un abbassamento graduale della qualità dell'insegnamento e la scuola può progressivamente e su attività specifiche ottenere un contributo delle famiglie, o sopprimere quelle attività. Questo si fa poco a poco, in una scuola ma non nell'istituto vicino, in modo da evitare un malcontento generale della popolazione."⁴¹

Non si decreta dunque la fine della massificazione, ma vengono create le condizioni, sul piano della qualità della scuola e del suo finanziamento, che rendono ineluttabile l'arresto del movimento iniziato durante gli anni 50.

Non viene decretata la dualizzazione della scuola, ma vengono create le condizioni materiali, strutturali e pedagogiche.

Questa politica porta già i propri frutti. Nel corso dell'undicesima Conferenza dell'*European Association for International Education* a Maastricht, il 3 dicembre 1999 (*Visions of a European Future: Bologna and Beyond - Visione di un'europa del futuro: Bologna e oltre*), alcuni esperti hanno sottolineato che i paesi industrializzati sono "entrati in una fase di post-massificazione" e che "la straordinaria esplosione del numero di studenti degli ultimi 30 anni tocca la sua fine"⁴². In Francia, il numero di studenti della scuola superiore che aveva conosciuto una crescita costante sino al 1995, ha poi cominciato a scendere. Le iscrizioni al primo anno sono cadute dai 278.400 del 1995 ai 250.000 del 1998.⁴³ Nelle Fiandre le iscrizioni all'università sono cadute dal 19% di una classe anagrafica nel 1994, al 16,5% soltanto nel 1999.⁴⁴

La durata media degli studi universitari rischia, anche'essa, di diminuire. La dichiarazione di Bologna propone di generalizzare la durata del primo ciclo universitario a tre anni, la dove non è a volte che di due anni, come in Belgio. Ma allo stesso tempo prefigura che questo ciclo porti all'ottenimento di un diploma direttamente utilizzabile sul mercato europeo. Per molti il nuovo primo ciclo diventerà un ciclo unico.

Le scuole europee al servizio dei mercati

Nell'arco di trenta anni, gli ambienti economici hanno concentrato la loro attenzione sullo sviluppo quantitativo dell'insegnamento. La fine della massificazione permette loro di rivolgersi agli aspetti qualitativi. Lo fanno tanto più che lo sconvolgimento delle condizioni della produzione e l'inasprimento delle lotte concorrenziali rendono

41 Morrisson Christian, *La Faisabilité politique de l'ajustement*, Centre de développement de l'OCDE, Quaderno di politica economica n°13, OCDE 1996.

42 Kaufmann Chantal, op. cit.

43 *Le Monde*, 12 maggio 2000.

44 *De Standaard*, 30/06/2000

urgente, ai loro occhi, una riforma fondamentale della scuola: riforma delle strutture, dei contenuti insegnati e dei metodi.

Nel 1989, il gruppo di pressione padronale della *Tavola rotonda degli industriali europei* (in inglese: *ERT, European Round Table*) pubblica il suo primo rapporto sull'insegnamento, affermando che "l'educazione e la formazione sono considerate come degli investimenti strategici vitali per la riuscita futura dell'impresa". Pertanto "lo sviluppo tecnico e industriale delle imprese europee esige chiaramente un'innovazione accelerata dei sistemi d'insegnamento e dei loro programmi⁴⁵". L'ERT lamenta che "l'industria non ha che una debolissima influenza sui programmi insegnati", che gli insegnanti hanno "una comprensione insufficiente dello sviluppo economico, degli affari e della nozione di profitto" e che gli insegnanti stessi "non comprendono i bisogni dell'industria⁴⁶".

Seguono altri rapporti, durante gli anni '90, che precisano le "raccomandazioni" padronali relative alla "maniera di adattare globalmente i sistemi di educazione e formazione permanente alle sfide economiche e sociali"⁴⁷. Le linee direttrici di questi rapporti saranno riprese nelle analisi dell'OCDE, nei "libri bianchi" della Commissione Europea e in diverse pubblicazioni governative e dei padronati locali.

All'inizio del 2001, la Direzione Generale all'Educazione e alla Formazione, diretta da Viviane Reding alla Commissione Europea, ha pubblicato un documento che sintetizza le opinioni degli Stati Membri in merito a "gli obiettivi futuri concreti dei sistemi educativi⁴⁸". Questo testo individua subito la missione essenziale dell'insegnamento nel quadro degli obiettivi che si è fissato il Consiglio Europeo di Lisbona, nel marzo 2000: "l'Unione Europea si trova davanti ad un formidabile sconvolgimento indotto dalla mondializzazione e dalle sfide inerenti la nuova economia fondata sulla conoscenza". Quindi, l'obiettivo strategico principale al quale deve pienamente collaborare l'insegnamento è quello di "diventare l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica duratura".

Sottolineiamo qui il ruolo crescente della Commissione Europea all'interno dell'unificazione delle politiche educative al servizio dell'economia. "Noi dobbiamo certo preservare le differenze di strutture e di sistemi che riflettono le differenze dei Paesi e delle Regioni d'Europa, ma dobbiamo ugualmente ammettere che i nostri principali obiettivi, e i risultati ai quali miriamo sono notevolmente simili" dice la Commissione. E in aggiunta "ciascuno Stato membro non è in grado di realizzare tutto questo da solo. Le nostre società, come le nostre economie, sono oggi troppo interdipendenti perché quest'opzione sia realista". Se Edith Cresson fu l'iniziatrice di una riflessione strategica

45 ERT, *Education et compétence en Europe*, Bruxelles, febbraio 1989.

46 ERT, *Education et compétence en Europe*, op.cit

47 ERT, *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Bruxelles, giugno 1995.

48 Commissione europea, *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, Rapporto della Commissione, COM(2001) 59 final, Bruxelles, le 31.01.2001

sull'educazione su scala europea, Viviane Reding è il Commissario dell'Unione Europea che passerà dalla riflessione ad una reale politica educativa comune.

L'era della flessibilità

Adattare la scuola ai bisogni dell'economia? La cosa non è così agevole. I tentativi di realizzare un tale adeguamento durante gli anni '50 e '60 sono generalmente falliti abbastanza miseramente. Tanto è vero che, per definizione, l'economia capitalista è contraria ad ogni velleità di pianificazione. E' impossibile prevedere, al termine di sei o di dieci anni, quali saranno i bisogni precisi in materia di mano d'opera e ancora meno di qualificazioni. Come si può allora immaginare un tale adeguamento in un contesto economico più instabile, più imprevedibile che mai? Porre la questione è rispondervi: l'elemento centrale nell'adattamento della scuola ai bisogni dei datori di lavoro e dei mercati risiede precisamente nella presa in carico di questa instabilità. Non potendo controllare il caos, bisogna adattarvi.

Di colpo lo slogan del nuovo adeguamento Scuola-imprese è la parola "flessibilità".

I lavoratori sono portati ad evolversi in un contesto di produzione che cambia senza sosta. Perché le tecnologie volgono, i prodotti cambiano le ristrutturazioni e le riorganizzazioni portano a cambiare posto di lavoro, perché la competizione rende gli impieghi precari. Questi incessanti riciclaggi sono costosi in termini di tempo e denaro. Iniziare un lavoratore alle particolarità di un ambiente di produzione specifico è un investimento pesante e lungo, che ritarda la messa in opera delle innovazioni. La moltiplicazione di questi costi a causa della forte rotazione della mano d'opera e delle tecnologie, diviene rapidamente proibitiva. Ora, la natura stessa delle tecniche messe in campo, la loro complessità crescente, rende il ruolo dei saperi, quindi della formazione più cruciale che mai.

Come risolvere questo dilemma? Attraverso "l'apprendimento lungo il corso di tutta la vita"? Questa teoria, spiega l'OCSE, "si basa in gran parte sull'idea che la preparazione alla vita attiva non può più essere considerata come definitiva e che i lavoratori debbono seguire una formazione continua durante la loro vita professionale per poter restare produttivi e occupabili".⁴⁹ Occupazione e produttività: il progetto non ha dunque nessuna ambizione umanista. Non si tratta di far imparare a tutti e lungo il corso di tutta la vita i tesori della scienza, delle tecniche, della storia, dell'economia, della filosofia, delle arti, della letteratura, delle lingue antiche e delle culture straniere. L'adattamento dei sistemi educativi a questo obiettivo costituisce, agli occhi della Commissione Euro-

49 OCDE, *Politiques du marché du travail : nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*. Riunione del Comitato dell'impiego, del lavoro e degli affari sociali a Château de la Muette, Paris, 14-15 ottobre 1997, OCDE/GD(97)162.

pea “la più importante delle sfide alle quali tutti i paesi membri sono chiamati”⁵⁰ E questo implica sostanzialmente tre cose: “adattabilità”, “responsabilizzazione”, “dérégulation”.

Competenze per favorire l’adattabilità

Per prima cosa occorre rivedere i programmi ed i metodi dell’insegnamento di base per sviluppare la capacità dei lavoratori di far fronte a situazioni professionali estremamente variabili. Si tratta, come raccomandava il Consiglio Europeo riunito ad Amsterdam nel 1997, “di dare la priorità allo sviluppo delle competenze professionali e sociali per un miglior adattamento dei lavoratori alle evoluzioni del mercato del lavoro”.⁵¹

In questo quadro il ruolo della Scuola come luogo di trasmissione delle conoscenze non è più giudicato fondamentale. “Il sapere - spiega madame Cresson - è diventato, nelle nostre società e nelle economie in rapida evoluzione, un prodotto deperibile. Quello che impariamo oggi sarà sorpassato o superfluo domani.”⁵²

Trattandosi di conoscenze generali, quelle che forgiavano una cultura comune, quelle che danno forza per capire il mondo nelle sue multiple dimensioni, esse non sono mai state così realmente importanti sul piano economico.

I programmi dell’insegnamento secondario generale, che oggi viene definito “sovraccaricato” di conoscenze, sono una reminiscenza dell’epoca nella quale questo era riservato ai figli delle classi dirigenti, futuri dirigenti essi stessi. Bisognava munirli delle armi del sapere, dei segni culturali della loro appartenenza di classe e della legittimazione del potere. Questi programmi, non adatti all’ambizione di elevare il livello di formazione professionale di masse, avevano comunque largamente sopravvissuto all’era della massificazione della scolarità.

Senza dubbio in parte perché le considerazioni quantitative monopolizzavano tutte le attenzioni, Adesso che il contesto economico sposta l’attenzione verso i contenuti e verso la richiesta di occupabilità, si attacca da tutte le parti questo “accumulo” di conoscenze generali. Come sempre, l’attacco prende come pretesto la reale ipertrofia di certi programmi, per giustificare l’abbandono dello stesso obiettivo di ogni istruzione: trasmettere dei saperi.

Lo sviluppo di certe teorie pedagogiche come quella detta “dell’approccio per competenze” concretizzano questa tendenza. Queste teorie privilegiano la competenza -”insieme integrato e funzionale di saperi, saper fare, saper-essere e saper diventare, che permette, di fronte ad una categoria di situazioni, di adattarsi, di risolvere problemi

50 Commissione europea, *Les objectifs concrets futurs des systèmes d’éducation*, Rapporto della Commissione, COM(2001) 59 final, Bruxelles, le 31.01.2001

51 *Pour une Europe de la connaissance*, Comunicazione della Commissione europea, COM(97)563 final

52 Discours d’Edith Cresson, *Putting our knowledge to work: a second chance for young people*, Harrogate, 5 marzo 1998.

e di realizzare progetti” - sulla conoscenza.

L'importante non è di possedere una certa cultura comune, ma di essere capace di accedere a saperi nuovi e mobilitarli in situazioni impreviste.

Non ci lasciamo ingannare dall'apparente generosità del progetto: in mancanza di basi sufficienti, i “nuovi saperi” ai quali avranno accesso i futuri cittadini “lungo l'intero corso della vita” resteranno confinati in ambiti elementari come la competenza d'uso di un nuovo software, l'utilizzo di una nuova macchina, l'evoluzione in un nuovo ambiente di lavoro. L'ambizione di strumentalizzare la scuola a vantaggio della competizione economica è manifesta.

A pari livello tra le competenze richieste a gran voce dagli ambienti padronali, occorre ricordare l'iniziazione alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione “Tutti gli Stati Membri pensano che bisogna rivedere le competenze di base che i giovani dovranno possedere al momento di lasciare la scuola o la formazione iniziale, e che tra quelle dovranno esservi pienamente incluse le tecnologie dell'informazione e della comunicazione” indica il documento di sintesi della Commissione Europea sugli obiettivi della scuola. Questo non significa che occorra formare delle masse di informatici. Abbiamo visto perché non ce n'è nessun bisogno. Al contrario, è imperativo che tutti i futuri lavoratori abbiano imparato a evolvere in un ambiente dominato da queste tecnologie, che abbiano acquisito i rudimenti dell'interazione uomo-macchina attraverso una tastiera ed un mouse, che abbiano imparato a rispondere alle ingiunzioni che appaiono su uno schermo di un pc, che siano abituati ad adattarsi rapidamente, quasi intuitivamente, a software vari e mutevoli. Questa la prima funzione dell'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) a scuola. E questo consente di comprendere non poche cose riguardo alla maniera in cui questa introduzione è oggi realizzata. Occorre constatare che si è investito molto in macchine, molto poco in formazione. L'importante sembra essere appunto che gli allievi abbiano l'occasione di “trastullarsi” con le macchine, per superare i loro timori ed acquisire i riflessi di base, e non che l'insegnante padroneggi, attraverso il computer, un nuovo strumento pedagogico (del quale non è il caso di negare l'utilità potenziale). L'addetto della Coca-Cola Company che verrà, domani, a rimpire i distributori di bevande nelle nostre scuole, sarà capace di impadronirsi rapidamente dell'utilizzo di un sistema di guida informatizzata, per prendersi gioco delle difficoltà di circolazione. Ma è poco probabile che i computer scolastici abbiano contribuito a fargli imparare la storia o la fisica.

Sul piano della preparazione della mano d'opera, l'introduzione delle TIC a scuola gioca ancora un altro ruolo. Si tratta, dice la Commissione Europea, di mettere “il po-

tenziale di innovazione delle nuove tecnologie al servizio delle esigenze e della qualità della formazione lungo l'intero corso della vita"⁵³. Per assicurare una rotazione rapida ed una flessibilità professionale massima dei lavoratori, questi debbono imparare a servirsi dei computer e di Internet per aggiornare le proprie conoscenze e le proprie competenze "dalla culla alla tomba", connettendosi ai server di formazione a distanza o utilizzandone i supporti multimediali. Se tutti i lavoratori avranno imparato a servirsi di Internet per accedere a delle conoscenze, sarà facile fare pressione su di essi perché mantengano al livello la propria competitività professionale durante i loro week-end, le loro vacanze o le loro serate utilizzando computer e connessioni che pagheranno con le loro tasche. Questo il senso di una pubblicità di Sysco Systems dove si vede un uomo seduto in una panchina pubblica, che naviga in rete attraverso un portatile e un GSM; il testo diceva "imparate come ridurre i vostri costi di formazione del 60%".

La realizzazione di questo obiettivo implica di "responsabilizzare" il lavoratore rispetto alla propria formazione, fare in modo cioè che sia lui stesso a farsi carico di mantenere le proprie conoscenze e le proprie competenze al livello, al fine di restare "occupabile". "All'interno delle società della conoscenza, il ruolo principale torna agli stessi individui" dice la commissione europea. "Il fattore determinante è questa capacità che ha l'essere umano di creare e di utilizzare le conoscenze in maniera efficace e intelligente, in un ambiente in perpetua evoluzione. Per ottenere il miglior risultato da questa attitudine gli individui debbono avere la volontà ed i mezzi di prendere in mano il proprio destino".⁵⁴

Quando il cittadino diventa consumatore

Abbiamo evidenziato l'importanza crescente della scuola come luogo di formazione della mano d'opera. Eppure l'educazione del cittadino non è sparita, ma, anche qui, osserviamo questo slittamento della sfera ideologica verso la sfera economica.

Claude Allègre sottolineava quanto è importante la scuola obbligatoria per "preparare i giovani a vivere come cittadini" e quindi domandava di "trasmettere più che mai, i valori repubblicani che fondano la nostra vita collettiva e la nostra democrazia"⁵⁵ Dichiarazioni simili possono essere ascoltate dalla bocca di tutti i responsabili politici, in particolare alla Commissione europea. La scuola continua in effetti ad essere un luogo nel quale si trasmette il dogma fondatore della coesione sociale e politica delle società occidentali: i nostri Stati sono legittimi in quanto democratici. Questo significa far di-

⁵³ Commissione della Comunità Europea, *e-Learning – Penser l'éducation de demain*, Comunicazione della Commissione, COM(2000) 318 final, Bruxelles, le 24.5.2000

⁵⁴ Commissione della Comunità Europea, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, le 30.10.2000

⁵⁵ Claude Allègre dans " XXle siècle - Le magazine du ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie ", Numéro 1 . maggio 1998

menticare un po' velocemente che il potere dell'elettore si ferma là dove cominciano gli interessi dei gruppi finanziari ed industriali. E questi interessi sono ormai onnipresenti. La pretesa democrazia delle nostre società non è affatto più di una costruzione ideologica destinata a mascherare la dittatura, davvero reale quella, dei mercati. Ma è un'ideologia terribilmente efficace, profondamente radicata nella coscienza di larghi strati della popolazione, in particolare presso le classi medie intellettuali, questi fabbri dell'opinione pubblica.

Se la "mercantilizzazione" della scuola non ha ancora messo fine al proprio ruolo di apparato ideologico di Stato, occorre però riconoscere che, in questo settore, si trova ormai supportata, o soppiantata, da altri strumenti: stampa, pubblicità, radio, cinema e soprattutto televisione.

D'altra parte, persino nello stesso campo della formazione del cittadino, è adesso il consumatore che si trova al centro delle attenzioni della scuola. La creazione di nuovi mercati di massa, legati alle tecnologie emergenti, non è possibile se non a condizione che i clienti potenziali abbiano acquistato le conoscenze e competenze che gli permettano di sfruttare questi prodotti, che abbiano anche superato le proprie apprensioni. Il maggior freno allo sviluppo del commercio elettronico su Internet, per esempio, sembra essere d'ordine psicologico più che tecnico. Ora, secondo il centro di ricerca Merrill Lynch, questo settore dovrebbe rappresentare un mercato di 500 miliardi di dollari alla fine del 2002. La commissione Reiffers, insediata da Edith Cresson all'inizio degli anni '90, per riflettere sul futuro dell'educazione europea si allarma: "Si può dubitare che il nostro continente tenga il posto industriale che gli tocca su questo nuovo mercato qualora i nostri sistemi educativi e di formazione non lo seguano rapidamente. Lo sviluppo di queste tecnologie, in un contesto di forte concorrenza internazionale necessita che gli effetti di scala possano giocarsi a pieno. Se il mondo dell'educazione e della formazione non li utilizzano il mercato europeo diventerà troppo tardi un mercato di massa"⁵⁶

Alcuni mesi più tardi, durante una conferenza di fronte ad una platea di industriali delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione Edith Cresson dichiarava: "Il mercato europeo rimane troppo stretto, troppo frammentato, il numero degli utilizzatori e dei creatori ancora troppo debole penalizzano la nostra industria. (...) Per questo era indispensabile prendere una serie di misure per aiutarli e stimolarli. E' l'obiettivo del piano di azione "Apprendere nella società dell'informazione" del quale si è dotata la Commissione nell'ottobre 1996. Questo ha due obiettivi principali: da una parte aiutare le scuole europee ad accedere più velocemente alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; d'altra parte *accelerare l'emergenza* e dare al nostro mercato la

56 Commission européenne, *Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation "Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation"*, Sintesi e raccomandazioni, dicembre 1996.

dimensione della quale la nostra industria ha bisogno.”⁵⁷

Il piano di azione “Apprendere nella società dell’informazione” è il grande progetto europeo nel quadro del quale Claude Allège stanziava 15 milioni di FRF per dotare i college ed i licei di computer e di connessioni alla rete, nel quadro del quale la Regione dei Valloni ha stanziato tre miliardi di franchi belga per dotare le scuole belga francofone di “cyberclassi”, nel quadro del quale Deutsche Telekom ha sottoscritto un partenariato con il ministero federale tedesco dell’educazione per accelerare la dotazione degli istituti scolastici di TIC, etc.

Le proposte di Edith Cresson erano confidenziali, esplicitate di fronte ad un’assemblea di industriali nel 1997. Tre anni dopo, al Summit europeo di Lisbona, non si usano più i guanti. Come recuperare il ritardo europeo in materia di TIC e di commercio elettronico, si domandavano i ministri riuniti sotto la presidenza portoghese. E la risposta fu unanime: apprendimento a distanza (*e-learning*), l’introduzione massiccia delle tecnologie informatiche negli istituti scolastici.

L’entrata dei marchi a scuola è un altro segno di questa tendenza ad utilizzare l’insegnamento per sostenere i mercati. Dal pacchetto pedagogico “colazione salute” prodotto dalla Nestlé, alla video cassetta sul “funzionamento dell’impresa moderna” realizzato esclusivamente con immagini dello stabilimento Coca-Cola di Dunkerque, passando per i “masters in economia” del gruppo bancario CIC, gli istituti scolastici sono sommersi dalle generose offerte di sponsorizzazioni e di materiale didattico gratuito. Una società di marketing francese, specializzata nel mercato dei giovani, che si chiama modestamente *L’Institut de l’Enfant*, ha calcolato che il consumo delle famiglie è influenzato verso l’alto del 43% dai bambini. Questo rappresenta, per la Francia, un mercato di 600 miliardi di franchi (90 miliardi di €). Infatti, come scrive il giornale dattoriale *Les Echos*, “la rete scolastica e, soprattutto, la garanzia dell’insegnante costituiscono, per un marchio, un fattore di credibilità inestimabile”⁵⁸.

Alla fine del 1998, la Commissione europea, diffondeva un rapporto sul “Marketing a scuola”, realizzato, su sua richiesta, dalla società ... di marketing (!) GMV Conseil. Il rapporto termina con una serie di conclusioni e raccomandazioni che, dietro qualche sfumatura di facciata, costituiscono senza dubbio un riconoscimento del diritto all’entrata dei marchi a scuola. Che si giudichi:

“ Senza protezioni la penetrazione del marketing a scuola rischia di intorpidire il senso critico degli allievi, di far nascere in loro delle frustrazioni, di far loro percepire la società in modo impoverito e di incoraggiare presso di loro comportamenti stereotipati. Ma con delle attenzioni queste trappole saranno evitate e prenderanno spazio i vantaggi: vantaggi materiali, certo per sistemi scolastici in crisi cronica per mancanza di mezzi,

57 Idem.

58 *Les Echos* n° 17563, 14 janvier 1998.

ma anche pedagogici, perché da una parte la penetrazione del marketing a scuola la apre al mondo dell'impresa ed alle realtà della vita e della società, e d'altra parte permette d'educare gli allievi alla questione del consumo in generale ed alle tecniche pubblicitarie in particolare. (...)

Per permettere alla scuola di ricavare il massimo beneficio finanziario e pedagogico dalle azioni di marketing a scuola ed impedire le derive "all'americana", lo studio raccomanda (...) di mantenere la pressione sulle imprese perché continuino a creare materiali di qualità secondo i criteri definiti sopra; di intervenire presso le autorità nazionali responsabili dell'Educazione affinché siano riattualizzati i testi che riguardano le pratiche commerciali alla luce della moltiplicazione dei nuovi media. D'altra parte, questi testi, dovranno adesso riconoscere la legittimità di certe "buone pratiche" già largamente diffuse, cosa che li renderà anche più credibili nel "divieto" delle pratiche meno confessabili".⁵⁹

Deregulation

Essendo fissati gli obiettivi educativi, la questione che si pone è: come organizzare l'insegnamento perché li possa raggiungere? Di nuovo, il termine centrale della risposta sarà "flessibilità".

Non occorre soltanto che il lavoratore sia flessibile, adattabile e competitivo, bisogna anche che lo stesso sistema educativo si doti di queste caratteristiche. Per riprendere l'immagine che amava utilizzare Laurette Onkelinx, ex-ministro dell'Educazione della comunità francese in Belgio, bisogna abbandonare il "pesante piroscampo" della scuola diretta dallo Stato e sostituirla con una "flottiglia di piccoli navigli più facili da maneggiare". La metafora è più pregnante di quanto immaginava il ministro: poiché il rischio reale è che alcuni vincano un motoscafo rapido o uno yacht lussuoso, mentre altri saranno confinati in una bagnarola marcia o in una scialuppa a remi.

Dal 1989, la Tavola Rotonda degli Industriali europei scriveva che "l'amministrazione della scuola è dominata dalle preoccupazioni burocratiche (...) Le pratiche amministrative sono spesso troppo rigide per permettere agli istituti scolastici di adattarsi agli indispensabili cambiamenti richiesti dal rapido sviluppo delle tecnologie moderne e dalle ristrutturazioni industriali e terziarie."⁶⁰ Lo stesso per l'OCSE, " il sistema scolastico deve sforzarsi di accorciare il proprio tempo di risposta, utilizzando forme più agili di quelle della funzione pubblica, per creare - o chiudere - delle sezioni tecniche o professionali, utilizzare personale competente, disporre delle attrezzature necessarie".⁶¹

⁵⁹ GMV Conseil, *Le marketing à l'école*, studio sulle pratiche commerciali nelle scuole realizzato su commissione della Comunità Europea, ottobre 1998.

⁶⁰ Table Ronde des Industriels Européens, *Education et compétence en Europe, Etude la Table Ronde Européenne sur l'éducation et la formation en Europe*, febbraio 1989

⁶¹ OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.

L'aumento dell'autonomia degli istituti scolastici offre loro un margine maggiore di manovra per adattarsi alle attese degli ambienti economici. Ma anche della società e dei genitori, si aggiungerà. Certo ma in un contesto nel quale la competizione per l'accesso agli impieghi migliori è ogni giorno più acuta, l'intervento dei genitori (nel consiglio di partecipazione o altrove) ripercuote inevitabilmente le attese dei datori di lavoro. Le pressioni per introdurre qualche ora di inglese nei primi anni di scuola primaria sono rivelatrici a questo proposito.

L'autonomia permette, come è noto, di allacciare partenariati con le imprese (ed incita a farlo, nella misura in cui quelle possano costituire degli sponsor benvenuti in questi tempi di ristrettezze di budget). Così, secondo il rapporto della Commissione europea sugli "obiettivi concreti" dei sistemi di insegnamento: "è opportuno rinsaldare i legami con l'ambiente locale, con le imprese e gli imprenditori in particolare, per migliorare la comprensione dei bisogni di quest'ultimi e accrescere così l'occupabilità dei soggetti in apprendimento". Già nel 1995, nel suo *Libro Bianco* sull'educazione, la Commissione rilevava che "i sistemi più decentralizzati sono anche quelli più flessibili, che si adattano più velocemente e che permettono di sviluppare nuove forme di partenariato"⁶².

Questi partenariati, guardano spesso, esplicitamente, a far penetrare nella scuola quello che viene chiamato tipicamente "lo spirito di impresa". Bisogna sottolineare in effetti che la flessibilità richiesta al lavoratore non si limita al piano strettamente professionale, si tratta ugualmente di accettare i nuovi modi di organizzazione del lavoro: produzione a ciclo continuo, lavoro di notte, orari variabili. Questo esige di "responsabilizzare" il lavoratore, cioè di inculcargli l'idea che il suo interesse s'identifica con quello del suo datore di lavoro. La Commissione europea si rammarica che "troppo spesso i sistemi di insegnamento si concentrano sulla trasmissione di competenze professionali, lasciando che l'apprendimento delle attitudini personali si effettui più o meno a caso. E' tuttavia possibile migliorare e incoraggiare queste ultime parallelamente all'insegnamento delle competenze professionali e dalla prospettiva di queste."⁶³ E' qui che interviene la collaborazione con le imprese. Così l'OCSE stima che il maggior vantaggio dell'apprendimento in alternanza è "di imparare a diventare membro di un gruppo di lavoro, accettare di ricevere ordini e di lavorare con gli altri. Si tratta anche di capire meglio che il ritmo di lavoro significa essere pronti a rispondere a esigenze diverse nelle tappe successive di una carriera".⁶⁴

62 Commissione della Comunità europea, *Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive, Livre blanc sur l'éducation*, Bruxelles, 29 novembre 1995, pp. 1, 24.

63 CE, *Objectifs concrets*, op. cit.

64 OCDE, *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle*, Paris 1994

La volontà di deregulation colpisce ugualmente le modalità di certificazione. In un contesto di rotazione rapida della manodopera le organizzazioni datoriali si augurano come abbiamo visto di flessibilizzare il mercato del lavoro. Oggi questo è fortemente regolato dal sistema delle qualificazioni e dei titoli di studio che dà spazio a negoziazioni collettive che garantiscono i salari, le condizioni di lavoro e la protezione sociale. Per distruggere questo sistema “rigido”, gli ambienti economici propongono la necessità di introdurre certificazioni “modulari”. Queste hanno il doppio vantaggio di permettere assunzioni più agili (facendo prima pressione sui diritti sociali) e di costituire un incentivo a coloro che apprendono a privilegiare nel corso di studi tutto quello che è efficace (realmente o supposto tale) in termini di occupabilità.

In Germania, il piano di azione per aumentare il numero di posti di apprendistato, prevede che “gli allievi che non passassero interamente gli esami di fine corso ottengano certificazioni di qualificazione parziale utilizzabili nel mercato del lavoro.”⁶⁵ In Francia il documento “Un lycée pour le XXI^e siècle” propone che nell’insegnamento professionale “i diplomi siano oggetto di modalità di certificazione modulare adattate alla diversità degli accessi, alla qualificazione dei candidati”⁶⁶. In Belgio *il Decreto sulle missioni dell’insegnamento obbligatorio*, prevede, anche questo, che gli studenti potranno certamente far certificare dei “moduli” di formazione, anche se non hanno seguito o passato tutte le materie. In vista di uniformare questo riconoscimento agile delle competenze all’interno dei Paesi Membri dell’Unione Europea la Commissione ha preso l’iniziativa di far lavorare dei ricercatori sulla fattibilità di una “carta di competenze” elettronica, la famosa “Skill’s Card”⁶⁷.

La scuola autonoma, anticamera della scuola del mercato.

Dopo la creazione del suo gruppo di lavoro educazione, nel 1989, la tavola rotonda degli industriali non ha smesso, di “incoraggiare modalità di formazione meno istituzionali, più informali”⁶⁸. La lobby datoriale europea è stata perfettamente ascoltata. I sistemi di insegnamento di tutti i paesi europei e da tutti i livelli seguono grosso modo la stessa evoluzione verso una maggiore autonomia e competizione tra gli istituti scolastici. Un rapporto sottolinea il carattere internazionale di questo movimento: “le riforme condotte dall’amministrazione generale del sistema scolastico si riassumono principalmente in un movimento progressivo di decentralizzazione e delega dei poteri verso la società.

⁶⁵ *Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen*, BMBF, 1998.

⁶⁶ Claude Allègre, *Un lycée pour le XXI^e siècle*, 4 marzo 1999.

⁶⁷ A questo proposito si rimanda a: G. de Sélys et N. Hirtt, *Tableau Noir, Résister à la privatisation de l’enseignement*, éditions EPO, Bruxelles 1998.

⁶⁸ ERT, *Les marchés du travail en Europe Les perspectives de création d’emplois dans la deuxième moitié des années 90*, Bruxelles 1993.

Praticamente tutti i Paesi hanno introdotto nuove regole che sostituiscono il potere di decisione dello Stato centrale con quello delle autorità regionali, locali o municipali e di queste con quello degli istituti scolastici⁶⁹.

Ormai, dice l'OCSE, "è ammesso che l'apprendimento si svolga in contesti multipli, formali e informali...la mondializzazione rende obsoleta l'istituzione impiantata localmente e ancorata in una cultura determinata che si chiama *scuola* e nello stesso tempo rende obsoleto l'*insegnante*⁷⁰. Gli esperti della Commissione europea sono ancora più espliciti, perché stimano "che il tempo dell'educazione fuori dalla scuola è venuto e che la liberazione del processo educativo reso così possibile porterà ad un controllo da parte di offerenti di educazione più innovativi delle strutture tradizionali"⁷¹.

Ci riferiamo qui, evidentemente, all'insegnamento privato commerciale, all'educazione *for profit* come dicono gli anglosassoni. Lo sviluppo della domanda di formazione lungo tutto il corso della vita favorisce la sua emergenza e gli assicura progressivamente il superamento delle soglie di redditività. Non si capisce perché non dovrebbe partire in seguito alla conquista dell'insegnamento di base. "Le evoluzioni multiple rese necessarie dalle trasformazioni economiche e tecnologiche non permettono più ai sistemi scolastici, né ai poteri pubblici di assumere da soli la preparazione iniziale e la formazione continua della manodopera" dice l'OCSE. Bisogna dunque "trovare una divisione delle responsabilità che, secondo le particolarità dei paesi, garantisca al tempo la qualità e la flessibilità degli insegnamenti e delle formazioni"⁷².

Education business.

Le spese mondiali per l'educazione rappresentano la somma civettuola di 2.000 miliardi di dollari, ossia più del doppio del mercato mondiale dell'automobile. C'è di che far sbavare investitori in ricerca di collocazioni durevolmente redditizie. Privatizzare l'insieme di questi 2.000 miliardi in breve termine non è da prendere in considerazione. Tuttavia sotto l'azione congiunta del definanziamento pubblico, della domanda crescente di formazione lungo il corso della vita e della deregolamentazione amministrativa e finanziaria degli istituti scolastici, pezzi interi dell'educazione e dei servizi annessi cascano poco a poco nel borsellino dell'education business. Secondo uno studio americano gli anni '90 "resteranno nella memoria per aver premesso l'arrivo a maturazione della scuola mercato (for profit education)"⁷³ Gli analisti di Merrill Lynch

69 *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994)*, Eurydice.

70 OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris 1998.

71 *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation*, op. cit.

72 l'Observateur de l'OCDE, n°193 aprile-maggio 1995 1/04/95

73 Adam Newman, *What is the education-industry ?*, Eduventures, gennaio 2000.

stimano che il settore dell'apprendimento presenta oggi caratteristiche simili a quelle della sanità negli anni '70: un mercato gigantesco e molto frammentato, una debole produttività, un basso livello di tecnologia che domanda soltanto di aumentare, una carenza di management professionale e un tasso di capitalizzazione bassissimo (15 miliardi di dollari negli Stati Uniti per un mercato di capitali di oltre 16 mila miliardi). Tutto questo conduce la banca di affari a concludere che la situazione è matura per una vasta privatizzazione commerciale. Merry Linch cita ancora i fattori che stimolano la crescita di questo mercato, "l'insoddisfazione" dei genitori verso l'insegnamento pubblico. D'altronde coloro che hanno i mezzi finanziari per scappare dalle scuole di Stato costituiscono una formidabile riserva di potenziali clienti per questa education business in piena crescita. Negli Stati Uniti un rapporto del National Centre For Education Statistics ha mostrato che nel 1993, il 72% delle famiglie il cui reddito superava i 50 mila dollari mandavano i loro bambini in scuole private o cambiavano casa per poter frequentare una scuola pubblica scelta da loro.⁷⁴

Sembra molto difficile disporre di stime globali su scala mondiale ma si sa che per i soli stati Uniti il mercato di questa nuova industria educativa saliva, nel 1998, all'82 miliardi di dollari 24 miliardi dei quali da prodotti, 30 miliardi di servizi e 28 miliardi di entrate delle scuole di ogni tipo..⁷⁵

Nel Regno Unito la società Capital Strategies ha lanciato il fondo borsistico "UK Education and Training Index" del quale vanta le eccezionali performance un investimento di 1.000 euro al momento del lancio di questo indice nel 1996, avrebbe avuto un valore di 3405 euro, nel luglio 2000. Una crescita del 240% da paragonare al 65% dell'indice generale della borsa⁷⁶. Come fattori esplicativi di questa notevole crescita Capital Strategies cita l'investimenti pubblici in computer e centri di formazione alle nuove tecnologie, i partenariati crescenti tra università e industrie e la crescita del subappalto dei servizi educativi. Soltanto il mercato del subappalto peserebbe 5 miliardi di sterline.

In Inghilterra l'ispezione delle scuole primarie è assicurata, dal 1993 da organismi privati per il 73%, essi s'impadroniscono così di un mercato di 118 milioni di sterline. Nello stesso Paese la sostituzione dei professori assenti è ugualmente diventata un'attività lucrativa. La società Capitan, per esempio, piazza ogni giorno un migliaio di professori/supplenti⁷⁷. Negli Stati Uniti Edison Schools gestisce in piena autonomia 125 istituti di insegnamento pubblico.

Un catalizzatore chiamato Internet

Uno dei più potenti catalizzatori della trasformazione della scuola in un grande mer-

74 Choy, S. P. (1997). *Public and private schools: How do they differ?* Washington, DC: National Center for Education Statistics (NSEC 97-983).

75 Michael Barker, *E-education is the New New Thing*, Edinvest, primo trimestre 2000.

76 *Capital Strategies, News Release*, 18 luglio 2000.

77 Richard Hatcher, *Profiting from schools: business and Education Action Zones*, in *Education and social justice*, Vol. 1, n°1, autunno 1998.

cato mondiale è indiscutibilmente lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione a distanza ed in particolare il progresso di Internet. Le università tradizionali, constatando che hanno una concorrenza sempre più stretta tramite offerte di teleinsegnamento proposte da nuovi venuti sul mercato, decidono le une dopo le altre, di lanciarsi su questo crinale. Negli Stati Uniti è la Western Governor's University, un'iniziativa dei grandi gruppi finanziari privati che ha iniziato il movimento attraverso una collaborazione con IBM e Microsoft. Rapidamente gli Istituti più tradizionali l'hanno seguita: così tre grandi università americane ed una inglese (Columbia, Stanford, Chicago e la London School of Economics) hanno siglato un accordo con una compagnia specializzata nella didattica via Internet al fine di lanciare corsi di formazione a distanza nel settore degli affari e della finanza.

Per adesso questi corsi non sono ancora convalidati con diplomi finali, ma non si nasconde il fatto che "l'idea esiste". Tra gli operatori privati citiamo ancora la Concord University School of Law che offre soltanto corsi attraverso Internet e che è diretta dal Kaplan Educational Centers una firma specializzata da molto tempo nell'aiuto alla preparazione degli esami, il centro è proprietario della Washington Post Company. Alcuni, come il MIT, giudicano il mercato così importante da offrirci corsi gratuiti. La strategia è chiara: accaparrarsi fette di mercato stroncando i prezzi, per fidelizzare una clientela che, un giorno, non potrà fare altrimenti che pagare molto caro questo insegnamento a distanza.

Secondo uno studio, realizzato dalla International Data Corporation, il numero degli studenti dei college americani che partecipavano a corsi on line avrebbe dovuto triplicare tra il 2000 ed il 2002 per raggiungere i 2,2 milioni, ossia il 15% degli effettivi nella scuola superiore USA. Lo stesso studio prevede che da questo stesso 2002 l'85% dei college offriranno corsi di formazione a pagamento su Internet.⁷⁸

Si potrebbe gioire nel vedere il tesoro della scienza e della cultura reso così accessibile al più gran numero di persone. Ma sarebbe dimenticare che questi saperi non saranno (durevolmente) gratuiti e che il loro accesso sarà dunque riservato a chi potrà pagarli. Sarebbe dimenticare soprattutto che, come in tutta la globalizzazione mercantile, una lotta a morte deciderà la sopravvivenza di qualcuno soltanto. E' la standardizzazione commerciale, per la quale l'impoverimento dei saperi ci attende alla fine della strada. Per la forza del mercato una tecnologia potenzialmente emancipatrice è così portata a diventare il contrario: un impoverimento intellettuale e culturale drammatico.

Sono numerosi coloro, nell'ambiente degli insegnanti, che non credono alla generalizzazione dell'insegnamento a distanza su Internet. Perché dicono, questo non funziona; ciò che fanno non può essere automatizzato. Può darsi che abbiano ancora ragione su questo punto. Ma verrà fatto comunque, qualunque siano le conseguenze

per la qualità dell'insegnamento. Perché, spiega David Noble, " la posta in gioco non è l'educazione; la posta sono i soldi".⁷⁹ Questo è talmente vero che la banca d'affari Merrill Lynch ha dedicato uno studio di oltre 300 pagine alle prospettive del mercato dell'apprendimento on line. Ne risulta che questo settore risulta fin d'ora un mercato di 9,4 miliardi di dollari e che dovrebbe raggiungere i 54 miliardi nel 2002.⁸⁰

Altro mercato importante per l'insegnamento a distanza su Internet: quello dei tutorati e degli aiuti alla preparazione degli esami. Il sito ExamWeb propone per esempio una preparazione all'esame di base SAP (*Scholastic Aptitude Test*) al prezzo di 345 \$ o, all'altro estremità del cursus scolastico, una preparazione al *California Bar* (esame per l'accesso al foro in California), per la modica somma di 1694\$. Attenzione: per questa somma non avete ne corsi ne diplomi, solamente una preparazione all'esame.

Queste diverse forme di apprendimento on line hanno d'altro canto permesso l'esplosione, negli Stati Uniti, del numero di bambini che proseguono il percorso scolastico (primario o secondario) a casa: la "*home schooling*". Un tempo riservata ai bambini delle regioni rurali isolate o alle famiglie borghesi che potevano pagare dei tutori per i loro figli, la *home schooling* ha conosciuto uno sviluppo fenomenale passando da 500.000 a 1,7 milioni di bambini in dieci anni. I genitori che vedono con agoscia lo sfascio e l'aumento della violenza nelle scuole pubbliche americane sperano di trovare, nell'insegnamento a distanza su Internet (o nell'aiuto all'insegnamento), una soluzione di ricambio di buona qualità e non troppo costosa. Queste istituzioni comunicano con i genitori attraverso la rete, li informano sui progressi raggiunti dal ragazzo e propongono, a volte, attività parascolastiche. Il tutto pagando, certo. Ma l'ammontare varia considerabilmente in funzione delle ore di aiuto individualizzato ed in ragione inversa del volume dei messaggi pubblicitari che accompagnano i corsi...

Mondializzazione

Qualunque cosa ne pensino alcuni, il vero interesse di Internet, sul piano dello sviluppo della scuola commerciale sta meno nelle sue caratteristiche multimediali che nella sua capacità di diffusione istantanea su scala planetaria, associato ad un costo marginale praticamente inesistente. Niente prova che il libro ed il video siano molto meno efficaci di Internet sul piano pedagogico, se non che quest'ultimo porta una incontestabile dimensione di interattività. Ma soprattutto, ogni libro, ogni cassetta prodotta rappresenta un costo di materia prima, di fannricazione, di confezione, di imballaggio, di spedizione e di diffusione che vengono ad aggiungersi all'investimento effettuato per la realizzazione del prodotto pedagogico stesso e che aumenta dunque il rischio finanziario in caso di insuccesso commerciale. Su Internet nulla di tutto questo. Una volta che il sito

79 Ibidem.

80 *Le Monde*, 2-3 luglio 2000.

è messo a punto, il suo contenuto può essere venduto e rivenduto su scala mondiale senza altro costo (eccetto i costi di comunicazione elettronica, che sono direttamente a carico dell'acquirente). Internet permette così di mettere a frutto investimenti importanti nella concezione scientifica, pedagogica e multimediale dei prodotti educativi.

Ma questo implica anche che, per essere pienamente redditizio, il mercato debba essere mondiale. Due organismi internazionali (e molti gruppi di pressione privati) sono attivamente favorevoli a questa liberalizzazione del mercato mondiale dei servizi educativi: l'Organizzazione Mondiale del Commercio e la Banca Mondiale.

Nel 1998, in previsione del summit di Seattle, il segretariato dell'OMC aveva costituito un gruppo di lavoro incaricato di studiare le prospettive di una liberalizzazione dell'accesso all'educazione. Nel suo rapporto si sottolineava il rapido sviluppo dell'apprendimento a distanza e si accoglieva la moltiplicazione dei partenariati tra istituzioni educative e le imprese del settore delle TIC. Il rapporto si rallegrava ugualmente della deregolamentazione crescente dell'insegnamento superiore in Europa, complimentandosi con i governi che avevano deciso di "abbandonare la sfera del finanziamento esclusivamente pubblico per avvicinarsi al mercato, aprendosi al meccanismo dei finanziamenti alternativi". Infine l'OMC elencava le numerose "barriere" che bisognerebbe togliere per liberare il commercio dei servizi educativi, citando ad esempio "le misure che limitano gli investimenti diretti da parte di fornitori di educazione stranieri" o ancora "l'esistenza dei monopoli governativi e degli istituti largamente sovvenzionati dallo Stato".

Da parte sua la Banca Mondiale tenta, nei paesi del Terzo Mondo, di aprire l'insegnamento superiore ed il ciclo superiore dell'insegnamento secondario alla cupidigia del settore privato. L'argomentazione della Banca Mondiale è semplice: la priorità, nei paesi in via di sviluppo, deve essere data all'alfabetizzazione. Ora, visto che la BM rifiuta ogni forma di abrogazione del debito dei paesi del Terzo Mondo ed ancora meno vuole aprire ad un commercio più giusto, non vi è altra soluzione, dice, che di riorientare le spese pubbliche dell'educazione verso l'educazione di base. Negli altri livelli di insegnamento, bisogna dunque "incoraggiare il ricorso al settore privato, sia per finanziare istituzioni private, sia per costituire un complemento di incassi alle istituzioni statali"⁸¹. Questa privatizzazione aumenterà il costo degli studi per gli studenti ed i loro genitori? Favorirà uno sviluppo ineguale tra gli istituti? La Banca spazza via queste obiezioni: "la questione vitale adesso non è di sapere se degli attori non governativi vanno a giocare un ruolo crescente nell'educazione - questo è ormai certo- ma di vedere come questi

sviluppi possano essere integrati nelle strategie globali delle nazioni”.⁸²

Nel giugno 1999, a Washington, la Banca Mondiale, attraverso la propria filiale SFI (Società di Finanziamento Internazionale) ha organizzato una conferenza dal titolo esplicito: “Opportunità di investimento nell’educazione privata nei paesi in via di sviluppo”⁸³. La SFI ha poi creato *Edinvest* “ un forum per le persone, le società e le istituzioni interessate all’educazione nei paesi in via di sviluppo» che “ fornisce informazioni per rendere possibili investimenti privati su larga scala”⁸⁴. *Edinvest*⁸⁵ chiarisce agli investitori potenziali le possibilità offerte dal mercato educativo dei paesi in via di sviluppo. Il suo sito Internet è sponsorizzato da marchi privati come *Eduveres.com* e *Caliber*. La Banca Mondiale e la SFI erano ugualmente presenti, in forze, al primo World Education Market, a Vancouver, nel maggio 2000.

Durante il colloquio di Washington, Jack Maas, *Lead Education Specialist* alla SFI, esprimeva la propria ammirazione per una scuola secondaria in Gambia, che offre “un insegnamento di prima qualità” per la somma di 300 USD all’anno. “E’ veramente una bazzecola. Possiamo bruciare 300 dollari in una notte in un hotel occidentale, quindi è una vrea bazzecola”⁸⁶.

E’ necessario ricordare che il salario annuo medio in Gambia è di 950 USD...?

Conclusioni

L’adeguamento della scuola con le nuove attese delle potenze industriali e finanziarie ha due conseguenze drammatiche: la strumentalizzazione della Scuola al servizio della competizione economica e l’aggravamento delle ineguaglianze sociali nell’accesso ai saperi. La Scuola si era massificata permettendo ai figli del popolo di accedere - parzialmente, timidamente - alla ricchezza dei saperi riservati sino ad allora ai figli ed alle figlie della borghesia. Adesso che la massificazione ha raggiunto il proprio termine, si intima alla scuola di riportare l’istruzione del popolo in limiti che non avrebbe mai dovuto sorpassare: imparare a produrre, a consumare e, marginalmente, a rispettare le istituzioni del momento. Nè più né meno.

L’attuale evoluzione dei sistemi scolastici si realizza a detrimento dell’accesso ai saperi ed al saper fare che permettono di comprendere il mondo e di agirvi. Sono precisamente i più emarginati che vengono così privati delle armi intellettuali delle quali avrebbero bisogno per lottare in vista della loro emancipazione collettiva. Questa scuola della produzione sarà, ancora più di oggi, un’istanza di riproduzione sociale. In nome -colmo dell’ipocrisia!- della lotta contro il disagio scolastico, si divide, si seleziona e si

82 *Education sector strategy*, World Bank, luglio 1999

83 *Investment opportunities in private education in developing countries*, op.cit.

84 *Education sector strategy*, 1999, op.cit.

85 <http://www.worldbank.org/edinvest>

86 Discorso di Jack Maas, Lead Education Specialist, IFC, conferenza di Washington, 1999

abbassa il livello delle esigenze degli uni (coloro che costituiranno la massa di mano d'opera poco qualificata richiesta dalla "nuova" economia), incitando al contempo gli altri a cercare presso "gli offerenti di educazione più innovativi", i saperi che faranno di loro "i ferri di lancia"⁸⁷ della competizione internazionale. La deregolamentazione dei programmi e delle strutture, l'esplosione delle diverse forme di insegnamento a pagamento, tutto questo costituisce il terreno sul quale le ineguaglianze di classe si trasformeranno, con ancora più efficacia rispetto ad oggi, in ineguaglianza di accesso ai saperi.

Quanto alla scuola pubblica, non avrà più, secondo la confessione dello stesso OCSE, che ad "assicurare l'accesso all'apprendimento a coloro che non costituiranno mai un mercato redditizio e dei quali si accentuerà l'esclusione dalla società in proporzione a quanto gli altri continueranno a progredire"⁸⁸.

Tutto questo è ineluttabile? Le determinanti economiche all'opera hanno certamente andature da rullo compressore, ma il cammino della storia non è lineare. La distruzione della Scuola pubblica e delle sue ambizioni democratiche, l'impoverimento dei contenuti dei cicli obbligatori, le condizioni di lavoro sempre peggiori, la precarizzazione dello stato degli insegnanti, tutto questo finisce per suscitare reazioni, resistenze, lotte. L'opposizione alla mercantilizzazione si sviluppa con la stessa necessità ferrea⁸⁹ della stessa mercantilizzazione. Anche là il capitalismo in marcia affonda nelle proprie contraddizioni e produce inevitabilmente "il proprio becchino"⁹⁰.

I pensatori dell'OCSE ne sono ben coscienti : " la riforma più spesso necessaria e la più pericolosa, è quella delle istituzioni pubbliche, che si tratti di riorganizzarle o di privatizzarle. Questa riforma è molto difficile perché i salariati di questo settore sono spesso ben organizzati e controllano settori strategici. Si batteranno con tutti i mezzi possibili (...) senza che il governo sia sostenuto dall'opinione pubblica (...). Quanto più un paese ha sviluppato un grande settore parapubblico, tanto più questa riforma sarà difficile da mettere in piedi".⁹¹

Il futuro della scuola resta dunque da scrivere. Sarà il frutto di queste forze contrarie, del loro scontro.

Le forme ed i luoghi della resistenza sono molteplici. Occorre lottare contro le multi-

87 N.d.T.: L'espressione francese usata, ma in misura minore, anche in italiano ha il suo preciso equivalente in "le punte di diamante" italiano.

88 *Adult learning and Technology in OECD Countries*, OECD Proceedings, Paris, 1996.

89 N.d.T.: in francese l'espressione è "di bronzo", il significato è stato reso con l'espressione equivalente italiana.

90 N.d.T.: qui invece si è preferito lasciare, tradotta letteralmente, l'espressione francese perché più forte, corrisponde, ovviamente, all'italiana "scavarsi la fossa".

91 Morisson Christian, *La Faisabilité politique de l'ajustement*, Centro di sviluppo dell'OCSE, Quaderno di politica economica n°13, OCSE 1996.

nazionali e le organizzazioni internazionali che danno impulso all'evoluzione commerciale della scuola, contro i governi che le assicurano le condizioni, contro certi poteri organizzatori, ispezioni, direzioni, troppo spesso complici o esecutori zelanti. Bisogna lottare contro gli insegnanti che lasciano fare, contro i genitori che accettano la teoria padronale credendo di assicurare così un avvenire ai propri figlie, contro gli allievi a volte troppo contenti di un calo delle attese. Bisogna lottare contro se stessi infine, perché nessuno è al riparo dello scoraggiamento, del ripiego corporativistico o degli effetti tranquillanti della manganellatura ideologica generale.

Ciascuno resiste attraverso vie che gli sono proprie. Il militante di lunga data difende la Scuola contro gli assalti dell'OMC e della Banca Mondiale, perché ha una conoscenza profondamente radicata dell'importanza del servizio pubblico. Il professore di università si inquieta per le minacce che pesano sulla propria libertà accademica. Il ricercatore teme di vedere la sopravvivenza dei propri lavori sottomessa alla loro redditività economica. L'insegnante di materie pratiche, nell'insegnamento professionale, si sente spogliato della propria esperienza e della propria missione a vantaggio dei formatori venuti dal mondo dell'impresa. Gli insegnanti di corsi generali si esasperano per l'abbassamento del livello degli allievi. I maestri tentano di opporsi ai corsi sponsorizzati da marchi. Una delle maggiori poste in gioco oggi è unificare queste lotte. Si tratta di far comprendere agli universitari, ai professori della scuola secondaria, ai maestri, ma anche ai genitori, ai ragazzi ed agli studenti in genere, che le loro collere debbono fondersi in una resistenza comune.

Si tratta anche di unire di nuovo l'esperto della scuola moderna, che vede il proprio lavoro innovatore traviato in nome della razionalità del profitto, e l'insegnante sindacalista, al quale la deregolamentazione fa temere, a ragione, l'abbandono della scuola pubblica.

Questo implicherà senza dubbio che gli uni abbandonino un certo dogmatismo pedagogico; che gli altri aprano gli occhi su ciò che è stata realmente "la scuola repubblicana". Implicherà che gli uni e gli altri accettino che, se la scuola pubblica non può essere salvata senza essere rinnovata, non può nemmeno essere rinnovata senza che si diano agli insegnanti ed agli allievi i tempi e le condizioni materiali necessarie.

[Per consultare la maggior parte dei documenti citati in questo saggio, visitate il sito Internet dell'*Appello per una scuola democratica*, <http://users.skynet.be/aped>]

(traduzione di Federico Batini)

L'intervento è stato presentato nel corso della tavola rotonda "La gestione pubblica del

sistema educativo: macropolitiche, decentralizzazione e autonomia in una società democratica” tenutasi il 25 ottobre, moderata da Cristovam Buarque (Brasile) e cui hanno partecipato, oltre all’autore, Ramon Moncada (Colombia) e José Eustaquio Romão (Brasile).

Educazione come business

Come i programmi-business guidano le politiche scolastiche del partito Laburista

Richard Hatcher*

Le politiche educative del governo Laburista in Gran Bretagna sono fonte di inquietudine, come conferma il nuovo libro bianco “Scuole: ottenere successi” che propone maggior selezione e differenziazione tra e nelle scuole, un aumento del coinvolgimento delle imprese private nelle scuole e nei provveditorati e un modello continuo di business del management. Il presente articolo mostra come le politiche educative del partito Laburista sono guidate da potenti programmi di business globale che sono in conflitto con gli scopi di un sistema scolastico egualitario e democratico.

“L'emergenza dell'economia delle conoscenze (*knowledge economy*) significa che la gente è diventata la chiave della competitività internazionale. Questo pone sfide nuove e fondamentali a

tutti i nostri sistemi educativi”.

Questa dichiarazione è contenuta in un rapporto realizzato nel 2000 e intitolato “*Alla ricerca di qualità nelle scuole: La prospettiva del lavoratore*” (a cura della Confederazione delle Industrie Britanniche, CBI 2000), prodotto da un gruppo di lavoro internazionale di organizzazioni dei datori di lavoro di sette paesi dell'Unione Europea (fra le quali la CBI). Il rapporto riassume la critica dei datori di lavoro ai loro sistemi nazionali: “C'è uno scostamento tra le abilità che i datori di lavoro cercheranno sempre di più nei loro lavoratori, e le abilità con cui le scuole “attrezzano” i loro studenti. E' un divario che diventa sempre più ampio.”

La logica dominante della nuova politica educativa laburista degli ultimi quattro anni è stata quella di riformare - “modernizzare” è il termine usato - il sistema scolastico per venire incontro al programma internazionale delle aziende che si propongono di produrre il capitale umano adatto alla competizione nell'economia globale. E' anche la logica del nuovo Libro Bianco “Scuole: ottenere successi (DfES 2001)” che spiega il programma del governo Laburista per l'educazione scolastica per i prossimi quattro anni. Non è l'unico tema – ci si preoccupa anche di inclusione sociale e pari opportunità in un sistema meritocratico e si registra la determinazione, per motivi elettorali, ad evitare riforme in senso egualitario che potrebbero minare la posizione privilegiata dell'educazione che si rivolge alle famiglie di ceto medio - ma è il suo imperativo predominante.

A questa impostazione “business” dell'istruzione scolastica troviamo associati altri due programmi orientati al business: il primo entra nel merito di come il sistema scolastico

dovrebbe essere organizzato e gestito secondo un modello di business (per funzionare in maniera più efficiente). Il secondo è un programma che si rivolge ad un settore emergente dell'economia che vede lo stesso sistema scolastico come un nuovo mercato da cui trarre profitto. Il business è guidato alla ricerca di nuovi possibili mercati e il settore pubblico, compresa l'educazione, viene visto come una delle poche aree di rilievo ancora da colonizzare. Possiamo così identificare tre aree collegate - un programma di business che dovrebbe orientare la produzione del sistema scolastico, un programma che si occupa di come dovrebbe farlo e un programma su come fare business nel sistema scolastico stesso.

Un modello di business per il management del sistema scolastico

Affrontiamo innanzitutto il modello di business proposto per il sistema scolastico. E' un nuovo modello di "public management", derivato dal mondo del business e promosso da agenzie internazionali come l'OCSE e da ditte internazionali di consulenza al management come l'Arthur Andersen (ribattezzata recentemente Accenture), che sta diventando egemonico nel campo del management del settore pubblico. Secondo Dexter Whitfield, nel suo volume *"Public Services or Corporate Welfare" (Servizi Pubblici o Welfare aziendale?)*:

"La riforma del *public management* (la gestione del servizio pubblico) è stata internazionalizzata con la promozione di riforme in Gran Bretagna, Stati Uniti e Nuova Zelanda, tramite la Banca Mondiale e il Fondo Internazionale Monetario come parte di politiche di ristrutturazione e con la promozione del *performance management del Public Management Service* dell'OCSE" (Whitfield 2001:62)

Il Public Management Service dell'OCSE ha sostenuto che "è emerso un nuovo paradigma del *public management* e ha lo scopo di promuovere una cultura orientata alla *performance* in un settore pubblico meno centralizzato." (OCSE, 1995, p.8). Il termine "*new public management*" (NPM) [...] si concentra su aziendalizzazione e commercializzazione, privatizzazione, competizione e contrattazione, deregulation e liberalizzazione, *performance management* e ristrutturazione del sistema finanziario del settore pubblico. (Whitfield 2001: 114).

Il rapporto europeo dei datori di lavoro, sopra citato, applica questo modello al sistema scolastico. Qui di seguito ne vengono riassunti i punti principali:

'Standard nazionali di profitto e valutazione indipendente'

* standard nazionali

* test nazionali regolari

- * obiettivi per il progresso fissati da governo e scuole
- * indicatori internazionali
- * verifica di abilità personali e sociali nonché accademiche
- * personale indipendente per la valutazione dei risultati scolastici

‘ Cooperazione e competizione ‘

- * scelta della scuola da parte dei genitori
- * competizione tra scuole per alzare il livello degli standard
- * fondi scolastici a partire dal numero degli studenti e dai risultati scolastici
- * risorse vincolate ai risultati

‘ Curriculum del 21° secolo ‘

- * apprendimento attivo e continuo (per tutta la vita)
- * diritti di cittadinanza
- * preparazione al mondo del lavoro

‘Autonomia scolastica’

- * ‘le scuole hanno bisogno della libertà di gestirsi da sole’
- * ‘le scuole devono usare più efficacemente le risorse esistenti’
- * ‘la priorità deve essere: riformare gestione, metodi di insegnamento e organizzazione’

‘ Un’insegnamento di alta qualità ‘

- * Direttori come leader, valutati in base ai risultati
- * ‘I criteri e le condizioni della professione devono essere aggiornati per assicurare che direttori e insegnanti abbiano incentivi che li spingano ad avere successo, con riconoscimenti differenziati che dipendano dai loro compiti e dai loro risultati’
- * ‘Il controllo di qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento non è adeguato. [...] Sono necessari sistemi affidabili di contabilità e controllo che aiutino ad assicurare che le scuole forniscano ‘valore contro moneta’ e assicurino che le voci di bilancio che rappresentano le maggiori uscite (le spese per gli insegnati sono a questo proposito le più significative) vengano tenute sotto rigoroso controllo’
- * ‘Le scuole devono cercare di imparare dalle buone prassi, dall’innovazione, e dai valori-guida di tutto l’ ambiente circostante, incluso il mondo imprenditoriale delle aziende’

(Confederazione delle Industrie Britanniche – CBI - 2000)

Questo programma corrisponde strettamente alle politiche educative del governo Laburista, che, costruito sulle fondamenta che i conservatori hanno lasciato, sono andati più avanti di ogni paese europeo nell'applicarlo. Alla fine del rapporto viene presentata una valutazione dei progressi fatti da sette paesi dell'Unione Europea che hanno adottato il programma-business per la scuola. Sulla base di 10 indicatori relativi ai risultati acquisiti, il Regno Unito è in testa con punteggio 9. L'indicatore non ancora presente nelle politiche educative del Regno Unito (al momento della stesura del rapporto-2001-n.d.r.) era quello che prevede di vincolare lo stipendio degli insegnanti ai risultati raggiunti, ed è stato successivamente inserito. Gli altri paesi dell'UE risultavano nella graduatoria ancora molto in ritardo rispetto al Regno Unito.

Il "Nuovo Public Management" dell'educazione necessita una nuova combinazione di centralizzazione e decentralizzazione. Decentralizzazione significa più autonomia per le scuole a livello locale, nel contesto di relazioni "quasi di mercato" locali, di domanda e offerta. Sono modellate sui mercati del settore privato, nel quale i genitori si comportano da consumatori che scelgono tra diversi fornitori in competizione tra loro. Inoltre, per assicurare che gli obiettivi del governo vengano raggiunti con efficienza, sono necessarie nuove forme di regolamentazione centralizzate.

Di nuovo, la tecnologia del *management* è prestata dal mondo del *business* - una cultura dei risultati (*performance*) che richiede un'intensificazione e un'estensione del lavoro dell'insegnante, tarata su un sistema che comprende obiettivi, contratti, valutazione e forme di riconoscimenti e sanzioni, stabilendo una relazione fra livello salariale e risultati raggiunti.

Il modello-business provoca effetti in due direzioni. Innanzitutto, non è un insieme neutro di tecniche manageriali da utilizzarsi per realizzare un qualsiasi progetto educativo: il mezzo - la razionalità tecnologica - rimodella il fine, come Stephen Ball ha dimostrato (Ball 1994, 2001). Inoltre, il modello-business dell'organizzazione scolastica è di fatto legato ad un progetto educativo specifico e dominante, la creazione efficace di capitale umano adatto alla competizione nell'economia globale.

Un programma-business per la forza lavoro del futuro

Come il modello-business per il *management* del settore pubblico, anche il programma-business per una crescente strumentalizzazione economica dell'istruzione scolastica è un programma internazionale. Per illustrare com'è aggressivo questo programma basti citare uno stralcio da "Schools for globalized business: The APEC agenda for education. A commentary on the 'concept paper' for the APEC Human Resources Mini-

sterial Meeting” (Scuole per il business globalizzato: Il programma APEC per l’educazione. Un commento al ‘documento base’ per l’incontro per ministri APEC sulle Risorse Umane) di Larry Kuehn, direttore della ricerca e della tecnologia della Federazione degli Insegnanti della British Columbia, pubblicato nel 1997. L’APEC** è l’organizzazione economica degli Stati dell’Oceano Pacifico e comprende fra gli altri Stati Uniti, Giappone e Cina (si vedano gli indirizzi internet per altre pubblicazioni utili di Kuehn su globalizzazione e educazione).

Il programma per la globalizzazione dell’educazione è stato raramente espresso in maniera così chiara come nel documento pubblicato nel maggio 1997 dal Ministero del Lavoro della Repubblica di Corea. Il Ministero funge da Segreteria del 2° incontro per ministri APEC sulle Risorse Umane, tenutosi nel settembre del 1997 a Seoul. La fonte del documento, il suo contenuto e il processo di cui fa parte esemplificano il rimodellamento dell’educazione a sostegno della globalizzazione del capitale [...]

La Globalizzazione è inevitabile e l’educazione vi si deve attenere

Questo documento dell’APEC identifica tre tendenze attuali che impongono un cambiamento alle economie:

1. la ristrutturazione industriale a partire dall’innovazione tecnologica
2. un “nuovo ordine internazionale che prevede competizione crescente” e
3. globalizzazione [...]

“Ad un livello economico, le economie devono lavorare per un sistema educativo conforme alle tendenze in atto”[...]

Educazione significa preparare i lavoratori per il business

Se “APEC significa business”, allora - come è stato espresso in questo documento APEC - “educazione significa preparare i lavoratori al business.” Questo concetto chiave è esplicito:

“L’enfasi sull’educazione stessa o sull’educazione per membri di una comunità che non ponga un’enfasi accentuata sulla preparazione al lavoro futuro non sono più appropriate. In altri termini, l’idea che lavoro sia soltanto una parte strumentale nella vita di ciascuno non è più appropriata. Una visione che contrapponga educazione e lavoro non può essere più giustificata in un mondo guidato dallo sviluppo economico “ [...]

Il business dovrebbe determinare il contenuto dell'educazione

Di nuovo, il documento APEC non poteva essere più esplicito. Riporta “che il sistema scolastico deve prendere decisioni motivate dal business con un massimo di intervento da parte del business “

Gli autori condannano le scuole esistenti perché i piani di studio (curricula) sono stati sviluppati da “elite intellettuali” puntando tutto sull'apprendimento (e per l'amore dell'apprendimento) e non sui risultati. “Questi intellettuali poco pratici si concentrano su concetti e teorie invece di privilegiare applicazioni ed esperienze di lavoro sul campo. Dove esistano esperienze di lavoro, esse vengono ignorate come superficiali. Questi problemi devono essere risolti attraverso *partnership* fra scuola e aziende che permettano alle imprese di modellare la scuola. In questo modo i datori di lavoro partecipano all'educazione degli studenti, favorendo uno scambio di personale tra industria e scuola e facendo sì che personale delle imprese “partecipi allo sviluppo dei curricula relativi alla loro industria per rendere i piani (scolastici, n.d.t.) più consoni ai bisogni dell'industria.”

Il contenuto dell'educazione dovrebbe essere: etica del lavoro, attitudini e abilità

Questo angusto quadro di riferimento per l'educazione, così come viene definito dalla segreteria dell'incontro per ministri APEC, è stato esplicitato nei “profondi principi e alte aspettative in un sistema scolastico che integri le pratiche del business” raccomandate alle economie APEC. Principi e aspettative includono:

- * Il sistema scolastico dovrebbe disporre di uno strumento-griglia per l'educazione integrato che rifletta standard e aspettative della società
- * Gli studenti dovrebbero acquisire un ampio spettro di conoscenze, abilità e attitudini che li rendano pronti ad adattarsi all'ambiente di lavoro
- * Tutti gli studenti dovrebbero sviluppare un'etica del lavoro e attitudini appropriate alla vita lavorativa
- * Le scuole dovrebbero provvedere a sviluppare una graduatoria comprensibile, basata sulle abilità, per informare meglio i datori di lavoro sul livello di sviluppo degli atteggiamenti sociali, dell'ampiezza e profondità delle conoscenze e delle abilità degli studenti. Ciò aiuterà i datori di lavoro a selezionare e assumere meglio i lavoratori.

Abbiamo un surplus di giovani con educazione alta e un offerta troppo bassa di diplomi professionali?

La domanda del mercato di qualifiche educative alte non sta crescendo e si prevede che questa tendenza continuerà nel futuro.

Si deplora quindi una situazione in cui “le scuole superiori sono sovrappopolate rispetto alle scuole professionali”. Si lamenta che gli istituti professionali e tecnici non raggiungano le quote di iscrizione degli umanistici, mentre i profili lavorativi e le tecnologie non sono ancora al centro degli studi.”

(Kuehn 1997)

Questo programma aggressivo dei datori di lavoro trova un'eco tra gli imprenditori europei, sempre più allarmati per il divario fra l'economia europea e quella degli Stati Uniti, e convinti che parte della soluzione riguardi una serie di riforme urgenti dell'educazione europea. Una delle loro voci collettive più potenti è la Tavola Rotonda Europea - European Round Table (ERT), un gruppo influente di 46 leader industriali di 16 paesi europei, che ha prodotto un significativo numero di studi sull'educazione. All' European Business Summit tenutosi a Bruxelles il 10 giugno 2000, Morris Tabaksblat, presidente dell' ERT, ha presentato una comunicazione intitolata: “Come raggiungere ciò che abbiamo dichiarato a Lisbona”. Punto di partenza di tale comunicazione sono gli impegni presi in occasione del vertice europeo di Lisbona all'inizio del 2000 per far sì che nell'UE “un'economia basata sulle conoscenze divenga la più competitiva e dinamica del mondo”. Tabaksblat ha richiamato l'attenzione sul divario tra Stati Uniti e UE in nuovi settori economici chiave: ciò rende necessaria un'azione molto più urgente da parte dell'UE per evitare una posizione di dominio irreversibile degli Stati Uniti. Quest'azione dovrebbe basarsi su quattro punti: *regulation* (o meglio *de-regulation*, dato che l'UE soffre di eccessiva burocrazia), rischio, riconoscimento, e apprezzamento della tecnologia. La chiave per la competitività è l'imprenditorialità. Le implicazioni per la formazione del capitale umano all'interno delle scuole sono enunciate più dettagliatamente nel rapporto ERT del 1998 “Job Creation and Competitiveness through innovation” (Creare di posti di lavoro e competitività tramite l'innovazione). Le attitudini dei lavoratori devono cambiare: “Chi lascia la scuola deve essere pronto per un ambiente di lavoro e di vita molto differente da quello dei genitori. L'ERT rinnova il suo invito a porre maggiore enfasi sull'imprenditorialità nelle scuole e nei college” (pp 8-9). Anche i leader europei in ambito educativo devono abbracciare l'innovazione. Troppo spesso lo stesso processo dell'educazione è affidato a persone che non sembrano avere nessun dialogo con e nessuna comprensione dell'industria e del sentiero del progresso.” (p.18). “E' necessaria una profonda riforma dei sistemi educativi in Europa.[...] Deve essere posta più enfasi sull'imprenditorialità a tutti i livelli dei sistemi educativi”. (P.18)

Si potrebbe obiettare che non è necessario dare alcuna importanza specifica a queste richieste. Leader imprenditoriali del Regno Unito si sono storicamente e frequentemente lamentati della mancanza di abilità del sistema scolastico nel produrre il giusto tipo di lavoratore. L'obiezione sarebbe corretta, ma l'intensità - senza precedenti - della competizione internazionale sotto la pressione del 'capitalismo rapido' (*fast capitalism*), implica oggi una pressione proporzionalmente maggiore delle aziende private sui governi cui viene richiesto di fornire un ambiente favorevole, compreso il sistema scolastico. Tale pressione viene trasmessa da Gordon Brown, Ministro dello Scacchiere, quando chiede a tutti giovani di studiare business e impresa a scuola e invita "tutti gli insegnanti ad essere in grado di comunicare virtù e potenziale delle imprese" (Times Educational Supplement (TES) 29 giugno 2001), ed è inoltre evidente nella creazione del nuovo ramo di scuole secondarie specializzate in 'business e impresa'.

Tuttavia, a parte queste iniziative, non c'è consenso tra datori di lavoro o politici e i loro consiglieri in ambito educativo su come esattamente i curricula dovrebbero fornire la forza lavoro richiesta. Significa forse prestare maggiore attenzione all'ambito della comunicazione e alle capacità interpersonali? Significa più corsi professionali nelle scuole, come vuole il programma governativo laburista per l'educazione professionale del gennaio 2001? O significa forse più enfasi sugli studi umanistici nei curricula? Alcuni rapporti recenti sugli studi umanistici e ad indirizzo letterario - fra i quali vi sono studi dell'Arts Council of England, della Royal Society of Arts e del NACCCE (Comitato Nazionale di Educazione Creativa e Culturale) - sostengono che la creatività è fondamentale per il mondo delle imprese. Si afferma che "la domanda crescente proveniente dal mondo delle imprese a livello mondiale va tradotta in forme di educazione e addestramento che sviluppino 'risorse umane' con particolare attenzione per gli ambiti e l'efficacia della comunicazione, dell'innovazione e della creatività". (NACCCE 1999, in Jones and Buckingham 2000: 10, si veda Buckingham 2000).

La combinazione della pressione continua sul sistema scolastico da parte dei datori di lavoro, di dissensi fondamentali su obiettivi specifici e dell'introduzione delle relative politiche educative appare una ricetta per politiche continue ed esasperate di instabilità, confusione e conflitto. Ciò sta avvenendo nel contesto di tensioni tra il desiderio, da parte del governo laburista, di creare un ambiente aperto al business e il problema posto da un'ulteriore strumentalizzazione dell'istruzione scolastica.

Mentre non c'è consenso tra datori di lavoro, politici e consulenti educativi su quali curricula sarebbero più "remunerativi", c'è consenso su una cosa: la necessità di un siste-

ma scolastico differenziato - nelle scuole e tra le scuole - per creare una forza lavoro stratificata che corrisponda più o meno ai bisogni diversificati dell'economia. L'idea di una educazione comune ad alto livello per tutti viene considerata come inutilmente cara. Si vuole un'educazione di base per tutti a livello della scuola elementare e poi indirizzi diversificati, cioè professionali e umanistico-scientifici. Ciò corrisponde ad una strategia internazionale, esemplificata nel Reiffers report prodotto per la Commissione Europea nel 1996, in cui si può leggere:

“c'è bisogno quindi che i sistemi educativi funzionino da filtri gerarchici di talenti ‘ (paragrafo 78)

Ogni volta che i sistemi educativi hanno tentato di seguire ‘utopie affascinanti’ che cercavano di rompere con questi meccanismi-filtro, che si fondano su una forma di competizione individuale, gli esperimenti hanno fallito: l'educazione stessa si è disconnessa dal mondo delle imprese e, più generalmente, dalle nostre società, che non funzionano in questo modo”. (Commissione Europea 1996, paragrafo 80).

In Gran Bretagna (e in Francia e in qualche altro paese europeo) le conseguenze sono state un attacco vigoroso alla scuola unificata e al principio dell'educazione unificata (Chitty and Simon 2001). Il Libro Bianco “*Schools: Achieving Success*” (Scuole: Ottenere successo) evidenzia la differenza tra le prestazioni esistenti e quelle proposte.

Differenziazione tra scuole statali

In aggiunta alla serie esistente di scuole selettive, semi-selettive e non selettive, di scuole confessionali e non confessionali, di fondazioni, di comunità e di scuole secondarie non obbligatorie, di scuole da 11 a 16 anni e tra 11 e 18 anni, di scuole e college “sixth forms”, City Academy, di istituti di training, almeno metà di tutte le scuole medie (“*secondary*”) sono intese come scuole specialistiche che ricevono fondi specifici, legittimati dalla teoria dell’ “idoneità dello studente”.

Differenziazione nelle scuole

A partire dalla convinzione che l'accorpamento di studenti secondo le loro “abilità” sia la cosa migliore per le scuole secondarie e addirittura per le scuole elementari, gli ultimi quattro anni hanno visto uno sviluppo cumulativo di politiche per rimpiazzare l'idea di un piano di studio comune e nazionale per le scuole secondarie con curricula diversificati in rami professionali e umanistico- scientifici (“*academic*”)

Agli alunni con un basso rendimento scolastico attualmente è concesso di seguire un piano di studi “diluito” e orientato al lavoro a partire dai 14 anni. Secondo l’ultima proposta si vorrebbe anticipare l’età cui estendere questi piani di studio-lavoro a 12 anni (TES 14 settembre 2001), cioè a partire dal primo anno delle scuole secondarie britanniche. Nel frattempo, si vuole aprire una corsia accelerata per il raggiungimento di qualifiche accademiche da parte degli studenti considerati “più abili” e programmi speciali per il 5-10 % di studenti ritenuti “dotati e di talento”, fra cui “l’Accademia per giovani dotati e di talento”. La conseguenza di questa proliferazione di strutture e della promozione della differenziazione è il mantenimento delle disuguaglianze sociali esistenti in merito a educazione, etnia, sesso e, in particolare, classe sociale.

Il programma per il business nel sistema scolastico

Dal programma-business per le scuole torniamo ora ad occuparci del programma di business vero e proprio nel sistema scolastico. Uno degli elementi del già citato *New Public Management* (Nuovo Management del Settore Pubblico) è la fornitura di servizi pubblici da parte del settore privato. Naturalmente, il sistema educativo pubblico è sempre dipeso dal settore privato per quanto riguarda l’infrastruttura dell’istruzione scolastica, dagli edifici scolastici ai libri di testo. Le prime incursioni significative di compagnie private nell’educazione scolastica sono state stimulate dal governo conservatore di Margeret Thatcher, “ideologicamente impegnato” a sostituire la fornitura pubblica con quella privata. Si è cominciato con l’ “*outsourcing*” (l’affidamento a ditte esterne) di servizi ausiliari (come la manutenzione degli edifici e il servizio mensa) - servizi fino a quel momento affidati ai provveditorati (*Local Education Authorities* - *LEA*) - e dell’ispezione scolastica, in precedenza compito dei dipendenti dell’amministrazione pubblica del governo centrale. I conservatori adottarono anche un modello-business per il management del settore pubblico che includeva la sostituzione delle procedure statali di acquisto e contabilità con quelle del settore privato, allo scopo di preparare un ambiente favorevole per le attività del settore privato. (1)

Questo orientamento politico non è stato soltanto perseguito, ma radicalmente esteso dai laburisti, addirittura in un modo che nessuno avrebbe potuto prevedere quando sono stati eletti per la prima volta nel 1997. Il concetto di “*partnership*” che pervade i discorsi del “New Labour” implica un ruolo crescente e integrato del settore privato, non più semplice fornitore di beni e servizi. Considerando che questo è l’elemento di maggiore novità delle politiche educative dei Laburisti e poiché i pericoli che contiene hanno suscitato poca attenzione, la cosa merita un’analisi più dettagliata.

Per cominciare, bisogna distinguere le relazioni tra “*profit e non-profit*”, tra scuole e provveditorati (LEA) da una parte e le compagnie private dall'altra. Vanno intese come *profit* non solo la vendita di beni e servizi a scuole e provveditorati, ma anche altre attività commerciali come le sponsorizzazioni materiali dei piani di studio e altre attività di vendita che riguardano alunni e genitori. Intendo come relazioni non-profit il coinvolgimento di aziende private

senza che tale coinvolgimento sia orientato direttamente al profitto: per esempio forme di sostegno finanziario e non a scuole nell'ambito della 'responsabilità sociale aziendale'. Naturalmente, il loro intento non è altruistico - sebbene la transazione non porti immediati profitti. Le aziende si aspettano benefici indiretti che possono essere “accumulati”, tramite un rafforzamento della propria immagine d'impresa o ricavandone l'appoggio di reti locali che possono tornare vantaggiose, o incoraggiando una cultura scolastica più aperta al business (2).

Le attività aziendali in ambito educativo possono scaturire da motivazioni miste: profit e non profit. Vengono qui affrontate le nuove forme di relazioni profit tra il settore privato ed il sistema scolastico statale.

Si possono identificare sei aree principali di coinvolgimento del settore profit nell'istruzione scolastica:

1. Sponsorizzazioni commerciali
2. Servizi nazionali governativi
3. L'Iniziativa Finanziaria Privata (PFI)- finanziare e gestire edifici scolastici
4. Servizi ai provveditorati (LEA)
5. Gestione di scuole per ricavarne profitto
6. Informatica

1. Sponsorizzazioni commerciali

Si è assistito ad un grande aumento di aziende private che hanno sponsorizzato attività scolastiche per ricavarne profitto. Qualcuno vede questo fenomeno come un tentativo di trasformare in clienti gli alunni e i loro genitori. Per esempio, Tesco, la catena di supermercati leader nel Regno Unito, regala ai clienti *voucher* (buoni) “computer per le scuole”. Nel 1999 Tesco ha regalato apparecchiature informatiche per 10,5 milioni di sterline (circa 18 milioni di euro) a 20.000 scuole. Il manager di Tesco per gli affari con le comunità ha affermato che “E' un buon esempio di marketing legato a una causa. Le aziende e le scuole si incontrano a beneficio della comunità”. (Guardian, 1° aprile 2000). Naturalmente dovete andare a far spesa alla Tesco per ricevere i *voucher*.

Alcune aziende vedono la sponsorizzazione come mezzo per formare la loro futura forza di lavoro. Per esempio, a Birmingham alunni tra i 13 e i 14 anni di quattro scuole seguono un corso biennale di edilizia gestito da Lovells, un'impresa edile locale, che potrebbe portare i ragazzi ad un posto di lavoro quando lasciano la scuola (Birmingham Evening Mail, 27 giugno 2001).

2. Privatizzazione dei servizi educativi del governo nazionale

La privatizzazione delle ispezioni scolastiche, inaugurata dai conservatori, è continuata sotto i laburisti. Contratti di ispezione scolastica sono offerti attraverso gare d'appalto e sia le aziende private, sia i provveditorati (LEAs) possono partecipare alle gare. La maggioranza delle ispezioni scolastiche vengono ora gestite da aziende private. Il governo laburista ha privatizzato altri servizi centrali governativi per l'educazione. Ne è un esempio l'introduzione dello stipendio per gli insegnanti in base ai risultati raggiunti (PRP). L'agenzia privata Cambridge Education Associates (CEA) hanno ottenuto un contratto di cinque anni per un valore di 100 milioni di sterline (circa 180 milioni di euro) per la cogestione del sistema PRP. Dal momento che sembra non ci si possa fidare della valutazione dei presidi riguardo al loro personale, CEA hanno impiegato più di 3000 valutatori esterni per supervisionare la valutazione e per valutare i risultati dei presidi stessi. Un altro esempio recente è la concessione in appalto ad aziende private dell'aggiornamento professionale degli insegnanti secondo la griglia nazionale di apprendimento, per 230 milioni di sterline.

3. L'Iniziativa Finanziaria Privata - finanziare e gestire edifici scolastici

L'Iniziativa Finanziaria Privata (PFI) è stata lanciata dal governo conservatore nel 1992 per assicurare fondi privati a progetti di infrastrutture (Whitfield 1999). Il programma PFI è stato ampliato in modo deciso dal governo laburista. Per evitare che il governo centrale stanzi fondi per gli edifici e i restauri delle scuole a favore dei provveditorati (LEA), che a loro volta dovrebbero negoziare contratti con le aziende private, i fondi delle PFI vengono direttamente dalle aziende private (che prestano i soldi e vengono rimborsati in seguito dai provveditorati (LEA) entro un periodo di tempo che normalmente va dai 25 ai 30 anni). Durante questo periodo gli immobili scolastici sono di proprietà dell'azienda privata che ha il diritto di gestirli ed amministrarli. Gli insegnanti e gli alunni divengono di fatto inquilini dell'azienda. Ogni progetto PFI è strutturato intorno ad una società creata appositamente per la gestione del progetto: in genere si tratta di un consorzio che comprende un'impresa di costruzioni, istituzioni finanziarie e un'impresa per la gestione della struttura scolastica. Vediamo un esempio. Il distretto scolastico Colfox nel Dorset è una nuova scuola unificata, costruita con un contratto

PFI con scadenza a 30 anni del valore di 15 milioni di sterline stipulato con il gruppo Jarvis. Quest'ultimo è responsabile della costruzione e gestione della struttura comprese riparazioni, manutenzione, pulizia, ristorazione, servizi, fornitura e equipaggiamento relativo all'informatica. Il progetto più consistente di PFI nel Regno Unito, vinto da Amey, è il restauro e la gestione di tutte e 29 le scuole secondarie di Glasgow per un periodo di 30 anni e un costo di 1,2 miliardi di sterline.

4. *Franchising* dei servizi dei provveditorati (LEA).

I provveditorati (LEA) forniscono una serie di servizi alle scuole, compresi gli insegnanti di sostegno e consulenti che vengono pagati centralmente dai provveditorati. Come le scuole, anche i provveditorati vengono ispezionati da Ofsted (l'agenzia statale per le ispezioni). Alcuni provveditorati sono stati oggetto di critiche durante le ispezioni (quasi tutti questi provveditorati si trovano in aree dove si registra un alto tasso di svantaggio sociale). Il rimedio imposto dal governo, nella maggioranza di questi casi, consiste nel cedere alcuni o tutti i servizi del provveditorato ad un'azienda privata. Si è cominciato con il provveditorato di Islington, i cui servizi sono stati assunti dall'agenzia Cambridge Education Associates che hanno stipulato un contratto della durata di 7 anni per un valore di 78 milioni di sterline. Attualmente più di 20 provveditorati hanno coinvolto aziende private nella fornitura e gestione dei loro servizi e il loro numero continua a crescere.

Il coinvolgimento di aziende private non si limita a provveditorati considerati "falliti". Sono in corso sperimentazioni di nuove forme di partnership tra provveditorati e società private. Undici nuovi progetti-modello sono stati creati con il lancio del programma DfEE, annunciato nel febbraio del 2001. Fra questi troviamo la collaborazione del provveditorato di Tower Hamlets con Serco, una grande impresa internazionale con un fatturato vicino al miliardo di sterline nel 2000 (Regan 2001). La Serco è altamente coinvolta in contratti per forniture militari e si sta espandendo nel settore del *management* dell'educazione. La nuova collaborazione permette al provveditorato di Tower Hamlets di esplorare i benefici del venire trattato come unità operativa della Serco, soggetto alle regole del business e ai sistemi di business-management. (Capital Strategies 2001:5). Un altro esempio è il provveditorato di Thurrock (Essex) che fornirà i servizi di informazione a studenti e genitori tramite il settore che si occupa della vendita al dettaglio della WH Smith, una catena nazionale per la vendita di giornali e libri. Lo staff del provveditorato lavorerà nel negozio, ricevendo una formazione per fornire servizi ai clienti dalla WH Smith'. L'idea è di espandere questo modello di *outsourcing* se il servizio funzionerà (p. 6).

5. Gestione di scuole

Forse l'aspetto più controverso riguardo al coinvolgimento del settore privato nell'educazione è stata la proposta che aziende private possano direttamente gestire scuole statali. Il primo di questi contratti fu assegnato dal provveditorato di Surrey nel 1998 ad una società chiamata 3 Es per gestire una scuola unificata "avviata al fallimento". 3 Es è una filiale, fondata per questo scopo, di un City Technology College nelle vicinanze di Birmingham. Secondo il Libro Bianco, il governo considera questo come un modello per il futuro (3). 3 Es ha poi rilevato un'altra scuola del Surrey, mentre un'altra scuola unificata del Surrey, Abbeylands, è stata rilevata dalla Nord Anglia, una società di *education business* con un contratto di *management* della durata di 7 anni.

Un'altra iniziativa di politica governativa che facilita il *franchising* di scuole statali a società private è 'City Academies', che si preoccupa di come rimpiazzare scuole esistenti, definite dalla Ofsted come scuole "avviate al fallimento". Il governo vuole che vengano gestite da aziende private, da chiese o da organizzazioni di volontariato, con contratti della durata di 5-7 anni. Gli sponsor sono invitati a pagare il 20% delle spese della scuola, ma la proprietà del terreno e degli edifici della scuola statale esistente (normalmente la proprietà del comune locale) viene loro trasferita: in questo modo acquisiscono una scuola per un quinto del suo valore reale.

Il Libro Bianco "Scuole, ottenere successo" apre alle società private nuove opportunità di gestione delle scuole statali. Laddove una scuola "avviata al fallimento" necessita di essere "rilevata", il provveditorato è obbligato a sollecitare proposte per la nuova gestione dai possibili *partner* esterni, comprese le aziende private. Il Segretario di Stato può "richiedere ad un partner di essere coinvolto, se necessario" (paragrafo 6.23-4). Le opportunità non sono limitate a scuole avviate al fallimento. Nel caso in cui un provveditorato desideri aprire una nuova scuola, deve indire una gara d'appalto, aperta ad aziende private.

La decisione sul soggetto cui affidare il contratto è di competenza del Segretario di Stato, non del provveditorato (paragrafo 5.24-6). Il governo desidera inoltre incoraggiare le scuole a stabilire *management-partnership* con compagnie private ("il settore privato potrebbe fornire un forte sostegno al management delle scuole", paragrafo 5.27). Stephen Timms, sottosegretario all'educazione, ha suggerito recentemente che le società private potrebbero essere incaricate di gestire unità "fallimentari" di scuole secondarie (Financial Times, 6 luglio 2001).

Questo mercato potenziale può quindi favorire un'ulteriore espansione del potente

settore britannico delle scuole private che raggiunge oggi il 7% degli studenti e serve principalmente un'élite relativamente benestante. Il Consiglio Indipendente delle Scuole, organo che rappresenta 1300 scuole private, sta verificando tra le scuole private come fondare società che partecipino a gare d'appalto per fornire servizi di supporto ai provveditorati e per gestire scuole statali (TES 6 luglio 2001).

Un altro passo verso la privatizzazione delle scuole è costituito dai programmi per la creazione di catene di scuole statali "certificate". Il management di 3Es ha già annunciato che questo è il loro scopo, e così ha fatto il direttore didattico della Thomas Telford nel Shropshire. La scuola ha generato alti profitti tramite la vendita di corsi-curricula *on-line* (si veda a questo proposito uno dei paragrafi seguenti). Il direttore ha annunciato che da questi profitti intende investire un milione di sterline per sponsorizzare una nuova City Academy a Walsall (una città distante 30 miglia, circa 50 chilometri), che diventerà una delle prime *business schools* specializzate. Propone di sponsorizzare 6 nuovi concorsi all'anno per scuole specializzate dotando ciascun concorso di 50.000 sterline (ciò attirerebbe ulteriori fondi governativi). L'obiettivo è quello di realizzare una catena di 25 scuole statali "di certificate" nella regione (TES 29 giugno 2001). Sia 3ES, sia Thomas Telford conducono queste operazioni attraverso enti morali creati appositamente, ma stanno aprendo la strada a società *profit* che intendono operare nel settore educativo. In futuro è possibile immaginare che queste catene di scuole verranno inglobate nel sistema statale, cedendo alla pressione finanziaria (senza menzionare le opportunità di lavoro a favore di personale *profit*) e trasformando se stesse in compagnie *profit*. Un provvedimento significativo che facilita tutto ciò è stato l'annuncio contenuto nel Libro Verde "Schools Building on Success" (Scuole costruire sui successi): in futuro, singole scuole, e non solo provveditorati, potrebbero essere in grado di negoziare i loro contratti PFI (DfEE 2001, paragrafo 6.19 – va notato che tale affermazione non è stata però ripresa nel successivo Libro Bianco).

6. Informatica

Lo sviluppo dell'informatica, specialmente in relazione ad Internet, è il maggiore settore e quello che è cresciuto più rapidamente della nuova industria profit in ambito educativo. La Griglia Nazionale per l'Apprendimento, piano governativo che ha realizzato la connessione di tutte le scuole a Internet, è una collaborazione di enorme portata tra governo e settore privato che apre un vasto mercato per le società di informatica, compresi fornitori di infrastrutture come la British Telecom, costruttori e fornitori di computer, produttori di software e agenzie per la formazione professionale degli insegnanti. Tony Blair ha descritto quest'iniziativa come "la maggiore *partnership* al mondo fra settore

pubblico e settore privato in ambito educativo”. Neil Selwyn (1999 a,b) ha analizzato la retorica usata dal governo laburista e dalle compagnie di informatica per promuovere la Griglia Nazionale per l’Apprendimento presso gli insegnanti e l’opinione pubblica, principalmente designandolo come passaporto indispensabile per raggiungere standard più alti di apprendimento nelle classi scolastiche e per le maggiori possibilità che offre di trovare un impiego nell’economia delle conoscenze (*knowledge economy*). Quello che non viene pubblicizzato sono gli enormi profitti privati prodotti da questo investimento pubblico.

L’e-learning genera profitto non soltanto confrontando i guadagni con le spese iniziali, ma anche tenendo presente il bisogno continuo di mantenere funzionanti e aggiornare impianti e *software*, spese che potrebbero raggiungere il 25% del bilancio di una scuola. Per esempio, a febbraio 1999, Microsoft ha lanciato nel Regno Unito il suo programma “Anything Anywhere Learning – AAL” (apprendere tutto dappertutto). Scopo del programma è fornire ad ogni alunno un computer portatile. Mark East, il manager della Microsoft Education Group, stima che il programma comporti una spesa di 8 miliardi di sterline, spesa che deve essere “rinnovata” ogni 3 anni.

Ciò che più attrae del *business* dell’informatica nelle scuole è il suo potenziale per la trasformazione dell’insegnamento e dell’apprendimento in merce. L’informatica richiede contenuti educativi e fornirli porta profitti enormi perché i costi della riproduzione e distribuzione via Internet sono praticamente irrilevanti. Progetti pilota che si propongono di coinvolgere le scuole nell’ *e-learning* in quanto merce sono già in corso in varie scuole del Regno Unito. Per esempio, Sun Microsystems ha stipulato una *partnership* con altre sette imprese e con una scuola unificata a Cambridge. Tale *partnership* “lavora per sviluppare un modello di *business* per la fornitura locale di infrastruttura e contenuti informatici, in altre parole per lo sviluppo e la pubblicazione commerciale di materiale prodotto nella scuola” (TES Online 14 aprile 2000).

Un altro esempio proviene dal nord-est di Lincolnshire, dove una *partnership* tra il locale provveditorato, una azienda privata di software e una compagnia televisiva ha dato vita ad una rete locale cablata che fornirà un pacchetto di materiali interattivi. Questo servizio è già stato venduto ad altre scuole e provveditorati ed è stato pubblicizzato come soluzione rispetto alla carenza di insegnanti (Lacey 2001).

Non sono soltanto le aziende private a sviluppare commercialmente programmi didattici da distribuire ed utilizzare attraverso Internet. Alcuni direttori didattici con spirito imprenditoriale hanno colto l’opportunità di entrare in questo mercato per generare

profitto per le loro scuole. Uno dei pionieri è la scuola unificata Thomas Telford nel Shropshire. Questa scuola ha messo on-line interi corsi di esame allo scopo di venderli ad altre scuole: in questo modo la scuola ha generato l'anno scorso 1 milione di sterline di profitto (TES 29 giugno 2001).

La privatizzazione come programma globale

La privatizzazione dei servizi pubblici è un programma internazionale che è stato diffuso da organizzazioni sovranazionali dell'economia globale neo-liberale. Per esempio, un rapporto importante dall'OCSE (1995) chiede un settore pubblico "orientato ai risultati", "meno centralizzato", flessibile nell'esplorare alternative alla fornitura pubblica di servizi. In accordo con la Banca Mondiale, "anche se lo stato ancora ha un ruolo centrale nell'assicurare la fornitura di servizi di base - educazione, salute, infrastrutture - non va dato per scontato che lo stato debba essere l'unico fornitore, o anche semplicemente uno dei fornitori" (World Bank 1997, citato in Whitfield 2001: 20). "Il sistema scolastico domani" è il titolo di una recente conferenza organizzata a Rotterdam da 1-3 novembre 2000 dal Centro per la Ricerca e l'Innovazione nell'Educazione (CERI), il settore che si occupa di educazione nell'OCSE. Nelle conclusioni, la conferenza raccomanda un modello di "scuole come organizzazioni che apprendono" con un "coinvolgimento sostanziale delle imprese transnazionali e nazionali nelle scuole" (CERI 2000: 556).

La liberalizzazione dei servizi pubblici statali implica una riorganizzazione delle relazioni dello stato con il settore privato. Dexter Whitfield ha analizzato come, nell'era della globalizzazione, lo stato-imprenditore stia ristrutturando le funzioni governative finanziarie, organizzative e operative in cinque modi:

- attraverso la costruzione di criteri di *management performance* (lo stato controllore)
- attraverso un orientamento al mercato e procedure di *outsourcing* (lo stato appaltatore)
- con il trasferimento di attività ad un settore semi-pubblico e ad un terzo settore con funzioni consultive (lo stato-ombra)
- con il finanziamento privato e *partnership* pubblico-private per costruire infrastrutture e servizi-chiave (lo stato delle *partnership*)
- nuove forme di consumismo mascherate da rinnovamento democratico e ampliamento delle scelte a disposizione dell'utente; ciò implica un rafforzamento del primato della politica finanziaria ed economica rispetto agli obiettivi sociali e di equità (lo stato consultativo) (Whitfield 2001: 18).

Si aprono quindi opportunità storiche per le aziende. La forza trainante che spinge a privatizzare l'educazione e altri servizi pubblici viene dalla potente lobby delle aziende di servizi industriali, come il Global Services Network e l'European Services Forum. Vedono per la prima volta l'educazione come un mercato globale potenziale (Eduventures.com 2001). Un altro rilevante potenziale settore di mercato sono i paesi meno sviluppati, dove si assiste ad un boom della colonizzazione dell'educazione. L'altro mercato potenziale sono i paesi -guida industrializzati, inclusa l'UE. Lo strumento su cui fa leva questa lobby per ottenere servizi pubblici "aperti" è l'Accordo Generale su Commercio e Servizi (GATS). Per la prima volta le linee-guida GATS, così come sono state riviste e proposte, coprono esplicitamente il sistema educativo di un paese, tranne in quei casi in cui l'educazione sia "completamente finanziata e amministrata dallo stato" e "non abbia scopi commerciali". Dal momento che quasi nessun sistema educativo è totalmente libero da coinvolgimenti di privati, l'educazione pubblica è diventata essenzialmente un obiettivo della campagna di liberalizzazione dell'Organizzazione Mondiale del Commercio (OMC) (Frase 1999). Inoltre, il GATS comporta che impegni assunti dai governi per la privatizzazione e la deregolamentazione dei servizi vengano poi resi irreversibili (Gould and Joy 2000). Il GATS è stato oggetto di un'opposizione feroce all'incontro di Seattle dell'Organizzazione Mondiale del Commercio a novembre del 1999, ma i negoziati stanno continuando.

La Commissione Europea, che sta negoziando nell'OMC a nome degli stati membri dell'UE, si sta impegnando per far passare il principio dell'aprire i servizi pubblici al settore privato. Attualmente, la politica dell'UE si è spostata con successo dalla protezione di vasti settori pubblici alla loro liberalizzazione, affinché le società di servizi possano beneficiare sia dal nuovo export che dalle opportunità domestiche (Gould e Joy 2000: 10). Nelle parole del negoziatore della Commissione Europea (CE) per il GATS l'educazione è "matura per la liberalizzazione". Secondo i siti web della CE sui servizi, "un coinvolgimento attivo dell'industria dei servizi nei negoziati è cruciale orientare gli obiettivi negoziali dell'UE verso le priorità di settore privato" (citato in People and Planet 2000: 9). (4)

In Europa il paese più propenso alla penetrazione del sistema scolastico da parte del settore privato è il Regno Unito, e in particolare, l'Inghilterra, dove gli sviluppi maggiori sono già avvenuti. Il governo laburista non sta aspettando che il GATS venga ratificato. Sta guidando in prima persona la privatizzazione dei propri settori pubblici. Il principio della Banca Mondiale che lo stato debba garantire l'accesso a certi beni, ma non è tenuto a fornirli in prima persona è un principio cardine del New Labour. In "The business

of Education” , un rapporto redatto ad ottobre 2000 da Capital Strategies (consulenti finanziari aziendali) si rileva che “è ormai chiaro che questo governo è decisamente impegnato ad utilizzare il settore privato nella fornitura di servizi pubblici - in particolar modo nel fornire educazione statale”.’

Questa politica viene presentata da Blair come pragmatismo dei buon senso: “Ricordate: ciò che conta sono i risultati, ciò che conta è ciò che funziona” (discorso alla conferenza Governativa Locale dei Laburisti a Blackpool, 6 febbraio 2000), un discorso ripreso in ambito educativo da Michael Barber, il consigliere capo per il settore educazione dei Laburisti: “La sfida del ventunesimo secolo è di trovare ciò che funziona” (Barber 20001: 39). Ma di fatto il New Labour è ideologicamente impegnato nella privatizzazione di tutto il settore dei servizi pubblici. Il recente rapporto del Dipartimento dell’Ambiente, dei Trasporti e delle Regioni intitolato “ Supporting Strategic Service Delivery Partnerships in Local Govenment: A research and development programme” (Sostegno alla partnership nei governi locali per i servizi strategici: un programma di ricerca e sviluppo, DETR 2001) chiarisce che il futuro del governo locale sta nell’appaltare i servizi al settore privato. Un documento governativo parallelo intitolato “The role of Local Education Authority in school education” (Il ruolo dei provveditorati -LEA- nell’educazione scolastica) era stato pubblicato qualche mese prima (DfEE 2000). Durante il discorso di presentazione di questo documento, l’allora Ministro per le Scuole, Estelle Morris (oggi Segretario di Stato per l’educazione), ha affermato che i provveditorati “dovrebbero aiutare i presidi a stabilire e monitorare obiettivi ambiziosi, ma dovrebbero lasciare che sia il settore privato a fornire i servizi”. Aggiungeva che “i municipi dovrebbero incoraggiare le scuole a usare fornitori privati per i servizi tradizionalmente forniti dai provveditorati” (citato nel TES del 13 ottobre 2000).

Perché il New Labour è così impegnato nel coinvolgimento del settore privato che aspira a trarre profitti dal settore dell’educazione scolastica statale? Esistono tre motivi principali, e tutti riflettono un più ampio programma europeo pro-business.

Innanzitutto, si crede veramente che la partecipazione del settore privato sia essenziale per “modernizzare” il sistema scolastico in termini di innovazione, efficienza e responsabilità. Per esempio, il recente Libro Verde dei laburisti sull’educazione sostiene che i provveditorati siano semplicemente inadeguati rispetto al ruolo cruciale che dovrebbero svolgere nel miglioramento della scuola. “La mancanza di standard professionali per migliorare i servizi scolastici e di coloro che vi lavorano è...una debolezza-chiave dei sistemi attuali, e una debolezza che potrebbe ritardare il ritmo delle

riforme” (DfEE 2001: 89, paragr. 6.57).

L’influenza delle aziende private non è limitato alle scuole e ai provveditorati in cui operano. La minaccia della privatizzazione è uno strumento manageriale potente nelle mani del governo per costringere all’adeguamento l’intero sistema scolastico.

Il secondo motivo è che i laburisti vedono gli investimenti privati come uno dei mezzi per ridurre le spese statali per l’educazione, così come si vogliono ridurre anche in altri servizi pubblici. Per questo il Labour sta seguendo il consiglio dei leader degli industriali europei, il cui forum più influente è la Tavola Rotonda Europea, che comprende alti rappresentanti delle 46 imprese maggiori. Nel rapporto ERT “Education for Europeans: Towards the Learning Society” (L’educazione per gli europei: verso la società dell’apprendimento) si sostiene che:

“Nell’attuale clima economico è dubbio che le spese pubbliche per l’educazione possano produrre una marcata ripresa e così l’attenzione sta tornando sugli investimenti privati in educazione e su una gestione migliore dei bilanci educativi. A partire dalla propria esperienza di ristrutturazione per essere più competitiva, l’industria crede che sia meglio spendere i fondi a disposizione in maniera più efficace, piuttosto che spendere di più” (ERT 1995: 14).

Forse l’esempio più emblematico di investimento privato che va a sostituire il pubblico, è l’Iniziativa Finanziaria Privata (PFI). Il vantaggio del PFI per il governo è che con ciò viene ridotto il capitale che viene speso attualmente, distribuendolo su più anni a venire sotto forma di rimborso di prestiti ipotecari da parte del settore privato. I progetti PFI hanno anche il vantaggio che non risultano come capitale speso secondo i criteri di Maastricht per il debito del settore pubblico.

La terza ragione che motiva l’impegno del governo laburista a favore delle aziende private in ambito educativo è che vuole accelerare lo sviluppo di una forte industria britannica per l’educazione che possa giocare un ruolo di attore globale nell’economia neoliberale dei servizi. Secondo un discorso del 1998 di Peter Mandelson, il precedente Segretario di Stato per il Commercio e l’Industria, il Regno Unito ha “un interesse vitale a liberalizzare i mercati dei servizi nel mondo. Nel 1997 siamo stati tra i massimi esportatori di servizi, al secondo posto dopo gli Stati Uniti. L’anno scorso le nostre esportazioni di servizi hanno raggiunto un valore di 53 miliardi di sterline, equivalenti all’8% del nostro Prodotto Interno Lordo.” (citato in *People and Planet*, 2000: 7). Quest’anno, il governo, in collaborazione con due società britanniche leader nei servizi

di revisione dei conti, KPMG e PricewaterhouseCoopers, ha pubblicato un documento intitolato “Public Private Partnerships, UK expertise for international markets” (Partnership pubbliche-private, esperienze britanniche per il mercato internazionale), che mira a “sviluppare opportunità commerciali” internazionali nel settore dei servizi pubblici, compresa l’educazione. Analisti di mercato americani stimano che il mercato del commercio dei servizi in ambito educativo possa generare 5 miliardi di sterline l’anno” (Observer Business, 8 luglio 2001).

Un settore-chiave del mercato dei servizi educativi riguarda l’*e-learning* e in questo caso il sistema educativo ha un’ulteriore funzione economicamente vitale: sovvenzionare l’espansione di un’industria europea sostenibile di tecnologie informatiche, come spiega un rapporto della Commissione Europea:

“E’ dubbio che il nostro continente possa mantenere la posizione industriale che ha raggiunto nel nuovo mercato della multimedialità a meno che i nostri sistemi di educazione e formazione professionale non sappiano rapidamente adeguarsi. Lo sviluppo di queste tecnologie, in un contesto di forte competizione internazionale, richiede che gli effetti dell’economia di scala giochino pienamente il loro ruolo. Se il mondo dell’educazione e della formazione professionale non ne fa uso, il mercato europeo diventerà troppo tardi un mercato di massa. La trasformazione dell’educazione e della formazione [...] verrà quindi condizionata da altri attori (EC 1996: 62-3, paragrafo 156).

Privatizzazione e formazione di capitale umano

In questo articolo si è sostenuto che la logica dominante che permea la politica educativa dei laburisti è il ruolo della scuola nella formazione del capitale umano richiesto dall’economia nazionale per essere competitivi nell’economia globale. Qual è dunque la relazione tra l’educazione orientata al profitto nei termini dell’economia nel suo complesso e l’educazione orientata al profitto in termini di operazioni di società private all’interno del sistema scolastico?

Una dipendenza del primo dal secondo sarebbe un argomento forte - di fatto il più forte - per una quasi privatizzazione dell’intero sistema. Esiste naturalmente l’argomento del diritto libertario, ossia che la libertà della domanda e dell’offerta in un sistema scolastico completamente soggetto al mercato produrrebbe automaticamente una forza lavoro che corrisponderebbe ai bisogni dei datori di lavoro (perché genitori e studenti sceglierebbero scuole che permetterebbero più facilmente agli alunni di ottenere poi

i migliori posti di lavoro). Queste scuole, per prosperare nel mercato dell'educazione, darebbero quindi maggiori assicurazioni di corrispondere ai bisogni dei datori di lavoro. Ma questo non è un argomento che viene usato generalmente dai datori di lavoro. Loro hanno una percezione molto più pragmatica, almeno per il momento. I fondi statali rimangono la migliore protezione dei loro interessi. Così, per esempio, un rapporto, pubblicato nel 2000 dalla Confederazione delle Industrie Britanniche e intitolato "In search of quality at schools: The employers' perspective" (Alla ricerca della qualità nelle scuole: la prospettiva dei datori di lavoro), prodotto da un gruppo di lavoro internazionale delle organizzazioni dei datori di lavoro di sette paesi dell'UE, chiede che sia riconosciuta al settore privato la possibilità di esercitare una maggiore influenza sulle scuole, ma non chiede che siano i privati a gestire le scuole. In modo analogo, il rapporto intitolato "Actions for Competitiveness through the Knowledge Economy in Europe" (Azioni per competere attraverso l'Economia delle conoscenze in Europa, ERT 2001), pubblicato nel marzo 2001, (ed il relativo documento preparatorio, ERT Knowledge Economy Task Group 2001), contiene 10 raccomandazioni, tutte richieste al governo perchè intraprenda più azioni di riforma della scuola, ma non si chiede che questa venga consegnata al settore privato. Naturalmente, questo non esclude, nel futuro, la prospettiva di un maggiore entusiasmo da parte dei datori di lavoro a favore della privatizzazione, una volta che le imprese private abbiano dimostrato che possono soddisfare i bisogni di capitale umano dei datori di lavoro. Ma mostra anche che gli interessi dei due settori del capitale - quello dei datori di lavoro nel loro insieme e quello delle società profit in ambito educativo - non necessariamente coincidono.

Le prospettive dell'industria del business in educazione

Le prospettive dell'industria del business in educazione, rapidamente cresciuta nel Regno Unito, sembrano brillanti. Una società-leader in questo settore, Capita, annuncia profitti record alla fine dell'anno sociale 2000 e un aumento dei dividendi del 30%. Un'altra, la North Anglia, pubblica come risultati intermedi un aumento del 9% del fatturato giunto a 34 milioni di sterline e profitti che possono arrivare al 50%, stimati in 1,5 milioni di sterline (TES 8 giugno 2001). La Capital Strategies, società di consulenti finanziari interessati all'educazione, calcola che il mercato britannico dell'educazione abbia attualmente un valore di 2,5 miliardi di sterline l'anno e stimano salirà a 5 miliardi tra 5 anni: "1.000 sterline investite in società (che risultino nell'indice della borsa relativo al settore educazione e formazione) all'inizio del 1996 valgono oggi 2.931 sterline (rispetto alle 1.660 sterline di un investimento medio calcolato con l'indice del FTSE All Share)" (Capital Strategies 2001:23). E' significativo che la risposta del mercato alla

pubblicazione del Libro Bianco: “Scuole: ottenere successi” nel settembre del 2001 sia stato l’incremento delle azioni della North Anglia, una delle compagnie-leader nel trarre profitto da investimenti nel settore dell’educazione, un incremento di 25 centesimi rispetto al valore massimo raggiunto negli ultimi tre anni (The Times , 6 settembre 2001).

L’apertura del sistema scolastico statale alle imprese che si occupano di educazione per ricavarne profitti ha scatenato una dinamica di mercato con una logica propria. Grandi imprese al di fuori dell’educazione hanno visto che il nuovo mercato dell’educazione porta profitto e entrano in questo settore di mercato. E’ emblematico il caso della W S Atkins. Secondo un profilo della società redatto da Capital Strategies (2000), WS Atkins ha le sue origini nella consulenza manageriale e nei servizi al patrimonio. Ha attualmente un valore di mercato di 816 milioni di sterline, 11.500 dipendenti e progetti in 85 paesi. Uno dei principali ambiti di lavoro riguarda i patrimoni - è la maggiore azienda per i servizi al patrimonio nel Regno Unito (ha costruito per esempio il Millenium Stadio di Cardiff). Ha interessi internazionali enormi, specialmente negli Stati Uniti, dove ha comperato il Benham Group. Benham ha recentemente vinto un contratto per un valore di 10 milioni di sterline all’anno, per 5 anni, con il Ministero della difesa. W S Atkins ha anche vinto un contratto di 1,5 miliardi di sterline in Sud Africa. Si prepara ad operare altri acquisti internazionali, specialmente negli Stati Uniti. Questa impresa ha scelto ora di operare nell’ambito dell’ educazione nel Regno Unito. Capital Strategies afferma che “diventerà uno dei maggiori attori nel campo dell’industria dei servizi educativi”. Nell’arco degli ultimi anni ha vinto alcuni dei maggiori contratti PFI:

- 148 milioni di sterline (contratto PFI) per 23 anni nel Cornwall per servizi a 30 scuole
- 69 milioni di sterline per una nuova scuola secondaria a Waltham Forest e servizi per 25 anni
- 55 milioni di sterline per una scuola secondaria a Cardigam e servizi per 30 anni
- servizi per le scuole di Falkirk per un valore di 70 milioni di sterline per 25 anni.

Nell’ambito di contratti appaltati da provveditorati, W S Atkins ha vinto recentemente il contratto per fornire servizi per il miglioramento della Scuola del provveditorato di Southwark per un valore di 8 milioni di sterline all’anno. Sempre secondo Capital Strategies, se W S Atkins dovesse operare bene, arriverà a prendere in mano la gestione di tutti i servizi nella provincia di Southwark.

L’arrivo di grandi società internazionali nel mercato scolastico Britannico ha scatenato un processo di consolidamento di capitale tramite fusioni e acquisizioni.

“Il business dell’educazione sta prosperando e vede 30 acquisizioni per un valore di 1 miliardo di sterline in un periodo di 16 mesi, tra 1999 e 2000. Il Regno Unito sta fornendo un modello per di servizi educativi (EdInvest) della Banca Mondiale che facilita gli investimenti del settore privato nell’ educazione sia nei paesi in via di sviluppo, sia nel mercato globale dell’educazione (Whitfield 2001: 83).

Così, per esempio, è stata comprata la Westminster Education Consultants, una fra le principali società tra i maggiori fornitrice di servizi all’Ofsted (il servizio di ispezione del Ministero dell’Educazione), per 5 milioni di sterline. A rilevare la società è Vosper Thornycroft Holdings, un produttore-leader nella costruzione di armi e fornitore di servizi all’industria della “difesa” (lettera pubblicata nel TES 7 settembre 2001). Anche i progetti PFI possono essere oggetto di acquisizioni e fusioni creando di fatto un mercato di compravendita delle scuole. E’ stato reso noto recentemente che imprese PFI riescono a trarre ulteriori profitti, ri-finanziando prestiti che i provveditorati hanno contratto, pagando rate più basse e intascando la differenza (Observer Business, 8 luglio 2001).

Nonostante le ottimistiche previsioni, esistono ostacoli seri all’espansione del settore del business nell’educazione. La costruzione di un nuovo mercato in ambito educativo, in un terreno tradizionalmente di pertinenza dello stato, fornitore dell’istruzione in quanto servizio pubblico, è un business difficile. Henry Pitman, amministratore delegato del Tribal Group, si occupa dell’aggiornamento degli insegnanti e di ispezioni e ha partecipato (senza successo) a diverse gare d’appalto gestite dai provveditorati. Durante il forum annuale che discute del business nell’educazione (organizzato da Capital Strategies nel maggio 2001) si è lamentato degli “enormi problemi con gli appalti”. Le somme messe a disposizione lasciano poco spazio ai profitti e “in aree come North London ci si ritrova contro il partito laburista locale , i laburisti socialisti, i sindacati, e in misura crescente anche gruppi come i ‘genitori contro la privatizzazione’ “(TES 25 maggio 2001). L’analisi di Janet Beales Kaidantzis, un’analista americana, pubblicata in “Britain’s Emerging Education Industry” (L’industria educativa emergente in Gran Bretagna) per il Centro della Riforma Educativa pro-business, evidenzia che i laburisti hanno sì aperto la porta a fornitori privati, ma

“hanno creato un contesto politico e normativo che rende arduo per un’ impresa educativa prosperare. In assenza di politiche che separino la fornitura di servizi educativi dallo stretto controllo governativo (come avviene in tanti Stati degli Stati Uniti), la fornitura privata di servizi di istruzione e di management scola-

stico nel Regno Unito potrà avvenire al massimo ‘un po’ alla volta’ [...] Affinché l’industria dell’educazione britannica possa davvero prosperare, i politici devono aprire molto di più la porta al settore privato” (Kaidantzis 2000 :9).

Va rilevato che, ciò che il business identifica come ostacoli, sono i punti di divergenza tra gli interessi del business e l’interesse pubblico in ambito educativo, tra la logica del profitto e la logica di un sistema scolastico equo e democraticamente responsabile. Desidero richiamare l’attenzione su cinque aree di conflitto.

1. Le spese dell’ educazione

Mentre l’entità dei fondi pubblici destinati al sistema scolastico potrebbe non soddisfare l’interesse pubblico, potrebbe anche lasciare poco spazio al profitto privato. Dal punto di vista del business la questione del trarre profitto è decisiva. Mentre i bilanci dei provveditori sono abbastanza alti per attrarre offerte nelle gare d’appalto da parte di compagnie private (in forma di fornitura di servizi e contratti PFI), non si può dire lo stesso per la gestione delle scuole. Quando Edison, società-profit statunitense per la gestione delle scuole, ha abbandonato il tentativo di entrare nel mercato britannico, si è lamentata di non poter generare abbastanza profitti a causa del basso livello della spesa statale per le scuole britanniche. Si può prevedere che anche il business-sponsorship proposto da City Academies avrà un successo limitato a meno che non trovi forme per effettuare investimenti che si dimostrino remunerativi.

Un esempio chiaro di come le imprese private sottraggono soldi al sistema, è il PFI. Si stima che i progetti PFI costino almeno il 10 % in più. Sono più cari dei progetti con fondi pubblici perché costa di più ai provveditori rimborsare prestiti al settore privato anziché al governo, senza contare che ci sono ora da pagare gli onorari dei consulenti e i profitti che devono generare le società PFI. Tuttavia, i contratti PFI possono essere approvati dal governo solo se dimostrano di valere il denaro investito (“value for money”). Questa efficienza di spesa viene raggiunta facendo funzionare le scuole con contratti di gestione che prevedono meno personale, stipulano contratti flessibili e generano ulteriori introiti facendo pagare a privati ed associazioni di comunità per poter usufruire delle strutture scolastiche (Whitfield 2001).

Una possibilità di ottenere profitti privati mentre si mantengono minime le richieste di finanziamento rispetto al bilancio statale per l’educazione è quella di far assumere una parte dei costi direttamente ai genitori. Per esempio, se è vero che lo stato sta

attualmente finanziando le spese iniziali per connettere le scuole a Internet, l'obiettivo è quello di far pagare alcune delle spese fisse direttamente ai genitori. Microsoft ha lanciato Fondazioni per l'apprendimento a distanza, un programma gestito da Arthur Andersen, una società di consulenza internazionale (adesso Accenture), che aiuta le scuole a fondare propri enti di beneficenza. I vantaggi sono costituiti da sgravi fiscali sui contributi dei genitori tramite convenzioni (versamento di una quota annua) e da sgravi fiscali per le società che fanno donazioni. I soldi provenienti da genitori, associazioni di genitori e dal settore privato vengono stimati intorno al 7% dei fondi delle scuole elementari e intorno al 3% delle scuole secondarie e ci sono segnali di una loro crescita nei prossimi anni, mentre l'aumento delle spese per le nuove tecnologie informatiche continua a crescere - e i fondi governativi a ridursi (TES 14 aprile 2000).

2. L'educazione è troppo importante per il governo perché venga ceduta al mercato.

Il governo deve assicurare un sistema scolastico che soddisfi i bisogni generali della "riproduzione capitalista" di futuri lavoratori, cittadini, famiglie e l'ordine sociale, non gli interessi specifici di aziende private che operano in ambito educativo. Questo implica un grado di controllo governativo centralizzato sul sistema scolastico in grado di esercitare scomode limitazioni per le operazioni di società private, come sottolineato da Kaidantzis. Uno degli obiettivi delle misure di deregolamentazione nell'attuale Libro Bianco, cioè liberare le scuole da alcune delle restrizioni imposte dagli attuali curricula, dalle ispezioni e dai sistemi salariali nazionali previsti per gli insegnanti, è quello di rendere le scuole più appetibili per il settore privato.

3. Privatizzazione e democrazia

Uno dei cardini del discorso dei laburisti è il rinnovamento democratico, generalmente presentato come "cittadinanza attiva" e partecipazione della comunità a livello locale. L'esperienza del coinvolgimento delle imprese private nell'educazione scolastica è che i loro interessi sono in vario modo in conflitto con quelli della democrazia locale.

Innanzitutto, gli appalti di servizi a società private da parte dei provveditorati viene imposta dal governo, a prescindere da ciò che si pensa a livello locale. La città di Leeds ne è un esempio. Nel 2000, Leeds, uno dei maggiori provveditorati in ambito urbano, è stata soggetta ad un rapporto d'ispezione critico da parte del servizio centrale d'ispezione, Ofsted. La decisione del governo non comportava semplicemente che i servizi

del provveditorato dovessero essere appaltati a imprese private, ma che il provveditorato stesso dovesse essere semi-privatizzato. Ciò ha rappresentato un significativo passo verso la sostituzione del governo locale a favore del controllo commerciale. Il 1° aprile del 2001 la gestione del provveditorato è passata ad una nuova compagnia, una *joint venture* il cui consiglio d'amministrazione comprende quattro rappresentanti di Capita, la compagnia privata che ha vinto l'appalto e quattro dirigenti del provveditorato, oltre ad un presidente nominato dal segretario di stato dell'educazione. Non è stata prevista nel consiglio d'amministrazione alcuna rappresentazione del consiglio comunale (controllato dai laburisti). Soltanto una forte campagna locale ha provocato il ritiro della proposta di questa nuova *joint venture* che intendeva affidare un contratto di servizi a Capita (Wood 2001).

In secondo luogo, le società private tendono a chiedere un controllo sempre maggiore. Ne è un esempio l'acquisizione da parte di 3Es della scuola King's Manor. 3 Es ha insistito per nominare in prima persona 12 dei 21 amministratori scolastici in modo da avere la maggioranza assoluta.

I provveditorati sono obbligati per legge a mettere a disposizione del pubblico a certe informazioni. Le imprese private non sono obbligate e possono far appello al "segreto commerciale" per non fornire informazioni al pubblico; come è avvenuto spesso nel caso di negoziazioni di contratti PFI.

Un esempio del trasferimento di potere da autorità educative locali, democraticamente elette, a imprese private non elette, è la nuova iniziativa delle City Academies. Sono finanziate direttamente dal governo, non operano nell'ambito dei provveditorati e a loro è stato concesso lo stato di scuole 'indipendenti', ossia private. Si vengono così a trovare al di fuori del quadro legislativo che governa le altre scuole mantenute dallo stato. Questo le mette in grado di avere libertà completa, per esempio nell'ideare i curricula. Alle imprese private verrà assegnato il controllo dei consigli di amministrazione delle City Academies, a spese dei genitori e dei rappresentanti dei provveditorati, per assicurare che possano inserire nei loro contratti gli obiettivi di rendimento su cui si basano i loro profitti.

4. Le imprese private e l'impiego degli insegnanti

Una delle richieste delle imprese private, come la Nord Anglia, che desiderano gestire scuole statali, è un cambiamento della legge affinché imprese private, che vincono

gare per la gestione di scuole, possano assumere loro stessi gli insegnanti invece di utilizzare gli insegnanti già inseriti nella struttura scolastica (TES 8 giugno 2001). L'opposizione del sindacato degli insegnanti ha impedito al governo di accettare questa richiesta. Il Libro Bianco afferma che gli insegnanti che sono già impiegati nelle scuole non possono essere trasferiti ad imprese private. Ma lascia anche aperta la porta alle imprese private che lavorano in partnership con le scuole, permettendo che portino nelle scuole i loro insegnanti-dipendenti (paragrafo 5.27).

Le imprese che sponsorizzano le City Academies avranno il controllo sul personale tramite il controllo che esercitano sugli organi dirigenti. Con la legislazione speciale sulle City Academies, si dà in effetti alle imprese private il diritto di assumere e licenziare il personale e di controllare lo stipendio degli insegnanti, le condizioni di promozione e la gestione dei risultati. Inoltre - poiché le City Academies sono state fondate con il regolamento di scuole private - non sono tenute a riconoscere i sindacati, e il manager della nuova City Accademie in Haringey, Londra, ha già affermato che probabilmente non lo farà (TES 1 giugno 2001).

5. Opposizione popolare

Gran parte dell'opinione pubblica e professionale rimane legata all'idea di educazione come servizio fornito dal pubblico (5). Questo problema viene riconosciuto dalla Commissione Europea: "sarà necessario guadagnare la fiducia dell'opinione pubblica. I cittadini europei devono essere rassicurati sul fatto che l'Unione Europea sta liberalizzando il suo mercato senza trascurare i loro interessi fondamentali" (citato in Hirtt 2000: 17). Nel Regno Unito le reazioni ai vari scenari del coinvolgimento del settore privato sono state di segno diverso. In alcuni casi ci sono state delle campagne locali di opposizione. Una vittoria importante (dopo una campagna durata due anni promossa da insegnanti e genitori) è stata la sconfitta di un piano PFI per ricostruire la Pimlico School nel centro di Londra che avrebbe comportato la vendita di una parte del terreno scolastico per permettere costruzioni di abitazioni a fini di lucro (Regan 2001). La campagna popolare di Leeds ha avuto un successo parziale con qualche modifica del piano governativo di semi-privatizzare il provveditorato. Ma in generale, le campagne locali non sono state sufficienti a impedire forme di privatizzazione. L'esempio più recente è il quartiere Londinese di Waltham Forest. Dopo un'ispezione non favorevole al provveditorato, il governo ha dichiarato che il Consiglio locale doveva appaltare i servizi del provveditorato ad una compagnia privata, e che se il Consiglio non avesse votato in tal modo, il governo lo avrebbe sospeso. Un'offerta è stata presentata da

EdAction, una nuova società fondata congiuntamente da Nord Anglia e Amey, due società profit in ambito educativo. Una campagna d'opposizione è stata iniziata da tre sindacati (NUT, Unison e T&G) che avrebbero visto 100 dei loro membri trasferiti alla nuova società. E' stata organizzata una giornata di sciopero e si è costituito l'inserimento di un gruppo di pressione (di insegnanti, personale educativo e del Gruppo d'Azione dei Genitori) che ha cercato di influenzare la discussione negli incontri del Consiglio. Ma nonostante l'opposizione della maggioranza dei consiglieri del Comitato di Controllo Educativo, il gabinetto del Consiglio e, successivamente, l'assemblea plenaria del Consiglio del 19 di luglio, hanno votato a favore della privatizzazione.

Altre campagne locali sono attualmente in corso, e ci sono i segni di una risposta nazionale più positiva da parte di qualche sindacato del settore pubblico, che dovrebbe aprire ulteriori possibilità a campagne locali di resistenza e al coordinamento nazionale.

Conclusione

Siamo ad un punto di svolta storico nell'educazione statale. Il periodo di circa un secolo che va dall'inizio delle scuole elementari gratuite ai decenni conclusivi dell'ultimo secolo, è stata una storia di progressi: limitati, segnati da ostacoli, ma pur sempre progressi verso l'accesso di tutti alle scuole elementari e successivamente alle secondarie. Questo nel contesto di un sistema scolastico e di un governo locale eletti e a partire da un'etica dei servizi pubblici e non dell'interesse privato. Il partito laburista ha giocato un ruolo importante in questa storia. Ma adesso questo periodo storico è arrivato al termine. Stiamo vedendo il rovesciamento di questi progressi, un'inversione di rotta iniziata con il governo conservatore e poi adottata dal governo laburista che intende di costruire un nuovo quadro di riferimento di portata storica a favore di una visione neo-liberale invece che social-democratica. La sua forma finale non è ancora chiara, ma il suo principio organizzativo è: un sistema scolastico orientato innanzitutto agli interessi del business, del settore privato.

Due logiche sono quindi in conflitto: una è la logica dell'educazione, basata su bisogni sociali e individuali e su idee di equità e democrazia. L'altra è la logica del business, il cui punto di partenza è il profitto. Non tutto ciò che il business vorrebbe realizzare è incompatibile con gli interessi dell'educazione. Ma è la logica stessa del business ad essere incompatibile con la logica dell'educazione.

I sostenitori dei programmi orientati al business hanno montato una campagna inarre-

stabile di critica del sistema che vorrebbero sostituire. Sostengono di avere soluzioni per gli allievi scontenti e con risultati modesti, per scuole sotto-finanziate, per presidi e provveditorati poco sensibili. A loro piace caratterizzare i loro avversari come difensori acritici di un sistema fallito. Questa è una caricatura - la visione di un sistema scolastico basato sul principio di una scuola scuola aperta a tutti in linea di massima non è fallita -, non è mai stata pienamente raggiunta. E i suoi sostenitori sono stati i più attivi nello sfidare i limiti della scuola esistente, hanno continuato a garantire equità sociale: di classe, razza e sesso. Adesso si aprono nuove sfide. Come possono le scuole dare il loro contributo specifico all'educazione dei futuri lavoratori senza sottostare agli interessi dei datori di lavoro? Come può essere salvaguardato il sistema scolastico rispetto alle incursioni delle imprese educative, segnate dalla fame di profitto e da interessi commerciali? Come può essere organizzato e gestito in maniera democratica e partecipativa il sistema, invece che in modo autoritario e managerialistico, per liberare le energie creative di insegnanti, genitori e comunità? E come può essere pienamente e generosamente finanziato dal sistema fiscale, essere indipendente dagli investimenti commerciali che mirano al solo profitto? Una difesa energica del meglio che esiste nel sistema scolastico deve essere accompagnata dallo sviluppo e dalla divulgazione di programmi radicali di riforma dei finanziamenti, dei contenuti e del controllo e delle responsabilità democratiche in ambito educativo.

(traduzione di Leonard Shaefer e Alessio Surian)

Note

(1) Price, Prollock and Shaoul (1999), commentano:

Il Regno Unito fornisce un quadro interessante di assimilazione del programma dell'Organizzazione Mondiale del Commercio (OMC) riguardo alle politiche nazionali. E' stato uno dei primi stati, tra i paesi più sviluppati, ad applicare due raccomandazioni chiave delle istituzioni finanziarie e globali : l'introduzione nel settore pubblico della contabilità commerciale e la stima di investimento commerciale. Riforme riguardo al sistema di approvvigionamento sono state usate per infrangere la fornitura socializzata e per mettere in grado aziende private di sfruttare la base di finanziamento pubblico dei tradizionali servizi pubblici.

(2) Afferma McKelvie, direttore della Scottish Power Learning (Scottish Power è una società di fornitura elettrica):

“Il denaro non è la cosa più importante che il business può fornire, [...] Noi interveniamo dove possiamo fornire valore e influenziamo il programma globale dell'apprendimento” (TES Business Links 1 giugno 2001: 3).

(3) “...intendiamo sviluppare un nuovo modello che metta in grado uno sponsor esterno, sia un ente privato o di volontariato, di farsi carico di una scuola debole o in fallimento con un contratto a termine fisso, diciamo tra i 5 e i 7 anni, con la possibilità di rinnovarlo secondo i risultati raggiunti. Questo creerebbe un nuovo modo, per gli sponsor privati e gli enti di volontariato di scuole di successo, di sostenere il management di scuole deboli o in fallimento. Svilupperebbe ulteriormente il modello usato dalla scuola Kings Manor, Guildford. Qui la '3Es', una fondazione di beneficenza del The City Technology College, Kinghurst, è stata responsabile della costruzione della nuova scuola (il Kings College) e sta attualmente sostenendo il suo management e il suo sviluppo per un periodo di 10 anni” (DfEE 2001: 49, paragr. 4.23).

(4) Una delle sessioni del World Education Market, una fiera e conferenza sul business dell'educazione tenutasi quest'anno in maggio a Vancouver, aveva per titolo: 'Aprendo l'Europa'.

(www.wemex.com/calendar.html).

Riferimenti bibliografici

Ball SJ (1994) Education Reform. Buckingham: Open University Press.

Ball SJ (2001) Labour, learning and the economy: a 'policy sociology' perspective. In Fielding M (ed) Taking Education Really Seriously: Four Years' Hard Labour. London: RoutledgeFalmer.

Barber M (2001) High expectations and standards for all, no matter what: Creating a world class education service in England. In Fielding M (ed) Taking Education Really Seriously: Four Years' Hard Labour. London: RoutledgeFalmer.

Buckingham D (2000) Creative Futures? Young People, the Arts and Social Inclusion. Education and Social Justice 1 (3)6-11.

Capital Strategies (2000) The Business of Education. London: Capital Strategies. October.

www.capitalstrategies.co.uk

Capital Strategies (2001) Business of Education Report. London: Capital Strategies. May.

www.capitalstrategies.co.uk/press/5theducreport.pdf

Centre for Educational Research and Innovation (2000) Schooling for Tomorrow:

- Trends and Scenarios. Paris: CERI/OECD.
- Chitty C and Simon B (2001) Promoting Comprehensive Education in the 21st Century. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Confederation of British Industries (CBI) (2000) In search of quality in schools: the employers' perspective. London: CBI.
- DfEE (Department for Education and Employment) (1997) Excellence in Schools. London: DfEE.
- DfEE (Department for Education and Employment) (2000) The role of the Local Education Authority in school education. 11 October. London: DfEE. www.dfee.gov.uk/learole/policypaper
- DfEE (Department for Education and Employment) (2001) Schools Building on Success. London:DFEE.
- DffiS (Department for Education and Skills) (2001) Schools: Achieving Success. London: DFEE.
- Eduventures.com (2001)/4 Global Education Market? May. Boston, MA: Eduventures.com, Inc.
- European Commission (1996) Accomplishing Europe through Education and Training: Study Group on Education and Training Report (The Reiffers report). Brussels: European Commission.
- <http://europa.eu.int/comm/education/reflex/en/homeen.html>
- European Round Table (ERT) (1998)./oA Creation and Competitiveness through Innovation. Brussels: ERT. www.ert.be
- Frase P (1999) The WTO and Education, [www. corporations, org/democracv/wtoed.html](http://www.corporations.org/democracv/wtoed.html)
- Gould E and Joy C (2000/1 In whose service? The threat posed by the General Agreement on Trade in Services to economic development in the South. World Development Movement Report.
- www.v.wdm.org.uk/cambriefs/WTO/Inwhoseservice.htm
- Hirtt N (2000) The 'Millennium round' and the liberalisation of the education market. Education and Social Justice 2 (2) 12-18.
- Jones K and Buckingham D (2000) Cultural Dilemmas in English Education Policy. Paper presented to 'Young People and the Media: International Forum', Sydney, November.

Kaidantzis J B (2000) Britain's Emerging Education Industry. Washington DC: Centre for Education

Reform. March, www.edreform.com

Kuehn L (1997) Schools for globalized business: The APEC agenda for education. A Commentary on the "concept paper" for the APEC Human Resources Ministerial Meeting. www.vcn.bc.ca/ed8resea/larry.html

Lacey P (2001) How to survive the staff crisis. Times Educational Supplement 26 January, p21.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999) All Our Futures: creativity, culture and education. London: DfEE/DCMS.

OECD (1995) Governance in Transition: Public Management Reform in OECD Countries. Paris: OECD.

People and Planet (2000) The Threat to Higher Education: A briefing on current World Trade Organisation negotiations, October.

Price D, Pollock A M and Shaoul J (1999) How the World Trade Organisation is shaping domestic policies in health care, The Lancet, Vol 354, no. 27, pp 1889-92.

Regan B (2001) Not for sale: the case against the privatisation of education. London: Socialist Teachers Alliance.

Selwyn N (1999a) The Discursive Construction of the National Grid for Learning. Oxford Review of Education 26 (1) 63-79.

Selwyn N (1999b) 'Gilding the Grid': the marketing of the National Grid for Learning. British Journal of Sociology of Education, 20 (1) 55-68.

Tabaksblat M (2000) 'How to achieve what was set out in Lisbon'. Speech at European Business Summit, European Round Table, Brussels. 10 June. www.ert.be/pd/pdc/endc03.htm

Whitfield D (1999) Private Finance Initiative: The commodification and marketisation of education. Education and Social Justice 1 (2) 2-13

Whitfield D (2001) Public Services or Corporate Welfare. London: Pluto Press.

Wood B (2001) Political interference: campaigning for a democratic and accountable education service in Leeds. Education and Social Justice 3 (2) 8-11.

*Testo redatto per la Socialist Education Association - ottobre 2001, e presentato nel Forum Mondiale dell'Educazione come relazione tematica nel gruppo Politiche e gestione della scuola, con il titolo di "The Neoliberal Agenda and the School System in England" (Il programma neoliberale e il sistema scolastico in Inghilterra).

Richard Hatcher è co-editore della rivista "Education and Social Justice" e membro della SEA. Insegna nella University of Central England. Email: Richard.Hatcher@uce.

ac.uk

Questo documento fa parzialmente riferimento a materiale contenuto in R. Hatcher (2001) *Getting down to business: schooling in the globalised economy*, in Education and Social Justice 3 (2) 45-59, e in R.Hatcher (2001) *Education-for-profit companies and the school system in England*, articolo presentato alla European Conference on Educational Research, September 5-8, Università di Lille, Francia.

Una versione precedente del materiale sulla privatizzazione è stata pubblicata in lingua francese come capitolo autonomo in un libro sull'educazione, pubblicato da ATTAC.

**APEC significa Asia-Pacific Economic Cooperation, un raggruppamento di 18 “economie” confinanti col Pacifico, in Asia e nelle Americhe. L’APEC descrive se stessa come “economie” invece che “paesi” anche per non urtare la sensibilità politica di Cina, Hong Kong e Taiwan come entità separate. Non è un’organizzazione formale, ma un gruppo di leader, ministri e funzionari che danno vita a un “dialogo” per tentare di raggiungere forme di consenso. [...] L’ufficio per gli Affari Esteri del Canada descrive in maniera chiara la natura dell’APEC nel suo sito: “Il mandato dell’APEC può essere riassunto in una sola frase: ‘APEC significa business’. Anche se l’APEC è un dialogo ufficiale delle economie dell’Asia e del Pacifico, è stato sin dall’inizio guidato da bisogni e interessi del settore privato [...]”

“Educazione popolare liberatrice ed emancipatrice”

Néstor Fuentes

“Non porre mai in dubbio che un piccolo gruppo di cittadini preoccupati ed impegnati possa cambiare il mondo; di fatto, è l'unico ad averlo cambiato”

Margaret Mead

Educazione Popolare Liberatrice è il nome col quale nacque questa concezione educativa negli anni 1960-'70, un nome che oggi stiamo riprendendo ed attualizzando. Però “è passata molta acqua sotto i ponti” ed oggi il mondo non è lo stesso. Abbiamo assistito a cambiamenti molto importanti come la caduta del muro di Berlino, la rivoluzione tecnologica e bio-tecnologica, la semi-universalizzazione del neoliberismo, dell'economia di mercato e la globalizzazione; e adesso l'attacco a New York e la guerra del “bene” contro il “male” in Afghanistan.

Durante questo processo l'Educazione Popolare è andata consolidando il suo significato e, in questo senso, ha vinto un'importante battaglia: da un lato mantiene la sua concezione originaria, quella con la quale nacque, cioè di educazione “liberatrice” ed “emancipatrice”, mentre dall'altro lato si è progressivamente arricchita incorporando apporti provenienti da altre aree dei saperi. Questo è dimostrato dal fatto che oggi l'Educazione Popolare costituisce uno strumento fondamentale di tutti i processi organizzativi e di lotta dei settori popolari che mirano in primo luogo a non tralasciare gli “esclusi” ed in secondo alla costruzione di alternative reali al modello globalizzante e neoliberale vigente, cioè alla costruzione di un altro mondo possibile.

E' importante sottolineare questa conquista dell'Educazione Popolare perchè non è una cosa comune; piuttosto è normale che il sistema predominante cambi di significato alle parole che posseggono valori popolari, che sono innovatrici, che racchiudono potenzialità per un cambio favorevole, e le pieghi ai propri interessi modificandone il carico di significati. Esattamente questo è successo con parole come: “modernizzazione”, “partecipazione”, “governi democratici”, ecc., e a volte il sistema pretende di andare addirittura oltre; è il caso, per esempio, del concetto di “rivoluzione”, o di ciò che è successo recentemente in Argentina con il nome di Paulo Freire, quando una ministra dell'educazione del governo liberal-fondamentalista di Carlos Menem, una forte promotrice della riforma educativa, creò il Premio Paulo Freire per il settore delle

scuole elementari cercando di confondere la gente. Questi Signori di una politica neo-liberale per l'educazione pubblica, fiancheggiati dalla Banca Mondiale, hanno cercato di appropriarsi del simbolo dell'educazione alternativa, liberatrice e popolare. In un certo senso, questo fa ricordare la politica che Centroamerica si chiamava dei "fucili e fagioli" (ti represso e ti dò da mangiare allo stesso tempo). Ti distruggo l'educazione pubblica però ti dò il premio Paulo Freire.

Facendo una brevissima analisi dell'evoluzione del concetto, potremmo riassumerla così:

- * Nelle decadi 1960 e '70 esistevano "opzioni rivoluzionarie" al modello vigente.
- * Le decadi 1970 e '80 sono state caratterizzate da repressione (sequestri, sparizioni) e le alternative esistenti erano di "cosmetica" (lo sviluppo rurale integrato, le tecnologie appropriate per i contadini poveri, i programmi specifici di azione, ecc., nessuna sostanza)
- * Per terminare, dagli anni '90 ad oggi, all'inizio del nuovo secolo, non esiste nemmeno la "cosmetica" e le opzioni presentano un campionario di "esclusione, imbroglio e morte"

All'interno di questi contesti, attraverso questi contesti, l'Educazione Popolare non solo è sopravvissuta ma addirittura è cresciuta, si è arricchita. Però oggi, parlare di Educazione Popolare come progetto emancipatorio ci obbliga ad una forte introspezione e ricerca, ad una profonda analisi critica del modello economico, politico e sociale vigente, la cosiddetta "globalizzazione" o "modello neoliberale".

Senza entrare troppo nel merito, possiamo dire semplicemente che si tratta del consolidamento a livello mondiale del capitalismo con l'inasprimento degli effetti negativi che l'hanno sempre caratterizzato:

- Aumento della concentrazione della ricchezza
- Aumento dell'emarginazione sociale esclusione

Pertanto: Più povertà

Più malattie

Più inquinamento

Più morte

Questo è ciò che potremmo definire la tappa dell'"iper-capitalismo" (o del "super-capitalismo").

Rispetto alla globalizzazione (ancora una volta senza approfondire troppo l'analisi) possiamo dire che si tratta di una parola ingannatrice, bugiarda, poichè invece di riferirsi alla radice economico-sociale del fenomeno, come fanno parole note come capitalismo, feudalesimo, socialismo, nepotismo, ecc, si riferisce ad un fenomeno tecnologico che interessa le comunicazioni, la globalizzazione delle comunicazioni. Economicamente parlando, non siamo globalizzati a livello dei benefici, ma dei pregiudizi, non siamo globalizzati in termini di partecipazione e di potere nel prendere le decisioni, siamo globalizzati in termini di povertà, di emarginazione e di esclusione.

Come accennato precedentemente, durante questo processo evolutivo del sistema capitalista, l'Educazione Popolare si è rafforzata, arricchendosi, migliorando, diffondendo, sommando apporti da altre scienze o rami della conoscenza: psicologia sociale, economia, ecologia, filosofia e, recentemente, fisica quantistica. Di quest'ultima, recuperandone i principi fondamentali di "auto-organizzazione" e "interdipendenza", ci accorgiamo della forte corrispondenza con i principi dell'Educazione Popolare Liberatrice. Questi principi di inizio secolo hanno rivoluzionato il modo di intendere il mondo, di capire l'uomo attraverso il mondo (superando le concezioni anteriori dell'uomo "nel" mondo, "con" il mondo e quella ancora vigente, dell'uomo "sopra" il mondo, che lo domina, lo trasforma e lo distrugge).

Secondo tali principi:

Io "sono quello che sono"...e sono anche in funzione del modo in cui l'altro agisce su di me.
Sono così per i miei geni, per la mia storia...ma anche per l'ambiente che influisce su di me.
Sono così per entrambe le ragioni allo stesso tempo.

Questo, secondo Fritjof Capra, è curiosamente vicino ai principi "yin" e "yang" della cultura cinese e anche alla cosmovisione che avevano e hanno molte altre culture risalenti ad antichi popoli americani. Qual'è l'importanza dell'incorporare questi principi nell'analisi e nella pratica del processo educativo popolare e liberatore? Da un lato, certamente il principio di autodeterminazione ci suggerisce che in tale processo ognuno di noi in forma individuale ha una propria responsabilità particolare che lo impegna nei cambiamenti che diciamo di voler realizzare. Dall'altro lato, il principio di interdipendenza ci mette in guardia sull'importanza che hanno le relazioni reciproche, di gruppo e sociali nel processo di apprendimento. Ci parla dell'importanza delle relazioni umane e della struttura delle organizzazioni che andiamo a costruire. Qui ciò che conta è la qualità della relazione o interazione (in questo è notevole l'apporto di Humberto Maturana nella nuova biologia, con lo studio delle relazioni tra gli esseri viventi basato su analisi quantistiche).

Se non sono capace di vedere "l'altro" come "legittimo altro", non ho preoccupazioni etiche.

La preoccupazione etica non va mai oltre i domini sociali entro i quali sorge.

Si fonda sull'emozione, l'amore, la visione dell'altro.

Se uno non vede l'altro non gli importa di ciò che gli succede.

Quando uno vede l'altro, quando si rende conto di ciò che succede all'altro, allora comincia ad importargli, prima no.

La preoccupazione etica, è la preoccupazione per ciò che succede all'altro e per effetto delle azioni di un altro ancora.

Se io sono preoccupato delle conseguenze delle mie azioni sull'altro, allora vuol dire che ho una preoccupazione etica.

Humberto Maturana

Quindi, di fronte all'avanzamento globale del capitalismo, l'educazione popolare emancipatrice è rimasta quale unica possibilità, unica chance o "ingegno" (come diceva Paulo Freire) a livello micro, a livello del quotidiano ed in alcuni casi anche a livello "macro" (come nel caso del Municipio di Porto Alegre, per esempio) per realizzare pratiche innovatrici nella ricerca di cambiamenti favorevoli, dando una possibilità alla ricreazione delle utopie dei popoli. E' lo strumento che permette di continuare nella

ricerca costante di un “uomo nuovo”. A questo proposito, non posso tralasciare di menzionare, con tutto il rispetto e l'affetto Che Guevara ed Evita (Eva Duarte del Perón): entrambi appartengono, non a caso, alla stessa generazione, entrambi morirono molto giovani lottando da posizioni diverse per la giustizia e per le rivendicazioni dei settori popolari, due argentini che ancora sono presenti nelle coscienze e nei cuori di coloro che sono impegnati in ambito progressista e fra gli umili del mio paese.

L'Educazione Popolare è lo strumento che cerca una società realmente equa, il che, in definitiva, equivale a dire la ricerca della “felicità di tutti e di tutte”, concedendo il suo effettivo valore alla parola “altro” e recuperando i valori popolari. Questo rappresenta un passo di vitale importanza nella costruzione di una “nuova etica”. E logicamente, parlare di Educazione Popolare Liberatrice è parlare della costruzione di una nuova etica.

Per questo, e per le conseguenze e i risultati positivi che si sono sommati poco a poco nei distinti, vari e disparati luoghi di lavoro, si è mantenuta viva la proposta dell'Educazione Popolare Liberatrice, che si è consolidata come concezione e pratica educativa valida fra i settori popolari, nelle nuove organizzazioni di base, nei nuovi movimenti sociali, nei nuovi movimenti e organizzazioni politiche, religiose, settoriali, e che sta avanzando come pratica nella stessa scuola del cosiddetto settore formale dell'educazione. Tantochè oggi la lotta per l'educazione popolare è la lotta per un'educazione pubblica e gratuita.

Ed è in questo contesto che viene comprovata la validità quotidiana delle affermazioni di Paulo Freire, assieme a quelle di Pinchon Riviere e ad altri apporti più attuali come quelli di Moacir Gadotti, Carlos Rodriguez Brandao, Francisco Gutiérrez, Cruz Prado e di tutti gli educatori popolari di oggi, cioè noi che stiamo qui e coloro che stanno là nei quartieri emerginati, nelle favelas, nelle “villas miseria”, nei sindacati, nei movimenti e nelle organizzazioni di base, nelle scuole, tanto in America Latina e nei Caraibi come in Africa, Asia e in tutti i luoghi dove si sta lavorando “con”, “dentro” e “attraverso” i settori popolari per la costruzione di un altro mondo possibile.

Continuando con esempi o citazioni dal mio paese, credo che non debba passare inosservato e meriti un'analisi approfondita il risultato delle recenti elezioni per il rinnovo della totalità dei senatori e parte dei deputati nazionali. In dette elezioni, per la prima volta nella storia della democrazia argentina, la popolazione ha espresso il “voto bronca” (nel vocabolario argentino bronca è sinonimo di rabbia). Se a questi sommiamo coloro che non si sono recati al voto, che hanno votato scheda bianca e coloro che hanno annullato il proprio voto inserendo nella scheda carta igienica o fette di salame (solo per citarne alcune), la percentuale, a livello del paese supera il 20%, in alcune giurisdizioni il 30% e ci sono casi di alcuni municipi dove si è raggiunto il 50%. In queste percentuali si può leggere forse il risultato di una forma di Educazione Popolare Liberatrice, che non corrisponde alla forma strutturata, ma che potremmo considerare a tutti gli effetti come “l'educazione della vita quotidiana”, spontanea, non organizzata, ma non per questo meno importante.

Per la prima volta il cittadino ha esercitato un diritto democratico indipendentemente dalle sovrastrutture ed istituzioni politiche esistenti. Senza direttive dall'alto, ogni persona si è pronunciata contro i valori viziati del sistema predominante e questo ha generato un fatto politico significativo che costituisce un segnale di attenzione per tutto il paese.

Vorrei aggiungere, o perlomeno mi interessa segnalare, che parte di questo richiamo si dirige alle organizzazioni politiche che si dicono “progressiste” o di sinistra in Argentina, che non hanno potuto o saputo captare questo voto “bronca” o di protesta popolare. La domanda è: perché?

Tornando al tema principale dell'“Educazione Popolare come progetto emancipatorio”, questi concetti

ci suggeriscono l'esistenza di altri progetti, come per esempio un Progetto Dominatore o Colonizzatore (parola tanto carica di significati per noi americani, noi delle Indie). La denominazione del potere ci potrebbe suggerire l'esistenza di una Educazione come Progetto di Dominazione, o meglio, se vogliamo essere più critici, un'Educazione Popolare come Progetto di Dominazione.

Il sistema dominante farà sempre il possibile per confondere le idee a tutto ciò che sia popolare e rivoluzionario e proverà ad imporsi all'interno delle nostre pratiche e di noi stessi. C'è di che essere preoccupati. Per esempio, circa un mese fa, la FAO, l'organismo delle Nazioni Unite che si occupa di agricoltura e alimentazione, ossia dei problemi della stragrande maggioranza delle popolazioni rurali del mondo, ha proposto attraverso Internet di discutere un documento denominato "Educazione rurale per le popolazioni rurali". In questo documento, con grande sorpresa, si può leggere la proposta di una "educazione emancipatrice per i contadini, però emancipatrice nei riguardi dell'ingerenza dei governi nelle attività e nella vita dei contadini". Si tratta di una proposta ingannevole e profondamente liberale. Come si può immaginare una soluzione al problema della povertà dei nostri popoli senza una forte ingerenza dei governi? Credo che i compagni del Movimento Senza Terra abbiano risposte efficaci in proposito. La FAO in questo caso sta proponendo un'educazione popolare all'interno di un progetto di dominazione.

A questo punto conviene soffermarsi un poco su una migliore definizione di queste alternative, la loro esistenza, l'importanza e la necessità che vengano identificate pienamente per essere in grado di migliorare la nostra concezione e pratica dell'Educazione Popolare come Progetto di Emancipazione.

Che esista un'educazione come Progetto di Dominazione già lo sappiamo, è stato ed è continuamente studiato e denunciato ed inoltre costituisce, in una certa misura, il punto di partenza o motore iniziale per l'elaborazione di un'alternativa quale l'Educazione Popolare.

Quello che ci deve preoccupare di più è l'esistenza di un'educazione popolare come progetto di dominazione. Solo per chiarire meglio il concetto: stiamo parlando di un'educazione che, travestita da popolare, continua a promuovere e riprodurre i valori delle élites dominante nello stesso modo in cui questi vengono proposti dall'educazione tradizionale nella maggior parte dei nostri paesi, stati, province, municipi e quartieri. E, a voler essere ancora più precisi, questa pratica parziale, viziata, deviata, la starebbero proponendo anche molti organismi non governativi, organizzazioni civili, nazionali ed internazionali, corporative, organismi governativi (attraverso programmi speciali di diminuzione della povertà, di assistenza di diverso tipo ai settori popolari, rurali o urbani che siano), centri educativi (scuole, università), ecc; in pratica, ognuna delle organizzazioni o istituzioni all'interno spettro sociale nel quale viviamo. In fondo, quello che sto dicendo è che per alcuni di noi, che ci definiamo come "educatori popolari", quello che in realtà staremmo facendo è il gioco del sistema dominante giacché continuiamo a riprodurre i valori sui quali si è fondata l'educazione tradizionale: l'autoritarismo, l'individualismo, la competenza, l'elitarismo, la differenziazione, ossia tutti quei valori antipopolari che servono solo a perpetuare il suo dominio

Se prestiamo attenzione ai principi della fisica quantistica, non siamo stati capaci di auto-costruirci nel senso che abbiamo posto filtri e limitazioni all'interdipendenza con il contesto e con l'altro.

Riprendendo il modo in cui vennero analizzati anni fa da Vera Gianotten e Ton de Witt dal Perù, questi antivalori esistono tanto nelle persone di destra come in coloro che si definiscono di sinistra. In definitiva, questi antivalori definiscono le persone come soggetti dominatori e antipopolari. Diviene necessario,

oggi più che mai, passare da una pedagogia delle affermazioni ad una pedagogia delle domande, dalla pedagogia delle certezze a quella del dubbio.

A mio parere, mettendo da parte l'esistenza di buone o cattive intenzioni, buona o cattiva è stata, piuttosto, l'esecuzione dei compiti assegnati con il proposito menzionato, e questo in un certo senso succede perché non ci siamo resi conto che l'umanità si trova di fronte ad un cambiamento molto importante di paradigma. Oppure, come ha detto Arnold Toynbee, ci troviamo nel punto di flessione della curva che individua il processo di evoluzione della civiltà, nel quale sta per scomparire una cultura mentre stanno emergendo prove di ciò che sarà la futura civiltà e cultura. Ciò si può vedere bene attraverso lo sviluppo che hanno avuto i movimenti ecologisti, l'affermazione della donna, le terapie alternative, la diffusione della teoria dei sistemi, i movimenti studenteschi "indipendenti" in Argentina, l'elaborazione di bilanci partecipativi nelle amministrazioni dove governa il Partito dei Lavoratori in Brasile e il fenomeno dello "Zapatismo" in Messico (*"Non vogliamo conquistare il potere in Messico, vogliamo solo cambiare il mondo"* – Subcomandante Marcos).

Siamo in un momento di crisi che, per come è intesa dai cinesi, significa cambio e allo stesso tempo crescita. Questa crescita e queste prove ci stanno indicando l'alba di una nuova etica, necessaria per costruire questo "altro mondo possibile". Rimarranno indietro l'autoritarismo, l'individualismo, l'egoismo, le competenze e il settarismo, e verranno rimpiazzati da valori possibili come la solidarietà, l'equità, la cooperazione, la tolleranza, la comprensione, il rispetto e l'amore.

*A ternura resgata a vida cotidiana na morte.
Se os homens, as mulheres e Deus
não tiverem cuidado do mundo nem ternura com as criaturas,
existiríamos ainda?
Teria sentido viver e persistir no tempo?*

La tenerezza riscatta la vita quotidiana nella morte.
Se gli uomini, le donne e Dio
Non si prendessero cura del mondo e non avessero tenerezza con i bambini,
esisteremmo ancora?
Avrebbe avuto senso vivere e persistere nel tempo?
(Leonardo Boff)

È all'interno di questi cambiamenti e col sorgere di queste proposte alternative che si colloca anche l'Educazione Popolare Liberatrice, non come un aspetto specifico e differenziato dal resto, ma al loro interno e trasversalmente ad essi. L'Educazione Popolare in un Progetto Emancipatorio è uno strumento e non un fine. In questo senso, alcuni educatori come Francisco Gutierrez parlano di "Movimento Eco-Pedagogico". La Eco-Pedagogia si chiama così per differenziarsi dall'educazione tradizionale, piuttosto "antropo-pedagogica», quindi concepita attorno all'uomo come centro dell'universo. La Eco-Pedagogia parte dal concetto che l'essere umano, l'uomo e la donna, coesistono in rapporto costante con un contesto al quale appartengono, in una relazione di rispetto e coesistenza armonica. L'eco-pedagogia si appoggia e adotta i principi che provengono dalla fisica quantistica di "autocostruzione" e "interdipendenza" che permettono di approfondire e chiarire ancora di più il concetto di Educazione Popolare Liberatrice.

Per terminare questa esposizione, vorrei farvi e farmi alcune domande sull'attualità:

In questa lotta del "bene" contro il "male" (falsi poli della contraddizione attuale), degli USA e dei loro alleati contro i Taleban afgiani (e domani potrebbe essere contro la Colombia e via dicendo), in questa lotta, pianificata in questa maniera, dove appare la proposta dell'"uomo nuovo"? Dove sta la nuova etica? Dove sono i principi applicati della Educazione Popolare Liberatrice? E i principi dell'auto-costruzione e interdipendenza? Dove compare il progetto di un mondo più felice, di un altro mondo possibile? Quello che emerge proviene dalla sponda del "bene" o da quella del "male"?

Tutto ciò non compare. Credo che un grande aiuto per avvicinarsi ad una risposta ce l'abbia dato il Subcomandante Marcos quando ha detto: *"noi non vogliamo cambiare il governo messicano, noi vogliamo semplicemente cambiare il mondo"*. A questo punto possiamo dire *"noi non vogliamo che vincano gli USA piuttosto che i Talebani, noi vogliamo semplicemente cambiare il mondo, perché, guardate signori, guardate questo incontro, guardate le cose che siamo riusciti a costruire, un altro mondo è possibile"*.

La situazione attuale propone una sfida molto importante all'Educazione Popolare in un Progetto Emancipatorio. Una volta ancora dovremo costruire alternative che superino la realtà che sembra continuamente trasformarsi in qualcosa ogni volta più perverso. Se le cose stanno così dovremo lavorare su un approfondimento dei nostri principi e dei nostri valori, e allo stesso tempo essere più critici e più aperti e partecipativi.

Abbiamo già molti strumenti, siamo in molti a pensare, stare in allerta, porre in pratica, creare e condividere, socializzare. Come ci siamo riusciti una volta, senza dubbio, fra tutti, ce la faremo una volta di più. Questo mondo, che così come è non ci piace, è stato costruito dagli uomini e quindi noi uomini e donne potremo costruire un'alternativa, un altro mondo possibile.

Lei sta all'orizzonte.

Mi avvicino di due passi, lei si allontana di due passi.

Faccio dieci passi e l'orizzonte si sposta dieci passi più in là.

Per quanto cammini, non la raggiungerò.

A questo serve l'utopia.

A questo serve: per camminare.

(Eduardo Galeano)

(Traduzione di Alessandro Forzoni)

Testo presentato nel dibattito speciale del 26 ottobre su "Educazione popolare come progetto emancipatorio" cui hanno partecipato Gabriela Antunes (Angola), Carlos Rodrigues Brandão (Brasile) e il direttore dell'Istituto Paulo Freire, Moacir Gadotti.

per contatti: fuentesnestor@hotmail.com

EDUCAZIONE PUBBLICA DI QUALITÀ SOCIALE

Lucia Camini*

La partecipazione popolare e la costruzione sociale delle conoscenze

L'attuale società ha come regola l'esclusione. In questo modello di società, la democrazia si riassume nell'eleggere rappresentanti che elaborano, decidono e mettono in pratica le politiche pubbliche. Nel caso dell'educazione, i progetti sono, tradizionalmente, elaborati nei gabinetti amministrativi e passati alle scuole in pacchetti che comprendono formule e manuali pedagogici perché vengano messi in pratica.

Il Governo Democratico e Popolare del Rio Grande do Sul si è dato l'obiettivo di invertire questa regola. Nella costruzione della Scuola Democratica e Popolare, processi e risultati, forma e contenuto sono profondamente interrelati. Potremo costruire una scuola con contenuti democratici solo sviluppando processi democratici; potremo costruire una scuola popolare solo con la partecipazione diretta di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo.

Nel processo di formulazione, gestione e valutazione delle politiche educative, quello che si intende fare è riscattare il vero senso della parola democrazia - "governo del popolo". Ciò significa aver l'obiettivo di consegnare la scuola a coloro che fanno la scuola e trasformare l'educazione nella Rete Pubblica Statale in un'educazione davvero pubblica.

Nel XIX secolo, nel progetto borghese, i diritti sociali erano una "concessione" dello Stato e il ruolo dell'istruzione riguardava convincere e preparare al lavoro perché tutto fosse in ordine e funzionasse a dovere. Bastava educare ad una società concessa dello Stato per evitare che la maggioranza esclusa lottasse per i propri diritti, per il suo posto come soggetto della storia. La scuola doveva quindi essere una mera riproduzione dell'ordine sociale vigente, passando alle nuove generazioni i valori accumulati fino a quel momento. Qualsiasi tipo di contestazione veniva considerata una devianza nella condotta e severamente castigata.

Nel XX secolo, lo Stato è passato a svolgere un ruolo più impegnativo nella mediazione dei conflitti di classe, garantendo attraverso norme e contratti le relazioni sociali di dominazione. L'enfasi nell'intervento dello Stato fu posta sulla garanzia dei diritti civili che, in pratica, si sono rivelati soprattutto doveri dei lavoratori. In questo periodo,

l'istruzione forma a compiere i propri doveri, agli obblighi morali, al rispetto dell'ordine mantenuto dallo Stato. Per Arroyo (1987, pag. 59), "quel che ci si aspetta (dai discenti, n.d.t.) non è che partecipino come soggetti di diritti, agenti di quest'ordine, ma piuttosto che lo rispettino, che controllino gli istinti".

Tuttavia, l'espansione del modo di produzione capitalista che accompagna la rivoluzione industriale, caratterizzata da sviluppo e concentrazione di tecnologia e da speculazioni finanziarie, dallo sfruttamento e dalle violazioni dei diritti umani, anche quelli istituzionali, hanno portato ad una condizione miserabile settori tanto significativi della popolazione da far sì che il modello della regolazione sociale non possa più alimentarsi mantenendo in posizione sottomessa l'insieme della popolazione. E' in questo scenario, dalla pressione per il cambiamento che sorgono nuovi soggetti politici: soggetti collettivi, che cominciano a chiedere il diritto di rivendicare diritti, che si propongono di costruire una società che risponda agli interessi dei lavoratori. Questi soggetti sono i movimenti sociali popolari.

Nella pratica della lotta per i diritti, dell'organizzazione e mobilitazione dei lavoratori, troviamo una nuova forma di relazione fra l'educazione e la costruzione delle conoscenze. Se l'istruzione nel corso della storia è divenuta uno strumento di addomesticamento, di elaborazione e riproduzione dell'ideologia delle classi dominanti di ciascun periodo, con l'obiettivo di mantenere l'ordine costituito, la pratica dei movimenti sociali popolari, l'esercizio della rivendicazione, della lotta sociale sono di per sé stessi un processo educativo di costruzione effettiva di soggetti storici trasformativi.

La prassi nei movimenti sociali popolari non richiede che i lavoratori "siano educati" per riconoscerli in quanto soggetti. Al contrario, è riconoscendosi come soggetti che si sviluppa una pratica educativa interna a questi movimenti e esterna, in relazione all'insieme della società e dello Stato. Non si educa per formare soggetti: la formazione di soggetti avviene nelle azioni e nei movimenti che danno vita alla lotta popolare. Dal confronto con lo Stato e dalle strategie di sopravvivenza sorge una nuova concezione di educazione, più ampia, impegnata nella realtà della maggioranza della popolazione. Nella pratica dei movimenti sociali popolari si colgono esperienze di educazione per la libertà.

I dirigenti dell'Assessorato Statale all'Educazione del Governo Democratico e Popolare del Rio Grande do Sul sono convinti che la costituzione di un altro tipo di scuola ha bisogno, necessariamente di combinare la trasformazione della scuola con la trasformazione delle basi sociali. Ma come realizzare questo obiettivo a partire da uno Stato, da un ente della Repubblica Federale in un paese dipendente ed egemonizzato dall'ideologia neoliberista? L'Assessorato Statale all'Educazione del Rio Grande do Sul,

di fronte a questa sfida ha sviluppato un intenso processo di costruzione della scuola democratica e popolare attraverso una Costituente Scolare.

La Costituente Scolare è un ampio movimento che vede la partecipazione attiva della comunità scolare (alunni, alunne, genitori, lavoratori del settore educazione), di organizzazioni della società civile, di istituzioni del potere pubblico nella definizione di principi e linee guida dell'educazione pubblica nello Stato del Rio Grande do Sul. Come metodo, la Costituente Scolare ha fornito le condizioni necessarie per articolare forme di democrazia diretta e autonoma a partire da ciascuna unità scolastica, interagendo con la democrazia rappresentativa nella ricerca di consensi possibili per stabilire i principi e le linee guida dell'educazione pubblica per i nostri bambini, adolescenti e adulti.

Il punto di partenza del processo della Costituente Scolare è stata la riflessione sulla pratica pedagogica e sulla realtà in cui è inserita la scuola, stimolando la partecipazione protagonista delle numerose comunità intorno alle unità scolastiche, attraverso forum e spazi di dibattito, momenti di riflessione, studio e definizione di proposte formulate dalla comunità scolare.

Delineare e costruire una scuola pubblica di qualità sociale esige l'elaborazione di un progetto di sviluppo compatibile con le caratteristiche regionali, con un programma che sappia generare lavoro, con il rispetto della diversità socioculturale, con la solidarietà e con la sostenibilità ambientale, istituzionale e sociale. Soprattutto, deve favorire la partecipazione popolare nella definizione delle priorità, investimenti e mete dello Stato. I seguenti cinque principi sono alla base dell'intimo legame fra lavoro educativo, costruzione della scuola democratica e popolare e di un nuovo sviluppo che generano il processo della Costituente Scolare.

1. Educazione come diritto di tutti gli uomini e le donne, prestando attenzione soprattutto alle situazioni di coloro che lungo il corso della storia si sono visti negare questo diritto e non sono entrati nella scuola e ne sono stati esclusi.
2. Partecipazione popolare quale metodo per la gestione delle politiche pubbliche in ambito educativo, stimolando e garantendo condizioni per la costruzione collettiva di un'educazione liberatrice.
3. Dialogicità quale principio etico-esistenziale di un progetto umanista e solidale, rispettoso delle differenze e della pluralità delle visioni del mondo, ma anche critico e propositivo di fronte alle diseguaglianze e alle ingiustizie sociali.
4. Radicalizzare la democrazia, obiettivo strategico di un governo democratico e popolare, impegnato a realizzare gli interessi della maggioranza - le classi popolari -, stimolando la co-gestione della sfera pubblica nel senso della sovranità e del controllo

popolare sullo Stato.

5. Utopia, sogno propulsore dell'educazione e della scuola democratica e popolare così come di un nuovo sviluppo, rispettoso delle diversità socio-culturali e delle differenze regionali.

Così come il bilancio partecipativo è un processo di partecipazione popolare nella definizione delle politiche pubbliche e nel rafforzamento del controllo sociale sullo Stato, la Costituente Scolare è diventata il principale strumento per la costruzione della Democrazia Partecipativa del governo dello Stato del Rio Grande do Sul in ambito educativo, facendo sì che educatori, genitori, studenti, funzionari, movimenti sociali popolari, istituti per l'istruzione superiore e istituzioni del potere pubblico trovassero il proprio posto nel definire le direzioni dell'educazione e della scuola pubblica e, di conseguenza, riscattassero il proprio ruolo nella storia del Rio Grande do Sul. Scegliere la partecipazione popolare come mezzo per la costruzione di una scuola democratica e popolare è coerente con la concezione di una scuola che gestisca la propria partecipazione diretta dei soggetti che fanno la scuola.

La Costituente è stata organizzata in cinque momenti significativi e strettamente relazionati fra loro:

1. elaborazione della proposta, sensibilizzazione e preparazione delle condizioni per l'avvio del processo e il lancio della Costituente;
2. studio della realtà regionale (sociale, economica, politica, culturale etc.), riscatto delle pratiche pedagogiche e identificazione dei temi da approfondire;
3. approfondimento delle tematiche identificate ;
4. definizione di principi e linee guida per la scuola democratica e popolare;
5. (ri)costruzione di progetti politico-pedagogici dei diversi settori dell'assessorato all'educazione: scuole, coordinamenti regionali e organo educativo centrale.

*assessore all'Educazione dello Stato del Rio Grande do Sul

(traduzione di Alessio Surian)

Testo adattato dall'intervento in occasione della presentazione del volume curato da Lucia Camini "Educação pública de qualidade social - Conquistas e desafios" (Vozes, 2001). Al Forum Mondiale dell'Educazione l'autrice ha anche coordinato la conferenza relativa al quarto asse tematico.

Le sfide contemporanee dell'educazione pubblica e gli impegni dell'Assessorato all'Educazione del comune di Porto Alegre

Jaqueline Moll*

La bellezza non è né nella partenza né nell'arrivo, ma nel cammino

Guimarães Rosa

La storia dell'educazione pubblica brasiliana è stata segnata, nel corso del XX secolo, da processi cronici di esclusione di strati significativi della popolazione. Fin dai suoi primi decenni, importanti educatori come Laurenço Filho e Anísio Teixeira hanno denunciato con vigore questi processi, che si traducevano in difficoltà e impossibilità di accesso, permanenza e apprendimento nella scuola per ampi settori dei bambini e dei giovani in età scolare. In questo senso, la scuola pubblica brasiliana potrebbe essere ritratta come un insieme di ostacoli che venivano frapposti alle popolazioni già marginalizzate rispetto ad altri diritti sociali.

In controtendenza rispetto a questa *cronaca di morte annunciata*, la città di Porto Alegre, attraverso l'autorità pubblica municipale, durante gli anni '90 ha costruito *percorsi di inclusione*. Ha compiuto progressi rispetto alla questione dell'accesso con significativi ampliamenti della rete di scuole municipali primarie, la creazione di una rete di scuole municipali infantili (per bambini da 0 a 6 anni) e con l'istituzionalizzazione dell'educazione scolare per giovani ed adulti, operazione che ha creato migliaia di posti di lavoro in questo ambito. Le questioni legate alla permanenza e alla qualità dell'apprendimento dei discenti nelle strutture scolari sono state affrontate con strategie specifiche nelle ultime quattro giunte comunali in modo da consolidarle in quanto diritti sociali garantiti a tutti. Inoltre, ci si è sforzati di elaborare e mettere in pratica meccanismi interni di gestione della scuola pubblica comunale che garantiscano la democratizzazione delle relazioni di potere.

All'inizio del XXI secolo, cominciando il quarto mandato del Frente Popular alla guida del Comune di Porto Alegre, l'Assessorato all'Educazione riprende le sfide con cui si sono già confrontate le precedenti gestioni per ricollocarle all'interno dei processi storico-culturali che si vanno facendo più complessi. L'Assessorato oggi ritiene che la sfida sia la costruzione di una nuova base per l'educazione municipale che possa incidere in modo sostanziale nel dialogo fra scuola e città e che permetta ai soggetti del mondo della scuola lo stesso protagonismo cittadino che fa di Porto Alegre una città

conosciuta a livello internazionale. Da un lato si tratta di valorizzare l'importanza della nuova cultura politica e pedagogica prodotta a Porto Alegre dalle pratiche di partecipazione diretta della popolazione nei processi di governo, ; dall'altro, va data la debita importanza alle politiche e alle esperienze educative prodotte dalla gestioni municipali precedenti.

In questa prospettiva, la città educativa viene intesa come scenario di pratiche scolastiche che all'interno della vita e delle pratiche soci-culturali della città offrono una possibilità di tradurre l'idea di Paulo Freire della lettura della parola scritta (obiettivo fondamentale della scuola) come lettura del mondo. Ciò significa una comprensione analitica e riflessiva dei problemi quotidiani e delle sfide poste dal mondo contemporaneo senza per questo dimenticare di rendere presente nei cammini curriculari della scuola municipale il patrimonio storico dell'umanità e la sua ricaduta nei diversi campi del sapere scientifico.

Il senso umanizzante e democratico di questa prospettiva di lavoro pedagogico può acquisire efficacia solo da processi che permettano a ciascuno e a tutti di esprimere la propria parola, nel dialogo quotidiano, nei processi didattici che richiedono di esprimersi, di ricerche socio-antropologiche come pratiche consolidate nelle diverse scuole della rete municipale. Nel dialogo, nella produzione, nello sviluppo di un pensiero libero ed autonomo prende corpo la cittadinanza come possibilità di appartenenza alla polis e di ri-creazione del mondo come spazio per tutti.

Si vanno quindi ridisegnando azioni già impostate e si concepiscono nuove azioni per un maggiore accesso all'educazione (soprattutto nell'ambito dell'educazione infantile e dell'educazione dei giovani e degli adulti), cercando di concretizzare i presupposti sopra illustrati e conformemente agli assi di lavoro dell'attuale gestione municipale: combattere la povertà, radicalizzare la democrazia, sviluppo tecnologico. Inoltre, oltre all'accesso si vuole garantire la permanenza di tutti negli spazi scolastici; si intende consolidare e qualificare il livello degli apprendimenti; si vuole dare continuità ai processi di democratizzazione a livello delle relazioni intra-scolastiche, della scuola con la comunità e dell'Assessorato con le scuole.

Impegni e prospettive di azione

Qual è il senso dell'educazione scolastica pubblica nella periferia di una città come Porto Alegre? Quali progetti educativi si sviluppano con l'insieme degli alunni (bambini,

giovani e adulti) che quotidianamente vivono gli spazi scolastici della rete scolastica municipale? Quali sono le nostre aspettative di professori, alunni, cittadini di Porto Alegre rispetto ai processi e ai risultati del lavoro realizzato nelle scuole municipali? Quali prospettive sono in gestazione nelle pratiche quotidiane delle nostre scuole per il futuro delle generazioni che stiamo educando, nel senso che gli attribuisce Paulo Freire di futuro come presente trasformato? Come incide il lavoro di ciascuna scuola e delle relazioni fra scuole sulla qualità della vita dei loro quartieri e come incide la vita delle comunità e della città nel suo insieme sul lavoro della scuola? Sono queste, fra le tante possibili questioni che riguardano tutti quelli che lottano per una scuola pubblica, democratica e di qualità, a segnare il quotidiano delle azioni proposte e costruite con la rete municipale scolastica di Porto Alegre.

Intendere la scuola come spazio specifico, spazio di incontri umani, spazio di incontro e intersezione di traiettorie di formazione e di azione di insegnanti, funzionari, alunni, genitori e come spazio sociale in rete, cioè in relazione con altri spazi sociali delle comunità e con le altre scuole, è riconoscere la necessità di lavorare a partire da principi che rendano possibile una pluralità di pratiche educative e l'espressione delle singolarità dei collettivi che formano le scuole. Singolarizzare e pluralizzare senza perdere di vista gli assi di lavoro e le sfide sopra menzionati.

Politiche di formazione permanente

Azione prioritaria dell'Assessorato all'educazione è la costruzione di spazi permanenti di discussioni politico-pedagogiche con l'insieme degli attori sociali che all'interno della scuola coordinano i progetti educativi: presidi e vice-presidi, coordinatori, supervisori e orientatori educativi, agenti di comunità, funzionari, educatori popolari e insegnanti. Per quanto riguarda gli insegnanti sono stati costituiti gruppi di appoggio responsabili dell'interazione pedagogica con alcuni campi attraversati dall'azione pedagogica: alfabetizzazione e linguaggi, scienza e tecnologia, società e cittadinanza. Sottolineiamo il carattere di questa interazione svolta dai professori che realizzano queste forme di appoggio pedagogico promosse dall'Assessorato: si tratta di lavorare quotidianamente per la qualificazione delle pratiche scolastiche e per sviluppare il lavoro di rete, muovendosi fra le varie scuole e "mappando" e collaborando a socializzare quanto si viene creando. Questi processi, realizzati nei vari livelli educativi, si concretizzano in azioni quotidiane di appoggio alle scuole e in azioni che tessono la rete delle scuole, secondo aree, temi e interessi condivisi (per esempio Forum permanente sull'apprendimento; Corso di alfabetizzazione; Incontri di educazione ambientale), in azioni relative ad

eventi per l'insieme delle scuole (per esempio il Seminario Nazionale dell'Educazione), in azioni in collaborazione con altre istituzioni che permettano l'ampliamento degli orizzonti rispetto al lavoro già realizzato (per esempio il seminario svolto con il Nucleo per l'Integrazione Università-Scuola dell'Università Federale del Rio Grande do Sul "Leggere e scrivere, un impegno di tutte le materie").

In questo sforzo di formazione permanente va inclusa la qualificazione che tenga conto di esperienze locali, nazionali e internazionali, della metodologia dei cicli formativi, progressivamente assunta dalla rete scolastica municipale a partire dal 1996. Questo processo va visto all'interno dello sforzo di migliorare le politiche pubbliche educative che garantiscano la permanenza e l'apprendimento da parte di tutti coloro che si iscrivono alla scuola di base. La specificità pedagogica di questa metodologia comporta il superamento delle pratiche tradizionali, autoritarie e frammentate, che, ignorando il *continuum* della vita scolare degli alunni, li sottoponevano a bocciature spesso equivalenti a far semplicemente ripetere una classe, ripercorrendo anno dopo anno gli stessi percorsi identici e disastrosi per la loro formazione come soggetti del sapere. E' parte integrante di questa metodologia la necessità di promuovere e coordinare discussioni sul curriculum (ricercando un equilibrio fra saperi locali e saperi universali acquisiti dall'umanità) e sui criteri di valutazione e di stima dei progressi continui degli alunni in una prospettiva di permanenza che generi apprendimento all'interno della rete scolastica municipale.

Il desiderio alla base di questo processo è quello di far nascere una riflessione permanente e collettiva che ci permetta uno sguardo lucido sui progressi ottenuti attraverso la metodologia dei cicli formativi così come sulle tensioni e i dubbi. La sfida che abbiamo davanti è quella di permettere, nello spirito della radicalizzazione della democrazia, che la pluralità delle proposte che le scuole vengono costruendo possa esplicitarsi per l'affermazione di una scuola pubblica e di qualità che garantisca a tutti accesso, permanenza e apprendimento.

Parafrasando Philippe Perrenoud (1997) sosteniamo che una riforma educativa, soprattutto in una città che produce una nuova cultura democratica, "è un perenne cantiere" ed è in questa prospettiva che vogliamo guidare il dialogo.

Riaffermiamo il principio per il quale tutti hanno diritto ad una buona scuola ed inoltre che tutti possono apprendere, a partire dal rispetto delle differenze dei tempi e dei modi d'apprendimento. Ci proponiamo quindi il difficile compito storico di riscrivere col-

lettivamente, con l'insieme dei protagonisti che costruiscono nel quotidiano la scuola pubblica municipale di Porto Alegre, la proposta educativa di questa rete educativa. La discussione sui cicli formativi è parte di questo processo, parte di un insieme di definizioni sul senso del progetto educativo in cui siamo impegnati. L'esercizio freiriano che invita ognuno a prendere la parola, a far progredire la ragione argomentativa, a vederla come progressivamente più fraterna, più accogliente, più "inclusiva" e, perfino, più pedagogica, può sicuramente contribuire ad inserire con maggiore qualità la scuola pubblica municipale all'interno del compito che si è dato la città di Porto Alegre di reinventare la democrazia.

Politiche di educazione di giovani e adulti

Continuando il cammino impostato negli anni 1989-2000 dal Servizio educativo per giovani e adulti (SEJA), ci proponiamo la costruzione di una politica municipale educativa per giovani e adulti che sappia potenziare le azioni già realizzate in un buon numero di scuole, ampliando queste azioni e collaborando con una serie di attori e iniziative; fra questi il MOVA, il Movimento per l'alfabetizzazione, propone un'ampia prospettiva di sviluppo delle culture locali e di relazione con i movimenti sociali e con gli spazi organizzati per la cittadinanza della polis e favorisce il necessario continuum in termini di consolidamento dei processi di scolarizzazione; l'iniziativa di Scolarizzazione nei capannoni per il riciclo crea un significativo legame fra curriculum scolastico e dibattito contemporaneo sull'educazione ambientale, sul riciclo dei rifiuti solidi, sulle possibilità di lavoro e di generare reddito all'interno della vita della città; il programma di Scolarizzazione dei funzionari municipali aggiunge alla dimensione della qualificazione del lavoro l'approfondimento della comprensione della città nel suo complesso, con i suoi codici, modalità di rappresentazione e linguaggi. In questo ambito si segnala inoltre la costituzione di spazi comuni di riflessione e azione per avvicinare le tematiche dell'educazione e del lavoro, con il coinvolgimento del Coordinamento educativo per giovani e adulti, il coordinamento delle scuole superiori dell'Assessorato, l'Assessorato all'Industria e al Commercio, il dipartimento di educazione del sindacato Central Unica dos Trabalhadores (CUT) e il settore dell'educazione professionale dell'Assessorato all'educazione dello Stato del Rio Grande do Sul.

Oggi le proposte del programma per l'Educazione di giovani e adulti sono presenti in 36 scuole della rete municipale e coinvolgono 7720 alunni divisi in 252 classi (serali) e nel centro Municipale di educazione dei lavoratori Paulo Freire, con classi per adulti sia durante il giorno, sia in orario serale: si cerca nelle diverse situazioni di rispondere

alle realtà complesse degli alunni giovani ed adulti. Il curriculum promuove il dialogo fra esperienze di vita degli alunni e le conoscenze storiche generali. Il curriculum si articola in “totalità di conoscenze” e promuove la “necessaria distanza” perché la riflessione permetta a questi soggetti, che già sanno trasmettere le proprie esperienze attraverso i gesti e la trasmissione orale, di dialogare anche con il testo scritto in uno sforzo di perfezionamento del proprio mondo e della propria condizione umana.

Il processo di alfabetizzazione e promozione culturale del MOVA viene svolto da educatori popolari provenienti dalle comunità stesse. Le lezioni si svolgono sia negli spazi messi a disposizione dalla società civile organizzata, sia in scuole, dove viene dato nuovo significato agli spazi formali deputati all'apprendimento. Per svolgere le azioni in collaborazione con gli enti convenzionati, ad ognuna delle sedici regioni in cui è divisa la città per la discussione del bilancio partecipativo è stato assegnato un agente comunitario per l'alfabetizzazione (ACA), scelto dai Centri amministrativi regionali (CAR), rispettando gli stessi criteri validi per gli educatori popolari. Sia gli educatori, sia gli agenti comunitari sono appoggiati e partecipano ai corsi di formazione settimanali dell'Assessorato all'educazione.

Il progetto di Educazione dei lavoratori che riciclano rifiuti solidi vuol essere uno strumento di lotta alla povertà e di costruzione della democrazia delle conoscenze che permettano nuovi modi di vita. L'alfabetizzazione e la scolarizzazione degli adulti viene legata alle loro attività lavorative e di produzione di reddito, non senza generare nuove questioni educative, come mettono in luce le ricerche realizzate nelle Unità dove lavorano a Porto Alegre i lavoratori del riciclaggio dei rifiuti solidi. Come parte delle politiche educative dei giovani e degli adulti del Comune, questo progetto consolida la collaborazione già avviata con l'Università Federale del Rio Grande do Sul, con enti della società civile e con altri assessorati (DMLU e SMOV), alimentando le speranze di una città più giusta e solidale che sappia essere inclusiva aldilà del saper generare reddito.

La scolarizzazione dei funzionari pubblici municipali coinvolge il dipartimento municipale per la nettezza urbana, il dipartimento municipale per l'acqua e le fogne, il dipartimento municipale per la casa, l'assessorato per i lavori pubblici e la mobilità. L'obiettivo è promuovere azioni che possano superare la frammentazione esistente fra educazione, lavoro e cultura, rompendo il processo storico che vuole le conoscenze scolari chiuse in sé stesse, per articularle in termini di formazione in servizio, dando nuovo significato alla cultura dell'impiegato pubblico e alla qualificazione del suo inserimento nella vita della città. Migliorando il dialogo fra assessorato e dipartimenti del

comune di Porto Alegre si vuol contribuire al processo di re-invenzione dello Stato con il consolidamento di azioni che costruiscano una città educativa.

Politiche di educazione infantile

La politica pubblica per l'educazione infantile sviluppata dall'assessorato all'educazione ha facce diverse. Include sette Giardini di piazza: creati negli anni '40 furono i primi spazi comunali per l'educazione pubblica. Per gli alunni dai 4 ai 6 anni, nelle scuole municipali, vi sono le classi "prescolari". Per la fascia di età da 0 a 6 anni c'è oggi una rete di 33 scuole materne e la rete di 118 asili nido comunitari convenzionati.

La prospettiva per i prossimi anni è di rafforzare e qualificare questi spazi e creare nuove possibilità che permettano, attraverso l'integrazione delle azioni del potere pubblico e della società civile, un significativo ampliamento e qualificazione dei servizi socio-pedagogici per l'infanzia. Obiettivo centrale del lavoro è realizzare lo sviluppo infantile nel senso più ampio del termine.

Le azioni di formazione dei professori e degli educatori popolari - cui si è fatto riferimento nell'ambito delle politiche per la formazione permanente - hanno un ruolo centrale fra gli impegni assunti dall'assessorato all'educazione. Viene data priorità all'organizzazione di corsi per educatori popolari che lavorano nella rete di asili nido comunitari convenzionati sulla scia dell'esperienza già realizzata nel 2001 nella scuola municipale "Emilio Meyer". Inoltre, vengono offerti percorsi formativi nell'area amministrativo-pedagogica per consulenti scolastici e dirigenti degli asili nido comunitari convenzionati.

In futuro andrà approfondita la relazione fra educazione infantile e educazione primaria cercando di de-frammentare l'idea che ci sia una scuola dove si gioca (infantile) e una dove si apprende (primaria). L'idea d'insieme del contesto scolastico dovrebbe essere quella di un ambito dove gli alunni apprendono giocando e giocano apprendendo, un'idea che merita tutta la serietà richiesta da questi processi.

Politiche per le tecnologie informatiche in ambito educativo

Le politiche dell'assessorato all'educazione si propongono di uscire dalla logica dell'esclusione sociale. Ciò significa anche attivare processi di inclusione digitale, utilizzando le tecnologie informatiche per offrire ad insegnanti ed alunni la possibilità di assimilare nuovi atteggiamenti rispetto all'organizzazione delle conoscenze.

L'informatizzazione della rete scolastica municipale è parte di questa politica pedagogica. Stabilisce un legame fra tecnologie informatiche e apprendimento nell'intento di fornire a tutti coloro che partecipano al processo pedagogico mezzi per realizzare la necessaria rottura rispetto alla contrapposizione che vede la miseria da un lato e la rivoluzione tecnologica dall'altro.

La prima fase dell'informatizzazione comprende tutte le 51 scuole di base dove vengono installate linee telefoniche per poter comunicare trasmettendo dati per una portata di 64k, server, 15 computer pentium, una stampante, computer per biblioteche e segreterie. La seconda fase di lavoro interesserà 40 scuole infantili, compresi i Giardini di piazza. Già 28 scuole utilizzano come ambiente di lavoro informatico "software libero" e anche le altre scuole stanno gradatamente passando a questo ambiente. Formano parte di questo processo corsi di formazione offerti in modo continuativo per facilitare l'accesso a questo nuovo universo di informazioni e per appoggiare il lavoro nelle scuole con la presenza di tirocinanti in convenzione con l'assessorato.

Il progetto Scuola, connettività e società dell'informazione viene realizzato in collaborazione con il laboratorio di studi cognitivi dell'Università federale del Rio Grande do Sul. Coinvolge già 23 scuole, 3600 alunni della scuola primaria e 300 alunni di scuole per giovani e adulti, con programmi per la ricerca e l'apprendimento in comunità virtuali, confrontandosi con conoscenze e competenze che entrino nel merito della trasformazione da un modello di scuola legato alla società industriale, ad un nuovo modello di scuola, in grado di fornire risposte formative per i cittadini della società dell'informazione e delle conoscenze.

Il progetto Coruja: servizi educativi per bambini e giovani in situazioni di rischio

A bambine e bambini di strada sono state offerte esperienze pedagogiche significative nella Scuola Porto Alegre. A partire da queste esperienze il progetto Coruja vuol coinvolgere sei nuove scuole che si trovano in quartieri con indicatori sociali che rivelano alti indici di esclusione e hanno quindi un gran numero di bambini e adolescenti che vagano per le strade.

Si mettono in atto azioni multiple di riscatto della cittadinanza e un lavoro di contatto con le famiglie e la rete di servizi per queste comunità per individuare alternative perché i bambini possano allo stesso tempo rimanere a scuola ed avere un inserimento

sociale. Si sviluppa una prospettiva di “integralizzazione” del tempo educativo che combina attività scolastiche, culturali, di lavoro educativo e del tempo libero. Per la realizzazione di questo progetto è determinante la formazione specifica di insegnanti per il lavoro con questi bambini e giovani (cercando di superare la potenziale “ghettizzazione” che può prodursi nelle condizioni di accoglimento e permanenza di questi alunni nella scuola) e la collaborazione con altri servizi del Comune che fanno fronte a queste situazioni complesse: assistenza sociale, salute, cultura e altri assessorati.

Programmi e iniziative specifiche

Fra le politiche educative dell’assessorato vanno ricordati:

la costituzione di nuclei di lavoro e progetti per il miglioramento dei percorsi curriculari; il nucleo di coordinamento sulle tematiche contemporanee (ambiente, discriminazione, pace) che lavora per un’integrazione curriculare di queste tematiche che attraversano la vita delle comunità: in particolare, il programma di prevenzione della violenza in ambito scolastico viene svolto dal 1999 in collaborazione con l’Istituto di Filosofia e Scienze Umane dell’Università federale del Rio Grande do Sul e cerca di capire le relazioni socio-culturali-economiche alla base degli atti di violenza in ambito scolastico, lavorando ad una loro riduzione sia a livello della scuola, sia del loro contesto comunitario più ampio. Parte del programma è la formazione in veste di educatori sociali delle guardie municipali responsabili delle scuole;

i processi di accoglienza e integrazione degli alunni provenienti dalle scuole speciali offrono l’occasione di mettere in atto politiche rispetto alla diversità che valorizzi la costituzione di individui ibridi e la scuola come spazio per la costruzione e la convivenza di identità diverse, superando ogni visione patologizzante delle differenze; il programma è affidato al nucleo per le politiche per le differenze;

il nucleo per la formazione e la produzione culturale e i coordinatori culturali delle scuole promuovono l’intenso scambio di produzioni culturali e artistiche fra scuola e comunità, scuola e città;

l’identificazione e la sistematizzazione della produzione di conoscenze realizzata attraverso tesi e progetti di ricerca nelle scuole della rete municipale è coordinata dal nucleo per la ricerca e la formazione che mira a qualificare la ricerca e a dare consistenza e organicità ai processi formativi. Fra le iniziative si segnalano i Colloqui pedagogici: discussione delle ricerche realizzate nella rete scolastica municipale, in collaborazione con la Facoltà di Educazione dell’Università federale del Rio Grande do Sul;

gli assessorati all’educazione, alla cultura e all’ambiente promuovono il progetto per l’accesso alla lettura come diritto di tutti i cittadini.

Altre iniziative dell'assessorato riguardano la costituzione di uno spazio permanente per i lavoratori del settore educativo per la Formazione e la ricerca; gli incontri mensili del Forum permanente dell'educazione in collaborazione con le università e i centri per l'istruzione superiore (con contributi all'organizzazione del Forum Mondiale dell'Educazione); il progetto Spazio Scuola-Comunità per l'accesso della comunità a spazi e attrezzature della scuola in orario extra-scolastico.

Considerazioni conclusive

E' una grande sfida comprendere l'insieme dei compiti con cui si confronta il settore dell'educazione pubblica del Comune di Porto Alegre come parte integrante di un viaggio permanente, complesso e quotidiano e non come scopo in sé. Capire le politiche educative come parte di una rete molto più ampia di pratiche culturali e sociali che coinvolgono l'insieme delle politiche sociali del potere pubblico e le azioni della società civile, vuol dire collocarsi come agenti del potere pubblico all'interno di spazi che sappiamo essere in movimento, spazi che hanno la potenzialità di migliorare l'azione dell'ambito scolastico, tessendo una tela educativa desiderabile per le nuove e le vecchie generazioni.

Perciò, proporre all'interno dell'orizzonte del lavoro che si sta sviluppando la prospettiva della città educativa, significa pensare la scuola all'interno di questo movimento, parte di processi che arricchiscono la vita della polis, come istituzione che abbandonando la sua rigidità storica si dà una nuova identità attraverso il lavoro collettivo di chi vi partecipa, nella ricerca di risposte per le urgenze del presente e per le sfide future.

(traduzione di Alessio Surian)

L'autrice è intervenuta al Forum Mondiale dell'Educazione come moderatrice nel dibattito tematico "le città come soggetti politici e come spazi educativi", che ha visto la partecipazione anche di Pilar Figueras (Spagna), Lisete Arelaro (Brasile) e Alicia Cabezudo (Argentina).

Riferimenti bibliografici

Perrenoud P., *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997

Il Movimento Sem Terra: resistenza, radici, progetto, educazione

Roseli Salete Caldart (MST)

Per il Movimento Sem Terra (movimento dei lavoratori senza terra, MST), affrontare l'educazione come spazio di resistenza è innanzitutto affrontare i movimenti di resistenza come spazio di educazione, come azione educativa in quanto umanizzante. Sono due le dimensioni fondamentali del processo di formazione dei senza terra legati al MST: la prima riguarda il coinvolgimento delle famiglie dei senza terra nel percorso storico del MST e nella lotta per la riforma agraria in Brasile, facendone il frutto e la radice (il soggetto) di questa storia; la seconda è il processo che fa di ciascuna persona che si unisce al MST un essere umano in permanente trasformazione, nella misura in cui è soggetto dei (e persona condizionata dai) vissuti collettivi che esigono azioni, scelte, prese di posizione, superamento di limiti. E' lo stesso Movimento ad essere il soggetto educativo principale del processo di formazione dei senza terra.

La resistenza è lotta

La lotta politica, economica, culturale, ideologica è dunque anche una lotta per un modo di essere e di formare l'essere umano. Resistere significa sopravvivere, non cedere, opporsi, rifiutarsi, ma anche affermare, difendere, costruire. La resistenza come prassi collettiva e si radica nelle questioni fondamentali dell'umanità, costruisce il futuro, coltiva l'utopia, educa il popolo, può trasformarsi in rivoluzione.

IL MOVIMENTO SEM TERRA SI FA ATTRAVERSO LA RESISTENZA

- Il MST é frutto e seme della resistenza: capace de resistire oggi perché altri hanno resistito in passato. Resiste oggi anche per continuare il lavoro e vendicare i movimenti sociali che sono stati repressi e distrutti nel corso della storia; e perché altri movimenti possano continuare la lotta per la giustizia, l'eguaglianza, la libertà, la dignità.
- Il MST sopravvive in un tempo storico di resistenza: siamo arrivati ai limiti sociali della sopportazione; la distruzione è oggi una minaccia concreta e molto vicina per buona parte dell'umanità, forse per l'umanità intera: o moriamo o facciamo nascere il nuovo.
- Il MST resiste contro il latifondo in un paese del latifondo, proiettando nella lotta per la riforma agraria e nel modo di farla, una lotta più ampia contro un certo modello di società e contro un'ideologia che è stata capace solo di inibire le

resistenze.

- Il MST sta cercando di resistere affermando un progetto di futuro e coltivando l'utopia di tempi migliore, per tutti.
- “Occupare, resistere e produrre” è stato lo slogan del MST al suo 2° Congresso Nazionale nel 1990. Nel 1995 è diventato “Riforma Agraria, una lotta di tutti”; e nel 2000 “Riforma Agraria: per un Brasile senza latifondo”. Oggi più che mai questi slogan vanno considerati cumulativamente: entriamo nel 2001 occupando e resistendo per poter produrre, o meglio detto, sopravvivere.
- Il MST é luogo di resistenza e perciò è anche luogo di educazione. Educazione come attività umanizzante e formazione di soggetti storici: quindi dimensione della prassi di resistenza e progetto.

Nel MST

RESISTIAMO

- Fermando la morte
 - Quando occupiamo la terra che ci ridà la vita;
 - quando reagiamo e sopravviviamo alle azioni di attacco, repressione, massacro...
 - quando nei nostri “assentamentos” (le terre che ci siamo fatti assegnare) riusciamo a ridurre la mortalità infantile;
 - quando piantiamo semi sani che alimentano e generano vite sane e degne.
- Mantenendo viva la nostra organizzazione
 - che compirà 18 anni all'inizio del 2002 e non sono pochi anni nel nostro paese del latifondo.
 - Quale forza che si oppone e non cede ad un sistema che obbliga il popolo a vivere o morire in miseria e lontano dalla terra che solo il popolo è capace di fecondare.
- Ci rifiutiamo come contadini a scomparire in quanto contadini, lavoratori dei campi.
 - Quando continuiamo a lottare per terre da lavorare;
 - quando discutiamo e realizziamo nuove forme di produzione e nuove relazioni di lavoro nei campi;

- quando cerchiamo di mantenere vive le nostre radici culturali;
 - quando le nostre pratiche costruiscono una vita degna per le famiglie dei lavoratori dei campi.
- Rifiutando che la Riforma Agraria scompaia dall'agenda politica nazionale.
- Disturbiamo quelli che ritengono che questa sia ormai una lotta del passato;
 - Organizziamo i poveri delle campagne perché lottino per i propri diritti;
 - Continuiamo fermamente a lottare per un Brasile senza latifondi;
 - Invitiamo tutta la società ad unirsi ad una lotta che deve essere di tutti.
- Costruendo e coltivando la nostra identità di Sem Terra
- Quando riprendiamo con fermezza la nostra memoria di resistenza
 - quando trabalhamos com a mística;
 - quando onoriamo e amiamo il nostro nome, "Sem Terra"
 - quando insistiamo a condurre lavoro di base;
 - quando educiamo le nuove generazioni perché continuino la nostra lotta.
- Difendendo e coltivando valori che onorino la vita
- Quando dimostriamo che il diritto alla proprietà non può prevaricare il diritto alla vita;
 - quando non soccombiamo all'individualismo, al conformismo, al consumismo;
 - quando recuperiamo i valori della lotta, della speranza, della libertà, dell'utopia;
 - quando coltiviamo la solidarietà, il rispetto e la convivenza;
 - quando cerchiamo di trasformare i nostri "assentamentos" in *comunità di resistenza* in tutte le dimensioni della vita;
 - quando insistiamo a pensare il futuro.
- Conquistando scuole nelle nostre aree, dove abbiamo "assentamentos" e accampamenti (occupazioni)
- Rompendo il circolo vizioso che impone di lasciare la campagna per poter studiare e di studiare per poter lasciare la campagna.
 - Riaffermando l'educazione come diritto universale.

- Reclamando il rispetto per la nostra identità.
- Tentando di costruire una scuola che abbia il nostro volto
 - Ottenendo che i nostri discenti siano visti come soggetti umani e rispettati nella loro storia.
 - Lavorando per formare i nostri educatori.
 - Cercando di imparare la pedagogia del nostro stesso movimento.
- Mantenendo ferma la convinzione e il sentimento che un nuovo mondo è possibile
 - Quando riusciamo a concepire la nostra lotta come una delle lotte necessarie per trasformare la realtà più ampia di oppressione che ci soffoca.
 - Quando trasformiamo le nostre lotte in lotte di massa.
 - Quando partecipiamo alle lotte di resistenza di altri lavoratori delle campagne e delle città.
 - Quando cerchiamo di superare le meschinità che a volte rendono difficile l'unità delle nostre organizzazioni e dei nostri movimenti sulle lotte che veramente contano
- Mantenendoci fermi, uniti e *in* movimento
 - Perché così sarà più difficile sconfiggerci.
 - Perché così ci trasformiamo e uniamo le nostre lotte ad altre lotte e alla storia.
 - Perché questa è l'essenza della nostra identità e della nostra resistenza: resistere in movimento!

E siccome resistiamo

CI EDUCHIAMO

- La lotta ci restituisce energia e ci aiuta a recuperare l'umanità che ci è stata rubata.
- Il movimento ci umanizza e ci forma nelle nostre identità personali e collettive; ci forma come soggetti.
- Le contraddizioni ed i conflitti ci fanno crescere come esseri umani.
- I dolori e i piaceri che viviamo in modo tanto intenso e tanto denso ci rendono più sensibili ai sentimenti di tutte le persone.
- La lotta della vita intera interseca la nostra intimità di essere umani.

- L'organizzazione ci forma alla convivialità e ci chiama all'azione.
- Il quotidiano della partecipazione ci rafforza come cittadini.
- Gli scontri ci spingono a capire la realtà per trasformarla.
- La vita del movimento diventa la nostra scuola principale.
- Le radici e il progetto danno forma alla nostra umanità.

Se questo non è educare, cos'altro dovrebbe essere?

E siccome ci educiamo

ABBIAMO PER OBIETTIVO ESSERE EDUCATORI DEL POPOLO

- Perché un numero sempre maggiore di gruppi scelga la resistenza e continui a resistere, a disturbare, in movimento.
- Per organizzare uniti la nostra resistenza e affermarla quale progetto collettivo di trasformazione dello stato attuale delle cose.
- Per non dubitare mai che un nuovo mondo sia possibile e necessario.
- Per coltivare la disponibilità e la forza necessaria per costruirlo in ogni piccola azione.
- E nella lotta importante che si avvicina.
- Ed anche perché il popolo possa apprendere di più da questo grande educatore che è il movimento stesso di lotta, la stessa resistenza.
- Per radicalizzare la lotta per il diritto del popolo all'educazione.
- Per includere in questa lotta la sfida della costruzione di una scuola che abbia il nostro atteggiamento, atteggiamento del popolo, atteggiamento di resistenza, di utopia, di rivoluzione.

Dobbiamo essere specialmente noi, educatori e educatrici, discendenti dei popoli del mondo presenti nel Forum Mondiale dell'Educazione ad affermare non solo la nostra convinzione che un altro mondo è possibile, che un'altra educazione è possibile, ma anche la nostra disponibilità e il nostro impegno nelle lotte sociali di massa, le uniche che possano garantire che le nostre aspirazioni possano effettivamente realizzarsi. E non dobbiamo trascurare il nostro compito specifico: capire la dimensione pedagogica di queste lotte, di queste azioni di resistenza, facendone la materia prima delle nostre pratiche e riflessioni sull'educazione e sulla scuola del popolo, in Movimento...

*Il testo è la rielaborazione del contributo a nome del Movimento Sem Terra alla tavola rotonda “L’educazione come spazio di resistenza: le tradizioni, le idee, le utopie”.

(traduzione e adattamento di Alessio Surian)

TERZA PARTE

IL PRIMO FORUM MONDIALE DELL'EDUCAZIONE

Alessio Surian

Un'immagine e un passaggio riassumono per molti europei la partecipazione al primo Forum Mondiale dell'Educazione: l'esperienza del lasciare i propri luoghi di origine ad autunno inoltrato ed essere accolti dall'altra parte dell'oceano da una calda primavera. Gli organizzatori del Forum hanno saputo dare un sapore speciale al clima di incontro e di speranza prestando attenzione alle occasioni di scambio e di contatto in piccoli gruppi, ma anche di festa e di espressione artistica, accompagnando i diversi momenti del Forum con concerti e danze, per la maggior parte frutto delle pratiche educative di Porto Alegre e del Rio Grande do Sul e di sguardi creativi sui sincretismi e le identità meticce che danno linfa al Brasile.

Dal 24 al 27 Ottobre 2001 oltre 12.000 delegati hanno partecipato a Porto Alegre (Brasile) al Forum Mondiale dell'Educazione. "Riflettere sull'educazione in questo mondo violentato dal terrorismo, privato o statale, significa porre al centro del dibattito lo sviluppo di una cultura di pace fondata sulla giustizia sociale, la solidarietà e il rispetto dell'autodeterminazione dei popoli" è stato l'invito del Forum.

I lavori si sono articolati in quattro assi tematici principali:

- l'educazione come diritto;
- educazione, lavoro e tecnologie;
- educazione e culture;
- educazione, trasformazione e utopie.

Ad ognuno dei quattro assi è stata dedicata una conferenza plenaria con una relazione principale (i quattro testi sono raccolti nella prima parte del volume) e due interventi di approfondimento e confronto.

A dare grande ricchezza al Forum sono stati gli oltre ottocento i laboratori, dibattiti tematici, testimonianze e seminari i cui spunti hanno contribuito ad elaborare un documento finale, tappa verso il secondo Forum Sociale Mondiale, tenutosi a Porto Alegre dal 31 gennaio al 5 febbraio 2002 che, a differenza dell'anno precedente, ha dedicato al tema dell'educazione ampio spazio proprio in virtù dei risultati raggiunti ad ottobre 2001.

Proprio durante la 2^a edizione del Forum Sociale Mondiale (FSM) è ripresa la discussione sull'organizzazione del prossimo Forum Mondiale dell'Educazione. Attualmente il Comitato Organizzatore conta 79 diversi organismi ed istituzioni brasiliane. Al FSM queste organizzazioni si sono incontrate con rappresentanti di 39 organizzazioni internazionali provenienti da 19 paesi delle Americhe, dell'Africa, dell'Asia e dell'Europa.

Insieme al Consiglio Latinoamericano per le Scienze Sociali (CLACSO), il Comitato Organizzatore sta quindi elaborando una proposta di ristrutturazione delle modalità organizzative per la prossima edizione. Ma torniamo al Forum, ad ottobre 2001 e ad alcuni elementi di sintesi dall'ampia documentazione disponibile al sito www.forum-mundialdeeducacao.com.br

Primo asse tematico: L'educazione come diritto

Relatore principale il 24 ottobre allo stadio Gigantinho di Porto Alegre per il primo asse tematico del Forum Mondiale dell'Educazione è stato Steve Stoer, sociologo dell'educazione dell'Università di Porto (Portogallo) e direttore del CIIE, il centro di ricerche ed interventi educativi. Il suo intervento ha affrontato il ruolo strategico dell'educazione pubblica nella costruzione dell'eguaglianza e della giustizia sociale, con particolare riferimento al caso del Portogallo.

Come si può leggere nell'intervento nella prima parte del volume, Stoer ha richiamato il quadro di analisi suggerito dal sociologo portoghese Boaventura Sousa Santos e ha ricordato come scuola democratica che si vuole aperta a tutti, obbligatoria, gratuita e laica soffre, quindi, dalla nascita un forte orientamento verso la selezione e la meritocrazia.

Commentando la relazione, Bernard Cassen (*Le Monde Diplomatique*) ha ricordato che ciò che unisce numerose iniziative a livello nazionale ed internazionale è l'idea del sapere quale bene comune, non riducibile a una merce: solo una scuola pubblica può farsi garante di un equilibrio fra diverse ragioni. Se per OCSE e Organizzazione Mondiale del Commercio (OMC) la scuola è sempre più un'impresa che prepara ad entrare nell'impresa favorendo elementi di competizione, è importante affermare il principio che gli ambiti dell'educazione, della sanità e dei servizi sociali devono essere sottratti ai negoziati liberisti in seno all'OMC. Il coordinatore del Forum e moderatore della conferenza, Eliezer Pacheco (si veda l'intervista in fondo al volume) ha tenuto a sottolineare che "l'educazione che guarda al mercato del lavoro non può diventare l'unico riferimento. Anche dal punto di vista delle competenze professionali risulta più efficace proprio chi possiede, oltre ad una competenza tecnica, una visione ampia e uno sguardo umano sulla realtà".

Secondo asse tematico – Educazione, lavoro e tecnologie

"Quando le persone cominciano a discutere negli stadi è segno che il seme del cam-

biamento sta dando frutti” ha esordito, di fronte a circa diecimila partecipanti, Joao Pedro Stedile della direzione nazionale del Movimento dei lavoratori Sem Terra (MST), chiamato a Porto Alegre il 25 ottobre dal Forum Mondiale dell’Educazione ad un’analisi delle prospettive del mondo dell’educazione in relazione all’evoluzione del mercato del lavoro e agli sviluppi delle tecnologie dell’informazione, insieme al direttore del mensile *Le Monde Diplomatique*, Ignacio Ramonet e al segretario esecutivo del Consiglio Latinoamericano delle scienze sociali (CLACSO), Attilio Boron (Università di Buenos Aires).

Per Stedile è evidente in Brasile il parallelo fra il favore generale incontrato dalla riforma agraria che non impedisce la sua mancata applicazione, e la generale ammissione dell’importanza dell’educazione che non impedisce la mancanza di investimenti significativi. Il governo federale brasiliano e la maggioranza dei governi locali non affrontano questi nodi perché ormai eterodiretti dal modello del mercato che riduce anche l’educazione a merce e schiaccia le possibilità di investimenti pubblici per destinare la maggior parte del bilancio nazionale al pagamento degli interessi sul debito.

Attilio Boron ha sottolineato la decisiva influenza delle politiche di aggiustamento strutturale e della Banca Mondiale sull’educazione in America Latina mettendo in evidenza come, fino agli anni settanta, la Banca parlasse di educazione in termini di diritto, mentre a partire dagli anni ottanta si occupa sempre più di questo settore definendolo come servizio, e spingendo gli stati verso riforme che vanno viste come autentiche “contro-riforme” basate su deregolamentazione e decentralizzazione di quel che rimane del servizio pubblico. Lo Stato appoggia in questo modo la privatizzazione, liberandosi dalle sue responsabilità in ambito educativo e demandandole a livello locale. Un recente studio su diciannove paesi dell’Agenzia Regionale dell’UNESCO a Santiago del Cile ha però messo in evidenza come, nonostante la crisi fiscale dello stato nei paesi latinoamericani, le scuole pubbliche producano risultati significativamente migliori delle scuole private.

Per Boron è essenziale non dimenticare il carattere transitorio della deriva neoliberista, consolidatasi negli anni ottanta, ma inconciliabile con i principi di una società giusta che non veda l’educazione solo in termini mercantili di costi/benefici. Il segretario della CLACSO ha invitato ad aprire gli occhi rispetto alla progressiva mancanza di gettito fiscale negli stati latinoamericani che raccolgono dalle tasse una parte ormai minima del PIL, offrendo al grande capitale tutte le possibilità per pagare sempre meno tasse. Lo smantellamento dell’istruzione pubblica e della ricerca è reso visibile da alcune

settimane dallo sciopero in Brasile delle università federali, che per la prima volta nella loro storia scioperano come istituzioni.

La relazione principale è arrivata, in questo caso, in chiusura: Ignacio Ramonet ha analizzato il ruolo delle nuove tecnologie dell'informazione nel mondo della scuola mettendo in evidenza come Internet e *e-learning* stiano emergendo come principale canale futuro per la commercializzazione del "prodotto-educazione".

Terzo asse tematico - Educazione e culture

A discutere il tema dell'educazione e delle culture al Forum Mondiale dell'Educazione a Porto Alegre il 26 ottobre sono stati invitati Maria Fernanda Pontifice, consigliera del ministro dell'educazione di San Tomé e Principe, Elsie Rockwell, ricercatrice dell'Istituto Politecnico Nazionale messicano e Bernard Charlot, direttore dell'equipe ESCOL (Educazione, socializzazione e comunità locali) all'Università di Parigi VIII.

In apertura, Charlot ha parafrasato Goethe ("Chi non conosce una cultura straniera non può conoscere la propria") entrando nel merito del dilemma che offre, in risposta al rispetto per le differenze culturali, le opzioni del costruire scuole diverse per culture diverse o una scuola aperta tutti. Esprimendosi a favore di questa seconda opzione, Charlot ha sottolineato che il diritto alla differenza culturale diviene emancipatorio nella misura in cui permette anche il diritto alla somiglianza, affermando un futuro comune per l'umanità. Il razzista non ricusa la differenza, ma la somiglianza. Vanno quindi favoriti gli scambi culturali quale antidoto contro pregiudizi e razzismo e opportunità di emancipazione, un'opinione condivisa anche Maria Fernanda Pontifice vede gli scambi culturali come la forma più importante di apprendimento mutuo per aiutare il rispetto fra i popoli. Ha ricordato con orgoglio l'opera di Paulo Freire a San Tomé e Principe che, dopo l'indipendenza dal Portogallo, lanciò una campagna di alfabetizzazione decisiva per portare la percentuale degli analfabeti dall'80 al 20%, ma ha dovuto ricordare con amarezza l'attuale crisi del sistema educativo del suo paese, colpito dalle misure di privatizzazione.

Elsie Rockwell si è detta preoccupata per l'introduzione di programmi di educazione interculturale che definiscono dall'esterno e dall'alto le culture "altre" senza affrontare i conflitti sociali che fanno da contesto alle differenze culturali, in un continente dove la metà dei giovani sono poveri e ha raccomandato strategie educative che sappiano privilegiare l'attenzione per i tessuti sociali, per le pratiche piuttosto che per i prodotti.

Quarto asse tematico – Educazione, trasformazione, utopie

Il contributo principale per la conferenza finale il 27 ottobre al Forum Mondiale dell'Educazione a Porto Alegre è stato chiesto a Rosa Maria Torres, ricercatrice dell'Istituto Fronesis (www.fronesis.org) e consulente a Buenos Aires per l'Unesco.

Torres ha riassunto gli elementi essenziali su cui hanno convenuto anche gli altri interventi, coordinati da Lucia Camini, assessore all'educazione dello Stato del Rio Grande do Sul, per una svolta necessaria nelle politiche educative in America Latina e nel mondo:

1. rivedere le raccomandazioni della Commissione Delors promossa dall'Unesco ("Nell'educazione un tesoro", 1996) integrando ai quattro pilastri dell'educazione suggeriti (educare ad essere, a fare, a conoscere, a convivere) un quinto pilastro: imparare a cambiare;
2. lottare perché risorse adeguate continuino ad essere investite nel sistema educativo pubblico e per uscire dalle dicotomie introdotte dalla Banca Mondiale (strumenti didattici/insegnanti; formazione iniziale/in servizio; educazione di base/secondaria e superiore);
3. recupero di una visione sistemica che consideri l'insieme degli attori dell'educazione (formale, non formale, informale) e valorizzando l'identità educative delle comunità faccia emergere una nuova modalità di trasformazione dei processi educativi senza cadere nella dicotomia per la quale i cambiamenti avvengono o dall'alto o dal basso: pensare e agire globalmente e localmente.

PRIORITA' E OCCASIONI DI INCONTRO

Lanciato con un appello Internet ad aprile 2001 e orientato a produrre una Carta/Appello per il diritto all'educazione (si veda la sintesi infondo al capitolo), il Forum ha voluto essere innanzitutto uno spazio di dialogo e scambio fra diversi ambiti educativi e fra quanti hanno a cuore l'esercizio della partecipazione e le pratiche di libertà nella promozione dell'educazione, nonché la difesa della scuola pubblica. Spazio centrale hanno quindi avuto laboratori e relazioni tematiche, che hanno abbracciato tutti gli ambiti educativi e le varie fasce d'età e discipline. Varie esperienze di movimenti ed enti locali hanno potuto così trovare proficue occasioni di confronto. Per l'Italia era presente, fra gli altri, Andrea Fusari, Assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Pistoia che, con Manoel Jacinto Sarmiento (Portogallo), Irene Balaguer (Spagna) e Fulvia Rosemberg (Brasile), ha partecipato alla tavola rotonda su "Educazione e politiche di esclusione: la negazione dei diritti dell'infanzia" dove ha ricordato i risultati del

convegno “Infanzia e Infanzie” del novembre 2000 e la collaborazione e gli scambi con le Officine del Sapere di Florianopolis in Brasile. Alcuni temi chiave hanno attraversato le diverse riflessioni e sono stati sviluppati in dibattiti specifici, in particolare la gestione della scuola pubblica e l’attualità dell’educazione popolare.

Scuola pubblica, qualità sociale, partecipazione

Numerosi interventi hanno permesso di fare il punto sui meccanismi di partecipazione nel sistema educativo adottate dal 1989 dal Comune di Porto Alegre e, dal 1999, dallo Stato del Rio Grande do Sul. La pubblicazione del testo “Educacao publica de qualidade social – Conquistas e desafios”, curato dall’assessore all’educazione dello Stato del Rio Grande do Sul Lucia Camini, mette in luce i risultati del bilancio partecipativo (oltre 370.000 partecipanti – su una popolazione di dieci milioni di abitanti - alle circa duecento assemblee tenutesi nel 2001 nelle 22 province dello Stato) che ha nell’educazione la sua principale priorità e ha permesso alle comunità la progressiva introduzione di tecnologie e la costruzione di 900 nuove aule negli ultimi tre anni. Il bilancio dello stato destina oggi oltre il 35% delle risorse a questo settore che ha visto la creazione di una Costituente Pedagogica (si veda a questo proposito l’articolo di camini nelle pagine precedenti) per l’orientamento delle decisioni su istruzione ed educazione con la partecipazione del personale scolastico, genitori e alunni.

Per Davi Schmidt, assessore aggiunto all’educazione del Comune di Porto Alegre, la partecipazione incoraggiata negli ultimi dodici anni attraverso i Consigli Scolastici e la discussione del bilancio partecipativo (che vede oggi l’educazione fra le priorità cittadine), ha permesso di allargare in modo decisivo le opportunità di accesso e permanenza degli alunni nel sistema educativo. A Porto Alegre è stata creata una scheda per il monitoraggio degli alunni con difficoltà di frequenza che è diventata un modello per altre realtà. La grande sfida rimane migliorare la qualità dell’apprendimento, ambito in cui è stata introdotta gradualmente dal 1995 una riforma della scuola in cicli. L’idea centrale è oggi quella della “città educativa” che sappia creare rete e esperienze di sintesi fra i vari attori coinvolti nei processi educativi e di partecipazione democratica. Fra le iniziative che hanno contribuito a costruire un ponte concreto fra i partecipanti al Forum e gli educatori di Porto Alegre c’è anche il progetto, lanciato in occasione del Forum, di un Mosaico dei libri, la costruzione di una biblioteca multiculturale che è cominciata proprio con i libri donati da tutto il mondo dalle varie delegazioni presenti ad Ottobre 2001 e a febbraio 2002 in occasione del Forum Sociale Mondiale.

Le sfide dell'educazione popolare

Quattro relatori di eccezione hanno dato vita ad una riflessione su "Educazione popolare come progetto emancipatorio" la sera di venerdì 26 ottobre nell'aula magna dell'Università Federale del Rio Grande Do Sul a Porto Alegre. Accorato ed emozionante è stato l'appello di Gabriela Antunes, consigliere del ministro di educazione e cultura dell'Angola, un paese che ha fatto suo il lavoro di Paulo Freire dopo l'indipendenza (premio Unesco 1981), ma che oggi è alle prese con una crisi strutturale che vede oltre 800.000 bambini mendicare per strada. Un appello ripreso dal coordinatore della tavola rotonda, Moacir Gadotti, direttore dell'Istituto Paulo Freire. Gadotti ha invitato a considerare come i risultati raggiunti nei quaranta anni dell'educazione popolare in Brasile e nel mondo ne facciano oggi una delle principali proposte all'interno della dimensione propositiva che deve necessariamente accompagnarsi al bagaglio critico dei Social Forum e ha ricordato come impegnarsi per l'educazione popolare sia anche impegnarsi per una scuola pubblica laica, gratuita, accessibile a tutti, di qualità. Poetico e coinvolgente l'intervento di un altro compagno di Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandao, Università Federale di Goiás, fortemente critico verso l'assimilazione dell'educazione ad un cantiere che prepari al mondo del lavoro: "l'educazione è popolare - ha affermato - quando lavora perché le persone ed in particolare le persone povere siano soggetti della trasformazione del mondo. L'educazione è lo spazio della creazione e del pensiero critico: come ha affermato il subcomandante Marcos, non vogliamo cambiare il governo, vogliamo cambiare il mondo". Di Nestor Fuentes, Università di Lujan (Argentina), membro dell'Associazione Internazionale di Educazione Comunitaria, si può leggere l'intervento nelle pagine precedenti e in particolare l'invito a restare vigili rispetto alla retorica degli attuali governi latinoamericani, abili come nel caso argentino a smantellare la scuola pubblica, introducendo al tempo stesso un Premio Paulo Freire (per progetti nelle scuole elementari).

LA CARTA DEL FORUM MONDIALE DELL'EDUCAZIONE

PORTO ALEGRE, 27 OTTOBRE 2001

Nell'ultima sessione del Forum Mondiale dell'Educazione, delegati da quaranta paesi hanno approvato una Carta del Forum Mondiale dell'Educazione, un contributo al lavoro di rete fra i diversi attori impegnati a livello nazionale ed internazionale per un'educazione più giusta e tappa verso il secondo Forum Sociale Mondiale. La Carta lascia in secondo piano l'elaborazione di tipo pedagogico dei numerosissimi laboratori e conferenze organizzati durante i quattro giorni del Forum per concentrarsi soprattutto sugli aspetti politici delle sfide cui è chiamato il mondo dell'educazione.

Hanno trovato poco spazio nella dichiarazione finale i contributi di attori come il FIMEM (rete internazionale del Movimento di Cooperazione Educativa) che proponevano una maggiore articolazione e dialogo fra gli attori del Forum e le varie istituzioni politiche ed includevano riferimenti alle importanti acquisizioni internazionali di organismi sovranazionali come l'UNESCO e il Consiglio d'Europa e di Conferenze internazionali come quella di Dakar dello scorso anno.

Elementi centrali dell'appello prodotto dal Forum e ripreso al Forum Sociale Mondiale di febbraio 2002 sono:

- la solidarietà ai movimenti, ai sindacati e alle organizzazioni che lavorano ad un ampliamento delle alternative realmente solidali e democratiche alle politiche neoliberiste e per una scuola pubblica, gratuita e di qualità in ogni ordine e grado;
- il diritto all'educazione pubblica per tutti, come diritto sociale inalienabile, garantita e finanziata dallo Stato, mai ridotta alla condizione di merce o servizio, nella prospettiva di una società solidale, radicalmente democratica, egualitaria e giusta;
- la costruzione di spazi scolari che incoraggino il dialogo, la promozione dei diritti, la costruzione della pace, la lotta all'esclusione;
- lo sviluppo di reti fra i lavoratori del settore educazione e gli altri settori del mondo del lavoro e i movimenti sociali per il riconoscimento dell'importanza del lavoro educativo per tutte le età e per la partecipazione nella società.

Intervista a Eliezer Pacheco, coordinatore generale del primo Forum Mondiale dell'Educazione

Eliezer Pacheco è stato segretario generale del sindacato scuola del Rio Grande do Sul (il Centro de Profesores, CPERS) ed è oggi assessore all'educazione nel Comune di Porto Alegre e coordinatore generale del primo Forum Mondiale dell'Educazione. "Con 12000 iscritti siamo andati aldilà delle aspettative iniziali, un risultato tanto più importante se si tiene conto dell'assenza di sponsor e del silenzio dei media su questo evento", ha affermato soddisfatto durante lo svolgimento del Forum. "In pochi hanno creduto a questa scommessa. La nuova giunta comunale si è insediata a Porto Alegre solo a gennaio del 2001 e lanciare una sfida come quella del Forum in primavera per celebrarlo ad ottobre era stato visto come un azzardo. Purtroppo la mancanza di sponsor ha imposto quote di iscrizione abbastanza alte, ma in futuro gli sponsor dovrebbero arrivare e anche le quote di partecipazione saranno accessibili a tutti".

- Quali sono gli elementi di continuità e quali le differenze fra il Forum Mondiale dell'Educazione e il secondo Forum Sociale Mondiale (Porto Alegre, 31 gennaio - 4 febbraio 2002)?

Al Forum Sociale Mondiale contribuiamo con la stesura della "Carta del Forum", il documento cui è dedicata la sessione finale del Forum (sabato 27 ottobre) e che nelle intenzioni degli organizzatori raccoglie i contributi dei relatori e dei partecipanti sui quattro assi di lavoro scelti: il diritto all'educazione, il rapporto con il mondo del lavoro e le tecnologie, con le culture e la capacità di trasformazione e di utopia dell'educazione. A differenza del Forum Sociale Mondiale, è evidente che il mondo dell'educazione ha favorito le sinergie fra organizzazioni non governative, enti locali e governo dello stato. Mentre le otto organizzazioni che hanno promosso il Forum Sociale Mondiale si sono mostrate abbastanza chiuse e diffidenti verso gli attori governativi, all'organizzazione del Forum Mondiale dell'Educazione partecipano attivamente lo Stato del Rio Grande do Sul, il Comune di Porto Alegre e circa ottanta organizzazioni. Nel nostro caso è valso il principio che stato ed enti locali devono essere attivamente coinvolti nel mondo dell'educazione e che tutti gli organismi aderenti all'iniziativa entrino a far parte del comitato organizzatore, influenzando la definizione dei contenuti del Forum.

- Il Comune di Porto Alegre non è nuovo ad iniziative internazionali in ambito educativo...

Partecipiamo alla rete internazionale delle Città educative e al dibattito sulla definizione del concetto di città educativa. Crediamo sia importante affermare una visione collettiva del lavoro educativo, capace di trasformare la società, ma non a senso unico, dalla scuola alla città. Anzi, è necessario lavorare ad un approccio educativo ampio, dentro e fuori la scuola, che incoraggi la partecipazione collettiva nella città e dia quindi alla città l'opportunità di educare la scuola. L'idea centrale è quella di formare cittadini e non consumatori. Questa prospettiva ha bisogno del contributo di tutti gli attori, compresi gli organismi non governativi.

- Qual'è il ruolo del bilancio partecipativo in questa prospettiva?

Pur senza essere una bacchetta magica, quella del bilancio partecipativo è un'esperienza molto significativa nei tredici anni di governo di sinistra della città, tanto significativa da essere stata adottata praticamente da tutti i Comuni dello Stato del Rio Grande Do Sul. Oggi assistiamo in alcuni settori ad un discorso anti-statale, ma credo che proprio il bilancio partecipativo sia uno degli strumenti che mettano

in luce come il modello dello stato borghese non sia l'unico possibile e che lo stato rimanga un attore fondamentale in un cammino di giustizia. Va chiarito che il bilancio comunale a Porto Alegre destina per legge già un terzo delle risorse all'educazione (e un decimo alla sanità), indipendentemente dalle richieste del bilancio partecipativo.

- In che modo il bilancio partecipativo riguarda dunque il mondo dell'educazione e della scuola?

La scuola deve coinvolgere alla sua gestione tutti gli attori. A livello di ciascun istituto le scelte sulla destinazione delle risorse sono competenza diretta del Consiglio della Scuola, un organo tripartito con rappresentanti del personale scolastico, genitori e alunni. Questa dinamica ha una funzione pedagogica, elemento che caratterizza anche il bilancio partecipativo. Il Comune di Porto Alegre è stato diviso in sedici circoscrizioni di riferimento per facilitare la partecipazione dal basso alla discussione del bilancio comunale e alle scelte in merito ad alcune voci di bilancio secondo esigenze e priorità locali. Oltre a questo meccanismo, che permette alla popolazione di individuare quali progetti e strutture vadano finanziate, il settore educazione prevede che le diverse circoscrizioni possano disporre direttamente di parte del bilancio comunale, quest'anno 500.000 reales (quasi mezzo miliardo di lire, ndr.). La somma totale viene divisa fra le circoscrizioni in base al numero di alunni. Le circoscrizioni, raggruppate a due a due, invitano quindi le scuole a presentare progetti, spesso in ambito culturale, dalla costruzione di spazi all'organizzazione di eventi. In ogni circoscrizione è di nuovo il personale scolastico, i genitori e gli alunni ad essere chiamati a discutere e votare per scegliere i tre progetti da finanziare annualmente.

- Quali sono le priorità del Comune di Porto Alegre nell'organizzare il Forum Mondiale dell'Educazione?

Crediamo che queste esperienze positive in ambito educativo debbano trovare spazi di riflessione e confronto e dar vita ad un movimento plurale di opposizione alle politiche neoliberiste. Il grande problema dei paesi del Sud del mondo sono i pesanti condizionamenti esercitati dagli organismi internazionali. Pressati dalle necessità finanziarie, spesso messi con le spalle al muro dalla spirale del debito, i governi accettano il mercato come principio anche in ambito educativo. Certo, il mercato è un riferimento da tenere presente, ma non può diventare un principio o il criterio guida per orientare le scelte educative. Basta guardare al mondo dell'università, sempre più impegnato a rincorrere l'ultimo ambito di crescita occupazionale con risultati a volte sconcertanti. Qui a Porto Alegre, dove la compagnia aerea nazionale Varig ha radici importanti, si è voluto convincere l'università ad investire in un corso in scienze aeronautiche: sarà difficile rispondere oggi con posti di lavoro al boom di iscrizioni di qualche anno fa.

(intervista realizzata da Alessio Surian)

GLI AUTORI

FEDERICO BATINI (Italia)

E' Direttore di PratiKa (agenzia formativa), Responsabile della formazione dell'ONG Ucodep, Presidente di COFIR (www.cofir.net), è membro della Segreteria Nazionale del Forum Permanente per l'Educazione degli Adulti. Tra le ultime pubblicazioni segnaliamo: *Scrivere il futuro: manuale di progettazione formativa*, Firenze, 2002; *Foto dal Futuro*, 2002; *Lo sguardo che carezza da lontano: per una formazione alla relazione di aiuto*, Milano, 2001; *Tra realtà e utopia: per un'educazione alla pace*, Milano, 2001; con Renato Zaccaria (a cura di), *Per un'orientamento narrativo*, Milano, 2000. In corso di pubblicazione con Andrea Fontana, *Comunità di apprendimento*, 2002

ROSELI SALETE CALDART (Brasile)

Formatasi come ricercatrice in scienze dell'educazione presso l'Università Federale del Rio Grande do Sul, è membro del Collettivo nazionale del settore educazione del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) dove è responsabile per la formazione degli educatori. Come ricercatrice ha pubblicato numerosi testi sulla pedagogia dei Sem Terra e il libro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Vozes, 2000).

LUCIA CAMINI (Brasile)

E' stata presidentessa del Centro de Professores del Rio Grande do Sul ed è attualmente assessore all'educazione dello Stato del Rio Grande do Sul.

LESLIE CAMPANER DE TOLEDO (Brasile)

Coordinatrice dei rapporti istituzionali del Forum Mondiale dell'Educazione 2001 – Educatrice e consulente del Gabinetto dell'Assessorato all'Educazione del Comune di Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasile).

BERNARD CHARLOT (Francia)

Formatosi come ricercatore in scienze dell'educazione all'Università di Parigi X, è professore di Scienze dell'educazione all'Università di Parigi VIII e fondatore e direttore dell'equipe di ricerca ESCOL (educazione, socializzazione e comunità locali). E' autore di numerosi testi scientifici, fra cui *Du rapport au savoir : elements pour une theorie* (Anthropos, 1997).

PIERRE FONKUA (Camerun)

Ricercatore in scienze dell'educazione, è direttore aggiunto del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Yaoundé, segretario generale del Comitato amici e simpatizzanti dell'Associazione disabili fisici e amputati del camerun e coordinatore nazionale della Rete dell'Africa centro-occidentale di ricerche educative.

NESTOR FUENTES (Argentina)

Ingegnere agronomo, è professore all'Università Nazionale di Lujan, esperto di formazione di piccoli e medi produttori in ambito rurale e di popolazioni indigene e urba-

ne marginalizzate. Consulente di organismi internazionali come l'UNICEF, è membro dell'Associazione Internazionale di Educazione Comunitaria.

PABLO GENTILI (Argentina, Brasile)

Formatosi come dottore di ricerca in educazione all'Università di Buenos Aires, è ricercatore del Laboratorio sulle Politiche Pubbliche dell'Università dello Stato di Rio de Janeiro e autore di numerose ricerche e testi sui processi di cambiamento nei sistemi educativi e curatore di *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial* (Vozes, 2001)

RICHARD HATCHER (Gran Bretagna)

Professore alla University of Central England, è autore di articoli e testi di analisi del mondo della scuola. Co-editore della rivista *Education and Social Justice* e membro della SEA.

NICO HIRTT (Belgio)

Professore di fisica, matematica e informatica nelle scuole superiori è membro fondatore di APED, l'Appello per una scuola democratica e redattore capo della rivista *L'école démocratique*. E' autore di ricerche e libri su scuola e democrazia, fra cui il recente *L'École prostituée, l'offensive des entreprises sur l'enseignement*, (LABOR, 2001).

JAQUELINE MOLL (Brasile)

E' professoressa nella Facoltà di Educazione e nel programma di dottorato dell'Università Federale del Rio Grande do Sul e coordinatrice pedagogica dell'Assessorato all'educazione del Comune di Porto Alegre. E' autrice e curatrice di numerosi testi su scuola, pedagogia e alfabetizzazione.

ELIEZER PACHECO (Brasile)

Laureatosi in Storia e Scienze Politiche all'Università Federale del Rio Grande do Sul, è stato vice-presidente e segretario del Centro de Professores dello Stato del Rio Grande do Sul ed è attualmente assessore all'educazione del Comune di Porto Alegre.

IGNACIO RAMONET (Francia)

Formatosi come semiologo, è professore di Teoria della comunicazione e direttore del mensile *Le Monde Diplomatique*. E' autore di numerosi testi, tradotti anche in italiano, fra cui *La tirannia della comunicazione*, (Asterios, Trieste 1999).

STEVEN STOER (Gran Bretagna, Portogallo)

Ricercatore in sociologia dell'educazione, è professore della Facoltà di psicologia e Scienze dell'educazione dell'Università di Porto dove dirige e compie ricerche per il centro di ricerche e interventi educativi. E' direttore della *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, dell'Associazione di Sociologia e Antropologia dell'Educazione, pubbli-

cata dal Ministério da Educação portoghese.

ALESSIO SURIAN (Italia)

Svolge il dottorato di ricerca presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. Consulente educativo, collabora con organismi internazionali, con la Fondazione Fontana per programmi di solidarietà internazionale e con il Centro Educazione alla Mondialità (CEM) dove coordina le iniziative di formazione. E' autore di mostre, video e strumenti didattici. Per la EMI ha pubblicato *L'educazione interculturale in Europa* (Bologna, 1998), per il Consiglio d'Europa è co-autore del manuale di educazione ai diritti umani *Compass* (2002).

ROSA MARIA TORRES (Ecuador, Argentina)

Educatrice, linguista e giornalista. Autrice di numerosi libri e articoli in ambito educativo, è consulente di organismi internazionali come UNICEF e UNESCO, è ricercatrice dell'Istituto Fronesis. Sulle politiche di "educazione per tutti" ha pubblicato *One Decade of Education for All: The Challenge Ahead*, IIEP UNESCO, Buenos Aires, 2000.