

## Quale scuola nel Bacino Euro-Afro-Mediterraneo?

Il problema della scuola nel Bacino del Mediterraneo, a mio avviso, non si può affrontare se non alla luce di due importanti eventi politici che vanno assolutamente considerati. Per non cadere nell'errore di fare oggi un discorso unicamente retorico, dobbiamo collegarci agli accordi dei nostri Capi di Stato e di Governo e di quanti tracciano le mappe dell'economia a livello locale, regionale e mondiale.

I due eventi sono il "Partenariato euromediterraneo", noto come "processo di Barcellona", istituito nel novembre del 1995 (Barcellona, 27-28/11/1995) e il "Vertice del Mediterraneo", svoltosi a Parigi poco più di due mesi fa (13/07/2008) che ha dato vita all' "Unione per il Mediterraneo" (UPM).

Sullo sfondo di queste mie considerazioni stanno la Risoluzione del Parlamento europeo del 5 giugno 2008 sul processo di Barcellona, Unione per il Mediterraneo e la Dichiarazione congiunta (Joint Declaration) del Vertice per il Mediterraneo, di Parigi, svoltosi sotto la co-presidenza del Presidente della Repubblica francese e del Presidente della Repubblica Araba dell'Egitto.



Bandiera dell'Unione per il Mediterraneo

Il Partenariato Euromediterraneo e il Vertice del Mediterraneo hanno tracciato alcune piste, politiche, culturali ed economiche, che i processi di formazione non possono ignorare:

1. Nel momento in cui si pensa ad un impegno dei Paesi del Mediterraneo in materia di cooperazione per l'istruzione, non si può continuare a pensare di potere esportare un modello occidentale di alfabetizzazione ed istruzione. Il rischio concreto di dare vita a risultati opposti a quelli attesi è già sotto gli occhi di tutti anche se accaduti in contesti diversi - come ha sostenuto il Ministro degli Esteri italiano Frattini - in una sua intervista dopo il Vertice di Parigi (in "Il Secolo XIX", 13.07.2008);
2. Il partenariato e la cogestione - in quanto relazioni fra pari - devono essere posti a fondamento dei processi evolutivi dei Paesi che si identificano nel "costrutto geo-politico-culturale" cosiddetto del Bacino Mediterraneo. Il partenariato e la cogestione, come ribadito al Vertice del Mediterraneo di Parigi, sono il presupposto ineludibile di un modello di democrazia praticabile nei rapporti fra le Nazioni. Qualsiasi correttivo sarebbe visto come una nuova forma di colonialismo;
3. Le aspettative di vita di 765 milioni di cittadini del bacino euro-afro-mediterraneo gravano sugli scambi interculturali e interreligiosi non meno di quanto gravino su quelli economici e diplomatici. Di fatto, i cittadini della Regione Mediterranea Meridionale si trovano in tutta l'Europa del Nord. Ciò è sufficiente per capire che è necessario investire risorse e promuovere scambi per una vita migliore e uno sviluppo pacifico per tutti;
4. Il Mediterraneo è un luogo di nodi storicamente irrisolti, ma anche in atto; l'Italia, quale Paese dell'U.E., può essere, per vocazione e per posizione geografica, il crocevia delle relazioni fra il Nord e il Sud del

### SOMMARIO

Quale scuola nel Bacino Euro-Afro-Mediterraneo?	Pag. 1
(Noi + Gli altri) = Tutti	» 3
La lingua dei vicini: l'arabo	» 5
Irridente irrimformista	» 7
Con-testi e pre-testi della riforma della secondaria superiore	» 9
Fenice: cos'è?	» 12

**IN CASO DI MANCATO RECAPITO RESTITUIRE ALL'UFFICIO CMP DI NAPOLI DETENTORE DEL CONTO, PER LA RESTITUZIONE AL MITTENTE, PREVIO PAGAMENTO RESI**

Mediterraneo a partire proprio dal problema della cooperazione per l'alfabetizzazione e l'istruzione secondo un'impostazione non strumentale, bensì funzionale ad una formazione critica di tutti i cittadini, nel rispetto di culture, tradizioni e diritti umani essenziali.

5. Tutto ciò porta a condividere l'idea che non si possa e non si debba mai più parlare di un'unica Civiltà del Mediterraneo, anche se il concetto venisse inteso come includente, bensì di più Civiltà del Mediterraneo, tutte aventi pari dignità in quanto fondatrici, da sempre, di un processo di interrelazioni di quella che è stata considerata una Culla di Civiltà ovvero il Bacino del Mediterraneo.

Come sostiene il pedagogista maltese Peter Mayo, è necessario abbandonare la falsa prospettiva di un bacino mediterraneo euro-centrico. Occorre considerare il Mediterraneo come inclusivo del nord-Africa o Africa mediterranea e di parte del Medio Oriente.

Ciò che risulta difficile, in Europa e in Italia, è la capacità di riconoscersi non solo come eredi di una storia pensatrice di democrazia, ma in parte e per alcuni aspetti, eredi anche di una storia colonizzatrice, produttrice e ri-produttrice di violenze.

Un'eredità da decostruire e riportare a sintesi perché la lettura critica della realtà e la denuncia della stessa possono portare a cercare e scoprire qualcosa di inedito.

Per realizzare ciò occorre dismettere quella Geografia politica del Mediterraneo che, purtroppo, ci riporta continuamente a una storia di incontri, traffici, commerci, ma anche di violazioni, depredazioni, tentativi di annullamento delle identità.

I processi di dialogo autentico e la prassi ci dovrebbero aiutare ad attraversare le nostre frontiere mentali e culturali per conoscere meglio quello che viene definito come l'*alterità*. Riconoscere il contributo degli altri allo sviluppo della nostra cultura e di aspetti della cosiddetta "civiltà occidentale".

Quindi oltre ad imparare a leggere, in maniera critica, quello che ci offrono i mass media, attraverso i quali si presenta un'immagine sbagliata di quella che noi definiamo l'*alterità* (era sempre così ma, forse, è diventato più palese a livello dei mass media dopo l'undici settembre del 2001), dobbiamo anche problematizzarne il patrimonio culturale, storico. Significa problematizzare la sua politica di rappresentazione, una rappresentazione che crea un certo tipo di "orientalismo" di tipo folcloristico e/o riduttivisti-

ca, tanto per usare i termini di Edward Said (in *Orientalism*, NY 1978).

Nello stesso tempo, occorre sbarazzarsi di questa "abitudine" europea di parlare del Mediterraneo e di pensare soltanto alla sponda settentrionale. Il Mediterraneo ha anche un'altra sponda, quella dell'Africa, quella del Maghreb, quella dell'Asia mediterranea. Altri, dunque, costruiscono il Mediterraneo diversamente da noi, proiettandolo come una regione con tutte le caratteristiche di ciò che può essere ampiamente chiamato il "Sud" del Mediterraneo.

Le conoscenze e le tecnologie, che sono il patrimonio comune dell'umanità, non sono stati creati dal nulla, ma sono stati creati in un lungo processo di elaborazione a cui ogni popolo ha dato il proprio contributo trasferendolo continuamente proprio attraverso gli scambi.

L'importanza di tali contributi non può essere ignorata in un processo educativo e di istruzione destinato non solo a rendere giustizia alle culture dell'intero bacino del Mediterraneo, (culture) che sono state spesso denigrate in un processo storico-antropologico di evidente "amnesia" (per ignoranza e/o pregiudizio), ma anche per evidenziare il carattere ibrido delle culture e a sistemare le cose rispetto alle erronee concezioni delle culture cosiddette superiori che portano alla costruzione di culture e civiltà antagoniste escludenti.



La scuola del Bacino Euro-Afro-Mediterraneo, in questi tempi di negazione del dialogo per paura, per pregiudizio, per interessi economici, per supposta supremazia, ricopre un ruolo e una funzione fondamentali nella costruzione di una conoscenza corretta delle altre culture e storie, per uno scambio fra le Civiltà che si affacciano sul Mediterraneo.

**Bruno Schettini**

<b>Editore:</b>	<b>Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa - Piazza Quattro Giornate, 64 - 80128 Napoli - Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05</b>
<b>Direttore responsabile:</b>	<b>Giampiero de Cristofaro</b>
<b>Direttore:</b>	<b>Bruno Schettini</b>
<b>Redazione:</b>	<b>Natale Bruzzaniti, Daniela Cuccurullo, Maria Rosaria Fiengo, Nicola Lupoli, Orazio Pasquali, Franco Staropoli, Filippo Toriello, Marina Villone</b>
<b>Grafica:</b>	<b>Tipografia Bartolotta</b>

# (Noi + Gli Altri) = Tutti

Ivan Ureta <sup>1</sup>

## Concetti e Cravatte

Nel film "The Shawshank Redemption" l'attore Morgan Freeman (nella parte di Ellis Boyd 'Red' Redding), è un ergastolano che dopo 20 anni di carcere riceve la visita di un funzionario statale che gli chiede se si sente riabilitato per reinserirsi nella società. Risponde di sì, ma il permesso viene negato. Dieci anni dopo si ripete la stessa scena e un prigioniero più debole ma un pò più realista dice che non si sente abbastanza riabilitato per inserirsi nella società. Dopo 40 anni in prigione un nuovo funzionario arriva e intervista un invecchiato e critico Freeman.

- *Riabilitato? Che vuol dire?* – risponde, e prosegue;

- *Questa è una delle tante parole che si inventano perché le persone come Lei possano indossare la cravatta e avere un posto di lavoro.*

Oggi ci sono tanti altri concetti che potrebbero essere analizzati in questa ottica. Le migrazioni internazionali, i movimenti di persone, di beni, di idee, hanno raggiunto negli ultimi venti anni grandi dimensioni. Quantitativamente, non ci troviamo davanti a una situazione senza precedenti storici – infatti nel periodo compreso tra l'ultima decade dell'ottocento e la prima guerra mondiale, troviamo cifre simili - ma, probabilmente quello che è cambiato è la forma in cui questi movimenti si producono. Pertanto, più che di migrazione si dovrebbe parlare di mobilità, di uno scambio costante di flussi multi direzionali, all'interno di un contesto di 'globalizzazione' in cui le nuove tecnologie giocano un ruolo fondamentale.

Queste nuove situazioni comportano delle sfide di gestione politica, alterano i modelli di convivenza nelle città sempre in trasformazione dove il concetto tradizionale di stato-nazione e d'identità viene discusso consciamente o inconsciamente, distruggendo o generando nuovi immaginari sociali. All'interno di questi contesti bisogna creare dei linguaggi che permettano di sintetizzare la complessità in pillole di uso massivo. Queste parole possono essere: integrazione, assimilazione, multiculturalità, interculturalità ... la lista non finisce qui.

La tradizione parla di Noi, nel presente si parla degli Altri, nel futuro si dovrà parlare di Tutti.

Nell'epoca del Noi – la modernità, il senso di appartenenza a una comunità conosciuta e protettiva ci dava la sicurezza di cui ha bisogno l'individuo. Nella post-modernità, i pericoli provengono dagli Altri. Di quelli che minacciano la solidità delle mura che contengono la nostra cultura. Di quelli che in silenzio erodono le radici di un albero solitario e 'sano'. L'epoca del Tutti dovrà farsi con immaginazione, pensando e creando concetti in cui credere, senza inventarli per avere la possibilità di indossare una cravatta.

## Tempi di ottimismo

I buoni tempi economici permettono soluzioni politiche creative dove le parole chiave possono essere: integrazione, multiculturalità, arricchimento. L'Europa degli anni ottanta e dei primi anni novanta si mostrava ottimista nei confronti di quelli che arrivavano nelle nostre piazze scappando dalla 'povertà' e dai pericoli dei loro paesi 'sottosviluppati'. I numeri hanno importanza, gli odori anche, la diversità può essere divertente quando non è abbondante. In quei tempi, le politiche di integrazione basate sulle tesi di

una multiculturalità colorata e progressista limitavano i discorsi politicamente scorretti dove tesi più o meno razziste non avevano una grande libertà di movimento. Però, già nel 1991, il Consiglio d'Europa avvertiva che certi pericoli potevano minacciare il futuro dei paesi dell'Unione. Questi pericoli erano: l'incremento della migrazione, i conseguenti scenari di insicurezza, dove probabilmente il Nord d'Africa e i paesi musulmani potevano rivelarsi come fattori importanti nel campo delle relazioni internazionali e della stabilità della regione.

Quattro anni dopo, il Processo di Barcellona -1995- cerca di mettere in moto le strategie che a livello politico, economico e culturale potrebbero garantire la stabilità della regione Euro-Mediterranea, anche se le tesi prevalenti erano quelle che sostenevano che tramite la liberalizzazione dell'e-

conomia, si potevano lanciare processi democratizzanti nei paesi d'origine e che come conseguenza diretta, l'economia in questi paesi sarebbe migliorata e i motivi per migrare diminuiti. Errore.

Ancora in quei tempi, le politiche di gestione della migrazione appartenevano alla sfera della bassa politica. Negli ultimi anni novanta il fenomeno della migrazione raggiunge livelli 'preoccupanti' per la stabilità economica, l'identità e la sicurezza d'Europa. Nelle conclusioni del Consiglio Europeo celebrato a Tampere nel 1999, si presenta per prima volta il salto della gestione delle politiche migratorie dalla bassa politica all'alta politica, ai ministeri d'affari esteri, dove il concetto di sicurezza è parola chiave.

## Noi, Gli Altri. Pessimismo e Manipolazione

A livello di politiche, dunque, sin dall'inizio degli anni novanta l'Europa presentava due possibili ipotesi di lavoro: La geometria variabile e il co-sviluppo. Nello scenario della geometria variabile si produrrebbe un'integrazione regionale differenziata, consentendo una separazione de facto tra le economie più sviluppate e quelle meno sviluppate. All'opposto, lo scenario di co-sviluppo prevede la condivisione di obiettivi che permettano di raggiungere soluzioni positive per entrambi i paesi, siano più o meno sviluppati.



Teoricamente, e nella linea dei discorsi politicamente corretti, l'Unione Europea ha sempre difeso la seconda ipotesi. Nella pratica, però, i principi della geometria variabile hanno preso il sopravvento e le decisioni prese sono state conseguenti.

Questa tendenza si è incrementata negli anni seguenti. Si può dire che gli eventi dell'11 settembre, degli attentati di Madrid e Londra hanno cambiato la forma e la dialettica delle relazioni internazionali. La distruzione dell'emblema del capitalismo nordamericano avveniva, quindi, in un momento in cui i

discorsi sulla migrazione erano passati dall'ottimismo dei buoni tempi, al pessimismo e all'incertezza dei tempi grigi. Dalla bassa politica all'alta politica.

Fondamentalmente i risultati di questo accavallamento di circostanze politiche, sociali, economiche, culturali, hanno permesso lo sviluppo di un discorso politico negativo nei confronti degli 'Altri'. Di quelli che vengono in massa a rubarci i posti di lavoro. Esiste però l'alterità visibile e l'alterità invisibile. Il colore della pelle marca un prima e un dopo, la lingua anche e la religione, probabilmente è l'argomento su cui si dibattono più energicamente e più visibilmente le differenze tra Noi e gli Altri. L'immaginario sociale è stato costruito su riti, e quindi, altri riti sono le forme più temute riguardo il crollo di sistemi 'tradizionali', anche se questi sono stati formati ad accettare la diversità.

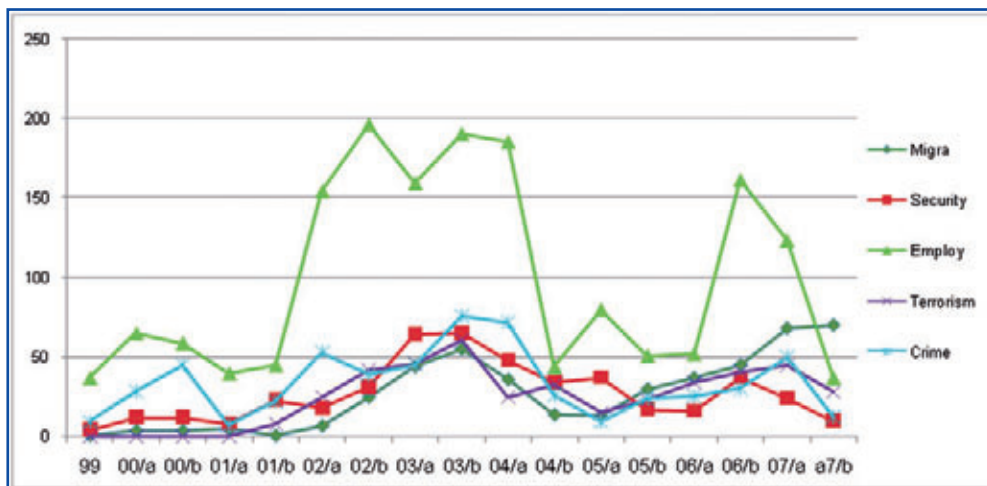
Perciò all'interno dei gruppi ritenuti come visibilmente pericolosi troviamo quelli che professano la fede islamica. La migrazione internazionale dopo l'11 settembre è stata criminalizzata,

e quelli che sono stati criminalizzati di più sono stati i Musulmani.

L'immigrazione e la mobilità internazionale è stata legata ad altri concetti come l'insicurezza, il terrorismo, la disoccupazione o il crimine. Su questi aspetti l'incoerenza politica è stata chiara. Da una parte sono stati sviluppati discorsi che difendono le tesi della convivenza e del co-sviluppo, dall'altra, però, la comunicazione politica a livello nazionale ha usato l'argomento della migrazione e della

alterità come elemento principale delle campagne elettorali per creare delle paure.

Fino che punto queste intuizioni sono vere? C'è veramente una correlazione tra migrazione, terrorismo, insicurezza, crimine e disoccupazione? Tecnicamente e scientificamente parlando, no. A livello di comunicazione politica e di reazione dell'opinione pubblica, sì. Nel corso di una ricerca ho sviluppato un'analisi che pretendeva



Nota: Il periodo studiato va dal 1999 al 2007. Questo periodo è stato suddiviso in semestri.

Source: Eurobarometro

dimostrare la correlazione tra queste cinque variabili nella Comunità Europea. Basandomi sui rapporti dell'Eurobarometro dal 1999 al 2007, possiamo offrire questa immagine.<sup>2</sup> Durante tutto il periodo studiato, le variabili migrazione, sicurezza, terrorismo, crimine e disoccupazione seguono la stessa tendenza, mostrando così le reazioni dell'opinione pubblica che è stata bombardata da un discorso pubblico tendenzioso e irresponsabile.

Oltre a tutti gli sforzi fatti per favorire la convergenza e l'integrazione tra Noi e gli Altri, la irresponsabilità politica ha favorito l'insorgere di paure nel cittadino medio, e quindi, i risultati sono, purtroppo evidenti. Questa immagine è la prova chiara che testimonia la permeabilità dell'opinione pubblica e il potere che possono avere le forze politiche nel manipolare l'informazione giocando con degli stereotipi facilmente digeribili.

## Tutti

Non si possono fare previsioni sugli eventi e le conseguenze future riguardo questi aspetti. La conoscenza di qualsiasi materia, di qualsiasi disciplina obbliga, implica uno sforzo. In questo sforzo c'entra la voglia di imparare, l'apertura, non la chiusura. La conoscenza degli Altri, non segue strade diverse. Implica uno sforzo, una apertura, e, a livello politico, una grande responsabilità e coerenza. Tramite l'apprendimento delle lingue, le resistenze e le chiusure possono pian piano smaltirsi, eliminando così, i pregiudizi e le false idee preconcepite. In questo senso, *Learningarabic.eu*, - progetto finanziato dalla Commissione Europea e della Segreteria di Stato per l'Educazione e la Ricerca della Svizzera - si aggiunge agli sforzi per creare le basi della comunicazione e della conoscenza che possono permettere di superare le resistenze culturali esistenti tra i paesi arabi e quelli Europei e tra le comunità d'origine araba radicate nella Comunità Europea. Lo scopo principale, dunque, di questi sforzi consiste nel finire di ragionare in termini di Noi e di Altri aprendo così un dialogo dove *il-Tutti* e il *per-Tutti* sia il principale argomento di creazione d'uno spazio di scambio e crescita comune.

<sup>1</sup> Ivan Ureta, Senior Reseacher presso allo Istituto Studi Mediterranei (Università di Lugano, Svizzera), Visiting Research Fellow (King's College London e Leeds University).

<sup>2</sup> Ureta, I (2019): Political Discourse and The Raising of Islamophobia: The Swiss Case. *Global Media and Communication*. Sage. Forthcoming.



# La lingua dei vicini: l'arabo

Adriaan Keller

**D**a circa due anni ho dei nuovi vicini di casa: una coppia di stranieri, provenienti da paesi diversi. Lei è cinese, lui è spagnolo. Lui lavora per un'organizzazione europea nella mia città. Insieme hanno una vita "internazionale" ed entrambi parlano l'inglese. Possiamo comunicare perfettamente, in quanto io parlo oltre all'inglese, anche lo spagnolo.

Tuttavia non sono molto contento del nuovo vicinato, perché i miei vicini – dopo due anni trascorsi nel mio paese (Paesi Bassi) – quando mi incontrano per le scale, oppure nell'ascensore, continuano a salutarmi in inglese. In diverse occasioni ho suggerito loro di imparare la nostra lingua, l'olandese, ma la mia proposta non ha avuto esito positivo. Ora rispondo al loro saluto categoricamente nella mia lingua e non ho assolutamente intenzione di stringere rapporti con loro.

Il mio paese è molto piccolo. Siamo molti per la terra a disposizione, ma pochi per la quantità di acqua che ci circonda. Noi abitanti di questa terra ci siamo dovuti preoccupare sempre di mantenere i

nostri piedi all'asciutto e di non permettere al mare di riprendersi la terra che gli abbiamo strappato. Dalle mie parti si dice: "Dio ha creato il mondo, tranne che questa terra, perché questa l'hanno creata i suoi abitanti". Questa piccola Nazione è incastrata tra paesi estesi e potenti.

Siamo commercianti per necessità; per sopravvivere dipendiamo completamente dal commercio. Tenendo conto delle piccole dimensioni del paese, gli scambi commerciali si sono estesi rapidamente ai paesi vicini. Così come quando andiamo in vacanza e diamo un piccolo colpo di acceleratore alla macchina, subito ci ritroviamo alle frontiere con altri paesi. Non c'è scampo, negli affari, così come per il piacere è facile finire all'estero, dove non si comprende la nostra lingua.

Da sempre – bene, che io sappia, almeno dal tempo dei miei nonni –, gli abitanti di questo piccolo paese hanno imparato a scuola le lingue delle potenze confinanti. Già da piccoli s'imparava il francese, una lingua di origine diversa dalla nostra, pertanto per noi molto difficile. L'anno successivo s'iniziava a studiare l'inglese e alla fine il tedesco, lingua simile alla nostra, ma con l'uso del genere maschile e femminile e le sue declinazioni finiva per diventare difficile anch'essa. Nel mio paese era quindi necessario imparare le lingue. Tutti dovevano impararle, indipendentemente dal tipo di formazione che si sceglieva.

Quando andavo al liceo, mi appariva del tutto normale o meglio naturale - in quanto a quell'età non avevo idea di che

cosa succedesse all'estero – avere in casa vocabolari di diverse lingue (il vocabolario di tedesco in lettere gotiche risaliva a mio nonno). Allora non mi sembrava per nulla strano che mio padre sapesse ciò che io stavo studiando. Potevo domandargli quello che non capivo bene e le parole che non conoscevo.

Ovviamente era più comodo chiederlo a mia madre piuttosto che cercare la parola sul dizionario facendo i compiti.

All'estero dicono che noi olandesi abbiamo talento con le lingue. Io credo, tuttavia, che il talento non c'entri niente. Noi impariamo le lingue giocando, perché la conoscenza di altre lingue appartiene alla nostra cultura, così come la preoccupazione dell'acqua che ci circonda.

Si potrebbe dire che comprendere ed esprimersi bene, è difficile per tutti, anche nella propria lingua madre. Dopo gli studi scolastici il livello delle nostre conoscenze linguistiche non era sufficiente per mantenere una conversazione un po' più complicata e di contenuti più difficili; nonostante ciò, tutti

eravamo il grado di avere una comunicazione di base con i nostri "vicini". Ovviamente a quasi tutti mancava la pratica, ma la cosa importante era avere una conoscenza di base, che facilmente poteva essere ampliata a secondo delle circostanze della vita.

Ciò che rende difficile la comprensione è il ruolo importante che gioca la storia nella sua totalità, in qualsiasi tipo di comunicazione verbale. Da una parte la storia specifica di ognuno, dall'altra tutto ciò che ruota

intorno alla persona, tutto quello che la persona incontra. Questo è ciò che si definisce "cultura" – un concetto imprescindibile, anche se difficile da definire. E' la cultura che rende difficile la comprensione tra persone che parlano lingue diverse. Oltre alle conoscenze grammaticali e del vocabolario di una lingua, è importante avere una conoscenza della cultura, degli usi e costumi del paese di origine della lingua che impariamo.

È possibile comprendere le parole, pensare di comprenderne il significato, ma poi succede che ciò che si è capito risulta essere tutt'altro da quanto l'interlocutore voleva dire. Ciò che comprendiamo dipende dal nostro quadro di riferimenti culturali.

Con la sola parola "sì" possiamo provare quanto detto fin'ora. Tutti comprendiamo che la parola "sì" dà una nozione di affermazione. Ma le conseguenze di tale affermazione possono essere diverse a secondo dei riferimenti culturali di ognuno. Può significare che effettivamente la persona affermi qualcosa, o che sia completamente d'accordo con quanto si sta dicendo, pertanto questa persona agirà secondo



quanto affermato. Tuttavia un'altra persona, l'interlocutore di cultura diversa, può non interpretare alla lettera quanto detto. Non essere d'accordo, contraddire qualcuno potrebbe apparire un atto leggermente violento secondo il suo codice culturale, pertanto difficilmente dirà di "no", ma il significato del suo "sì" sarà diverso. Inconsciamente ognuno di noi tende ad interpretare l'altro attraverso il suo quadro di riferimenti culturali, cioè secondo la sua cultura. Perciò una persona può agire in maniera diversa da quella che ha espresso attraverso un "sì" rispetto ad un'altra che lo interpreta in maniera letterale.

La situazione del mio piccolo paese è cambiata considerevolmente durante gli ultimi decenni. L'ambiente circostante si è allargato, ci siamo uniti con i paesi vicini nella Unione Europea, all'inizio una comunità creata per promuovere e



*I vicini devono cercare di comprendersi*

facilitare gli scambi commerciali tra i paesi membri, in modo da far fronte alle grandi potenze del mondo. Ma l'Unione Europea tende a comportarsi come un'unione politica. Questo sviluppo sembra prendere una forma autonoma, senza cioè l'intervento dei cittadini europei. Le conseguenze della recente crisi economica hanno evidenziato che una unione monetaria ha in sé immanente un potere politico transnazionale.

Il libero movimento dei cittadini all'interno del territorio europeo, la libertà dei commerci, la legislazione e una comune politica extracomunitaria – quindi tutta questa integrazione – è di primaria importanza per la comprensione tra i popoli europei di differente lingua e cultura. Per questa ragione l'UE vuole promuovere la conoscenza delle lingue e la comunicazione tra le diverse culture attraverso la formazione continua dei suoi cittadini. A tal fine ha creato l'azione KA2 Lingue che supporta progetti di sviluppo di corsi di lingua e di materiali didattici per l'apprendimento delle lingue all'interno del programma di Apprendimento Permanente.

L'Unione Europea va velocemente ampliandosi. Per qualcuno, va troppo in fretta. In ogni caso, durante la creazione dell'unione economica, monetaria e politica – un nuovo "noi", un nuovo "interno", sta prendendo forma, così come un nuovo "esterno", una nuova "alterità", nuove frontiere. L'Unione Europea è molto interessata ad un incremento della conoscenza tra i cittadini europei delle culture e delle lingue dei nuovi vicini, concentrandosi negli scambi economici. La

nuova Europa dipende, come prima accadeva per il mio piccolo paese natale, dai buoni rapporti e fluide relazioni con i suoi vicini. Pertanto è fondamentale conoscere la loro lingua. Questo è il motivo per cui un partenariato europeo comprendente oltre la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa (FENICE), istituzioni di Paesi Bassi, Portogallo e Spagna sta realizzando il progetto **"Learning Arabic language for approaching Arab Countries to increase business and mutual understanding"** con il finanziamento della Commissione Europea, all'interno del Programma di apprendimento permanente. Partecipano al progetto, in qualità di partner associati, anche una università svizzera ed una palestinese.

Il progetto *Learningarabic*, della durata di due anni (2009-2010), si propone di creare un insieme di strumenti innovativi che promuovano e facilitino l'acquisizione di competenze di base nella lingua araba ed una migliore conoscenza della cultura araba tra i cittadini europei, al fine di promuovere la comprensione tra culture diverse, l'attuazione di progetti in comune con paesi arabi - aumentando così la competitività delle imprese europee - e di facilitare la comunicazione e la comprensione con gli arabi residenti nella Comunità Europea. Nell'ambito del progetto è stato sviluppato un portale web [[www.learningarabic.eu](http://www.learningarabic.eu)] che contiene informazioni rilevanti sulla cultura e sulla lingua araba e soprattutto un corso multimediale interattivo on line di formazione di base dell'arabo classico, lingua comune del mondo islamico che rappresenta la frontiera sud/sud-est dell'Unione Europea. Il sito conterrà un forum di discussione sull'apprendimento dell'arabo e POD-CAST files con gli stessi contenuti delle unità di apprendimento ma da usare con un approccio di solo ascolto: infatti essi sono prodotti per essere usati con IPOD/MP3 come supporto durante un viaggio, o in qualunque altra circostanza.

Il vocabolario fornito in questo corso è quello di base, sia per la vita quotidiana che per i rapporti commerciali ed economici. Per un approccio alla cultura araba è realmente importante una minima conoscenza oltre che linguistica, anche culturale, religiosa e sociale. Lo studente pertanto imparerà i fondamenti dell'Islam, il sistema legislativo, l'ordine sociale, le festività e così via. Acquisirà un'informazione ampia e dettagliata sui diversi paesi di lingua araba. Inoltre attraverso questo progetto si intende suscitare interesse nei confronti del mondo arabo di oggi. Nel corso infatti è inclusa una pagina con le notizie di attualità ricavate dai giornali arabi ed europei.

Naturalmente, dopo aver seguito il corso on line, l'allievo non sarà in grado di sostenere una conversazione complessa né di seguire un discorso difficile in arabo. Tanto meno sarà un esperto di Islam o di cultura araba. Per i suoi contratti commerciali avrà comunque bisogno di consulenti legali e di un interprete, naturalmente. Però avrà conoscenze sufficienti per cavarsela. E susciterà molta simpatia tra gli arabi con un ***As-Salamu `Alaykum*** – forma religiosa di salutare che corrisponde al nostro buongiorno o buona sera – e le sue espressioni e frasi in arabo con evidente accento europeo gli apriranno molte porte.

*(Trad. Chiara Pacifico)*

**"Learning Arabic language for approaching Arab Countries to increase business and mutual understanding" (LEARNINGARABIC) è un progetto cofinanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Lifelong Learning Programme Azione KA2 Languages (Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP).**

# Irridente irriforma

Anna Maria Curci

– Che bella cintura che avete! – osservò improvvisamente Alice. (Ne avevano abbastanza sul conto dell'età, ella pensava, e se veramente dovevano scegliere i soggetti a turno, adesso toccava a lei) – cioè, – ella corresse, ripensandoci – una bella cravatta. Avrei dovuto dire... no, una cintura, voglio dire... scusatemi, – essa aggiunse impacciata, perchè Unto Dunto appariva perfettamente offeso, ed ella cominciò a deplorare di aver toccato quell'argomento. – Se soltanto sapessi, – diceva fra sè, – qual è il collo e qual è il petto.

Evidentemente Unto Dunto era irritatissimo, sebbene stesse zitto per uno o due minuti. Quando riparlò, fu con un sordo brontolio.

– È... una cosa molto seccante, – egli disse finalmente, – che una persona non distingue una cravatta da una cintura.

– È per la mia grande ignoranza, – disse Alice, in un tono così umile che Unto Dunto si calmò.

– È una cravatta, e bella, come tu dici. È un dono del Re Bianco e della Regina. Ecco tutto.

– Veramente? – disse Alice, lietissima di aver trovato finalmente un buon argomento.

– Me l'hanno data, – continuò Unto Dunto pensoso, mettendo una gamba a cavalcioni sull'altra e circondando con le mani il ginocchio, me l'hanno data per un dono ingenetliaco.

– Scusatemi... – disse Alice con aria impacciata.

– Tu non m'hai offeso, – disse Unto Dunto.

– Voglio dire, che cosa è un dono ingenetliaco?

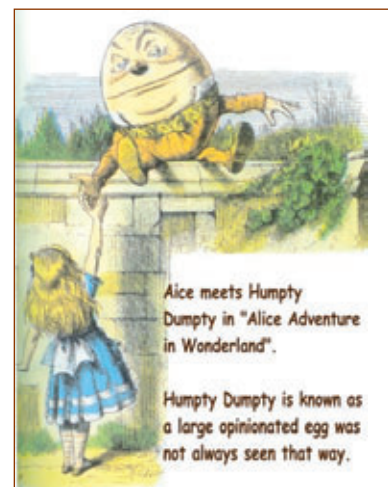
– Un dono che ti si offre quando non è il tuo genetliaco, è chiaro.

Alice stette un po' a pensare.

– Mi piacciono più i doni genetliaci, – finalmente disse.

– Tu non sai quel che ti dici, – gridò Unto Dunto.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Lewis Carroll, *Attraverso lo specchio*, cap. VI: *Unto Dunto*, traduzione di Silvio Spaventa Filippi)



Qual è la ragione della lunga citazione da **Attraverso lo Specchio** di Lewis Carroll nella storica edizione del 1913, dunque nella traduzione dello scrittore e giornalista lucano Silvio Spaventa Filippi? La risposta è immediata: la cosiddetta riforma Gelmini, accompagnata da proclami, bugie e video spot, altro non è che una irriforma, esattamente come l'ingenetliaco nato dalla penna del reverendo Charles Lutwidge Dodgson, in arte Lewis Carroll (oppure, se vogliamo, una non-riforma, come il non-compleanno celebrato nella famosa sequenza della pellicola *Alice nel paese delle meraviglie* di Walt Disney del 1951).

Irridente, di tutte le sensate esperienze.

Irrisoria, quanto alle risorse mobilitate, ma sarebbe più corretto e aderente al vero dire: quanto alle risorse tagliate, eliminate, ridicolizzate.

Irriverente, nei confronti di qualsiasi progetto di formazione culturale.

Irrispettosa di tutti i soggetti coinvolti: studenti, insegnanti, famiglie.

Irrisolta, negli aspetti attuativi.

Irritante, nel suo strombazzare novità epocali, che tali sono esclusivamente nello smantellamento sistematico della scuola pubblica.

In una parola: irriforma.

Si è rimproverato all'opposizione in generale e agli insegnanti italiani in particolare di essere in grado solo di dire 'no'. Niente di più falso. La cosiddetta riforma Gelmini riprende in parte la riforma Moratti. Su impianto, indicazioni

nazionali per i piani di studio individualizzati, obiettivi specifici di apprendimento (i famigerati OSA) della riforma Moratti il Forum delle Associazioni Disciplinari si è pronunciato in maniera chiara, articolata e inequivocabile nel **Libro Bianco** apparso nel 2003 ("*Indicazioni nazionali*" e "*profili educativi*") [http://www.forumdisciplinari.org/pagine/libro\\_bianco.html](http://www.forumdisciplinari.org/pagine/libro_bianco.html). Il glossario critico delle parole della riforma, apparso all'interno del contributo di Lend, movimento di Lingua e Nuova Didattica – [http://www.forumdisciplinari.org/pagine/libro\\_bianco\\_lend.html](http://www.forumdisciplinari.org/pagine/libro_bianco_lend.html) – nel quale avevo analizzato dettagliatamente gli slogan di allora, propagandati come snodi innovativi, non lasciava adito a dubbi.

Il documento "La scuola che vorremmo" di Adriana Agostinucci, Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle <http://lapoesiaelospirito.wordpress.com/2009/10/12/viva-lascuola-22/> ha fornito un'ampia cornice e una accurata declinazione dell'offerta formativa istituzionale auspicata per il nostro paese.

Ebbene, che cosa è stato di queste prese di posizione dei professionisti riflessivi, gli insegnanti, comunicate e condivise? Sono state ignorate, esattamente come sono stati ignorati i suggerimenti dati, all'interno dei gruppi di lavoro, da singoli insegnanti convocati come esperti sul campo. Non si sa chi abbia di fatto disegnato l'irridente 'irriforma', pesantemente imposta da Tremonti e fortemente voluta da Gelmini.

Qualche giorno fa sono stati resi noti i Regolamenti attuativi degli Istituti Tecnici e dei Licei.

Già soltanto la pomposa affermazione del comma 1, articolo 2 del Regolamento degli Istituti Tecnici, che intende illustrare *L'identità degli Istituti Tecnici*, è una menzogna, elegantemente formulata, ma pur sempre una menzogna: *"L'identità degli istituti tecnici si caratterizza per una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico ed è espressa da un limitato numero di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese"* (il grassetto è mio).

No, la cosiddetta riforma Gelmini non è affatto in linea con le indicazioni dell'Unione Europea, è anzi uno schiaffo intenzionale agli impegni presi, da Lisbona in poi, con l'Unione Europea.

Chi è interessato a conoscere l'entità dello schiaffo, chi desideri addentrarsi nella disamina della flessione contorta e distorta di istruzione e formazione fornita dalla 'irrifirma', può leggere l'articolo di Silvia Minardi: *Le bugie sulle lingue nella (non riforma) Tremonti – Gelmini delle superiori* <http://www.lend.it/component/content/article/60-pubblichiamo/284-le-bugie-sulle-lingue-nella-non-riforma-tremonti-gelmini-delle-superiori.html> e il commento di Lend – Lingua e Nuova Didattica alla riforma degli Istituti Tecnici <http://www.lend.it/programmi-istituti-tecnici.html>

"Investire in conoscenza": viene da un settore di ricerca riconosciuto come 'oggettivo' una ulteriore, efficace e difficilmente confutabile replica a chi accusa la categoria professionale degli insegnanti in generale e le associazioni disciplinari in particolare di esibirsi esclusivamente in geremiadi a vuoto dinanzi a qualsiasi tentativo di riformare la scuola – il vecchio adagio è tuttora in voga, anzi è abilmente sfruttato da un po' di tempo a questa parte per far passare come cambiamento epocale e panacea 'fattiva' lo scempio sistematicamente attuato.

"Investire in conoscenza": la pia illusione di un'anima bella? Al contrario: come ricordava qualche giorno fa Silvia Minardi, presidente Lend, in occasione del suo intervento al seminario "La didattica dell'inclusione" (Roma, 23 marzo 2010), si tratta della conclusione alla quale giunge l'analisi lucida di Ignazio Visco, Vice Direttore Generale della Banca d'Italia. *Investire in conoscenza* è, appunto, il titolo del volume da lui pubblicato nel 2009. Questa, in buona sostanza, la tesi sostenuta da Ignazio Visco: tramontata, con l'avvento dell'euro, l'epoca della svalutazione usata per decenni dal nostro Paese come arma per controbilanciare la crisi nell'economia, è la conoscenza a farsi risorsa, a patto, tuttavia, che si sia disposti a investire in conoscenza.

L'annuale rapporto OCSE *Education at a glance* ci ha informato anche nell'autunno scorso, nella consueta ottica comparativa, circa i finanziamenti e il modo di operare dei sistemi scolastici in diversi paesi del mondo. Angel Gurría, segretario generale dell'OCSE, intervenendo in una sessione dal titolo significativo, "Promuovere il cambiamento nelle politiche e nelle pra-

tiche: un modo per guardare avanti", della Tavola Rotonda dei Ministri dell'Istruzione riunitisi il 10 e l'11 ottobre 2009 in occasione della 36ª sessione Conferenza Generale dell'UNESCO, ha ribadito che "l'istruzione e la formazione sono elementi chiave per opporsi alla crisi economica".

Che cosa si fa, invece, con la "irrifirma"? Si svuota di contenuti, sostanza e qualità, in una parola, si **spolpa** la scuola pubblica. Robin Hood alla rovescia, il misterioso coacervo fautore della cosiddetta 'riforma', riceve a cadenze regolari l'assist di chi sostiene, adducendo una pseudo-seriosa serie di dati 'oggettivi', che lo Stato spenderebbe di meno se investisse di più nel finanziamento delle scuole paritarie, come fa notare il numero di "Tuttoscuola" del 29 marzo 2010. Ma davvero? Mi sembra estremamente interessante che, nel momento in cui anche gli Stati Uniti, con la riforma – quella sì davvero epocale – della Sanità, prendono le distanze dalla deregolamentazione selvaggia di reaganiana memoria, l'Italia mostri per essa tanta struggente nostalgia, proprio in un settore cardine per la reale crescita economica, quello dell'istruzione. Certo, lo Stato spenderebbe di meno, ma sarebbero le famiglie a doversi accollare quasi completamente i costi dell'istruzione nella scuola paritaria. Il re è finalmente nudo: dinanzi all'emergenza, alla dilagante povertà, si fa penzolare, esca per i soliti gonzi vogliosi di credere a tutte le menzogne purché ammantate di lucente carta stagnola, un cabaret di pasticcini per i pochi, pochissimi fortunati. Il *déjà vu* ha il sapore scontato e, francamente, un po' disgustoso della risciacquatura contrabbandata come infallibile ricetta della nonna.

Che ne è stato, che ne sarà dell'inclusione (si vedano i documenti dell'UNESCO almeno dal 1994 in poi), dell'educazione all'esercizio della cittadinanza attiva, della triangolazione di risorse, competenze chiave e diritti, requisito irrinunciabile per una formazione di base e una formazione permanente che intenda garantire pari opportunità di crescita a cittadine e cittadini a pieno titolo e non "Statisten", (il termine, malgrado le apparenze da falso amico, significa 'figuranti' in tedesco), comparse di reality a tanto - di ignoranza esibita come vessillo e assicurazione di visibilità - al chilo?

Eccellenza ed equità possono, devono andare di pari passo: non è lo slogan di qualche velleitario agit-prop, ma il messaggio centrale del *Rapporto sulla scuola italiana 2010* della Fondazione Giovanni Agnelli, presentato a Roma il 24 febbraio 2010 presso la sede degli editori Laterza.

Lo sviluppo economico si basa sull'aumento della **qualità** della vita, non semplicemente su un mero aumento del reddito: non l'ha detto un oscuro insegnante in delirio evangelico – l'accusa solitamente rivolta dai mercanti di proclami, bugie e video spot usa un altro termine – ma Amartya Kumar Sen, economista, insignito nel 1998 del premio Nobel per l'economia.

L'irridente 'irrifirma' Gelmini toglie il diritto di cittadinanza all'eccellenza come all'equità, della qualità fa carta straccia.



Alice Liddell, ispiratrice de "Alice nel paese delle meraviglie"



# Con-testi e pre-testi della riforma della secondaria superiore

Al fine di comprendere meglio il contesto nel quale la riforma della scuola secondaria superiore verrà attuata e quindi le conseguenze dei tagli e delle scelte in essa previste è opportuno fornire alcuni dati di riferimento, emersi dall'ultimo rapporto annuale "Uno sguardo sull'educazione 2009" dell'OCSE.

1. L'Italia investe nella formazione il 4,9% del PIL contro una media del 6,2% dei paesi Ocse. La spesa pubblica per l'educazione nell'area Ocse è pari al 13%, in Italia il 10%. L'Italia è tra i paesi in cui l'educazione terziaria (l'università per esempio) è tra le più care con un costo annuo di 1.100 dollari
2. Dai dati sulla dispersione scolastica, l'Italia risulta tra i paesi dove oltre il 10% dei 15-19enni non sono né nel sistema educativo né in quello del lavoro. E i coetanei che frequentano una scuola certo non brillano, se paragonati agli altri studenti dei maggiori Paesi, come confermano i test PISA che vedono i liceali italiani nelle ultime posizioni (24esimi su 30 paesi) per abilità e conoscenze. Resta alta la percentuale di abbandoni negli ultimi anni della scuola dell'obbligo: il 19% la media Ocse, il 20% l'Italia. Un dato piuttosto grave se si considera che il 42% dei "senza diploma" non ha alcun lavoro; chi ha titoli di studio non elevati perde il lavoro più facilmente e passa lunghi periodi senza riuscire a trovarlo.
3. In Italia solo il 17% della popolazione tra i 24 e i 34 anni ha conseguito una laurea, percentuale che scende al 9% se si prende in considerazione la fascia di età tra i 55 e i 64 anni.
4. La percentuale di popolazione attiva che partecipa alle attività di apprendimento permanente (Educazione degli Adulti) è, in Italia, del 6,2% contro una media europea del 9,7% e lontanissima dall'obiettivo del 12,5% previsto dalla Commissione Europea per il 2010.
5. Gran parte della popolazione italiana si trova in condizioni di analfabetismo (primario o di ritorno) e di illetteratismo. All'analfabetismo primario, va aggiunto il nuovo analfabetismo, cioè l'incapacità di utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella vita quotidiana. Queste vere e proprie povertà "immateriali", che si sommano ad una non equa distribuzione di ricchezze e di opportunità, hanno come conseguenza l'allargarsi sempre di più della forbice tra fasce di popolazione forti sul piano delle conoscenze e delle competenze e fasce la cui debolezza su questo piano le rende esposte a fenomeni di emarginazione sociale. Alla luce dell'ultimo rapporto della Commissione Europea sullo stato di attuazione della strategia di Lisbona, l'Italia evidenzia difficoltà superiori alla media europea e uno stato di notevole arretratezza rispetto ai paesi europei più progrediti, arretratezza ancor più preoccupante perché fondata su una base di partenza molto bassa dei livelli di istruzione della popolazione italiana.

*Ciò premesso, riteniamo utile pubblicare il testo dell'audizione del prof. Giuseppe Bertagna alla Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati sulla riforma del secondo ciclo di istruzione e di formazione prima che la cosiddetta riforma venisse approvata (seduta del 12 novembre 2009)*

*Giuseppe Bertagna è stato professore di Storia e Filosofia nei Licei, poi Preside ed Ispettore Tecnico di Scienze Storiche e Sociali. Insegna ora Pedagogia all'Università Statale di Bologna e Didattica all'Università degli Studi di Torino. Nel 2001 è stato nominato dal Ministro dell'epoca Presidente del Gruppo Ristretto di Lavoro incaricato «di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici.»*

**U**na premessa. L'argomento in discussione è talmente ricco di detti e soprattutto di non detti, che non basta la lettura dei testi per comprenderne le problematiche, ma serve anche riferirsi ai con-testi e soprattutto ai pre-testi (fra l'altro due legislature fa addirittura da patologia sociale). Proprio ipotizzando questo complesso scenario di riferimento, mi soffermerei soltanto su tre aspetti che meritano a mio avviso attenta considerazione perché di sistema e non sufficientemente rappresentati nei testi inviati al parlamento.

## **1. Abbassare l'enfasi sui 16 anni ...**

L'obbligo di istruzione a 16 anni, nel modo con cui è stato disposto nella precedente legislatura e in quello con cui appare nei documenti presentati alla Commissione, al posto di diminuire la distanza e la separatezza dall'obbligo formativo fino a 18 anni l'ha paradossalmente aumentata. Si sono così amplificate non solo le gerarchizzazioni cultu-

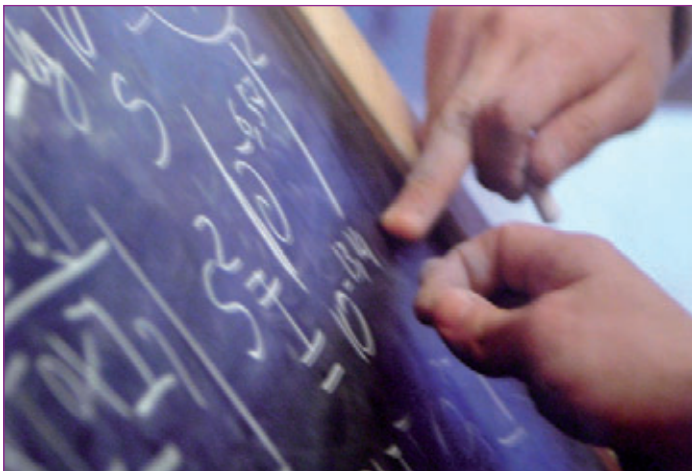
rali e formative esistenti tra i due periodi, per cui il primo sarebbe importante e il secondo residuale, destinato ai falliti del primo, ma sarebbe pregiudicata in via definitiva, salvo correzioni, la possibilità di immaginare un obbligo formativo che dia sostanza a qualifiche e diplomi secondari, quindi di pari dignità con l'obbligo di istruzione.

Infatti, alcuni ragazzi (un 8% circa di ogni leva) concludono, a causa delle bocciature, addirittura il diritto dovere fino a 18 anni nella scuola media o nel biennio delle superiori. Maturando naturalmente vissuti svalutativi della propria personalità e un pregiudizio negativo che durerà per tutta la vita nei confronti dello studio. Inoltre, nemmeno acquisendo una qualifica professionale che li possa inserire in autonomia nella società.

Altri (un 12% circa) finiscono l'obbligo di istruzione a 17 anni. Che mai possono fare a questo punto di obbligo formativo qualificante nell'anno che rimane? A maggior ragione dopo la forzata quinquennalizzazione dell'istruzione

professionale. Ovvio che continuano nella scuola in cui sono (di solito i professionali) o, al massimo, vanno ad arricchire le scuole private speculative per ottenere il diploma di stato. Diventeranno poi, i pochi sopravvissuti, quegli studenti universitari di lauree improbabili e generiche che tanto affliggono le statistiche universitarie. Altri ragazzi ancora, un fortunato 4%, sono coinvolti nei corsi triennali in diritto dovere dell'istruzione e formazione professionale affidata dalla Costituzione e dalla legge n. 53/03 alle Regioni. Questi ragazzi sono fortunati perché, per la prima volta nella loro esperienza di vita, trovano a 14 o la maggior parte a 15 anni una scuola che non ha i difetti della scuola (nozionismo, uniformità organizzativa e didattica, privilegio di un solo modo di apprendere) e inoltre concludono il loro diritto dovere a 17 anni, quei pochissimi che scelgono questa opportunità formativa avendo finito regolari le medie (un 20% circa del 4%, per lo più concentrati in Lombardia e Veneto), oppure a 18 anni gli altri che l'hanno conclusa con un ritardo di un anno, con una dignitosa qualifica professionale che può aprire poi ad un diploma quadriennale in alcune regioni e, si spera, alla formazione permanente. In queste condizioni, **l'obbligo di istruzione** pensato come è stato pensato e disposto come è disposto risulta essere uno dei più importanti fattori di disadattamento e di squilibrio formativo. Esso infatti:

- liquida come predicatoria la prospettiva della pari dignità educativa e culturale tra diritto dovere esercitato nella scuola e diritto dovere esercitato nell'istruzione e formazione professionale delle Regioni;
- danneggia in modo irreparabile la prospettiva più volte ribadita nelle leggi di questo parlamento di dover considerare anche l'apprendistato un percorso a pieno titolo formativo ai fini del diritto dovere; apprendistato, come è noto, che può durare anche 5 anni pur di ottenere una qualifica professionale rispettosa dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) del diritto dovere (ma in questo caso, perché non equipararlo ai corsi triennali di diritto dovere fin dall'uscita dalla scuola media, senza ribadire la minorità?)
- consacra in maniera definitiva il pregiudizio secondo il quale chi studia non deve far nulla che richiami il lavoro e chi lavora non deve fare nulla che richiami lo studio; in più dà il messaggio che si potrà trovare lavoro nella vita senza adeguata formazione;
- introduce una plastica gerarchizzazione nelle classi giovanili tra chi ha successo a scuola (quelli del merito) e chi avendo insuccesso a scuola non possiederebbe capacità da premiare sul piano educativo, culturale, sociale e professionale (il che, oltre un po' razzista, è del tutto infondato sul piano scientifico e sociologico).



### ... ed aumentare quella per i 18 anni

Per ovviare a queste prospettive non resta che diminuire l'enfasi sull'obbligo di istruzione a 16 anni ed aumentare in maniera proporzionale quella sulla conclusione del diritto dovere per tutti a 18 o comunque fino all'acquisizione almeno di una qualifica (il che significa anche dopo i 18 anni se non si è ottenuta la qualifica: da qui, per esempio, l'apprendistato formativo quinquennale).

Questa opzione impone di recuperare in grande stile dalla legge n. 53/03 e di considerare meno esornativo e declamatorio di quanto ora appaia nei Regolamenti il *Profilo delle competenze attese per tutti i cittadini italiani a 18 anni* (all. A al decreto 226/05). Questo Profilo dovrebbe essere messo al centro del sistema educativo di istruzione e di formazione del paese proprio per non farlo esplodere, ma concentrare su un fulcro.

Infatti, senza una buona e ben proclamata definizione delle competenze attese a 18 anni per tutti (cosa che bisognerebbe caldamente consigliare al Ministro) ogni discorso sul superamento della gerarchizzazione culturale e sociale oggi esistente tra licei, istituti tecnici e istituti professionali, nonché tra sistema dell'istruzione statale, sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale e apprendistato formativo si dissolve.

Si dissolve perché se la legge 40/07, per mantenere in capo allo Stato l'istruzione professionale che per Costituzione andava alle Regioni, l'ha dovuta assimilare a quella tecnica sul piano ordinamentale e perfino organizzativo-didattico, non per questo cambia il pregiudizio sociale tradizionale che vuole i migliori studenti delle medie nei licei, quelli un po' meno eccellenti nei tecnici e quelli con maggiori problemi di apprendimento nei professionali. Finiremo quindi per confermare percorsi quinquennali, come ora, percepiti non solo socialmente ma anche culturalmente di serie A (licei), di serie B (tecnici) e di serie C (professionali). A questa gerarchizzazione, inoltre, si aggiungerebbe quella anche istituzionale e ordinamentale tra istruzione statale, da una parte, e lfp regionale (apprendistato compreso) dall'altra.

Il sistema lfp infatti è triennale o quadriennale: come si potrà rendere compatibile la frequenza di questi corsi con l'accesso al quinto anno di lfp e a maggior ragione di liceo, istituto tecnico o istituto professionale senza la chiara definizione delle competenze attese per tutti a 18? Come potranno poi essere definiti LEP statali per l' lfp regionale che non siano ideologici, ma al contrario realmente coerenti al raggiungimento di queste competenze? Come potranno "collaborare" scuole e lfp, Stato e Regioni, sistema formativo e imprese (con l'apprendistato) senza essere i secondi corni delle endiadi ruote di scorta residuali e gerarchicamente inferiori dei primi? Come potranno avere sviluppo, in queste condizioni, esperienze come quella lombarda dei corsi di lfp in diritto dovere e di diploma e a maggior ragione la prospettiva di un apprendistato formativo?

Questo spostamento di attenzione sui 18 anni, del resto, è del tutto praticabile anche con i Regolamenti in discussione: vanno solo adattati e modificati in alcune parti. Avendo mantenuto, infatti, l'articolazione biennio più biennio più monoennio prevista nei decreti attuativi della legge n. 53/03 è quasi un'ottimizzazione del lavoro predisposto dal ministero tarare gli obiettivi di apprendimento del secondo biennio dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali in maniera tale che, nei loro nuclei essenziali, non

siano eccentrici rispetto al Profilo delle competenze attese per tutti a 18 anni, mantenendo poi ovviamente le specificità di ciascun percorso in rapporto al proprio Profilo dei 19 anni.

Spostando la definizione delle competenze attese rispettivamente ai due Profili dei 18 anni per tutti e dei 19 per gli altri percorsi scolastici specifici si guadagnerebbe inoltre in *coerenza ordinamentale*, in *organicità didattica* e in *cambiamento del paradigma culturale*.

*Coerenza ordinamentale* perché, in questo modo, sarebbe chiaro sia il principio della pari dignità dei percorsi sia quello della ineludibile specificità di ciascun percorso.

Tutti i percorsi, infatti, licei, istituti tecnici, istituti professionali, centri dell'istruzione e formazione professionale, apprendistato, se frequentati prima dei 18 anni, devono avere attenzione ad un comune denominatore formativo che li deve rendere integrabili e tra loro anche gradualmente e continui. Perché non dare assicurazioni ad un giovane che a 14 opta per un corso triennale di istruzione e formazione professionale regionale che, se vorrà, troverà i sostegni istituzionali e didattici adeguati per poter acquisire, con appositi accompagnamenti, il diploma quadriennale e pure il diploma di esame di stato e poi i diplomi superiori?

Tutti i percorsi, al contempo, non possono ridursi alle competenze disposte nel Profilo per i 18 anni perché ciascuno ha una propria specificità da valorizzare e difendere non solo con i quadri orari, ma anche con la fisionomia culturale.

Spostando la definizione delle competenze attese rispettivamente ai due Profili dei 18 anni per tutti e dei 19 per gli altri percorsi scolastici specifici si guadagnerebbe, in secondo luogo, in *organicità didattica* perché, avendo voluto presentare le *Indicazioni nazionali* per competenze, abilità e conoscenze dei due bienni e del monoennio finale, da un lato, non si sottolinea a sufficienza la differenza esistente tra la coppia conoscenze/abilità e le competenze, dando addirittura il messaggio che si tratti di grandezze scalari quando non è così; dall'altro lato si mettono nelle *Indicazioni* competenze che poi non si ritrovano nei *Profili* conclusivi (mentre, invece, uno spostamento delle competenze attese dalle *Indicazioni* al *Profilo* dei 18 anni faciliterebbe anche la risoluzione dell'annosa questione del riconoscimento delle competenze maturate in ambienti di apprendimento formali, non formali e informali). Per cui, lasciando le cose come stanno e come sono state sviluppate dal Miur, delle due l'una: o il *Profilo* dei 18 e dei 19 anni è un fatto formale e di nessuna importanza o l'inserimento delle competenze (non parlo delle conoscenze e delle abilità) nelle *Indicazioni* è il vero *Profilo*. Ma allora perché moltiplicare gli enti senza necessità e cercare la confusione?

Per questo vale la pena di far guadagnare organicità didattica al progetto di riforma, chiarendo che il Profilo dei 18 anni contiene le competenze attese comuni a tutti i giovani comunque coinvolti nel diritto dovere e che quello dei 19 le contiene con le curvature specifiche non solo dell'anno in più ma anche dell'intera specificità del corso quinquennale.

Spostando la definizione delle competenze attese rispettivamente ai due Profili dei 18 anni per tutti e dei 19 per gli altri percorsi scolastici specifici si guadagnerebbe, infine, in *cambiamento del paradigma culturale* perché nessuno, a questo punto, potrebbe più avere dubbi sul fatto che, per la prima volta, si introducono nel nostro paese modi di gestire e governare il sistema educativo basati sui vincoli di risul-

tato piuttosto che di procedura. Da questo punto di vista si avrebbe non solo un salto nella qualità dell'autonomia delle scuole (che non potrebbe più scivolare nella confusione e nell'anarchia localistica), ma un salto di qualità nel rendere esplicito il principio che la diversità dei percorsi (licei, istituti tecnici, istituti professionali, istituti dell'istruzione e formazione professionale regionali e apprendistato formativo) non deve pregiudicare l'uguaglianza dei risultati, seppur ciascuno nelle sue specificità e, soprattutto, improntarsi al meta messaggio che diversità significherebbe anche gerarchizzazione.



### **Valorizzare in particolare l'apprendistato**

Non si può fare una riforma di questo genere, tuttavia, senza ricordare in modo adeguato e diffuso che l'apprendistato per i giovani fino ai 25 anni è dentro a tutti gli effetti, soprattutto fino ai 18, non solo nel diritto dovere grazie a leggi del Parlamento. Inoltre, che è considerato dalle stesse leggi uno strumento strategico anche per consentire l'acquisizione di qualifiche e poi di diplomi su su fino ai dottorati.

In questo senso, va ribadita la centralità formativa di questo istituto, la sua diversità rispetto alla metodologia di insegnamento in alternanza scuola lavoro, sebbene sia vero che l'alternanza scuola lavoro trova proprio nell'apprendistato il suo luogo formativo più naturale e sistematico. Ciò, in particolare, per il primo livello (qualifiche) e il terzo livello (dottorati).

In questa direzione, sarebbe molto importante, ad esempio, integrare l'articolo 64, comma 4-bis del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, in legge 6 agosto 2008, n. 233, aggiungendo dopo le parole «anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui al comma 624 del presente articolo» la frase: «nonché nei percorsi di apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione di cui all'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276».

Allo stesso modo, andrebbe chiarito oltre ogni ragionevole dubbio interpretativo che l'apprendistato formativo potrebbe cominciare a 15 anni e concludersi anche dopo cinque, ma con una qualifica rispettosa dei LEP del diritto dovere (già oggi l'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 parla di giovani che, per legge, sono coloro che hanno meno di 25 anni, il che significa che non è vero che il primo livello dell'apprendistato si conclude a 18: può proseguire anche oltre: l'importante è l'ottenimento della qualifica).

**FENICE** è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione intende sostenere tutte le iniziative che prevedano l'integrazione della scuola, in termini di risorse intellettuali, nei processi di crescita culturale della società, di innovazione dei sistemi di istruzione e di formazione professionale, di incontro tra le aspirazioni dei giovani e la domanda di nuove professionalità richieste dal mercato del lavoro. In particolare promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

### LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **sedici** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù** e **Lifelong Learning**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psicopedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (oltre 130 corsi di formazione in 27 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti [www.fenice-eu.org](http://www.fenice-eu.org) e [www.edutheatre.it](http://www.edutheatre.it) ed una **newsletter** in tre lingue (it-en-fr) inviata a circa 4600 organismi attivi nel campo dell'istruzione e della formazione di tutti i paesi europei.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati o in corso di attuazione sono:

Lifelong Learning Programme	Comenius Multilateral	<b>“Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language“</b> (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	<b>“Be My Guest: Russian for European Hospitality”</b> Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP; <b>“Learning Arabic language for approaching Arab countries”</b> Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	<b>“Languages &amp; Integration through Singing” (LIS)</b> Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 <b>“Competences in e-Learning and Certification In Tourism” (CELCIT)</b> (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - <b>E-Quality Label 2009</b>
<b>SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ</b>	Azioni Congiunte	<b>“Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica” “INNOschool”</b> (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	<b>“Integrated Intercultural Language Learning” (IILL)</b> (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	<b>“Le français par les techniques théâtrales“</b> (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	Lingua 1	<b>“Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning”,</b> (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	<b>“Training of Educators of Adults in an intercultural Module” (TEAM)</b> (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
<b>LEONARDO</b>	Progetti Pilota	<b>“e-GoV – e-Government Village”</b> (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); <b>”Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento“ (NUVOLA)</b> (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); <b>“Un Portale per la New Economy”</b> (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); <b>“TES – Telework Education System”</b> : un Sistema di Formazione, Orientamento ed Informazione sul Telelavoro”, (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788);