

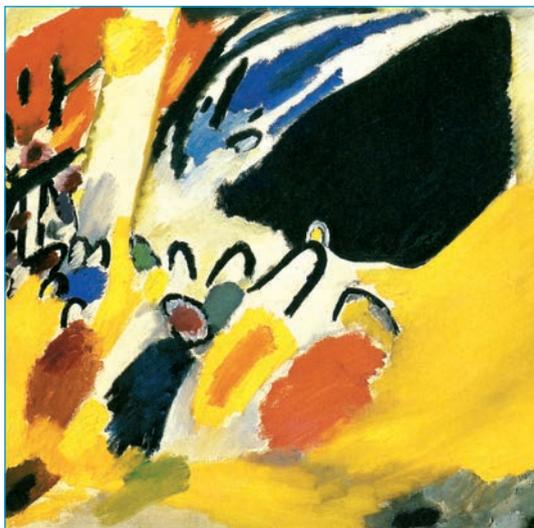
La Scuola Se

A cura di Franco Frabboni
e Manuela Gallerani

Nicola Lupoli

La formazione come bene comune

I migranti adulti tra formazione professionale
e ricostruzione identitaria



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



La Scuola Se

Collana di cultura pedagogica e di progettazione didattica
diretta da *Franco Frabboni e Manuela Gallerani*

La collana **La Scuola Se** diversifica la propria offerta di *cultura pedagogica* e di *progettazione didattica* in tre Sezioni tematiche: *Scuola aperta*, *Fare scuola* e *Scaffale CIRE* (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna).

Prima sezione: Scuola aperta. Essa raccoglie contributi teorici e progettuali che pongono al centro l'interconnessione/integrazione del sistema di istruzione sia con le agenzie formative extrascolastiche (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, associazionismo, chiese), sia con il territorio ambientale, inteso come ambito sia dei beni culturali e artistici della città, sia dei beni paesaggistici del mondo naturale.

Questo primo itinerario editoriale della **Scuola Se** è rivolto agli studenti degli indirizzi *Educatori professionali* ed *Esperti dei processi formativi* delle Facoltà di Scienze della formazione, di Scienze della comunicazione e di Scienze motorie. E ovviamente al mondo degli operatori culturali di territorio.

Seconda sezione: Fare scuola. Essa offre contributi teorici e progettuali per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Questo secondo itinerario editoriale della **Scuola Se** rivolge particolare attenzione alle competenze professionali dei docenti della Scuola di base (dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado) e della Scuola secondaria di secondo grado: il postobbligato.

Terza sezione: Scaffale CIRE. La sezione – l'ultima nata – raccoglie contributi teorici e progettuali intesi a documentare la fertile attività investigativa e progettuale del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna rivolta alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Questo terzo itinerario editoriale della **Scuola Se** riceve contributi di alta qualità scientifica redatti da docenti studiosi di **Didattica generale** e di **Didattica disciplinare**.

La Didattica generale ha il compito di ottimizzare sia la *qualità dell'insegnamento* (tramite l'offerta di flessibili modelli organizzativi e curricolari), sia la *qualità dell'apprendimento* (tramite l'offerta di saperi individualizzati sugli stili cognitivi degli allievi). Il tutto attraverso rigorose *pratiche docimologiche* di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

La Didattica disciplinare - dell'Italiano, delle Lingue straniere, della Storia, della Geografia, della Filosofia, della Musica, della Matematica, della Fisica, della Chimica, delle Scienze naturali ecc. - ha il compito di ottimizzare la *morfologia* delle materie scolastiche e accademiche intervenendo sui contenuti, mettendo in rilievo i rispettivi paradigmi interpretativi e metodologie della ricerca. Soprattutto nella direzione di individuare nessi interdisciplinari mirati alla *trasversalità cognitiva*.

Comitato scientifico

Marguerite Altet - Università di Nantes

Nando Belardi - Università di Chemnitz

Duccio Demetrio - Università Bicocca di Milano

Augusto Palmonari - Università di Bologna

Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Werner Wiater - Università di Augsburg

Massimo Baldacci - Università di Urbino

Franco Cambi - Università di Firenze

Umberto Margiotta - Università di Venezia

Vincenzo Sarracino - Università di Caserta

Gerwald Wallnöfer - Università di Bolzano

Miguel Zabalza - Università di Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Nicola Lupoli

La formazione come bene comune

I migranti adulti tra formazione professionale
e ricostruzione identitaria

FrancoAngeli

Il volume è stato stampato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

In copertina: Vasilij Vasil'evič Kandinskij, Impression III (Konzert), (1911)

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

1. La lifelong education tra globalizzazione e complessità	pag.	9
1. Nuovi saperi per la post-modernità	»	9
2. Le politiche educative della UE	»	11
2.1. La lifelong education nelle politiche europee	»	18
3. Criticità e prospettive dell'Agenda di Lisbona	»	26
2. L'educazione permanente in AltoAdige/SüdTirol	»	33
1. Tra autonomia e multiculturalismo	»	33
2. I bisogni formativi degli immigrati in Alto-Adige/SüdTirol	»	37
2.1. Le interviste sulla sensibilità interculturale	»	38
2.2. Gli immigrati si raccontano	»	43
2.2.1. Lo shock culturale	»	43
2.2.2. L'incontro col "burocratese", l'antilingua, ovvero l'italiano istituzionale	»	49
2.2.3. Autopercezioni e problemi identitari	»	50
2.2.4. Il clan, un concetto perduto	»	52
2.2.5. Considerazioni	»	53
3. L'offerta formativa	»	55
3. Tra luci, ombre e prospettive	»	61
1. I pareri dei testimoni privilegiati	»	61
2. Le risposte dei testimoni privilegiati operanti negli enti formativi	»	63
3. Le risposte dei testimoni privilegiati operanti nelle Istituzioni e nei Sindacati	»	82
4. Alcune considerazioni sui dati emersi	»	99

Appendice	pag. 105
Allegato 1. Traccia intervista referenti degli enti formativi	» 105
Allegato 2. Traccia intervista referenti politici/parti sociali	» 107
Bibliografia	» 109

*Non insegnate ai vostri figli quello che avete imparato voi,
perché loro vivranno in un tempo diverso.*

(detto arabo)

1. La lifelong education tra globalizzazione e complessità

1. Nuovi saperi per la post-modernità

La rete di relazioni tra persone, società e popoli, tra umani e non, intesata dalle globalizzazioni, si mostra in una complessità misteriosa, incerta, spesso inintelligibile. Essa necessita, per essere compresa, di un'analisi che percorra in modo interdisciplinare i suoi diversi campi semantici ed epistemici, che dirimi il *complexus* individuandone fili, trame e nodi. E di un approccio problematico che, pur consapevole dei suoi limiti e dei limiti della/e ragione/i, “dell'incompiutezza e della incompletezza di ogni conoscenza”¹, consenta alle persone di comprendere i tratti di un mondo nuovo e di esprimere un condiviso, consapevole impegno per tras-formarlo. Ciò è particolarmente rilevante nelle società multiculturali, segnate da plurali centri simbolici, valori, credenze e ideali², in cui la complessificazione avvolge i diversi gruppi culturali in una oscura coltre di segni e linguaggi ignoti. Nuove grammatiche devono essere inderogabilmente apprese dall'eterogeneo universo dei vecchi e nuovi cittadini che condividono i territori per accompagnarli nella comprensione dei rapidi e continui mutamenti in cui sono immersi.

Un'autentica sfida formativa determinata da più emergenze. In primo luogo, quella di garantirne la coesione sociale contrastando con saperi diffusi il conflitto tra alterità tra loro ignote scaturente dai riti e miti delle culture in forzoso contatto. È nell'oscurità cognitiva, infatti, che proliferano i miti di quell'insieme di “radici” (autocnie, appartenenze collettive, memorie, tradizioni), definite dagli storici e dagli antropologici “folkloristiche in-

1. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it. Sperling & Kupfer, Milano, 1993, p. 3.

2. Cfr. E. Shils, *The Academic Ethic*, University of Chicago Press, Chicago, 1984.

venzioni” che, pur non essendo reali come fenomeni, diventano matrici di reali azioni di persone, gruppi e popoli che su tali invenzioni orientano le loro rappresentazioni, sentimenti, idee e comportamenti. I miti etnico-culturali guidano atteggiamenti e comportamenti, di singoli, ma anche di governi, che sono tanto più di rifiuto dell’alterità, quanto più essa è rivestita di diversità etniche, culturali, religiose, soprattutto quando gli “altri” entrano in comunità umane a vocazione identitaria chiusa che percepiscono l’alterità come un virus contaminatore della (presunta) “purezza” del sangue³, o del territorio, o delle antiche radici. È questo il fondamentale disagio delle società pluriculturali del pianeta. Nelle società europee, ormai tutte multiculturali, l’immigrato resta un estraneo a cui, nella migliore delle ipotesi, si riconosce nello spazio pubblico la sua diversità culturale e “identitaria”, ma la sua immagine di “straniero” è restituita riflessa dallo specchio deformante di un’idea *mitica* dell’identità. Lo sguardo degli autoctoni è fisso su figurazioni del *diverso* percepito con caratteri diacronicamente stabili, storici, immutabili, che ne oscurano la permanente riformulazione determinata dalle sue dimensioni relazionali (col mondo, con le alterità) e, dunque, la sua natura instabile e dinamica.

In secondo luogo, quella di costruire/ri-costruire i nuovi saperi, abilità e competenze atti a garantire ai cittadini i livelli di istruzione e formazione necessari per inserirsi nel mutevole mercato del lavoro contemporaneo. Conciliare nella formazione i bisogni di crescita integrale della Persona umana, che sono non solo culturali e/o professionalizzanti, ma anche esistenziali, etici e affettivi rappresenta, dunque, una sfida per i sistemi educativi delle società contemporanee.

L’Europa è stata il primo continente ad avvertire la necessità di un miglioramento quali/quantitativo dei processi formativi (formali, non-formali, informali) e ad avviare una lunga serie di riforme finalizzate a realizzare la “società della conoscenza diffusa”, nella quale l’educazione accompagna le persone per tutta la vita. Condizionato da sollecitazioni provenienti da diversi soggetti (economici, politici, sociali), spesso poco conciliabili, il processo mostra elementi contraddittori ed ambigui, ma anche importanti potenzialità pedagogiche, soprattutto riguardo alla lifelong education.

3. Scrive Remotti: “... quando c’è di mezzo la ‘purezza’ della nostra essenza (*finita, immaginata*), non c’è molto da attendere perché il sangue (*reale*) cominci a scorrere”. F. Remotti, *L’ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari, 2010, p. XII.

2. Le politiche educative della UE

I primi atti di una politica educativa comune dell'UE presentano una dichiarata matrice economica riscontrabile in tutti i documenti ufficiali. Nei Trattati di Roma (1957) i Paesi fondatori dell'Unione si limitano a generici impegni circa l'obiettivo di fornire ai cittadini europei un'istruzione e una formazione di qualità – circoscritta alla sola formazione professionale e di esclusiva competenza degli Stati membri nei contenuti e nell'organizzazione – nella prospettiva “di promuovere il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro” e di favorire “l'armonizzarsi dei sistemi sociali”. Nell'art. 126 del paragrafo relativo all'“Istruzione, formazione professionale e giovanile”, al comma 2, si vincolano – riduttivamente – gli Stati membri a:

- sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri;
- favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio;
- promuovere la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento;
- sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri;
- favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative;
- incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

La priorità conferita all'economia è evidente nell'art. 127, nel quale la Comunità si assegna il compito di rafforzare e integrare le azioni degli Stati membri relative alla formazione professionale, la quale resta, però, di esclusiva competenza degli Stati membri nei contenuti e nell'organizzazione. Al comma 2 gli Stati si impegnano a:

- facilitare l'adeguamento alle trasformazioni industriali, in particolare attraverso la formazione e la riconversione professionale;
- migliorare la formazione professionale iniziale e la formazione permanente, per agevolare l'inserimento e il reinserimento professionale sul mercato del lavoro;
- facilitare l'accesso alla formazione professionale e a favorire la mobilità degli istruttori e delle persone in formazione, in particolare dei giovani;
- stimolare la cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento o di formazione professionale e imprese;
- sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di formazione degli Stati membri.

Nei decenni successivi, di fronte alla svolta formidabile indotta dalla mondializzazione e dalle sfide derivanti dalla nuova economia globale fondata sulla conoscenza, l'Unione Europea diventa sempre più consapevole

del fatto che il suo livello di benessere dipende dalla qualità dei suoi sistemi di istruzione e formazione. Se l'economia è sempre più intrisa di conoscenza ed è, in parte, essa stessa pura conoscenza affrancata dai prodotti materiali, la competizione col resto del mondo non può che basarsi sullo sviluppo qualitativo e quantitativo del sapere. In questa direzione spingono dalla fine degli anni Ottanta le Confindustrie europee.

La svolta della Commissione europea matura soprattutto a seguito delle loro pressioni e di quelle esercitate dalla potente lobby della Tavola Rotonda Europea degli industriali⁴ che, tra il 1989 e il 1997, pubblica numerosi documenti nei quali, riconosciuta "l'importanza strategica vitale della formazione e dell'educazione per la competitività europea"⁵, reclama "un rinnovamento accelerato dei sistemi d'insegnamento e dei loro programmi"⁶. Per progettare e realizzare l'auspicata riforma dei sistemi formativi europei si chiede alle imprese, di "prender parte attiva allo sforzo educativo" e alla politica "di coinvolgere le industrie nelle discussioni concernenti l'educazione"⁷. La scelta dei soggetti decisionali non è casuale. L'ERT, impegnata a orientare la formazione sugli interessi strategici delle imprese europee, lamenta "l'influenza molto debole (dell'industria) sui programmi impartiti" e l'"insufficiente comprensione dell'ambiente economico, degli affari e della nozione di profitto" degli insegnanti, che "non comprendono i bisogni dell'industria"⁸. Sotto accusa, in particolare, sono: lo scollamento tra le "domande di cambiamento provenienti dall'esterno", che reclamano dei lavoratori "autonomi, in grado di adattarsi ad un continuo cambiamento e di accettare senza posa nuove sfide", e l'integrazione delle scuole "in un sistema pubblico centralizzato, gestito da una burocrazia che rallenta la loro evoluzione o le rende impermeabili" alle sollecitazioni esterne⁹. Per riconciliare formazione e lavoro si rende necessario, a parere dell'ERT, mol-

4. L'ERT, fondata nel 1983 dalle più importanti industrie europee (tra le quali: Nestlé, Fiat, Volvo, Bertelsmann, BP, Lufthansa), esamina le politiche europee e formula proposte rispondenti ai bisogni dei diversi settori economici.

5. ERT, Rapporto *Educazione e competenza in Europa*, 1989.

6. Ivi.

7. ERT Rapporto 1995.

8. ERT, Rapporto 1989, cit. In realtà, già nel 1993, nel *Libro Bianco sulla competitività e l'occupazione*, la Commissione propone agli stati membri di introdurre agevolazioni fiscali e legali per favorire investimenti privati nell'insegnamento.

9. ERT Rapporto 1995. La CCE prende atto: "La questione centrale - scrive - è andata verso una maggiore flessibilità dell'educazione e della formazione, permettendo di tener conto della diversificazione degli utenti e della domanda. È su un tale movimento che deve ingaggiarsi, prioritariamente, il dibattito all'interno dell'Unione [...] I sistemi più decentralizzati sono quelli più flessibili, che si adattano più in fretta e permettono di sviluppare nuove forme di partenariato" [CCE 1995].

tiplicare i partenariati tra le scuole e le imprese e far sì che “la popolazione europea [si impegni] in un processo di apprendimento permanente” perché “sarà necessario che tutti gli individui che imparino, si muniscano di strumenti pedagogici di base proprio come fanno con una televisione”¹⁰.

Il processo è avviato dal Trattato di Maastricht¹¹, nel quale l’Unione si impegna a contribuire “allo sviluppo di una educazione di qualità”, pur senza orientarsi verso una comune politica educativa e lasciando ai singoli Stati membri le scelte relative al “contenuto dell’insegnamento e all’organizzazione del sistema educativo, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche”¹². Nel paragrafo relativo all’*Istruzione, formazione professionale, gioventù*, all’art. 126, la Comunità si impegna a favorire: la diffusione delle lingue degli Stati membri; la mobilità degli studenti e degli insegnanti; il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio; lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socio educative; a promuovere la cooperazione tra gli istituti d’insegnamento; a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri; a incoraggiare lo sviluppo dell’istruzione a distanza¹³.

Nel successivo articolo il Trattato chiede agli Stati membri di rafforzare e integrare le politiche di formazione professionale degli Stati membri per: facilitare l’adeguamento alle trasformazioni industriali (in particolare attraverso la formazione e la riconversione professionale); migliorare la formazione professionale iniziale e la formazione permanente, onde agevolare l’inserimento e il reinserimento professionale sul mercato del lavoro; facilitare l’accesso alla formazione professionale e favorire la mobilità degli istruttori e delle persone in formazione, in particolare dei giovani; stimolare la cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento o di formazione professionale e imprese; sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di formazione degli Stati membri¹⁴.

Una prima, importante attenzione verso la costruzione di un panorama culturale che armonizzi “comuni radici” e salvaguardi storiche diversità nazionali e regionali si ritrova nell’articolo 128. In esso la Comunità si

10. ERT, Rapporto 1997.

11. Il Trattato sull’Unione Europea – meglio noto come Trattato di Maastricht dalla località in cui è stato sottoscritto – è stato firmato il 7 febbraio 1992 dai dodici paesi membri dell’allora Comunità Europea. In esso sono fissate le regole politiche e i requisiti economici necessari per l’ingresso dei vari Stati nella costituenda Unione Europea.

12. Articolo 126 dell’*Atto unico europeo*, Maastricht 1992.

13. *Ibidem*.

14. Ivi, Articolo 127.

impegna a: favorire il “miglioramento della conoscenza e della diffusione della cultura e della storia dei popoli europei”; la “conservazione e salvaguardia del patrimonio culturale di importanza europea”; gli “scambi culturali non commerciali”; la “creazione artistica e letteraria, compreso il settore audiovisivo”; la “cooperazione con i paesi terzi e le organizzazioni internazionali competenti in materia di cultura”. Si avvia, in tal modo, un processo di progressivo orientamento di tutte le politiche educative degli Stati membri, superando il modesto ruolo fino ad allora assegnato alla Comunità. A tal fine la UE istituisce un “gruppo di riflessione sull’Educazione e la formazione” che tra il ’95 ed il ’96 pubblica il Libro Bianco *Insegnare e imparare: verso la società cognitiva* ed esprime una serie di raccomandazioni volte a promuovere una comune politica europea dell’insegnamento.

Nei documenti del periodo, premesso che “è adattandosi alle caratteristiche dell’impresa dell’anno 2000 che i sistemi d’educazione e di formazione potrebbero contribuire alla competitività europea e al mantenimento dell’occupazione”, sono avviate diverse iniziative, tra le quali il piano d’azione 1996-1998 *Imparare nella società dell’informazione*, finalizzato a introdurre sistematicamente le tecnologie informatiche, multimediali e Internet nei processi di insegnamento.

L’inserimento nelle attività educative delle nuove tecnologie risponde a più esigenze: sostenere lo sviluppo dell’industria europea in settori a forte innovazione; fornire ai cittadini nuove, indispensabili competenze, innovare le metodologie educative; creare in Europa un mercato di massa. La Commissione lo dichiara apertamente, considerando promettente “questo settore d’attività, con lo sviluppo dei nuovi prodotti e dei nuovi servizi”, ravvisando il pericolo che “un numero troppo piccolo di utenti e di ideatori penalizzerebbe durevolmente l’industria europea del multimediale” e auspicando che “l’iniziativa europea in materia permetta alla fine di ottenere più rapidamente un sufficiente numero di utenti [...] e di avviare la formazione di un reale mercato multimediale educativo europeo”¹⁵.

Da tempo gli industriali europei avevano espresso la preoccupazione che, in assenza di un utilizzo da parte mondo dell’educazione e della formazione delle nascenti nuove tecnologie e dei loro prodotti, non si sarebbero poste le condizioni economiche e culturali per la creazione in Europa mercati di massa ad esse collegati. L’ERT già dal 1994 sollecitava i responsabili dei dicasteri educativi ad utilizzare “soldi pubblici come catalizzatore per sostenere e stimolare l’attività del settore privato” e, nel 1997,

15. CCE 1996.

annuncia soddisfatta che “l’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nel processo educativo sta per imporre importanti investimenti in termini finanziari e umani”.

La Commissione Reiffers – e la sua promotrice Edith Cresson – raccolgono le sollecitazioni degli industriali¹⁶, ma è col vertice di Lisbona del 23-24 marzo 2000 che i ministri dell’Educazione di ventuno paesi europei¹⁷ avviano un’ampia e capillare diffusione delle tecnologie informatiche e dell’e-Learning nelle strutture formative pubbliche. *L’alfabetizzazione informatica* diviene una priorità. Da Lisbona arriva la richiesta pressante di uno “sforzo nella fornitura alle scuole di computer multimediali, uno sforzo per la formazione degli insegnanti europei alle tecniche informatiche, lo sviluppo di servizi e software educativi europei¹⁸, nonché l’accelerazione della messa in rete di scuole e enti di formazione”¹⁹, la realizzazione di “partenariati tra scuole, centri di formazione, imprese e istituti di ricerca” e l’invito al Consiglio dei ministri dell’Educazione “a intraprendere una riflessione generale sui futuri obiettivi concreti dei sistemi d’insegnamento centrata sulle preoccupazioni e sulle priorità comuni”.

La sintesi dei contributi dei diversi stati produrrà l’anno successivo il documento su *I futuri obiettivi concreti dei sistemi di Educazione* nel quale si affida all’e-Learning il compito di “mobilitare le comunità educative e culturali così come i soggetti economici e sociali europei al fine di accelerare l’evoluzione dei sistemi educativi e di formazione come anche la transizione dell’Europa verso la società della conoscenza”²⁰.

16. Nel 1995, E. Cresson, nel *Libro Bianco sull’Istruzione e la Formazione*, evidenzia con forza la “necessità di un incoraggiamento alla produzione europea di software educativi” e, in una conferenza rivolta agli industriali europei nel 1997, dichiara: “Il mercato europeo continua ad essere troppo ristretto, troppo frammentato. Il numero ancora troppo basso di utenti e creatori penalizza la nostra industria. [...] Per quello era indispensabile prendere un certo numero di iniziative per aiutarlo e stimolarlo. Questo è l’obiettivo del piano d’azione “imparare nella società dell’informazione” [...]. Questo ha due ambizioni principali: da una parte, aiutare le scuole europee ad accedere alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione il più rapidamente possibile e, dall’altra, accelerare l’emergenza e dare al nostro mercato la dimensione di cui necessita la nostra industria”. In N. Hirtt, *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, www.scuolidea.it/didattika/riforme_scolastiche_e_globalizza3.htm.

17. A esso partecipano quindici paesi già membri dell’Unione Europea, tredici paesi candidati e tre paesi della Zona di libero scambio europeo.

18. È necessario, per la Commissione dell’educazione, “stimolare l’emergere di un’industria europea nel multimedia e nei servizi accessibili on line [...] utilizzare in Europa dei contenuti europei [...] (con un necessario) “partenariato con l’industria”. CCE, Comunicato del 9 marzo 2000.

19. Comunicato di stampa della CCE del 9 marzo 2000.

20. CCE, gennaio 2001.

L'Obiettivo 1: *Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione*, dopo una condivisibile premessa sul ruolo dell'istruzione e della formazione di strumento di "coesione sociale e culturale, nonché [...] strumento economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell'Europa", e sulla necessità "di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base che devono essere attualizzate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza", indica quali "risultati concreti da perseguire [...]: garantire entro la fine del 2001 l'accesso per tutti gli istituti di istruzione e di formazione, a Internet e alle risorse multimediali; sorvegliare che entro la fine del 2002 tutti gli insegnanti interessati siano qualificati per quanto riguarda l'utilizzazione di tali tecnologie; aumentare ogni anno in maniera sostanziale l'investimento per abitante nelle risorse umane"²¹.

La formazione, dunque, è chiamata a "rivedere le competenze di base che i giovani dovrebbero possedere al momento di lasciare la scuola o la formazione iniziale, in modo che queste includano pienamente le tecnologie dell'informazione e della comunicazione"²², divenute volano dello sviluppo economico e strumento di qualificazione e riqualificazione – anche a distanza – dei lavoratori.

Senza voler demonizzare o sminuire il ruolo che può essere svolto dalle nuove tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento, sempre che esse siano stimolative e integrative di quella permanente negoziazione cognitiva e socio-affettiva – generata dalle relazioni tra docenti e discenti all'interno dei contesti di insegnamento/apprendimento – che trasforma i luoghi educativi in comunità di ricerca e garantisce la significatività degli apprendimenti, appare evidente dalla lettura dei documenti europei che l'introduzione massiccia delle tecnologie risponde più a precise sollecitazioni delle Confindustrie europee che a motivazioni di innovazione didattica, col pericolo di "portare ad una colonizzazione del campo della formazione da parte delle tecnologie elettroniche"²³.

21. Ivi.

22. "Si tratterà di offrire le garanzie d'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per tutti quelli che si formano, [...] la formazione all'uso di queste tecnologie, in particolare "per imparare", assicurare la disponibilità di servizi e di prodotti multimediali europei di qualità", CCE 2000-a.

23. Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva, V.L. Plantamura, *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'eLearning*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

Alle competenze informatiche di base Lisbona aggiunge quelle linguistiche e allo “spirito” d’impresa²⁴. La formazione dell’uomo e del cittadino, come educazione alle “attitudini sociali”, è ripresa nel successivo documento della Commissione delle comunità europee²⁵, in cui la declinazione delle competenze sociali intese come “fiducia in se stessi, indipendenza, attitudine ad assumersi rischi” congiunte a quelle relative allo spirito d’impresa “capacità dell’individuo a superarsi nel campo professionale”, “attitudine a diversificare le attività d’impresa” fa ben comprendere che la priorità non è più quella di aiutare la Persona a *formar-si* attraverso l’acquisizione dei saperi, bensì quella di modellare una specifica tipologia di forza-lavoro “adeguata” ad un certo modello di economia e di organizzazione del lavoro.

Non è un caso, dunque, il ricorrente richiamo all’educazione a una *flessibilità*²⁶ che trascura le dinamiche sistemiche e si concentra sulla costruzione di capacità del lavoratore – sempre più costretto a una condizione di precarietà occupazionale – di adattarsi continuamente al cambiamento del posto di lavoro e del tipo di lavoro piuttosto che sull’acquisizione di specifiche competenze scientifiche e professionali. Il tema dell’adeguamento delle istituzioni scolastiche ai bisogni delle imprese e del raccordo fra formazione e prospettive occupazionali, si slargherà negli anni successivi verso più ideologici aspetti di conformazione degli studenti all’organizzazione del lavoro²⁷ producendo un manifesto dissenso dei docenti come, del resto, ave-

24. Il documento di sintesi sugli Obiettivi dell’insegnamento redatto dalla CCE nel 2001 così definisce lo spirito d’impresa: “uno spirito attivo e reattivo che la società nel suo insieme si dà a valorizzare e nel quale essa deve investire. Le scuole e gli istituti di formazione dovranno includere questi elementi nei loro programmi e operarsi a che i giovani possano entrare in questo dominio fin dalla più giovane età [... fino a] coltivare i contatti che intrattengono con le imprese del loro ambiente diretto allo scopo di presentare quelle capaci come modelli durante le lezioni dei corsi di educazione civica”.

25. CCE, *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000.

26. La società europea, scrive Euridice: “ha bisogno di lavoratori più adattabili, sempre più in grado di svolgere mansioni diversificate”, [EURYDICE 1997] e, successivamente, la CCE afferma: “Le economie stanno evolvendo rapidamente e, per rimanere competitiva, l’Europa deve assicurarsi che le proprie risorse umane siano preparate al cambiamento”, Comunicato di stampa della CCE, 17 e 18 marzo del 2000.

27. “È generalmente ammesso – scrive la Commissione – che le istituzioni scolastiche e gli istituti di formazione debbano stabilire dei legami con il mondo delle imprese. In numerosi paesi, tali legami sono inerenti la presenza di partenariati sociali nell’organizzazione e della formazione e rappresentano con ogni evidenza una componente essenziale del processo volto a garantire la capacità d’inserimento professionale. Nondimeno le imprese locali sono una risorsa per altri aspetti: forniscono una indicazione quanto ai bisogni futuri di qualificazione nell’area interessata, rappresentano una fonte d’informazione potenziale per i discenti quanto al modo di funzionare del mondo delle imprese, ecc.”. Documento “*Obiettivi futuri dell’insegnamento in Europa*”, CCE 2001.

va già previsto la Commissione²⁸. Per rafforzare il raccordo tra istruzione/formazione e mondo economico la Commissione europea apre la scuola ai privati sia attraverso partenariati con le imprese (che saranno negli anni successivi continuamente sollecitati)²⁹ sia col sostegno a una crescente privatizzazione.

2.1. *La lifelong education nelle politiche europee*

È di questo che ha bisogno l'Europa? Andare oltre la sola preoccupazione di incentivare lo sviluppo economico attraverso una più ampia diffusione della conoscenza per realizzare, invece, le condizioni culturali e strutturali dentro le quali sia possibile vivere tutti quei processi educativi attraverso i quali "l'umanità elabora se stessa, in tutti i suoi vari aspetti"³⁰ come diritto fondamentale di ogni Persona in tutti i luoghi e i tempi della sua esistenza non dovrebbe essere il fondamentale compito della UE e dei singoli Stati? Consapevoli che un tale percorso non può esaurirsi nell'istruzione scolastica e che richiede il superamento delle barriere tra educazione formale, non formale e informale, il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa, avviano – con il Trattato di Maastricht (1992)³¹, il Consiglio europeo di Essen (1994) e il Consiglio europeo di Amsterdam (1997) – un

28. Non a caso la Commissione invita i docenti a "riflettere sul problema di sapere se le loro posizioni nel rapportare le imprese e i partenariati stranieri con il sistema d'insegnamento siano ancora valide all'alba del nuovo millennio. [...] Per la società potrebbe essere opportuno incoraggiare un tale interesse piuttosto che escluderlo. I sistemi educativi dovranno riesaminare le loro pratiche per determinare ciò che la partecipazione delle imprese potrebbe insegnargli al fine di motivare i discenti e di dare alle istituzioni scolastiche o agli istituti di formazione una nuova prospettiva". CCE 2001.

29. L'anno successivo il gruppo di lavoro Reiffers affermerà che "la liberazione del processo educativo resa in questo modo possibile sfocerà in un controllo da parte di fornitori educativi più innovativi che non le strutture tradizionali" e, sei anni dopo la Commissione ribadirà che: "La maggiore libertà di cui dispongono i dirigenti permette loro di concludere un tipo diverso di partenariati con i poteri pubblici, [partenariati] che non siano solo bilaterali ma multilaterali e che inglobino non solo gli altri soggetti del mondo dell'educazione e della formazione (come le università, le scuole ordinarie o altre istituzioni scolastiche), ma anche organismi privati come le imprese". *Rapporto sugli Obiettivi concreti futuri*, CCE 2001.

30. M.A. Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi*, ERI, Roma, 1983, p. 8.

31. Il Trattato di Maastricht, firmato dai paesi facenti parte dell'allora Comunità Europea il 7 febbraio 1992 ed entrato in vigore il 1° novembre dell'anno successivo, perseguiva quali obiettivi: il rafforzamento della legittimità democratica delle istituzioni e il miglioramento della loro efficacia, lo sviluppo della dimensione sociale della CE, l'instaurazione dell'unione economica e monetaria e di una comune politica estera e di sicurezza.

processo generale di riflessione sull'educazione permanente, che produrrà nel decennio 1995/2006 un riorientamento strategico delle politiche di istruzione e formazione degli adulti³².

Nei documenti del periodo, pur in presenza di una perdurante, asimmetrico rilievo attribuito alle istanze economiche e a quelle sociali, è possibile cogliere una progressiva importanza attribuita all'istruzione e alla formazione permanente quali efficaci risorse per contrastare l'esclusione sociale³³. Già nel documento che designa il 1996 come "*European Year of Lifelong Learning*"³⁴ si sollecitano gli stati membri ad ampliare le possibilità

32. Di esso ricordiamo come tappe fondamentali: il Libro Verde sull'innovazione (1995); il Libro Bianco "Insegnare e Apprendere. Verso la Società Conoscitiva" (1996); l'"Anno europeo per l'istruzione e la formazione lungo il corso della vita" (1996); il Vertice di Lussemburgo (1997); la "Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti" di Amburgo (1997); il Consiglio europeo di Lisbona (2000); il "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente", Bruxelles (2000); la Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente", Bruxelles (2001); la "Comunicazione della Commissione UE "Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona" (2002); la "Comunicazione sulla valutazione dell'implementazione del Programma Education & Training 2010" (2003); la Comunicazione della Commissione Europea "La nuova generazione dei Programmi di istruzione e formazione comunitari dopo il 2006", (2004); la "Comunicazione al Consiglio di primavera" COM (2005); il Programma comunitario di Lisbona "Azioni per la crescita e l'occupazione", COM (2005); la Comunicazione della Commissione su "Politica di coesione a sostegno della crescita e dell'occupazione: linee guida della strategia comunitaria per il periodo 2007-2013" (2005); la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006); le "Conclusioni della Presidenza" del Consiglio europeo (2006); la programmazione 2007-2013 del Fondo Sociale Europeo (2006); la Decisione n. 1720/2006/CE: "Programma di istruzione e formazione durante l'intero arco della vita 2007/2013" (2006); la Comunicazione della Commissione "Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere" (2006). Vedasi: http://ec.europa.eu/education/index_en.htm.

33. Occorre, però, rilevare che il processo di innovazione e di espansione delle offerte formative procede a rilento e con notevoli scarti tra i diversi Stati, come denuncia la *Relazione sul rapporto della Commissione europea relativo all'attuazione, i risultati e la valutazione globale dell'Anno europeo dell'istruzione e formazione lungo l'arco della vita* (1996), Parlamento europeo, Commissione "Cultura, educazione, media e sport", 14 luglio 2000, p. 20.

34. Decisione n. 2493/95/CE del 23.10.1995 del Parlamento e del Consiglio europeo. "L'espressione 'istruzione e formazione permanente' (lifelong learning), vale a dire lungo l'intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o ad intervalli regolari. Il neologismo '*lifewide learning*' (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione 'orizzontale' della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita". Vedasi: *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, Agenzia nazionale dell'educazione, Stoccolma, gennaio 2000. "Tale dimensione mette ulteriormente in luce la complementarità dell'apprendimento formale, non formale e informale [...]. Tuttavia, l'istruzione e la formazione permanente (lifelong learning) sono tuttora diversamente definite, a fini diversi, secondo il singolo contesto nazionale. Gli ultimi studi disponibili rivelano che