

PEDAGOGIE PER UN MONDO GLOBALE

Silvio Premoli, dottore di ricerca in Pedagogia, pedagogista e formatore, è docente di Metodologia pedagogica e Pedagogia della riabilitazione all'Università dell'Insubria - Varese e collabora con la cattedra di Pedagogia sociale e interculturale dell'Università Cattolica di Milano. È vicepresidente e responsabile della formazione della Cooperativa sociale "La Grande Casa" di Sesto San Giovanni (MI).

SILVIO PREMOLI

**PEDAGOGIE
PER UN MONDO
GLOBALE**

**CULTURE, PANORAMI
DELL'EDUCAZIONE, PROSPETTIVE**



In copertina: David, *Orixais* (2000), Salvador Bahia
(proprietà S. Premoli - M. Sbarra; foto di Paolo Del Vecchio).

Revisione del testo: *Anna Granata*

Revisione dei grafici: *Daria Premoli*

La pubblicazione di questo volume ha ricevuto il contributo finanziario dell'Università Cattolica sulla base di una valutazione dei risultati della ricerca in essa espressa.

Il libro è stato realizzato grazie a un contributo del CNR, nell'ambito del bando Promozione Ricerca 2005 "L'identità culturale come fattore di integrazione".

È vietata la riproduzione, anche parziale, per qualsiasi utilizzo e con qualsiasi mezzo effettuata (elettronico, meccanico, compresa la fotocopia non autorizzata), senza il consenso scritto dell'editore.

© 2008 EGA Editore
corso Trapani 95 - 10141 Torino
tel. 011 3859500 - fax 011 389881
www.egalibri.it / e-mail: ega@egalibri.it
ISBN 978-88-76706-76-9

Prima edizione: luglio 2008

anno				edizione/ristampa			
2008	2009	2010	2011	I	II	III	IV

Stampato per conto di EGA Editore da: La Grafica Nuova, Torino

PREFAZIONE

di Milena Santerini

Pensare e vivere nella globalità non è solo una sconosciuta utopia illuministica, né la rassegnata evidenza con cui ci sottomettiamo a vivere in un mondo sempre più piccolo. La realtà della nostra esistenza è ormai abitare in una casa – magari piccola, più o meno confortevole –, ma dalla cui finestra si scorge l'intero mondo, come una minaccia o una promessa. In questo tempo in cui la globalizzazione “uccide la distanza” cambia anche il rapporto con gli altri, e come può non cambiare l'educazione? Visti da vicino, infatti, gli altri sono diversi. Può capitare che siano meno esotici di quanto credessimo e si esaurisca, quindi, quel senso di meraviglia che ha sempre accompagnato il lontano; oppure, possono sembrare più familiari e vicini rispetto all'ombra da cui erano circondati quando venivano considerati “stranieri”. Per vivere in un mondo globale occorre cambiare prospettiva, bisogna avere una bussola per viaggiare, gli strumenti per capire, provare rispetto, incuriosirsi, ma anche connettere, analizzare, pensare. Senza un progetto comune, poi, la globalità resta un dato inerte, una *religio* che enfatizza la complessità, ma non aiuta a vivere in essa. La responsabilità diviene allora un obiettivo e insieme un modo di costruire i progetti educativi.

Tra i panorami della globalizzazione, molteplici e intrecciati, occorre, quindi, considerare quello dell'educazione. Il libro di Silvio Premoli ricostruisce questo complesso legame, nella sua storia e nei suoi significati. Sembra quasi suggerire che l'educazione, se non è per il mondo, *non è*. Aiutare un bambino a crescere e a studiare, formare un giovane o un adulto, in effetti, non è altro che aprirlo a un senso più universale della vita, conducendolo fuori dal piccolo mondo delle esperienze concrete e locali

per comprendere come funziona la natura, la cultura, la memoria, la conoscenza scientifica. Ed è – soprattutto – aprire quella finestra affacciata sul mondo perché tutti possano conoscerlo e vivere in esso in modo partecipe e responsabile. Si tratta, anzitutto, di una sfida epistemologica, di ridisegnare un progetto, un vero e proprio “senso” da restituire alla pedagogia, oggi chiusa in una serie di vincoli culturali e scientifici.

Il libro mostra che il legame dell'educazione con il senso della globalità non è estemporaneo, né recente. Da Comenio a Kant, da Dewey a Piaget, tutti i grandi pensatori hanno visto l'educazione come apertura al mondo. Ieri l'educazione universale, poi internazionale, oggi il punto di visto olistico e ecopedagogico, tutti hanno mostrato la necessità non utopistica di un'educazione (e di una scuola) centrata sul mondo. Al sistema dell'istruzione, infatti, si presenta oggi l'alternativa tra una prospettiva di educazione globale e interculturale, che si confronta con il pluralismo e la scuola-mercato, in cui prevalga il paradigma dell'efficienza e della competitività economica. La pervasività della dimensione economica è un fattore che costituisce una possibile minaccia alla coesione della collettività. Il legame sociale tra i membri della comunità diviene sempre più debole di fronte al crescente produttivismo delle società-mercato – in cui cittadino equivale a consumatore – che rimette in causa un progetto civico basato sulla solidarietà reciproca. Nella società globale l'appartenenza si presenta, come abbiamo visto, in modo ancor più debole e il legame sociale rarefatto: ci si chiede come dare visibilità e spessore alle connessioni nel globale.

Certamente, non si vuole minimizzare la fatica e la tensione di vivere un rapporto tra l'identità d'origine e quella che deriva dall'integrazione in un insieme più vasto. Conoscono questo travaglio tutti coloro che vivono “oltre confine”, basti pensare non soltanto agli immigrati posti tra due culture, ma anche ai giovani globalizzati, o a tutti coloro che vivono il passaggio da culture rurali a urbane, dal piccolo al grande mondo. Il problema formativo, quindi, si pone nei termini di apprendere a vivere tale libertà di appartenenza, concepita come aggiuntiva e non sottrattiva, senza dimenticarne le difficoltà. L'educazione dovrà contribuire a formare persone libere di decidere quale priorità dare, di volta in volta, alla loro iden-

tità, soggetti consapevoli dell'interdipendenza tra persone, gruppi e popoli anche lontanissimi tra loro e coscienti della responsabilità dei vincoli che uniscono gli individui del pianeta. Inoltre, dovrà lottare contro ogni forma di risorgente nazionalismo, etnicismo e razzismo, pur senza privare gli individui di quella forma particolare e “calda” di identità vissuta all'interno della propria cultura di appartenenza. La scuola ha proprio questo compito di integrazione in codici universali, in un mondo che trascende quello della patria – geografica o culturale – d'origine.

Gli anni Sessanta e Settanta sono stati, certamente, il tempo della “scoperta” del globale; oggi, tuttavia, siamo di fronte a modi diversi con cui il mondo entra nelle vite delle persone: le trasformazioni nei conflitti, la “connessione continua”, le minacce ecologiche. Il fenomeno della *globalizzazione* (cioè l'interpretazione locale di fenomeni globali) rende complesso il compito educativo, e orienta l'organizzazione della conoscenza verso la comprensione delle differenze, ma anche, e soprattutto, delle somiglianze. La società globale – con le sue caratteristiche di disarmonia, asimmetria, perdita della distanza, diffusività – presenta, in modo ambivalente, caratteristiche tendenti da un lato a stimolare senso critico, spinta alla partecipazione, capacità di cogliere le interrelazioni, dall'altro a reprimerle. Davanti al patchwork della globalizzazione la scelta di rinunciare all'apertura e ripiegare sul locale e sulla dimensione *micro* potrebbe prevalere, in mancanza di un adeguato e credibile investimento nell'educazione.

La relazione tra il globale e il locale non può essere interpretata in modo manicheo o apocalittico: essa crea nuovi diritti e doveri sul piano planetario, che non coincidono necessariamente con quelli derivanti dalla fedeltà nazionale. La riflessione pedagogica può mettersi al servizio di un ideale di progressivo allargamento del senso di appartenenza evitando, però, ogni tipo di utopia cosmopolitica. In questo senso, si potrà parlare di cittadinanza globale, ma a certe condizioni. È reale infatti il rischio di una “perdita di confini” dell'educazione alla cittadinanza che la renda ancor più inafferrabile. L'esperienza dell'educazione civica nelle scuole di tutti i Paesi conferma, infatti, che questo campo del sapere necessita di una seria e rigorosa definizione. L'estensione al globale, ci si chiede, non contribuirà a rendere l'educazione alla cittadinanza ancor più evanescente?

La sfida può essere raccolta sul piano pedagogico, a partire dal modello multidimensionale che il libro di Silvio Premoli propone, non solo per l'ampiezza dell'orizzonte che abbraccia – il mondo – ma soprattutto per il rapporto dinamico tra il piano della conoscenza e quello della decisione/responsabilità: una *prospettiva globale radicata localmente*, in cui le relazioni “faccia a faccia”, le dimensioni spaziali e temporali del “qui e ora” si collochino (senza paura) nei grandi panorami mondiali.

PRIMA PARTE
PEDAGOGIA E GLOBALIZZAZIONE

1

LO SGUARDO PEDAGOGICO SULLA GLOBALIZZAZIONE E L'ECONOMIA GLOBALE DELL'EDUCAZIONE

Il mondo è diventato globale. La vita della quasi totalità delle persone che abitano il Pianeta si è trasformata. Comunicazioni mediatiche, scambi commerciali, movimenti finanziari, mercato del lavoro, flussi migratori, rapporti sociali, società multiculturali, relazioni interculturali, terrorismo, guerra, società civile: il mondo acquisisce di giorno in giorno una connotazione sempre più globale.

È da tempo che diverse discipline scientifiche – economia, sociologia e antropologia in prima fila – si interrogano sui processi di globalizzazione. La pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, sembra, invece, attardarsi a margine di questo dibattito in termini complessi, dedicando la propria attenzione solo ad alcuni fenomeni connessi alla globalizzazione, come, ad esempio, i nuovi assetti societari multiculturali. In quanto scienza non esclusivamente teoretica, ma «pratico-poietica» (Casotti, 1954; Lombardi, 1991, p. 344), è auspicabile che al più presto la pedagogia inserisca la globalizzazione tra i propri interessi principali. Se, infatti, il compito prioritario della pedagogia consiste nell'elaborazione di progettualità educative in risposta alle sfide poste dal contesto, spaziale e temporale, in cui si colloca l'esperienza umana e che ad essa fa da scenario (Freire, 2002; Gadotti, 1995, p. 33), allora, emerge con tutta evidenza la necessità di prendere atto che l'attuale contesto umano di riferimento è la dimensione globale.

Partendo da questo presupposto, oggi non si può impostare un ragionamento sensato sull'educazione senza considerare che l'esistenza di qualunque uomo e qualunque donna che vive su questo pianeta ha come sfondo il pianeta stesso. In questo senso il mondo irrompe nella riflessione pedagogica e ad essa si impone.

La pedagogia, sulla scorta del proprio particolare statuto epistemologico, sceglie un approccio alla lettura della realtà decisamente differente da quello di altre discipline (Damiano, 2003, pp. 212-216). Non c'è spazio, quindi, per analisi della globalizzazione che propongono scenari foschi, gravi, senza speranza, attraverso impianti descrittivi ispirati a modelli causali ed eziologici, tendenti a identificare le problematiche, gli aspetti negativi, le patologie: un tipo di analisi che si incontra spesso in ambito sociopolitico ed economico. Lo sguardo pedagogico, al contrario, si connota fin dall'inizio in termini progettuali, nella comunanza delle istanze prognostiche e di quelle diagnostiche. L'attenzione è orientata alla ricerca delle tracce del «potenziale», da costituire come base d'appoggio di una strategia di intervento educativo, dotata della forza trasformativa del cambiamento (Nanni, 1990, p. 227). Non siamo in presenza di un artefatto “pensiero positivo”, quanto piuttosto di una apertura fiduciosa al futuro, propria del pedagogico. E tutto ciò avviene senza negare la realtà e senza sottrarsi alla denuncia degli aspetti inaccettabili di essa.

In questo senso nella grande varietà degli approcci al tema della globalizzazione, si è scelto di privilegiare un approccio antropologico alle dimensioni culturali del fenomeno, poiché, a differenza di altri punti di vista, questo consente di tenere sempre al centro della scena l'umano nelle sue connotazioni di identità, di “fare significato”, di incontro, di dialogo, di conflitto, di scambio, di percorso: è così possibile collocare il pensiero pedagogico in un orizzonte aperto e “disponibile” a offrire appoggi progettuali. In generale, possiamo aggiungere che questa opzione è in piena sintonia con la tendenza emergente a un cambiamento epocale di paradigma nella rappresentazione della vita collettiva e personale: il passaggio da un paradigma sociale a un paradigma culturale (Touraine, 2008).

Infine, un'ulteriore connotazione specifica dello sguardo pedagogico è costituita dalla scelta strutturale di non escludere o subordinare le altre visioni, ma di integrarle all'interno di un disegno progettuale e prospettico, intenzionalmente orientato alla trasformazione della realtà.

1.1 *Che cos'è la globalizzazione?*

Il fenomeno, o meglio, l'insieme complesso e instabile di fenomeni materiali e immateriali, che ormai usualmente definiamo globalizzazione,

ci restituisce l'immagine di un mondo in perpetuo cambiamento e in rapidissimo movimento: si tratta di una realtà nuova e in costante divenire. La conoscenza sul fenomeno, pertanto, appare provvisoria e deve continuamente essere sottoposta a validazione e aggiornamento.

Benché l'idea stessa di globalità richiami livelli di interconnessione planetaria, tali da far pensare ad una interezza e unificazione senza precedenti, ci ritroviamo, invece, a confrontarci con «un mondo in frammenti» (Geertz, 1999). La fine della rigida contrapposizione tra Stati Uniti d'America e Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche, con il crollo di quest'ultima e il suo ridimensionamento territoriale e politico, ha certamente provocato un forte squilibrio a livello mondiale. Guerre civili a sfondo etnico-religioso, separatismi linguistici, conflitti nazionalistici, crescenti tensioni interne a molti Paesi a seguito di fenomeni migratori, moltiplicazione di aspirazioni egemoniche su base regionale: sono solo alcuni elementi che ci confermano lo sgretolamento in piccoli frammenti di un contesto globale, che, per quanto possa essere stato per certi versi disfunzionale, ingiusto, ideologizzato, liberticida, ha garantito stabilità e canali «prestabiliti» di interconnessione tra realtà locali e sovraregionali.

A questa percezione di frammentazione, inoltre, si aggiunge, da una parte, «il carattere indeterminato, ingovernabile e autopropulsivo» della scena globale, soprattutto della dimensione economico-finanziaria, nonché l'assenza di un centro, di un luogo di governo (Bauman, 2002a, p. 67); dall'altra, la cosiddetta globalizzazione del rischio (Beck, 2000; Giddens, 1994), fattore assolutamente unificante e comune nell'esperienza umana contemporanea, nel senso che tutti gli abitanti della Terra sono ormai accomunati dal pericolo di soccombere a minacce di scala planetaria, che possono assumere la forma del disastro nucleare, della guerra globale, del terrorismo, del collasso dell'ecosistema. Probabilmente, i due eventi, che in questo senso hanno dimostrato più palesemente che l'affermazione del rischio globale è un'ipotesi estremamente concreta e reale, sono stati il disastro di Chernobyl e gli attentati del terrorismo di matrice islamica ai danni degli Stati Uniti d'America, l'undici settembre 2001.

L'abuso che si sta perpetrando, nell'evocare continuamente la nozione di globalizzazione, comporta «il rischio di costruire un velo che impedisce di tematizzare l'epoca che stiamo vivendo, i suoi rischi, le sue possibilità» (Giaccardi, Magatti, 2001, p. 3). Si registrano, pertanto, voci che

avvertono quanto spesso il ricorso a questo termine sia accompagnato da una mancanza di chiarezza in merito al suo reale significato.

Sinteticamente la globalizzazione può essere definita come quel processo per cui flussi, materiali e immateriali, costituiti da relazioni, scambi, comunicazioni, informazioni, rapporti di interdipendenza fra le diverse aree del mondo, assumono per quantità, intensità e pervasività un carattere di perenne interconnessione planetaria, che può essere rappresentata dall'immagine di una rete la cui maglia avvolge tutta la Terra, senza soluzione di continuità spazio-temporale; a ciò si affianca, in chiave soggettiva, la consapevolezza dei singoli individui rispetto al processo descritto e alle ricadute sulla propria esistenza che questo stesso processo comporta.

Recentemente, Saskia Sassen (2008) ha suggerito che la globalizzazione è costituita da due insiemi distinti di dinamiche. Da una parte, è possibile collocare pratiche e forme organizzative e istituzionali che costituiscono il globale per eccellenza (l'Organizzazione per il Commercio, i mercati finanziari globali, il nuovo cosmopolitismo, i tribunali internazionali dei crimini di guerra). Dall'altra, «il secondo insieme di dinamiche comprende processi la cui scala non è necessariamente a un tale livello di globalità; ma che fanno parte della globalizzazione. [...] Questi processi concernono sia reti transconfinarie ed entità che connettono molteplici processi e attori locali o nazionali, sia la ricorrenza di particolari questioni o dinamiche in un numero crescente di paesi o di località» (*ivi*, p. 5). Si tratta, in sostanza, di prendere atto delle odierne dinamiche di *re-scaling*, cioè di ridefinizione e sovvertimento delle gerarchie di scalarità nel rapporto tra dimensioni globali, nazionali, subnazionali, regionali, urbane, locali, che hanno visto per anni la supremazia e la preminenza della scala nazionale e dell'autorità dello Stato come unico snodo comunicativo, mentre oggi si stanno affermando nuove possibilità di connessione diretta tra contesti di livello differente.

La globalizzazione certamente non è un processo unidimensionale, che attiene solo all'economia, ma coinvolge molteplici dimensioni dell'esistenza umana, prima fra tutte quella culturale. Tali dimensioni, come è facile intuire, non sono chiaramente distinguibili le une dalle altre, perché inevitabilmente intrecciate.

L'esistenza di un mercato finanziario globale su cui il sole non tramonta mai e che, quindi, è permanentemente attivo a ogni ora del giorno e della

notte; l'incremento del commercio internazionale, centrato su scambi finanziari virtuali, svincolati dalle reali capacità di produzione localizzate; la progressiva "mercificazione" della quasi totalità degli ambiti di produzione di servizi, a seguito degli accordi internazionali (GATT, GATS, ecc.), promossi/imposti dalla World Trade Organization; la concorrenza sempre più agguerrita a livello globale tra gruppi industriali e finanziari transnazionali; la costituzione di aree regionali di libero scambio (Unione Europea, MERCOSUR, NAFTA); la mancanza di una distribuzione equa dei vantaggi dell'economia di mercato mondiale, che produce enormi livelli di disuguaglianza e povertà (Sen, 2002), sono solo alcune delle caratteristiche della globalizzazione dell'economia.

Dal punto di vista tecnologico, l'elemento più rilevante è ben rappresentato dall'immagine della "rivoluzione permanente", con le tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei trasporti che assumono sempre più un ruolo determinante nel far cadere o spostare i confini percepiti in direzione di una vicinanza inedita, al contempo reale e virtuale, che Ulrich Beck (1999) definisce «annullamento della distanza».

In campo politico si registrano dinamiche convulse e intrecciate, quali il consolidarsi di istituzioni sovranazionali, che mirano a coordinare e regolare a livello planetario i diversi ambiti della vita associata (ONU, G8, Lega Araba, NATO, ecc.); l'ipotizzato declino degli Stati nazionali; l'emergere di nuovi soggetti politici non identificabili con gli Stati, ma emanazione della società civile transnazionale (Organizzazioni non governative, Forum Sociale Mondiale); il peso sempre maggiore assunto dalla mobilitazione dell'opinione pubblica mondiale; l'affermazione universale dei diritti umani.

La consapevolezza di condividere un ecosistema come il pianeta Terra, che, a seguito di abusi e distruzioni irresponsabili, rischia di venire compromesso in modo irreparabile, pregiudicando il presente e il futuro dell'umanità, porta in primo piano l'esigenza di tutelare l'ambiente e di gestirne le risorse in modo ecosostenibile.

Ma soprattutto è sul piano culturale che hanno luogo processi altamente significativi per le ricadute sull'esperienza di tutti gli uomini e le donne del mondo, a partire dall'incontro tra identità culturali differenti, dalla ibridazione culturale favorita dalla mediazione della comunicazione di massa, dalla facilità di movimento e, quindi, di confronto con paesaggi umani diversi.

La rilevanza da attribuire a una interpretazione multidimensionale della globalizzazione è strettamente connessa alla possibilità di costruire alternative ad una lettura deterministica del fenomeno. La globalizzazione, infatti, «non è un destino» (Giaccardi, Magatti, 2001). Probabilmente siamo in presenza di un processo irreversibile, ma certo non inesorabilmente dato. La globalizzazione è un fenomeno storico e, in quanto tale, esistono possibilità per indirizzarne, almeno in parte, l'evoluzione.

1.2 *Mondo globale e mondi locali: verso l'omogeneizzazione culturale?*

Ormai nel mondo risulta consueto che persone di Paesi diversi indossino gli stessi abiti, siglati dallo stesso brand e fabbricati per conto di aziende transnazionali all'interno di strutture produttive dislocate in luoghi lontani, rispetto a dove è avvenuta la loro commercializzazione al dettaglio; mangino gli stessi cibi all'interno di un *fast food* di una catena della ristorazione presente in ogni parte del Pianeta; ascoltino canzoni in lingue sconosciute e a loro incomprensibili; incontrino nella città in cui vivono individui appartenenti a culture ed etnie, non autoctone e percepite come altre; assistano a proiezioni cinematografiche in contemporanea mondiale; si emozionino alla notizia di drammatici eventi, occorsi a popolazioni estremamente distanti.

Contemporaneamente sono quasi completamente scomparse aree talmente isolate dal resto del mondo da non essere ancora state raggiunte dagli effetti commerciali, tecnologici, massmediatici e culturali della globalizzazione.

La globalizzazione ha un impatto così rilevante sulle culture, la formazione delle identità, gli stili di vita, che, secondo l'opinione di diversi autori, sembra favorire una generale omogeneizzazione culturale a livello planetario. Claude Lévi Strauss (1960), prima, e Serge Latouche (1992), poi, anche se con presupposti e intenti differenti, hanno puntato l'indice contro i rischi connessi a quella che hanno definito *occidentalizzazione del mondo*.

In generale, le tesi dell'omogeneizzazione del mondo si presentano con i volti dell'*americanizzazione* o della *mercificazione* (Appadurai, 2001) e più recentemente acquisiscono innovazioni significanti quali *mcmondia-*

lizzazione e cocacolonizzazione (Amselle, 2001). In qualunque modo si voglia definirla, questa tesi si può sintetizzare con l'espressione di Ulrich Beck (1999, p. 62) *convergenza della cultura globale*, che corrisponde a una progressiva unificazione degli stili di vita, dei simboli culturali e dei comportamenti transnazionali. L'idea che si intende affermare (o il pericolo che si intende denunciare) attraverso l'utilizzo di queste immagini è che il mondo culturalmente stia diventando, in virtù dei diversi processi di globalizzazione, tutto uguale. E questa uniformizzazione avrebbe i caratteri di una sopraffazione del più forte, economicamente e politicamente, a danno dei più deboli. È l'«utopia negativa» di un unico mondo, dove non viene riconosciuta la molteplicità delle immagini pluraliste e cosmopolite di sé e degli altri (*ivi*, p. 63). Il processo che conduce verso l'uniformità, determinerebbe, in qualche misura, l'estinzione delle molteplici e differenti identità culturali, presenti sulla Terra.

È questo, peraltro, un argomento che non rappresenta certo uno specifico su cui ragionano solo gli intellettuali, ma piuttosto un tema presente anche nelle riflessioni e nelle conversazioni quotidiane dell'opinione pubblica, sotto la forma di luogo comune – forse una delle poche tesi che la gente può utilizzare per confrontarsi rispetto alla grande complessità sperimentata nella propria esistenza in un contesto globalizzato.

Non è per nulla semplice affrontare una tale questione, poiché, in realtà, non possediamo certezze rispetto alle modalità di relazione tra identità e culture locali, da una parte, e «forze egemoniche della globalizzazione», dall'altra.

Certamente esistono posizioni che divergono profondamente dall'ipotesi dell'omogeneizzazione e che propendono, ad esempio, per uno scenario altamente conflittuale, come risposta a questa minaccia. Samuel P. Huntington (1997), per esempio, riconoscendo il ruolo strategico delle differenze culturali nel mondo globalizzato in merito agli equilibri internazionali, ai conflitti, alle scelte politiche, profetizza l'avvento di uno scontro sistemico tra civiltà diverse. Si tratta dell'ipotesi dello *scontro di civiltà*, che presenta una visione del mondo globalizzato come destinato inevitabilmente ad essere percorso da continue guerre identitarie. È possibile pensare che il successo delle profezie di Huntington sia «rivelatore di un bisogno di visioni chiare e di affermazioni certe, diffuso nel mondo» (Giovagnoli, 2003, VII).

Ma, soprattutto, un numero sempre maggiore di autori, da posizioni e con intenti diversi, ritiene che la globalizzazione avvii un processo di rielaborazione e risignificazione, nel senso che il continuo traffico di beni, simboli, idee e valori, che caratterizza il mondo contemporaneo non si risolve in una pura e semplice serie di prestiti e acquisti, ma comporta invece una loro continua riformulazione, o *riposizionamento significante*, in base al contesto in cui questi beni, idee, simboli, valori, ecc. vengono acquisiti o ceduti (Fabietti, Malighetti, Matera, 2002, p. 92). La dialettica che pone in relazione gli ambiti locali e il globale produce un processo dagli esiti il più delle volte imprevedibili.

In tale processo, una cultura trasforma i propri valori e significati (locali) in rapporto a ciò che proviene dall'esterno, dove per "esterno" non si intende un'altra cultura, ma piuttosto un insieme di fenomeni che interessano ormai indistintamente tutte (o quasi) le culture. Questo insieme di fenomeni globali, «una volta assunti dalla cultura che li riceve non sono più esterni ad essa, ma diventano parte di quella cultura, la quale continua a formulare i propri significati secondo le proprie esigenze locali, che devono, tuttavia, tenere conto, a loro volta, delle forze globali» (*ibidem*).

Il contesto che riceve un significante «globale» ha certamente un ruolo nell'attribuire un significato particolare ad esso (Amselle, 2001, p. 22).

Ritengono che la globalizzazione non sia un fatto nuovo e non possa essere ridotto a occidentalizzazione anche altri autori, come Amartya Sen (2002) e Arjun Appadurai (2001). Per quest'ultimo la globalizzazione non implica necessariamente l'americanizzazione o l'omogeneizzazione, nella misura in cui società differenti si appropriano in modo diverso dei materiali della modernità (*ivi*, p. 34). Lo stesso autore definisce questo fenomeno di appropriazione culturale *indigenizzazione* e, aggiunge, che in diversi Paesi del pianeta esistono paure più forti dell'americanizzazione, ove un soggetto di piccola scala tema di essere assorbito culturalmente da soggetti più grandi e più vicini (*ivi*, p. 51). Il riferimento è ad esempio alla paura della *giapponesizzazione* in Corea o la *turchizzazione* per il popolo curdo.

L'importazione dall'esterno di prodotti materiali o simbolici può, addirittura, consentire a una identità culturale di manifestarsi più intensamente: in quest'ottica l'*escalation* di scambi sulla scena mondiale, non solo non è causa di una progressiva omogeneizzazione, ma, al contrario, costi-

tuisce un fattore di promozione della diversità culturale (Amselle, 2001, pp. 22-23). In questo senso, l'invito è a non pensare al mondo «come un'entità che va omogeneizzandosi o che è composto da realtà socioculturali sottoposte alla dialettica di dinamiche “interne” e dinamiche “esterne” o caratterizzato come scontro di civiltà»; piuttosto è necessario «sforzarci di intenderlo come un vasto scenario al cui interno le varie tradizioni culturali recepiscono logiche di tipo globale. Tali logiche, pur avendo origine altrove, sono suscettibili, una volta recepite, di riformulare logiche a livello locale, in un processo virtualmente infinito» (Fabietti, Malighetti, Matera, 2002, p. 93).

Questo movimento e intreccio continuo tra dimensioni globali e locali è stato riassunto da Roland Robertson (1999) con il concetto di *globalizzazione*.

Evidentemente questo processo propone inevitabili stimoli alla riflessione identitaria e, di conseguenza, al cambiamento. Sappiamo, d'altronde, che cambiare non significa certo scomparire. Uno degli aspetti centrali della realtà contemporanea è il modo in cui, all'ombra della globalizzazione e delle culture transnazionali, si riformulano le identità individuali e collettive (Fabietti, Malighetti, Matera, 2002, p. 93).

Lo scenario è una metacultura, un sistema di riferimento, in cui si collocano e interagiscono le diverse identità culturali locali, una struttura d'accoglienza per l'espressione di significati particolaristici (Hannerz, 2001; Robertson, 1999; Amselle, 2001). Si tratta, secondo Amselle di «capovolgere il ragionamento abituale, che consiste nell'opporre radicalmente universalismo e relativismo al fine di dimostrare che l'universalismo, lungi dal contrastare la manifestazione delle differenze è, al contrario, il mezzo privilegiato della loro espressione» (*ivi*, p. 46).

Possiamo, quindi, concludere che il mondo non sarà mai tutto uguale e che non sarà mai una singola comunità; tuttavia è ormai un unico luogo (Robertson, 1999, pp. 129-137).

Il sistema di riferimento costituito dalla globalizzazione, come si è visto, è condizione di possibilità per l'espressione delle diversità, ma non svolge una funzione di unificazione e di sintesi. I particolarismi locali hanno sempre bisogno – e ne hanno avuto sempre, nel corso della storia dell'uomo – di un orizzonte più ampio che dia loro un senso, di un'alterità con cui intessere una relazione di confronto che porti all'elaborazione della

loro propria identità. Ma la mondializzazione, che caratterizza la nostra epoca, propone un paradosso: non rende le identità fluide, ma al contrario «le ricolloca e le irrigidisce al punto di far loro assumere la forma di fondamentalismi etnici, nazionali e religiosi» (Amselle, 2001, p. 42).

Che la globalizzazione sia un processo profondamente storico, ineguale e addirittura «localizzante», cioè che sollecita il rafforzarsi di identità culturali e il sorgere di differenze (Appadurai, 2001), è giudizio condiviso, come pure l'esistenza di conflitti e opposizioni tra culture locali e modernizzazione (oggi) di marca occidentale. Probabilmente il confronto con un sistema metaculturale di riferimento, che si presenta con la forza dirompente dell'attuale globalizzazione e con alcuni caratteri che inevitabilmente richiamano le esperienze di dominazione e di sfruttamento dell'imperialismo occidentale, induce interpretazioni «drammatiche» ad alto tasso di emotività che pongono in dubbio la sopravvivenza di alcune identità e di alcune istanze, non necessariamente già costituite. È questo il motivo che porta al sorgere di forme differenziate di resistenza e opposizione ai processi di globalizzazione (fondamentalismi e conflitti etnici, religiosi o nazionali; processi di mimesi; proteste *no global*). Si tratta evidentemente di fenomeni che presentano grande disomogeneità: l'elemento unico che li accomuna è il loro costituirsi come esperienze umane oppositive e resistenti nei confronti del globale.

1.3 Nuove idee di cultura

I molteplici modi in cui oggi si parla di cultura sono certamente diversi da quelli in voga anche soltanto quindici o venti anni fa, tanto che alcune delle espressioni, attualmente più ricorrenti, allora erano praticamente inutilizzate (come, ad esempio, la stessa parola *globalizzazione*). La ricerca di immagini e metafore, che consentano di rappresentare la realtà di un mondo decisamente troppo ampio e frantumato, e di parole chiave, che possano offrire varchi interpretativi per un presente inafferrabile, costituisce un essenziale strumento di orientamento nel difficile compito di comprendere la modernità e di orientarsi in essa.

Secondo Amselle (2001), gli studiosi di discipline come l'economia o la sociologia scoprono solo oggi ciò di cui gli antropologi sono sempre stati consapevoli e cioè che le esperienze di tutti i popoli e di tutte le socie-

tà umane in ogni tempo sono stati interconnessi in una rete di influenze reciproche. Le culture, quindi, non hanno mai costituito delle monadi isolate, separate nettamente e in modo stabile dalle altre culture, perché scambi e contatti socioculturali sono sempre stati parte integrante della vita e dell'esperienza di tutti.

Quanto appena espresso viene evocato con termini quali «ibridità, collage, m \grave{e} lange, miscuglio, montaggio, sinergia, bricolage, creolizzazione, meticciamiento, imbastardimento, sincretismo, transculturazione, culture terze» (Hannerz, 2002, p. 66). Si tratta in questo caso, come in molti altri, di nozioni non analitiche, ma discorsive, che hanno a che vedere con l'allusione, il linguaggio metaforico e sono quindi accompagnate da una rilevante quota di provvisorietà e ambiguità.

Il ricorso alla definizione di culture ibride è probabilmente l'espressione operativa più ricorrente. Le culture ibride sono quelle che si producono nel sempre più rapido processo di incontro tra culture; sono nuove sintesi, nuovi profili, nuovi paesaggi che caratterizzano il mondo contemporaneo dal punto di vista socioculturale e che vengono generate dall'incontro di gruppi sociali e soggetti con narrazioni, memorie, saperi, identità diverse, spesso, molto distanti tra loro. Il richiamo alla ibridità delle culture porta con sé il rischio del fraintendimento, strettamente connesso al suo opposto, la purezza; cioè, a dire che se esistono culture ibride, allora esistono culture "pure". Ma, come si è già argomentato, nella realtà storica le culture sono sempre state ibride, nel senso che il mondo vitale dell'uomo, fatto di pratiche e di simboli, si origina e si nutre di incontri, di punti di vista diversi, di esperienze di scambio (Fabietti, Malighetti, Matera, 2002, p. 92).

Tra i termini che richiamano la mescolanza, Ulf Hannerz predilige il concetto di creolizzazione, per la sua possibilità di applicazione «ai processi di confluenza culturale in un continuum più o meno aperto di diversità, esteso lungo una struttura di relazioni centro-periferia che si possono sviluppare in maniera transnazionale, e caratterizzato inoltre da uno sbilanciamento in termini di potere, prestigio, risorse materiali» (Hannerz, 2002, pp. 68-69).

Jean-Loup Amselle esprime delle riserve sull'uso di espressioni mutuata da altre discipline, poiché riconducibili a concezioni biologico-culturali, orientate ad accreditare l'idea di mescolanza per omogeneizzazione e

ibridazione, mentre, invece, è necessario affermare il postulato del meticciato di ogni società e che il meticciato è «il prodotto di entità già mescolate, che rinviano all'infinito l'idea della purezza» (Amselle, 2001, p. 21).

Arjun Appadurai confessa il proprio disagio personale nel rapportarsi con il sostantivo *cultura* per il processo di oggettivazione che fa della cultura una cosa, una sostanza fisica o metafisica. In questo modo viene ricondotta «entro lo spazio discorsivo della razza, e cioè proprio entro quell'idea per contrastare la quale era stata in origine concepita» (Appadurai, 2001, p. 27). Il suggerimento dell'antropologo indiano è quello di considerare la cultura non come una sostanza, quanto piuttosto come una dimensione di fenomeni che si connettono alla «differenza situata e incarnata», come «sottoinsieme delle differenze che viene mobilitato per articolare il confine della differenza» (*ivi*, pp. 28-30). È qui che possiamo trovare il nesso con un'idea nuova di *etnicità* che punta sulla mobilitazione delle differenze e sulla sua costruzione «cosciente e immaginativa». In questo senso la questione dell'identità di gruppo non riguarda solo il condividere certi attributi (lingua, appartenenza territoriale, tradizioni, narrazioni, ecc.), ma l'essere consapevoli di quegli attributi e della loro essenzialità all'identità stessa del gruppo. Una cultura è, dunque, un'identità organizzata attorno ad alcune differenze tra altre.

È evidente che questo livello di acquisizioni ha un sostanzioso debito nei confronti di una tradizione antropologica che ha consentito di concettualizzare il principio del relativismo culturale e di socializzare la pluralità delle differenze culturali.

L'imponente cambiamento dettato dai processi su cui ci stiamo soffermando impone una riflessione nuova sul modo di concepire la cultura, poiché appare finalmente inattuale la tradizionale nozione di cultura, definita dall'appartenenza ad una precisa configurazione sociale – un popolo, una società, collocata in un determinato territorio – che tenderebbe a riprodurla identica e ad acquisire gli elementi estranei, neutralizzandoli (Santerini, 2003b).

1.4 *Rappresentare la cultura ai tempi della globalizzazione*

Emerge l'urgenza di cambiare i nostri modi di rappresentare gli scenari che ci stanno di fronte, con la consapevolezza che un mondo in movi-

mento è più difficile da rappresentare di un mondo fermo o di un mondo in cui il movimento è quello che va da un centro a una periferia (Giddens, 1999).

Questa prospettiva di mutamento globale richiede pertanto nuove nozioni, nuove immagini che descrivano la realtà in cui viviamo. È facile cogliere in letteratura questo sforzo innovativo e creativo sul piano concettuale che ha prodotto e introdotto parole metaforiche, nozioni in qualche modo provvisorie e forse alla lunga imprecise, immagini allusive e ambigue e, quindi, contestabili (Hannerz, 2002, p. 49).

Il tentativo più interessante, a nostro parere, di elaborare una concezione originale e nuova che renda conto delle dinamiche di cambiamento relative alle dimensioni culturali della modernità è rappresentato dall'opera di Arjun Appadurai, *Modernity at large* (1996), tradotta in italiano con il titolo di *Modernità in polvere* (2001). L'antropologo indiano, come nota il traduttore dell'opera, sceglie un oggetto paragonabile a «un esercizio di archeologia in cui si descriva come un oggetto sia andato in pezzi»: non la ricostruzione del reperto o un suo frammento, ma «il modo in cui i frammenti si sono sparsi», cioè l'economia culturale globale e le dinamiche di appropriazione di significati globali a livello locale per l'elaborazione di nuove identità.

Il concetto di economia culturale globale di Appadurai consiste in un modello strutturale dei processi culturali globali che impronta la presenza e la disposizione delle diverse dimensioni componenti lo scenario mondiale e i loro rapporti reciproci. Questo modello costituisce una cornice in cui collocare i complessi processi di produzione e relazione delle identità culturali nell'attuale sistema di interazione di livello transnazionale e globale, ponendo l'accento sulle nuove possibilità di connessione e mobilità, sia fisica che simbolica.

La nuova economia culturale globale è «un ordine complesso, sovrapposto e disgiuntivo che non può più essere compreso entro i termini dei modelli esistenti centro-periferia (anche di quei modelli che possono dar conto di molteplici centri e periferie), né è suscettibile ai semplici modelli push and pull (nei termini della teoria della migrazione) o del surplus e del deficit (come nei tradizionali modelli dell'equilibrio del commercio), o di consumatori e produttori (come nella maggior parte delle teorie neomarxiste dello sviluppo)» (*ivi*, pp. 51-52).

La complessità attuale ha a che fare con alcune fondamentali disgiunture tra economia, cultura e politica. Vengono, quindi, individuati differenti correnti o flussi lungo cui si può osservare il movimento del materiale culturale attraverso i confini. L'elemento cruciale consiste nel fatto che questi flussi sono connotati da una fondamentale disgiunzione.

L'osservazione delle relazioni tra alcuni panorami o dimensioni dei flussi culturali globali è il punto di partenza per scandagliare queste disgiunture.

I panorami proposti sono cinque¹: «ethnoscape», «mediascape», «technoscape», «finanscape» e «ideoscape» (*ivi*, pp. 52-57). Questi panorami non sono relazioni oggettivamente date, stabili, ma costrutti prospettici, dalla forma fluida e irregolare, che si modificano a seconda dello sguardo dei soggetti coinvolti (al tempo stesso osservatori e attori che si muovono all'interno di uno scenario), caratterizzati dalla grande diversità: stati nazionali, aziende transnazionali, comunità diasporiche, movimenti subnazionali, gruppi basati su rapporti faccia a faccia – come famiglie o quartieri, nonché individui. È il singolo individuo che principalmente sperimenta e interpreta l'attraversamento di questi panorami, dando vita o partecipando ad aggregati sociali con altri individui.

Per *ethnoscape* (o *etnorama*) l'autore intende «quel panorama di persone che costituisce il mondo mutevole in cui viviamo: turisti, immigrati, rifugiati, esiliati, lavoratori ospiti e altri gruppi e individui in movimento», dato che molti hanno a che fare con la realtà di doversi muovere o con la fantasia di doversi muovere (*ivi*, 53). Questo movimento rappresenta una caratteristica essenziale della nostra epoca, tanto che pare poter condizionare le politiche nazionali e transnazionali come mai in precedenza.

Tecnoscape (*tecnorama*) corrisponde alla «configurazione globale della tecnologia» e alla velocità sempre maggiore con cui essa attraversa diversi tipi di confine. Si tratta, quindi, degli scenari generati dalla circolazione di apparati produttivi e tecnologici prodotti da industrie pubbliche e private, nazionali o multinazionali (*ivi*, p. 54).

¹ Si segnala che Chiara Giaccardi e Mauro Magatti (2003, pp. 63-67) propongono opportunamente di aggiungere, a completamento della riflessione di Appadurai, due ulteriori panorami: i paesaggi delle merci e i paesaggi militari, criminali e terroristici.

I *financescape* (o *finanziorami*) rappresentano la distribuzione misteriosa e complessa del capitale globale e dei flussi monetari, reali e virtuali, attraverso le banche e le borse mondiali (*ivi*, pp. 54-55).

I *mediascape* (o *mediorami*) si riferiscono alla distribuzione della capacità di produrre e diffondere immagini e informazioni, al di là dei confini dei Paesi in cui sono state prodotte, attraverso l'utilizzo dei diversi media, quali giornali, riviste, trasmissioni televisive e radiofoniche, produzioni cinematografiche (*ibidem*).

Infine, per *ideoscape* (o *ideorami*) si intendono concatenazioni di immagini e significati a valenza politica e ideologica, che nascono in conseguenza della diffusione di idee di origine occidentale di tipo universalista, quali libertà, benessere, democrazia, diritti (*ivi*, pp. 56-57).

Certamente in tutte le epoche si sono registrate disgiunture tra questi flussi, ma attualmente velocità, intensità e volume di ognuno di questi sono ora tali da costituire un realtà decisamente inedita; in questa situazione le disgiunture sono centrali per la politica della cultura globale, anche perché ognuno di questi panorami, oltre ad avere proprie dinamiche interne, provoca continuamente variazioni sugli altri.

Quindi, la presenza di processi di disgiunzione e differenza nell'economia culturale globale determina l'impossibilità di stabilire una relazione univoca tra quanto avviene sul piano dell'economia mondiale e della politica internazionale e quanto accade invece sul piano del significato.

I diversi ambiti e le diverse dimensioni, in altre parole, tendono a organizzarsi in modo autonomo e su spazi che non sono più necessariamente coincidenti, in quanto non vincolati agli apparati dello Stato nazionale. Gli Stati oggi non riescono più a governare la complessità della situazione perché sono strutturalmente caratterizzati dalla corrispondenza spaziale tra l'economia, la politica e la cultura (Giaccardi, Magatti, 2001, p. 13).

La teoria, che Appadurai stesso (2001, p. 16) definisce «implicita», contenuta nella sua opera, identifica nella comunicazione di massa e nella migrazione i suoi due principali e interconnessi elementi diacritici e studia il loro effetto combinato sull'opera dell'immaginazione, in quanto tratto costitutivo della soggettività moderna.

I panorami, appena illustrati, sono i «mattoni dei mondi immaginati», i «mondi molteplici costituiti dalle immaginazioni storicamente localizzate di persone e gruppi diffusi sul pianeta» (*ivi*, p. 52).

L'immaginazione di coloro che vivono in mondi locali tende ad articolarsi in forme via via più complesse all'interno di contesti globali, anche quando il movimento dei soggetti nello spazio è limitato o inesistente. Questo attraversamento dal locale al globale (e viceversa) può avvenire senza alcun movimento degli individui nello spazio, grazie alla produzione di forme di immaginazione che si fondano sulla relazione fra contesti diversi e non in riferimento al contesto legato a un'unica dimensione territoriale. Emerge così una nuova modalità di riformulazione delle identità culturali.

La deterritorializzazione, intesa come frattura del legame tra spazio, stabilità e riproduzione culturale, produce una alterazione rilevante nei processi di elaborazione delle identità di gruppo. Ed è proprio la deterritorializzazione, di conseguenza, ad avere un forte impatto sulle risorse immaginative delle esperienze vissute localmente.

A ciò si somma un altro mutamento decisivo dell'ordine culturale globale, creato da cinema, televisione e video: la fantasia e l'immaginazione, due forze nuove, diventano pratiche sociali diffuse e forgianno le vite sociali di molti. Prima la vita sociale era statica, le tradizioni restringevano le «vite possibili», fantasia e immaginazione erano pratiche residuali, antidoti alla finitezza dell'esperienza sociale. Negli ultimi vent'anni, invece, la deterritorializzazione delle persone, delle immagini e delle idee ha dato nuovo impulso al ruolo dell'immaginazione, tanto che anche la vita più infelice e disperata è aperta al gioco dell'immaginazione, e contemporaneamente, lo sfruttamento e l'emarginazione non sono più un dato di fatto ineludibile, ma un compromesso tra la vita immaginata e ciò che la vita sociale permette (*ivi*, 78-80).

1.5 *Economia globale dell'educazione e panorami educativi*

Le crescenti interazioni e transazioni culturali su scala globale di nuovo tipo e di nuova intensità stanno provocando profondi mutamenti nella concretezza della vita umana sul Pianeta. Per questo motivo, come è necessario oggi introdurre nuove modalità di rappresentazione delle dimensioni culturali, così pure i processi educativi nel loro differenziato ma connesso dispiegarsi a ogni latitudine del pianeta necessitano di innovative

immagini, che sappiano restituirne una descrizione complessiva e capace di sintetizzarne i significati più originali.

In questa direzione, vogliamo sviluppare, a partire da alcune delle nozioni proposte dall'antropologo indiano Arjun Appadurai (2001), i concetti di economia globale dell'educazione e di panorama dell'educazione.

L'introduzione della nozione complessa di economia globale dell'educazione richiede di essere chiarita e giustificata in modo preciso. Assumiamo l'economia globale dell'educazione come sistema limitrofo e strettamente connesso al modello dell'economia culturale globale, presentato nel capitolo precedente. Si tratta di un tentativo di costruire un modello descrittivo dei processi educativi e formativi globali, che dia conto: della loro collocazione nel contesto mondiale e dei loro rapporti reciproci; dei loro rapporti con le dimensioni culturali; delle molteplici dimensioni esistenziali che mobilitano; delle inedite strategie di mediazione pedagogica tra istanze locali e significati globali; delle innovative identità e relazioni che emergono; della eterogeneità progressivamente in aumento delle agenzie formative e dei caratteri ricorsivi che viene assumendo la scuola a livello globale; delle relazioni educative che si riscontrano nelle diverse località, presenti sulla sfera terrestre. L'economia globale dell'educazione prende forma attraverso la ricostruzione dei tratti essenziali dei panorami dell'educazione.

Questi panorami rappresentano costrutti prospettici, che restituiscono le immagini di un mondo dell'educazione e della formazione, caratterizzato dalla grande diversità di esperienze, modelli, relazioni che oggi racchiude al proprio interno, dal movimento perenne che apporta in continuazione cambiamenti, dalle contrastanti prospettive che offre a sguardi che osservano da posizioni differenti.

I panorami dell'educazione, a nostro avviso, possono corrispondere all'accostamento di tre differenti piani della realtà, tra loro connessi e in stretto rapporto. Il primo piano ha a che fare con l'esperienza delle relazioni educative così come vengono vissute oggi nell'attuale contesto globalizzato dai singoli individui, all'interno delle coordinate esistenziali di cultura, tempo e spazio. Il secondo è un panorama "macro", costellato dalle innumerevoli agenzie educative che costituiscono il mutevole mondo della formazione che ci circonda. Il terzo si riferisce ai vari approcci che a livello internazionale costituiscono esplicite formulazioni di pedagogie

orientate a rapportarsi con il globale che caratterizza l'attuale contesto planetario.

La relazione globale tra questi panorami è imprevedibile, perché ognuno di essi è soggetto a influenze differenti e disgiuntive; contemporaneamente si registrano pressioni dell'uno sull'altro, in un circolo di interazioni complesse e irregolari, che producono variazioni continue. Inoltre, è necessario sottolineare che la contiguità del discorso pedagogico ed educativo rispetto a quello culturale implica l'esistenza di una forte relazione tra i panorami dell'educazione e le dimensioni appaduriane dei flussi culturali globali, presentate nel paragrafo precedente, per cui vanno tenute in considerazione le influenze che si possono registrare sul piano educativo a seguito dei movimenti di persone e di popoli, delle evoluzioni tecnologiche, degli scenari finanziari, dell'estensione delle comunicazioni mediatiche, del potere delle immagini e delle idee.

Anche l'ordito della nuova economia globale dell'educazione, in parallelo con le dimensioni culturali della globalizzazione, presenta le caratteristiche della sovrapposizione e della disposizione complessa, irregolare e disgiuntiva di elementi contrastanti. Basti pensare alla planetarizzazione della diversità culturale e alla sempre più diffusa presenza di contesti educativi multiculturali e interculturali (Hannerz, 2001; Kymlicka, 1999; Lynch, 1993; Santerini, 2001; 2003b); all'enorme produzione e diffusione di significati, immagini e informazioni, attraverso l'utilizzo dei diversi media, quali giornali, riviste, trasmissioni televisive e radiofoniche, produzioni cinematografiche, personal computer, *web site* e altre innovazioni tecnologiche, che a velocità sempre maggiore vengono offerte dal mercato (Calvani, 2000; De Kerckhove, 1991; Giannatelli, Rivoltella, 1995; Gonnet, 1997; Mastermann, 1997); infine, alla crescente rilevanza assunta dagli ambiti educativi informali ed extrascolastici e alla dissolvenza dell'educativo in ogni esperienza della vita, che sembra condurre a una scomparsa della specificità pedagogica².

Sostando ancora brevemente sulle rappresentazioni proposte da Appadurai, se il concetto di economia culturale globale consiste in un modello strutturale dei processi culturali globali, che impronta la presen-

² Il pensiero, in questa direzione, va a un'affermazione di E. Damiano (1984, p. 11): «Dove tutto, letteralmente, è educazione, niente, specificamente, è educazione».

za e la disposizione delle diverse dimensioni componenti lo scenario mondiale e i loro rapporti reciproci, e se la complessità attuale ha a che fare con alcune fondamentali disgiunture tra economia, cultura e politica, sembra di scorgere un paradosso correlato ai fenomeni educativi.

L'educazione, infatti, dovrebbe costituire all'interno dei processi culturali globali, da una parte, un elemento imprescindibile della formazione e della socializzazione di nuovi soggetti all'interno di una certa cultura, di una certa entità politica e di una certa organizzazione economica del lavoro, nonché un potente strumento di mediazione tra le disgiunture del mondo contemporaneo, che consenta alle persone di imparare a relazionarsi con la realtà che cambia attorno a loro; dall'altra, dovrebbe rappresentare una «disgiunzione strutturale e intenzionale» all'interno del sistema, costituendosi come elemento di discontinuità e cambiamento, che promuova processi di evoluzione e rinnovamento a tutti i livelli, ed esercitando non solo funzioni di riproduzione, ma anche una originariamente pedagogica e originale funzione di produzione, consistente specificamente nella elaborazione di stimoli trasformativi dello status quo.

Oggi sembra, invece, di scorgere scenari educativi al contempo ripiegati sulle istanze formative provenienti dal mercato e orientate alla formazione di precise tipologie di lavoratori e di consumatori, e in profondo ritardo rispetto alle evoluzioni dei panorami culturali, sociali, economici e politici, e, quindi, in grave difficoltà ad assolvere alle proprie connaturali funzioni sia di mediazione sia di cambiamento.

1.6 *Rapporto tra cultura ed educazione*

Si è introdotta, poc'anzi, l'ipotesi che l'economia globale dell'educazione e i panorami che la contraddistinguono possano costituire un sistema contiguo e in stretta relazione con l'economia culturale di livello planetario. Quindi, è necessario tentare di chiarire la dinamica relazionale che intercorre tra cultura ed educazione.

L'esperienza della specie umana nella storia è un cammino lento e controverso di sviluppo e costruzione di civiltà che, pur costellato da regressioni e barbarie, ha prodotto la straordinaria crescita che oggi registriamo, pur nella consapevolezza della sua complessità e delle differenti valutazioni in merito che è possibile esprimere e che rendono improponibile

un giudizio univoco in termini di positività o negatività. L'umanità ha potuto distinguersi dalle altre specie viventi del Pianeta per un complesso intreccio di accadimenti evolutivi sul piano filogenetico e di progressive acquisizioni di abilità e competenze sul piano socioculturale (Anolli, 2005; Cuche, 2003; Groppo, 1994; Rivero, 1990).

Secondo Cuche «l'uomo è essenzialmente plasmato dalla cultura. Il lungo processo di ominazione, cominciato più o meno quindici milioni di anni fa, è consistito fondamentalmente nel passaggio da un adattamento genetico all'ambiente naturale ad un adattamento culturale. Nel corso di questa evoluzione, che ha condotto all'*Homo sapiens sapiens*, si è verificata una straordinaria regressione degli istinti, "sostituiti" progressivamente dalla cultura, cioè da quell'adattamento immaginato e controllato dall'uomo che si rivela molto più funzionale dell'adattamento genetico, perché molto più flessibile e più facilmente trasmissibile. La cultura permette all'uomo non soltanto di adattarsi al proprio ambiente, ma anche di adattare quest'ultimo a sé, ai propri bisogni e progetti, in altre parole la cultura rende possibile la trasformazione della natura» (Cuche, 2003, p. 7).

Aldo Agazzi nota che lo sviluppo degli animali e dei vegetali si caratterizza per essere *a schema e ciclo chiuso*; si tratta, cioè, di un apprendimento che non può oltrepassare la struttura e l'esperienza individuale, non può superare i vincoli del quadro fisso del ciclo e delle fasi evolutive, soprattutto non può sommarsi agli apprendimenti di altri membri della specie. L'apprendimento umano è, invece, possibilità «di apprendimenti illimitati e trasmissibili [e] di conservare e far tesoro delle rappresentazioni e delle acquisizioni derivate dalla propria esperienza, sia ai fini della propria conservazione sia di quella della specie, sia a qualunque altro fine o interesse» (Agazzi, 1985, pp. 12-15).

L'*homo sapiens* ha saputo progredire attraverso la capacità di costruire sistemi culturali, fatti di linguaggi, segni, simboli, scritture, che hanno consentito di trasmettere da un individuo all'altro, da un gruppo sociale all'altro, da una generazione all'altra, i risultati ottenuti nella risoluzione dei problemi esistenziali che l'esperienza presentava (Deacon, 2001).

In particolare, ciò che distingue la specie umana da tutte le altre è la capacità di insegnare. Insegnare ha permesso all'uomo di trasmettere gli apprendimenti individuali, trasformandoli in patrimonio collettivo della specie (Bruner, 2004, p. 33). Appare, dunque, evidente che «solo attra-

verso l'educazione, da considerare quindi come esperienza originaria dell'uomo [...] l'umanità costruisce e rinnova la propria storia, in un processo di lenta ma autentica costruzione e chiarificazione di sé» (Bertolini, 1998, p. 2).

La rilevanza della funzione dell'insegnamento per gli esseri umani è tale che Salomone giunge a proporre la nomina di *homo docens* per la specie. L'argomentazione del pedagogo procede nel seguente modo: «[...] l'Homo è sapiens non perché sa, quindi non per le conoscenze che è in grado di sfoggiare, dato che ogni animale possiede un analogo sapere [...]. E neppure perché impara a imparare, dato che questa è una metacapacità senza la quale l'apprendimento sarebbe impossibile ed è propria dunque di ogni organismo superiore. L'Homo è sapiens perché sa di poter imparare a imparare, grazie alla memoria che può conservare dei propri processi di apprendimento, grazie all'osservazione di quelli degli altri, grazie alla possibilità di rappresentarli simbolicamente a sé e ai propri simili, grazie infine alla propria percezione del tempo che permette/lo costringe a prefigurarsi il futuro e in esso il proprio percorso evolutivo. [...] Ma non è sufficiente. [...] L'insegnamento permette di trasformare l'apprendimento individuale in apprendimento per il gruppo, l'apprendimento di gruppo in apprendimento per una popolazione, quello di una popolazione in quello di una cultura [...]. L'insegnamento in generale è ciò che permette alla nostra specie di collegare sul piano ontogenetico livelli biologici distinti trasformando, in tempi storici, i dati adattivi in apprendimenti individuali e collettivi» (Salomone, 1997, pp. 31-34).

Emerge, in modo evidente, l'inscindibile legame tra vita umana, cultura ed educazione.

L'approccio psicologico-culturalista in educazione, proposto da Jerome Bruner (2004, p. 25), postula che l'educazione non sia un'isola, ma faccia parte del continente della cultura. Lo stesso studioso americano ritiene che il modo di intendere l'educazione sia «una funzione del modo di concepire la cultura e i suoi scopi, espressi o inespressi» (*ivi*, p. 8). Il culturalismo, da una parte, pensa la cultura come sistema di valori, diritti, scambi, obblighi, opportunità, potere; dall'altra, si occupa dell'influenza che le richieste di un sistema culturale esercitano sulle persone che devono muoversi al suo interno, cioè, di come «gli individui costruiscono realtà e significati che permettono loro di adattarsi al sistema» (*ibidem*).

Quali sono allora le risorse che una cultura mette a disposizione dei suoi membri per rendere possibile una corrispondenza tra ciò che essa ritiene «essenziale per uno stile di vita buono, utile o degno di essere vissuto» e «il modo in cui gli individui si adattano a queste richieste» che condizionano la loro vita?

Il sistema educativo di una cultura in senso lato, non intendendo con ciò indicare solo il sistema d'istruzione formale, svolge certamente questa fondamentale funzione di mediazione e formazione e, al contempo, costituisce «una delle principali espressioni dello stile di vita di una cultura, e non semplicemente una preparazione ad esso» (*ivi*, pp. 25-27).

Più specificamente, la prospettiva bruneriana prende posizione in modo molto chiaro in merito alla concezione dell'educazione, tanto da esprimersi così: «tutto questo va ben oltre la scuola, perché l'educazione non ha luogo solo nelle aule scolastiche, ma quando la famiglia è riunita a tavola e i suoi membri cercano di dare un senso insieme agli avvenimenti della giornata, o quando i bambini cercano di aiutarsi a capire il mondo adulto, o quando maestro e apprendista interagiscono sul lavoro» (*ivi*, p. 9).

Secondo Bruner (*ivi*, p. 17), insomma, l'educazione si situa necessariamente nel punto di intersezione tra mente – diciamo, quindi, individuo – e cultura.

L'intersoggettività è elemento fondante dell'attività mentale dell'uomo, che viene vissuta con gli altri, è fatta per essere comunicata e si sviluppa con l'aiuto di codici culturali. L'elaborazione culturale e la comunicazione interpersonale o tra gruppi sociali costituiscono due esperienze umane inscindibili e fondamentali nella loro interazione per lo sviluppo umano (Viotto, 1985, p. 216; Bertolini, 1998, p. 151).

Lo sviluppo della mente dell'uomo è connesso alla presenza di un sistema simbolico condiviso dai membri di una «comunità culturale», che elabora e struttura il proprio modo di vivere attraverso questo «simbolismo». La comunità condivide, conserva e tramanda alle nuove generazioni questo mondo di simboli, che consente la continuità e la vitalità dell'identità e dello stile di vita di questa cultura. Al tempo stesso la cultura modella la mente dei singoli individui (Bruner, 2004, p. 17).

Al livello individuale la cultura si esprime attraverso la capacità di fare significato, di attribuire significati alle cose e agli eventi nelle diverse situa-

zioni che si presentano al soggetto nel corso della sua quotidiana e concreta esperienza.

I significati elaborati e attribuiti alle cose dai singoli individui sono contemporaneamente interni all'individuo e interni al contesto culturale in cui sono stati creati, ed è proprio la loro collocazione culturale che ne garantisce la negoziabilità, l'intelligibilità e la comunicabilità. L'apprendimento e il pensiero sono sempre attività situate in un contesto culturale. «Le interpretazioni del significato riflettono non solo le storie particolari degli individui, ma anche le forme canoniche in cui una cultura ricostruisce la realtà. Niente è libero da influenze culturali, ma nemmeno gli individui sono semplici specchi della loro cultura. È l'interazione fra le due cose che dà un'impronta comune al pensiero individuale e conferisce un'imprevedibile ricchezza al modo di vivere, di pensare o di sentire di qualsiasi cultura» (*ivi*, pp. 27-28).

È certamente interessante interrogarsi sulle conseguenze che possono essere state provocate dai fenomeni connessi alla globalizzazione sulla dinamica tra individuo e cultura, intesi secondo una siffatta interpretazione. Perché oggi questo discorso, prendendo atto dell'evidenza empirica del fenomeno che possiamo definire pluralismo culturale, deve sostituire alla concezione singolare di cultura una sua accezione necessariamente plurale. In conseguenza della constatazione dell'esistenza contemporanea di molteplici visioni dell'uomo e della realtà, anche l'educazione assume un'accezione plurale.

È noto che strutturalmente l'educazione è in rapporto con le diverse visioni del mondo presenti in una data cultura – che potremmo definire prevalente, quanto meno in termini di organizzazione sociopolitica – e nello svolgimento della propria funzione proporrà, in modo esplicito o implicito, una certa interpretazione delle cose. In questo senso l'attività educativa deve confrontarsi con il rischio di «sponsorizzare» una certa visione, oppure di offenderne un'altra. L'irriducibilità delle interpretazioni plurali che caratterizzano ogni cultura (anche quelle «ufficialmente» e apparentemente monolitiche) è elemento con cui ogni impresa educativa deve fare i conti, giungendo ad una scelta responsabile di assunzione del rischio; in caso contrario, la perdita di vitalità e l'alienazione finiranno per soffocarla.

L'educazione è ontologicamente in «equilibrio precario» sia nel rapporto con la cultura nel suo complesso sia nel rapporto con gli interessi dei gruppi che ne fanno parte: se si sottomette loro totalmente abdica a sé stessa e priva la cultura della propria fondamentale funzione di preparazione al cambiamento (*ivi*, p. 29).

E oggi, forse come mai prima nella storia, la rapidità del cambiamento del mondo è tale da riproporre con assoluta urgenza questa riflessione, anche perché plurimi non sono più solo gli interessi di gruppi diversi o le visioni del mondo, ma sono plurime le culture presenti nella quasi totalità dei contesti territoriali.

ATTRAVERSANDO I PANORAMI DELL'EDUCAZIONE

Si è detto che il modello dell'economia globale dell'educazione costituisce una cornice strutturale e descrittiva della complessità dei processi educativi e formativi globali, al cui interno scorrono panorami o flussi differenti e disgiunti che veicolano elementi in movimento della materialità educativa di ordine eterogeneo (relazioni, atteggiamenti, didattiche, apprendimenti, competenze, latenze, dispositivi, setting, approcci, orientamenti teorici, politiche, ecc.).

Questa rappresentazione pluridimensionale del mondo della formazione, come si è detto, emerge dall'osservazione di tre panorami educativi in particolare, al cui interno si muovono rispettivamente: gli aspetti specifici che assumono le relazioni educative che accompagnano le elaborazioni identitarie nello scenario globale postmoderno; i dispositivi pedagogici delle agenzie formative, con l'attenzione prioritaria posta sull'agenzia sostanzialmente più diffusa a livello globale, la scuola; le prospettive pedagogiche plurali che a livello internazionale si prefiggono l'obiettivo formativo di fornire competenze in merito alla strutturazione di un proficuo ed equilibrato rapporto tra soggetto, comunità locale e dimensioni globali.

Ciascuno dei panorami presi in considerazione è caratterizzato da un elevato livello di disomogeneità e di contraddittorietà relativamente agli elementi da cui è attraversato. Ad esempio, l'analisi delle tendenze relative alle nuove configurazioni delle relazioni educative deve confrontarsi contemporaneamente con una tendenza crescente alla solitudine e all'individualismo e un grande sviluppo di forme innovative di vita associata. Inoltre, la relazione tra i diversi panorami è connotata dalla disgiunzione e dalla irregolarità. Basti pensare alla difficoltà delle istituzioni scolastiche di individuare assetti pedagogici adeguati agli enormi e continui muta-

menti nella sfera della soggettività e della relazionalità a seguito dei processi di globalizzazione. La diffusa disgiunzione tra questi panorami afferma la natura frattale delle forme educative globali del mondo attuale, che si rivelano prive cioè di limiti rigorosi, di strutture regolari e di rapporti ordinati e prevedibili.

All'attraversamento dei panorami educativi relativi alle relazioni che cambiano nella globalizzazione e alla scuola, come agenzia formativa globale, viene riservato questo capitolo, mentre il panorama educativo delle pedagogie del globale costituisce l'oggetto principale dell'intera ricerca e ad esso sarà, quindi, riservata un'esplorazione ampia e approfondita nel prosieguo del testo. Nel corso della ricognizione che ci permetterà di visitare questi tre panorami si evidenzieranno cambiamenti e problematiche emergenti nel mondo dell'educazione, nonché elementi potenziali per ripensare l'educazione del futuro.

2.1 Le conseguenze della globalizzazione sulle relazioni educative

All'interno del primo panorama prendono forma il confronto multidimensionale dell'educazione con l'esperienza soggettiva contemporanea, che si modifica al mutare dei significati delle dimensioni esistenziali di spazio e tempo, e che, modificandosi, trasforma i modi della relazionalità umana in generale e della relazionalità educativa in specifico; appare ovvio che il cambiamento che investe la relazione educativa ha ricadute anche sulle declinazioni possibili della progettualità pedagogica.

Sul piano scientifico gli ambiti disciplinari che gli esseri umani hanno investito del compito di studiare e conoscere lo spazio e il tempo sono la geografia e la storia. È interessante notare come già a questo livello sia in atto un profondo ripensamento concettuale che contemporaneamente trae origine dall'esperienza delle persone dentro lo scenario contemporaneo e influenza questa stessa esperienza.

La visione geografica del mondo, a partire dall'elaborazione del primo atlante di Mercatore sul finire del Cinquecento, si è caratterizzata per una concezione eurocentrica, che induceva i cartografi a rappresentare il proprio Paese e il proprio continente, mediante l'adozione di scale di riduzione differenti rispetto a quelle usate per i Paesi extraeuropei (Peters,

1990). Fino all'introduzione dell'atlante del mondo del geografo Arno Peters, gli atlanti diffusi in precedenza hanno sempre offerto una rappresentazione distorta del mondo. La ragione di tale scorrettezza è duplice: da una parte, risiede nella inevitabile distorsione derivante dal tentativo di rappresentare la sfericità della Terra su di una mappa distesa; dall'altra, è causata dalla scelta consolidata di utilizzare scale incoerenti.

L'immagine del mondo è stata sostanzialmente contraffatta, o quantomeno "storpiata" colpevolmente, e ha contribuito per secoli a far immaginare e pensare più estese di quanto non fossero realmente alcune aree considerate più importanti – nello specifico, Europa e Nord America – in relazione ad altre parti del globo. L'atlante di Peters offre una nuova rappresentazione del mondo, fedele al "principio spaziale", che propone una nuova visione geografica, non più eurocentrica, ma basata sull'uguaglianza tra i territori, attraverso l'impiego di una medesima scala di riduzione per il planisfero e per ogni singola cartina, nonché di un unitario principio di proiezione.

Una prospettiva analogamente distorta affligge – o quantomeno ha afflitto per diversi secoli – anche la scienza storica, non consentendole un adeguato approccio al "relativismo prevalente" del mondo globalizzato.

Pur avendo origine in epoche precedenti, certamente a partire dal XVIII secolo si è consolidata una concezione della storia fortemente universalista ed eurocentrica, basata sull'idea che esistesse «una legge nascosta della storia», una concatenazione di tutti gli eventi umani finalizzata a un ipotizzato compimento della storia umana, che ha sostituito la provvidenza con il progresso (Giovagnoli, 2005, pp. 5-7). È una visione della storia che lega in termini necessari e di senso quanto accaduto nel passato al presente e quanto accade nel presente al futuro. A ciò si aggiunge la scelta di aver collocato al centro della storia l'Europa, cui è stato arbitrariamente attribuito un «primato morale», una superiorità, nel progresso della civiltà – esteso poi alla cultura occidentale – poiché la sua storia riasumeva, in senso logico e morale, nonché in modo più avanzato e compiuto, la storia universale dell'umanità (*ivi*, pp. 8-9). Il problema della presenza di altre forme di civilizzazione è stato "risolto" proponendo un'unica storia della civiltà, caratterizzata da diversi gradi di sviluppo, collocati in differenti spazi nel mondo e corrispondenti a diversi stadi della stessa civiltà.

L'avvento di nuove e sempre più rapide possibilità di connessione, dalla fine dell'Ottocento, ha posto le condizioni perché, attraverso la sperimentazione di una inedita contemporaneità e simultaneità di quanto accadeva in aree del mondo anche molto lontane, mutasse la concezione stessa del tempo e, quindi, della storia. Il sedimentare delle conseguenze di queste premesse ha avviato un processo, ancora incompiuto, che inevitabilmente tende a ridimensionare la «centralità europea», per riconoscere la «pluralità irriducibile delle civiltà» (*ivi*, pp. 13-15, 41).

La nuova consapevolezza storica emerge in modo chiaro solo con il Sessantotto e con la percezione diffusa che l'umanità tutta è ostaggio della minaccia damoclea della autodistruzione nucleare e della distruzione dell'ecosistema (Morin, Kern, 1994, p. 21): è con questa generazione che una visione storica appropriata si apre alla complessa realtà che propone la globalizzazione del Pianeta (Giovagnoli, 2005, pp. 57-63).

Così come mutano i paradigmi delle scienze investite del compito di mettere a tema lo spazio e il tempo, muta anche il rapporto dell'umanità con queste dimensioni. Come si è visto, la postmodernità cancella molte certezze del passato e tra queste il legame tra spazio di vita, riproduzione culturale e identità sociale (Augé, 1993, pp. 106-122).

Questa frattura viene descritta attraverso l'introduzione di alcune nozioni, quali: *despazializzazione* dell'esperienza contemporanea; *deteritorializzazione*, intesa come somma di complessi processi migratori globali; *delocalizzazione*, che indica la sfasatura esistente tra territorio ed elaborazione del discorso identitario, come conseguenza dei processi di deteritorializzazione; *non luogo*, cioè quello spazio che non può definirsi né identitario, né relazionale, né storico, in opposizione al luogo, connotato da identità, relazioni e storia (*ivi*, p. 73); *spazi vuoti*, ovvero luoghi «ai quali non viene attribuito nessun significato», luoghi che non vengono compresi in quanto tali nelle mappe mentali delle persone e che, pur esistendo, non vengono presi in considerazione (Bauman, 2005, pp. 114-116).

Contemporaneamente anche il concetto di tempo e la sua percezione mutano di valore. L'«istantaneità» e il «breve periodo» assurgono a tratti basilari della cultura temporale contemporanea, a discapito dell'infinito e del lungo periodo (Bauman, 2005; Maffesoli, 2003). Il tempo deve contenere tutto, subito, adesso. L'«effimero» si impone culturalmente sul «durevole».

Lo stesso Bauman suggerisce che «la svalutazione dell'immortalità non può che preconizzare uno sconvolgimento culturale, probabilmente il punto di svolta più cruciale nella storia culturale dell'umanità. [...] Di fatto, in tutta la storia dell'umanità l'opera svolta dalla cultura è consistita nel setacciare e far sedimentare granelli di perpetuità dalla fugacità delle vite umane e dalla transitorietà delle azioni umane, nell'evocare durata dalla fugacità, continuità dalla discontinuità, e nel trascendere di conseguenza i limiti imposti dalla mortalità umana ponendo uomini e donne al servizio delle specie umane immortali» (2005, pp. 141-144).

L'altro carattere assunto dalla temporalità ha a che vedere con l'affermarsi dell'idea di globalità che, attestando l'esistenza di un limite (spaziale) planetario, dice contemporaneamente che non esiste più un *altrove*. Ecco allora sorgere la percezione del *rischio* globale e del conseguente ribaltamento della rappresentazione del futuro, che da orizzonte foriero di prospettive e opportunità, assume una connotazione minacciosa. Secondo Michel Maffesoli (2003) sono entrate in crisi la percezione di un tempo lineare, l'idea di progresso e la fiducia nell'avvenire, che accreditavano un'interpretazione del presente in base a un futuro concepito comunque come miglioramento. Emerge, allora, il tragico di uno spirito del tempo che non può più credere ciecamente nella provvidenza e nel progresso: il tempo vissuto socialmente e individualmente è il tempo della ripetizione, della circolarità, del presente *hic et nunc*, della vita e del mondo accettati «come un gioco», così come sono. L'accettazione dell'effimero appare l'accettazione di un destino di incompiutezza, precarietà e fine imminente.

Queste enormi trasformazioni che coinvolgono le dimensioni dello spazio e del tempo quali conseguenze apportano alla soggettività degli esseri umani e alle loro modalità di rapportarsi e comunicare?

L'identità e l'esistenza stessa dell'uomo, infatti, necessitano storicamente di collocarsi in relazione al tempo e allo spazio.

La contemporaneità ha celebrato uno sganciamento e una autonomizzazione dalle dimensioni spazio-temporali: la tecnologia ha diminuito enormemente i tempi necessari a raggiungere fisicamente luoghi lontani e ha messo a disposizione mezzi di comunicazione che offrono virtualmente la possibilità di essere ovunque senza muoversi dal luogo in cui ci si trova in una immediatezza temporale senza precedenti (Bauman, 2000;

Edwards, Usher, 2000a; Giaccardi, Magatti, 2003): l'istantaneità diventa indipendente dalla compresenza.

Le modificazioni nella percezione dello spazio e del tempo trasformano l'esperienza umana sul pianeta, stravolgendo elementi fondamentali, come la categoria di appartenenza ad un luogo connotato culturalmente, le funzioni del corpo in rapporto al Sé e la concezione del lavoro. Si tratta di elementi che concorrono alla definizione dell'identità soggettiva e che ne modificano di fatto la costruzione e la progettualità (Moscato, 2003, p. 279).

Quali sono, dunque, i tratti dell'identità individuale postmoderna?

Gellner (1992) suggerisce la metafora della «identità modulare»: al soggetto è chiaramente richiesta un'identità, ma che sia appunto modulare, e cioè flessibile, multipla, adeguata ad adattarsi alle differenti aspettative e ai differenti ruoli richiesti oggi dal mondo del lavoro e dalla società. Le appartenenze plurime, cui l'individuo deve corrispondere, si connotano per l'alto grado di contingenza e provvisorietà.

In questo senso da molte parti (Berger, Berger, Kellner, 1973; Gellner, 1992; Gergen, 1991; Parfit, 1989; Sennett, 1999) sembra essere indicato che l'identità stabile, tipica di periodi storici precedenti, sia ormai superata.

Siamo in presenza di un'identità frammentata e instabile - tanto da far proporre a Parfit (1989) l'immagine dell'identità «puzzle» - «non per caso o per errore, ma in conseguenza di una cultura globalizzata che elegge la frammentazione a suo trascendentale» (Lattuada, 2003, pp. 44-45). Questa cultura possiede, infatti, come propri elementi qualificanti: la razionalità scientifica e tecnologica, incline a considerare separatamente quanto sottopone ad analisi, frammentando la complessità in unità più semplici e governabili; la burocratizzazione della vita associata, ove ogni soggetto svolge piccoli ruoli, privi di una connessione sintetica, che ne restituisca il senso complessivo; le leggi di mercato, che impongono culturalmente modelli di relazione interpersonali e sociali, improntati alla contrattazione economica; l'organizzazione del lavoro, votata alla flessibilità e alla propensione al cambiamento, che comporta pesanti riflessi in termini di instabilità sul piano psichico, relazionale ed etico; l'economia del consumo, che, al fine di proporre con successo beni non durevoli, necessita di consumatori dall'identità fluttuante di tipo estetico e non etico.

Emerge con forza dirompente una deriva estetica della soggettività, caratterizzata dall'esaltazione effimera del corporeo, da un'eclissi etico-valoriale, dalla caduta della coscienza di sé e dalla dispersione della coscienza dell'altro, da un disequilibrio morale e da un senso dell'identità personale spostato a servizio dell'affermazione dell'io (Gennari, 1995, pp. 18-19). La cultura contemporanea sta influenzando la natura umana tanto da far emergere un «carattere generazionale», un «nuovo modello di identificazione ideale», che si concretizza in una «triplice sovrapposizione di segno narcisista»: ossessione dell'immagine del corpo; ostentazione della comunicazione; consumo generalizzato e mercificazione globale (Moscato, 2003, pp. 280-281).

Il corpo, da una parte, in termini di materialità cessa di essere l'unico *medium* dell'esperienza umana con la diffusione della realtà virtuale, dall'altra, in termini di apparenza assurge a valore estetico assoluto, da conquistare attraverso tutte le opportunità messe a disposizione dall'industria della bellezza, a qualunque prezzo (sofferenza, fatica, investimenti consistenti, ecc.): trattamenti estetici, abbigliamento alla moda, chirurgia plastica. La comunicazione come bene di consumo viene esaltata dalla martellante pubblicità dei gestori di telefonia mobile, che promuove un'ideale di individuo sempre in comunicazione, al centro di un incessante serie di flussi comunicativi, buoni di per sé e non connessi a una qualità delle relazioni e a una valorizzazione dell'ascolto, inteso come capacità di comprendere l'altro e come esperienza dell'essere accolto dall'altro. Infine, l'ampliamento onnicomprensivo dell'offerta in termini di consumo – dagli affetti al sesso, dagli organi agli embrioni – comporta la riduzione a merce di ogni cosa, compreso il Sé medesimo.

Dopo la società moderna, che aveva bisogno di occupare i propri membri nel ruolo di «produttori e soldati», la società postmoderna necessita principalmente di «consumatori» (Bauman, 2002, pp. 89-95) e adotta differenti forme di socializzazione atte a «costruire» individui che corrispondano a questa «necessità». Il consumatore ideale è colui che mira all'immediata soddisfazione dei propri desideri e che non sosta eccessivamente nel fruire di uno specifico oggetto o servizio, ma si volge rapidamente ad altro; che è facilmente influenzabile dalle diverse forme di pubblicità e di offerta e che altrettanto facilmente cede alle seduzioni da esse messe in atto. Il soggetto si confronta continuamente con una infinita serie di oppor-

tunità offerte dalla «modernità liquida», in una apparente condizione di scelta illimitatamente libera, che paradossalmente rischia di essere arrestata dalle singole scelte operate, proprio perché optare per qualcosa, impedisce soluzioni altre (Bauman, 2005, p. 62). Si impone, allora, una attività umana orientata al raggiungimento della massima soddisfazione, attraverso l'individuazione di scelte che non comportino irreversibilità, responsabilità, legami, limitazioni, o ne comportino minimi livelli.

Un'altra caratteristica cruciale dell'epoca è rappresentata dalla crescente «solitudine del cittadino globale» che sviluppa la propria esistenza sempre più all'esterno di reti relazionali stabili, preferendo alla certezza dei vincoli di solidarietà, l'autonomia e la libertà dell'isolamento (Bauman, 1999; 2000; 2002a; 2002b; 2005). È possibile individuare due ordini di fattori che orientano il soggetto verso una scelta di autonomia molto forte. Da una parte, la necessità o la scelta di inseguire le opportunità offerte dalla contemporaneità riduce la condivisione di significati con chi è prossimo; dall'altra, i processi di «deistituzionalizzazione» e di «desocializzazione», tipici del capitalismo leggero e della modernità fluida (Touraine, 1997; Bauman, 1999; 2005) consegnano all'uomo una realtà in cui le istituzioni e i sistemi sociali, che in precedenza garantivano e tutelavano l'esistenza delle persone, sono in de-composizione e l'individuo corre il serio rischio di poter contare solo su se stesso. Il senso di incertezza e di instabilità mina alle radici l'identità dell'uomo e comporta alti livelli di stress.

Un ulteriore elemento di complessità è rappresentato dall'esperienza della mobilità e della migrazione, che coinvolge un numero sempre crescente di persone, di famiglie emigrate verso Paesi culturalmente differenti. In contesti deterritorializzati, il tentativo di riprodurre l'identità culturale originaria confligge spesso con il desiderio, soprattutto dei giovani, di rappresentare le proprie famiglie come normali agli occhi dei vicini e dei pari nella nuova località. La negoziazione intergenerazionale è resa più difficile dal fatto che oggi sia il punto di arrivo sia il punto di partenza sono in movimento e quindi è difficile la ricerca di punti di riferimento stabili (Appadurai, 2001, pp. 66-67). In questo senso la soggettività delle generazioni che crescono in un nuovo contesto territoriale viene ad incontrare una serie ancora più rilevante di elementi critici, relativamente a quanto avviene per i coetanei «indigeni».

Nel momento in cui riferimenti e strumenti culturali, costituiti dalle tradizioni e dai riti perdono la loro significatività sociale e cessano di assolvere alle loro finalità, l'individuo viene investito della totale responsabilità delle sue scelte e delle sue decisioni che riguardano esistenza e quotidianità, senza potersi giovare del sostegno sociale e di elementi valoriali condivisi che agevolino le sue valutazioni.

Contemporaneamente, gli esseri umani acquisiscono la possibilità di attenuare la coazione dei vincoli di natura spaziale e temporale: le risorse e le opportunità si moltiplicano; le eredità del passato possono essere rigettate così come le progettualità del futuro.

È evidente che oggi non è più sostenibile una rappresentazione dell'identità di tipo sostanziale, cioè «che fa riferimento a un'essenza permanente come fondamento dell'identificazione» (Melucci, 1992, p. 54). All'identità, vanno riconosciuti i caratteri della processualità, della molteplicità e della fluidità, in luogo dell'anacronistica visione essenzialista.

2.2 *Tracce per progettare nuove relazioni*

Parlando dei caratteri peculiari della soggettività nella cultura contemporanea, di mutamenti nell'esperienza della spazialità e della temporalità e conseguentemente delle modalità di incontro e relazione tra gli esseri umani, ci siamo imbattuti nella frammentazione dell'identità, nell'instabilità e nell'insicurezza, nella deriva estetica e narcisistica, nell'abbassamento del tono etico, nella propensione all'indifferibilità della soddisfazione dei desideri, nella ridefinizione delle forme di relazionalità e di comunicazione interpersonale, nella progressiva individualizzazione, nella sfasatura tra costruzione dell'identità, corpo e territorio, nel consolidamento di una realtà multiculturale, nella perdita del senso della memoria e del futuro, nell'affermazione dell'effimero sul durevole.

Lo scenario tracciato sembra prospettare orizzonti a tinte fosche. È necessario, allora, pur non rinnegando l'analisi fin qui condotta né sminuendo i contributi proposti, introdurre alcune altre riflessioni che restituiscano una rappresentazione più complessa e più completa di una realtà multiforme, contraddittoria e inafferrabile. È questo lo specifico dello sguardo pedagogico che non si ferma all'analisi delle problematicità della

situazione e all'identificazione delle criticità, ma incessantemente ricerca anche elementi che possano costituirsi come appoggi progettuali per costruire futuro e cambiamento.

Le trasformazioni in atto, infatti, non introducono solo aspetti negativi o motivi di preoccupazione, ma possono rappresentare «un'occasione per andare oltre i limiti di questa fase storica e per cercare di stabilire nuovi equilibri tra le istanze individuali e il contesto sociale, a partire dalle dinamiche della socialità contemporanea», in direzione del superamento del mero espressivismo soggettivistico (Giaccardi, Magatti, 2003, p. 205).

In questo senso un contributo di assoluto valore è offerto da Paul Ricoeur (1993; 2002) che introduce il concetto di identità narrativa, distinguendo tra due diversi modi di concepire l'identità, *mêmeté* e *ipseité*. La “*mêmeté*” rappresenta l'identità sostanziale, uguale a se stessa, unica, «la permanenza di una sostanza immutabile che il tempo non intacca» (Ricoeur, 2002, p. 65); nel secondo caso, invece, si tratta di una singolarità che scopre l'identità di sé a sé in termini riflessivi. E qui interviene la dimensione narrativa: «la dialettica di medesimezza e ipseità si gioca nello svolgimento della storia raccontata. Lo strumento di questa dialettica è la costruzione dell'intreccio, che, da un pulviscolo di eventi ed episodi, ricava l'unità di una storia» (*ivi*, p. 66).

L'identità, pertanto, si costituisce come forma narrativa e problematizza il rapporto tra il carattere, inteso come insieme di forme fisse di identificazione, dove *idem* e *ipse* coincidono, e la parola data, che rappresenta il rispetto di una promessa e quindi di un sé – «restare fedeli alla propria promessa significa conservare se stessi nell'identità di colui che ha detto e di colui che domani farà» (*ivi*, p. 56). La promessa sfida il tempo e sostanzia la permanenza dell'Io di venature etiche. Il racconto ricomponne le frammentazioni, attribuisce identità e responsabilità e, quindi, media tra il nucleo dell'uguaglianza di sé a sé e l'individualità che riflette e sceglie (Ricoeur, 1993).

Racconto e promessa, etica e responsabilità costituiscono le condizioni di possibilità perché il sé si apra e si renda disponibile all'altro da sé, frantumando la chiusa autoreferenzialità dell'identità aggrovigliata in un sé uguale a se stesso. I termini e la sostanza della prospettiva identitaria ricoeuriana sono condivisi da altri autori, come Melucci: «se l'identità non si dà più un nucleo essenziale [...], la possibilità di definire i confini e di

mantenere la continuità è affidata alla nostra capacità di rispondere, cioè alla capacità di riconoscere e di scegliere possibilità e limiti di quel campo di relazioni che si costituisce in un certo momento» (1992, p. 55).

L'approccio narrativo e processuale alla questione dell'identità consente di riconoscere, da una parte, la differenza e l'alterità, dall'altra la responsabilità soggettiva; in questo modo diviene possibile procedere a una «(ri)costruzione del legame sociale» (Besozzi, 1993, p. 105).

La possibilità di oltrepassare lo spazio non equivale a cancellare la rilevanza dei vincoli spaziali, ma comporta una sostanziale ristrutturazione e risignificazione della categoria dello spazio. In particolare, si introduce una differenziazione marcata tra coloro che hanno la possibilità di accedere alle risorse che consentono di affrancarsi da questi vincoli e coloro che, invece, possono fruire della sola mobilità immediata, che prevede cioè l'utilizzo della propria materialità corporea, o che addirittura sono prigionieri dei vincoli imposti dai processi di localizzazione (Bauman, 2002a, pp. 11-15). D'altra parte, le tesi di Bauman sembrano collidere con la tendenza, sempre più marcata, alla riscoperta del territorio e dei suoi valori a tutti i livelli (dall'architettonico all'etnico, dall'agricolo all'enogastronomico, dall'artigianale al linguistico, ecc.). Inoltre, come nota Augé (2000, p. 109), «per i luoghi è come per il sociale: non spariscono mai se non per ricomporsi». È ancora difficile indicare le direttrici della riorganizzazione spaziale, ma è certamente già in corso.

Pare necessario aggiungere anche che le tesi relative alla presunta dissoluzione della società, che dovrebbe lasciare il posto a soggetti individuali e soli, può essere assunta come una possibile linea di tendenza, che a sua volta deve fare i conti con processi di segno totalmente opposto: basti pensare alla diffusione di tante nuove forme di mobilitazione sociale sia a livello locale che a livello di *network* planetari e alla formazione di nuove identità collettive «post-etniche», tribali, virtuali, inventate (Appadurai, 2001; Hollinger, 1995; Maffesoli, 2004) nonché al permanere di legami sociali tradizionali, seppure in condizioni di crisi.

In merito alle conseguenze che questi cambiamenti apporteranno al discorso pedagogico impegnato a elaborare progettualità educative, adeguate a promuovere l'umanizzazione degli uomini e delle donne che vivono questa temperie storica, è necessario considerare che le coordinate esi-

stenziali spaziali e temporali rappresentano da sempre dimensioni costitutive e fondamentali dell'esperienza educativa, e, pertanto, oggetto della riflessione pedagogica. All'interno dello scenario definito da spazio e tempo gli uomini e le donne si muovono, si incontrano, si relazionano, si educano.

Secondo Vanna Iori «nel come dell'educazione si situano i fattori e le componenti fondamentali di spazialità, temporalità, corporeità che caratterizzano l'essere al mondo nel condizionamento insopprimibile a priori. Il rapporto educativo, come rapporto di "reciprocità" e incontro tra "alterità", si significa sempre a partire da uno spazio, un tempo, un "essere corpo", un collocarsi nella storia» (2000, p. 146).

L'esperienza umana è segnata dalla presenza di determinazioni date, tra le quali hanno una rilevanza decisiva il momento storico in cui si vive, le circostanze in cui si individua qui e ora l'esistenza, lo stesso essere nei suoi aspetti corporei, psicologici, caratteriali (Catalfamo, 1985). La consapevolezza dell'esistenza di queste determinazioni consente alla persona di prenderle in considerazione e di valutarle. Deve emergere, in questo modo, anche attraverso un adeguato accompagnamento educativo, l'evidenza del fatto che ogni determinazione dell'esperienza è sempre relativa, problematica e precaria e, soprattutto, che non esistono determinazioni assolute e necessarie, ma soltanto vincoli sempre suscettibili di superamento verso un'ulteriorità.

I condizionamenti insopprimibili a cui fa riferimento Iori divengono, nel discorso pedagogico, elementi con cui rapportarsi e che devono essere trascesi, superati all'interno dell'esperienza stessa, che si sostanzia come preconditione di un'esperienza ulteriore, che superi e oltrepassi quella precedente. Sviluppandosi da un trascendimento di determinazioni a un altro, l'esperienza cresce e si fa storia, distendendosi nel tempo e nello spazio e contemporaneamente riscoprendosi come esperienza limitata e difettiva e incontrando situazioni che nuovamente chiedono di essere oltrepassate.

Aggiungiamo, inoltre, che non si tratta di un processo meramente e autonomamente soggettivo; si tratta, invece, di una dinamica necessariamente relazionale. La conoscenza e l'esperienza umane della realtà si costituiscono sempre come «risultante dell'incontro tra l'oggetto, l'infinità degli oggetti (tra cui vanno annoverati anche gli altri soggetti, le loro produ-

zioni nonché ciò che si è andato definendo nel corso della storia personale di ognuno), e il soggetto» (Bertolini, 2001, p. 104).

Il passaggio ulteriore consiste nell'evidenziare che tra le realtà esterne con cui la soggettività individuale entra in rapporto inevitabilmente ci sono «altri da sé», cioè «altri-soggetti», che si comportano analogamente alla soggettività di partenza, intenzionando il mondo esterno e conferendogli un senso (*ivi*, p. 107). L'incontro di soggettività diverse può dar vita ad una condivisione di intenzionalità e significati inizialmente singolari che approdano ad un significato di mediazione oppure anche attribuzioni di senso fin dall'origine comunitarie. In questo caso è possibile parlare di *intersoggettività* (*ivi*, pp. 108-109)

Anche nel mondo globale, la concretezza e la quotidianità dell'educazione si confrontano ineluttabilmente con l'irriducibilità della spazialità, della temporalità, della corporeità, dell'incontro con l'alterità, dell'essere collocati nella storia. Secondo Ignatieff, «tutti questi fumosi discorsi sul villaggio globale semplicemente non hanno alcun senso poiché le persone non vivono in quel villaggio globale; vivono nella propria lingua, vivono nella propria cultura» (1993, p. 7). In sostanza, l'intellettuale russo-canadese ritiene che dobbiamo essere consapevoli degli enormi cambiamenti apportati all'esistenza delle persone dai processi di globalizzazione e contemporaneamente ricordare che nella concretezza del quotidiano oggi l'esperienza è ancora fortemente vissuta in una ben precisa località, per quanto possano essere previsti degli spostamenti (reali e digitali), e attraverso uno sguardo sul mondo culturalmente connotato, per quanto siano da mettere in conto incontri e contaminazioni inediti (faccia a faccia e virtuali).

Come si è visto, la postmodernità riconsegna all'uomo e alla donna una realtà marcata profondamente dall'incertezza che si traduce in un crescente disorientamento e in una maggiore libertà di movimento: da qui emergono molteplici temi che stimolano la riflessione pedagogica.

Per prima cosa, si afferma in modo deciso la necessità di orientare ogni proposta pedagogica verso la prospettiva di un educare *nell'incertezza* e *all'incertezza*. Questa diviene una diffusa condizione esistenziale di ogni persona, sia che si trovi nella posizione di educatore sia in quella di educando. L'incertezza, allora, in qualche modo, deve essere considerata ele-

mento fisso del contesto educativo e godere della giusta considerazione in sede di progettazione. Inoltre, l'educazione deve problematizzare anche il rapporto tra esistenza e incertezza e costruire percorsi di accompagnamento che insegnino ad affrontare le incertezze che costellano l'esistenza (Morin, 2001b).

In secondo luogo, si manifesta l'esigenza di elaborare strumenti di convivenza e contrasto al fenomeno della solitudine crescente, nella consapevolezza che esistono anche processi di segno opposto, che stanno conducendo alla nascita di nuove forme aggregative e comunitarie. Il duplice impegno educativo potrebbe indirizzarsi sia verso la promozione della capacità di gestire i momenti di solitudine sia verso il rafforzamento delle competenze relazionali e l'organizzazione di opportunità di incontro autentico.

Ci pare, però, che in questo ambito sia particolarmente rilevante la necessità di sviluppare una proposta sul fronte dell'educazione politica e solidale. Serve, a nostro avviso, un'educazione al senso del politico, alla cura del bene comune, all'etica della solidarietà, non tanto per indurre le persone a restare legate a retaggi del passato, quanto piuttosto per metterle nelle condizioni di comprendere come muoversi nella ricerca di forme di organizzazione politica e sociale innovative e adeguate all'epoca. Occorre che venga riqualficato lo spazio del discorso politico, inteso come ambito di mediazione e di sintesi tra «il saper fare della qualità culturale che attinge al senso» e «il saper fare che utilizza e genera adeguata strumentalità, finalizzata all'addomesticamento del mondo» (Sequeri, 2002, pp. 54-56). Avviene qui una saldatura con la questione della libertà, nella sua accezione di possibilità, poiché, come afferma Bauman (2005, p. 48), «qualsiasi liberazione richiede oggi più, non meno, "sfera pubblica" e "potere pubblico". Oggi è la sfera pubblica a dover essere difesa dall'invasione del privato, e ciò, paradossalmente, al fine di accrescere, non ridurre, la libertà individuale».

2.3 *La relazione medi@ta*

I profondi cambiamenti, di cui si è dato conto nei paragrafi precedenti, introducono forme inedite e innovative di relazione educativa. Una prima forma di relazione precedentemente mai esperita è rappresentata dalla relazione educativa veicolata dai nuovi *media*.

L'emergere prepotente di nuovi modi di apprendere connessi allo sviluppo tecnologico di tutte le tipologie di *media* e, soprattutto, di multimedialità digitale, in grado di coinvolgere e di farsi ascoltare in modo sempre più rilevante, in virtù dell'infinita offerta e della personalizzazione delle proposte offerte, nonché dell'apparente vicinanza alla realtà – si tratta di *fiction*, invece – che propongono e dell'immediatezza comunicativa di cui dispongono.

Tradizionalmente, parlando di *media* si intendono i *mass media* (stampa, pubblicazioni in genere, cinema, radio, televisione), che si connotano per una comunicazione che si irradia unilateralmente da un centro verso molteplici destinatari. Cresce oggi il ruolo delle cosiddette tecnologie dell'informazione e della comunicazione (*Information and Communication Technologies*, ICT), i nuovi media digitali, diffusi a partire dalla fine degli anni Settanta. Il personal computer è lo strumento simbolo di questa nuova categoria. La novità assoluta delle ICT è rappresentata dal loro costituirsi come «interfaccia orientate alla costruzione, negoziazione e condivisione di significati, attraverso un supporto tecnologico predisposto alla elaborazione di sistemi simbolici socialmente identificabili» (Calvani, 2000, p. 15)¹.

La storia ha mostrato in molteplici occasioni che l'avvento di nuove «tecnologie cognitive» (in grado, cioè, di coinvolgere processi interni della mente) può aprire nuove potenzialità alla mente umana, sgravata dal peso di determinate operazioni, in precedenza gestite internamente (*ivi*, pp. 9-10).

Si diffonde la convinzione che le svariate forme che oggi assume l'interazione cibernetica stiano affermando a livello globale, soprattutto nell'universo giovanile, atteggiamenti cognitivi inediti (De Kerkhove, 1991).

Il crescente utilizzo dei media si traduce in un «abitare» un nuovo spazio relazionale, che produce visioni del mondo e forme mentali con proprie specificità (Minichiello, 1988).

La relazione mediata riguarda, allora, tutte quelle interazioni interpersonali in cui la comunicazione tra soggetti non è diretta, ma è mediata e filtrata da una qualche forma di tecnologia – si tratti della scrittura, del telefono, del cellulare, della televisione, della rete telematica (Calvani,

¹ Definizione di Salomon, riadattata da Antonio Calvani; cfr. A. Calvani, *I nuovi media a scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma 2000, p. 15.

2001, p. 11). Una relazione di questo genere si connota per essere svincolata dal condizionamento della compresenza spaziale nel dare vita a una comunicazione e, in alcuni casi, anche dalla simultaneità temporale. Un altro aspetto decisamente rilevante consiste nella drastica riduzione della complessità e varietà delle soluzioni e degli indici espressivi paralinguistici ed extralinguistici – fatto parzialmente salvo il caso delle modalità di incontro per videoconferenza e delle conversazioni con *webcam*.

La continua metamorfosi delle tecnologie ha creato le condizioni perché si consolidassero e moltiplicassero le possibilità di incontrare qualcuno esclusivamente in modo virtuale, senza che necessariamente debba prevedersi *ex ante* o *ex post* un incontro faccia a faccia. È il caso, ad esempio, delle «comunità virtuali», gruppi di persone che si incontrano nel *web*, costituendosi per un certo periodo di tempo come entità riconoscibile, deterritorializzata e defisicizzata (Rheingold, 1993).

Un'altra possibile esperienza virtuale è l'incontro, che può avvenire in un ambiente multimediale interattivo e altamente sofisticato, in cui l'immersione nella situazione artificiale del soggetto utente è tale che questi diviene parte dell'azione, cessando di percepirsi all'esterno dello schermo.

I media, vecchi e nuovi, con le culture e gli ambienti che contribuiscono a formare, si propongono come oggetti e dimensioni di fronte a cui la pedagogia non può non interrogarsi (Masterman, 1997, pp. 5-11).

La *media education* (Calvani, 2001; Giannatelli, Rivoltella, 1995; Hanvey, 1982; Masterman, 1997) sviluppata in relazione agli strumenti più tradizionali (cinema, radio, televisione) ha privilegiato una focalizzazione sui fattori di rischio connessi all'utilizzo dei media e sull'educare all'utilizzo degli stessi, sviluppando competenze critiche.

Il problema educativo muta con la capillare diffusione globale delle ICT, tanto da proporre alla ribalta una nuova *media education*, la *multimedia education* (Calvani, 2000, pp. 50-51), che propone una necessaria riflessione sulla possibile «virtualizzazione» della relazione educativa.

Secondo Calvani oggi si avverte «l'esigenza di un'area che offra un punto di incontro tra in vari orientamenti che si occupano di problematiche connesse con l'uso di tecnologie o media in ambito educativo» (2001, pp. 59-62). Il pedagogista toscano propone di definire «pedagogia dei media» questo settore di indagine, che tematizza il rapporto tra soggetto e media nelle sue differenti dimensioni formative. Queste possono essere articolate in:

- educazione nei media: il *focus* è centrato sul rapporto con i diversi media (cinema, televisione, PC, videogiochi, ecc.) e sui cambiamenti che questi provocano nei comportamenti, atteggiamenti, forme di pensiero dei soggetti che li utilizzano; la progettualità pedagogica è orientata ad accompagnare la crescita della persona, promuovendo le sue istanze di equilibrio e pluralismo formativo, di libertà e creatività, nonché la sua capacità di controllo della tecnologia;
- educazione ai media: in questo caso, l'obiettivo formativo diviene l'acquisizione di una competenza tecnologica nell'uso dei media; si tratta, quindi, di forme di «media literacy» o «alfabetizzazione» tecnologica;
- educazione con i media: vengono qui sviluppate nelle direzioni più varie le possibilità di utilizzare i media come strumenti che possono arricchire le progettualità e gli interventi educativi a ogni livello.

La pedagogia dei media potrebbe essere costituita da quattro campi principali (*ivi*, p. 64):

- *media education*: si concentra maggiormente sulla dimensione dell'educare ai media, sulla loro conoscenza anche in termini critici, sullo sviluppo degli strumenti mediatici in direzione della promozione di una cittadinanza democratica;
- tecnologia dell'educazione: implementa principalmente la dimensione dell'educazione con i media;
- ecologia dei media: mira a elaborare riflessioni e strumenti per un equilibrato rapporto con i media e con esperienze mediate e non;
- ergonomia didattica: cerca di adattare la tecnologia alle esigenze formative, per liberare sempre più il potenziale umano.

Attualmente, pur essendo ancora assolutamente prioritaria una modalità di incontro e di relazione educativa *face to face*, emergono differenti esperienze di percorsi educativi imperniati su forme comunicative mediate (*media&multimedia education*, *distance learning*, *e-learning*, FAD, *open learning*, *online learning*, ecc.). Appare comunque difficile prevedere accompagnamenti educativi totalmente gestiti in assenza di una relazione che coinvolga un incontro fisico tra educatore ed educando. E acquisisce rilevanza l'attenzione che è necessario porre al tema di una «ecologia mediale», che si configura non tanto come timore del potere massifican-

te e soggiogante della tecnologia, quanto piuttosto come preoccupazione per lo sviluppo equilibrato del soggetto (Calvani, 2000, pp. 55).

2.4 *L'incontro interculturale*

Come è noto, il multiculturalismo della grande maggioranza delle società nel mondo, a seguito dei movimenti diasporici globali, appare un carattere peculiare della postmodernità (Appadurai, 2001; Baumann, 2003; Kymlicka, 1999). La rilevanza di questo tema non resta confinata nelle analisi macrosociologiche, ma è assolutamente riscontrabile nella quotidianità delle persone e di conseguenza nella materialità educativa diffusa. Probabilmente non è eccessivo affermare che oggi per la maggioranza delle persone che abitano il pianeta è impossibile sottrarsi all'incontro con un/altro/a appartenente ad una cultura diversa dalla propria: «l'etnico è quotidiano» (Raulin, 2000).

Di conseguenza, il pluralismo culturale è un aspetto incontrovertibile dei panorami globali attuali. Cuche avverte che oggi riferirsi al multiculturalismo, nella consapevolezza che le società multiculturali sono sempre esistite, significa «rivendicare un riconoscimento politico ufficiale della pluralità culturale e un trattamento pubblico equo di tutte le collettività culturali» (2003, p. 132).

Il discorso su identità e diversità/alterità, pertanto, ri-esonda nella concretezza dell'esperienza umana, come forse mai prima nella storia.

Se, da una parte, si nota che «l'alterità è il necessario complemento dell'identità; siamo chi siamo, e come siamo, in funzione di chi o come non siamo. Ogni comunità implica chiusura, un raccogliersi assieme che è anche un chiudere fuori un escludere. Un "noi" che non è circoscritto da un "loro" nemmeno si costituisce» (Sartori, 2000, pp. 43-44), dall'altra, è necessario introdurre una nuova concezione del confine, da intendersi non più (o non esclusivamente) come ostacolo, barriera, ma come spazio di incontro, in cui possano essere rappresentate le diversità (Zanini, 1997).

Vanno, a nostro avviso, rigettate sia le anacronistiche posizioni universaliste, che argomentando in modo del tutto destoricizzato finiscono per accreditarsi come discorsi oppressivi e lesivi delle diversità (Dupront, 1966), sia le posizioni assolutisticamente relativiste, che delegittimano qua-

lunque intenzionalità dialogica, deprivandola di senso e prospettiva in direzione unitaria (Abbagnano, 1962). Lo sguardo storico restituisce una realtà che si caratterizza per la grande vitalità e l'«estrema, forse infinita diversità delle creazioni umane» (Dupront, 1966, p. 45).

La questione del rapporto tra individualità e cultura è chiarita in modo molto efficace dalla seguente riflessione di Cuche che riprende gli studi di Bastide: «Sono gli individui ad entrare in contatto tra loro e non le culture. Non bisogna in realtà reificare la cultura che non è altro che un'astrazione. Ma questi individui appartengono a gruppi sociali, gruppi di sessi, d'età, di status, ecc. Non esistono mai e in nessun luogo in modo totalmente autonomo. Non si può dunque comprendere la loro implicazione nel processo di acculturazione riferendosi unicamente alla loro psicologia individuale. Si deve anche tener conto delle costrizioni sociali che incombono su di loro. E se ci si vuole limitare a tutti i costi ad un'analisi in termini di personalità, non bisogna dimenticare il contesto sociale e storico che influisce sulle personalità individuali» (2003, p. 71).

Chi riveste un ruolo educativo oggi è necessariamente e ineludibilmente chiamato a confrontarsi con la diversità e il pluralismo culturale nell'esecuzione del proprio mandato.

È proprio dell'educatore in generale accostarsi all'educando cercando di cogliere la sua «visione del mondo» (Bertolini, 1998; Bertolini, Caronia 1993), provando a comprenderne i «modelli culturali interiorizzati» (Agazzi 1985, pp. 24-27). In qualche modo la professionalità stessa dell'educatore è intrinsecamente predisposta ad attingere elementi che restituiscano lo sguardo culturale del soggetto in formazione.

Il compito ermeneutico della pedagogia interculturale consiste nell'interpellare la diversità, superando, all'interno di relazioni tra persone di differenti culture, il dilemma tra universalismo e relativismo verso una nuova sintesi (Santerini, 1994, pp. 184-185). Una proficua visione dell'educazione interculturale è basata su «un approccio ermeneutico, che permette una comprensione in profondità dei significati attribuiti alla cultura, in una dimensione dinamico-escatologica tesa a realizzare (non a presupporre per già dato) l'incontro» (Santerini, 2003b, p. 73).

L'intercultura può essere concepita come uno sguardo nuovo che «tratta» la diversità, sfuggendo alla duplice tentazione di segno opposto di eliminarla e di trasformarla o reificarla, privilegiando, invece, la scelta di

rispettarla e di difenderla. Si tratta, in sostanza, di recuperare il discorso su identità e diversità nell'ottica del primato della loro relazione, che implica sicuramente una certa sintesi: unità dell'identità e della differenza (Gomasasca *et al.*, 2004, p. 70).

L'obiettivo della pedagogia interculturale consiste «nel riconoscere la dimensione culturale, nel senso antropologico del termine, di ogni educazione introducendo il rapporto con l'Altro nell'apprendimento» (Abdallah Pretceille, 1990, p. 167). In questo senso l'educazione interculturale sceglie una prospettiva personalista, tesa a valorizzare le persone nella loro singolarità e globalità, quindi, con le proprie specificità identitarie, i riferimenti alla propria cultura di appartenenza, i cambiamenti e le trasformazioni che nel corso di una storia personale avvengono (Henry-Lorcerie, Soler, 1989). Tutto ciò nella convinzione, già espressa, che gli incontri coinvolgano innanzitutto persone, non culture.

La relazione in situazione di pluralità culturale, se vuole essere educativa, deve prevenire un atteggiamento di dialogo e di apertura, che possa introdurre in una dimensione di interculturalità, intesa come «confronto dinamico» che si stabilisce tra persone concrete appartenenti a culture diverse. Le modalità di relazione devono prevedere un atteggiamento di ascolto della persona nella concretezza del suo mondo, che consenta di effettuare una lettura contestualizzata e di pervenire a una sua ampia comprensione (Santerini, 1994, p. 183). Il compito dell'educazione interculturale, incentrato sul confronto con la diversità e con la promozione della capacità di confrontarsi, vive il paradosso di tendere, da una parte, alla conservazione del sistema dei significati culturali della persona e, dall'altra, al suo cambiamento (Clanet, 1988, p. 473).

I nuovi compiti per una pedagogia interculturale, orientata a favorire il confronto tra soggetti di culture diverse e la convivenza sociale, possono essere così riassunti: impedire una fissazione rigida delle identità contrapposte; restituire densità e complessità all'interpretazione degli eventi; collaborare alla costruzione della convivenza a livello globale e all'interno della società (Santerini, 2003b, p. 7).

Infine, evidenziamo alcuni aspetti fondamentali che caratterizzano l'intercultura (*ivi*, p. 36):

- opzione dialettica, che specifica una modalità di confronto con le differenze, persegue il raggiungimento di un equilibrio tra diversità, spe-

- cificità personali e principi universali, orientata a garantire contemporaneamente il diritto alla differenza e la coesione sociale;
- sincronia, che specifica l'interesse dell'intercultura per le relazioni e gli incontri che avvengono in presenza di persone, gruppi, culture diversi *qui e ora*, faccia-a-faccia;
 - progettualità, che specifica la dimensione intenzionale e progettuale in direzione della costruzione delle ragioni del dialogo e della convivenza.

A margine, collochiamo un richiamo alle riflessioni di Jacques Derrida (1995) sulle politiche dell'amicizia, in cui, a nostro avviso, viene posto a tema il problema della diversità e dell'uguaglianza, in modo tale da lasciare aperto uno spazio di interrogazione in merito alla direzione da attribuire all'incontro con l'altro.

Il pensiero dell'altro porta con sé l'irriducibilità dell'alterità non solo tra esseri umani, ma anche tra culture, storie, appartenenze. Il filosofo francese mette in guardia dalla tendenza a puntare tutto sull'uguaglianza e sulla somiglianza perché, pur non negando alcuni possibili elementi di universalità, ritiene che comprendere, nella prospettiva dell'essere uguali e del riconoscersi «fratelli», «può anche voler dire neutralizzare»; di più, «comprendere può obbligare a dimenticare, per esempio, con “tutte le migliori intenzioni”, che la sorella non fornirà mai un esempio docile per il concetto di fraternità» (*ivi*, pp. 2-3). Per questo motivo egli afferma che «la struttura dell'uno deve restare quella che è, eterogenea a quella dell'altro» (*ivi*, p. 21). In questo caso, allora, la diversità si può costituire come spazio dell'«impossibile», cioè di ciò che non era pensabile collocando un incontro all'interno delle categorie di somiglianza a me stesso; spazio che, se accolto e significato, permette che il non possibile divenga possibile, cioè che l'incontro di diversità produca frutti inaspettati.

2.5 *La scuola che cambia*

Il secondo panorama che attraversiamo pone al centro la scuola, l'agenzia educativa più importante e più diffusa a livello globale e alcune disgiunzioni e connessioni con altre agenzie.

Secondo Borghi «agenzie educative non sono soltanto le istituzioni scolastiche. La struttura e i rapporti di produzione, l'organizzazione e il fun-

zionamento della vita politica e sindacale a livello nazionale e internazionale, dell'associazionismo, dei mezzi di comunicazione di massa, della famiglia e dei rapporti interpersonali, della chiesa e della cultura possiedono un'importanza educativa che investe da ogni parte l'azione della scuola e la condiziona» (Borghì, 1984, p. 130).

La scuola, però, è certamente l'istituzione educativa che riveste ancora oggi una posizione prioritaria per importanza, in rapporto ad ogni altra agenzia formativa o contesto educativo e a dispetto dell'incessante moltiplicarsi di questi ultimi. Inoltre, come si evince dalla precedente riflessione di Borghì, ogni agenzia formativa tende ad influenzare l'azione della scuola, ma contemporaneamente le attribuisce un ruolo centrale nell'ambito educativo.

L'esplosione della scolarizzazione di massa rappresenta con continuità, ormai da molto tempo nella storia recente dell'uomo, una caratteristica peculiare dello sviluppo sociale (Scurati, 2003b, p. 90).

La rilevanza planetaria dell'istruzione scolastica è empiricamente testimoniata dalla impressionante diffusione che l'esperienza scolastica ha assunto e continua ad assumere nel mondo per un numero sempre crescente di soggetti in età evolutiva.

Il fenomeno, per essere compreso nella sue reali dimensioni, deve essere osservato seguendo piani d'analisi sia sincronici sia diacronici. L'asse sincronico consente di cogliere che l'estensione dell'esperienza scolastica in termini di quotidianità e materialità esistenziale coinvolge non soltanto un numero esorbitante di allievi, ma anche milioni di famiglie, che affidano i propri figli alla scuola (Brint, p. 1999). A ciò si aggiunge che la diffusione dell'istruzione scolastica a livello planetario ha originato la costituzione di impianti organizzativi tali per cui la professione docente è probabilmente la più diffusa nel mondo. Ciò equivale a dire che, oltre a milioni e milioni di alunni e di famiglie, esistono anche milioni di insegnanti, a cui vanno comunque aggiunte tutte le professionalità "non docenti" a vario titolo coinvolte nelle scuole (dirigenza, amministrazione, custodia, manutenzione, pulizia, ecc.). Un ulteriore elemento decisamente rilevante, che testimonia l'importanza sociale della scuola, è costituito dalla quantità di risorse economiche, finanziarie, immobiliari, organizzative, che le società attuali destinano al finanziamento dell'istruzione (Brint, 1999).

La direttrice diacronica attesta che da tempo la progressiva diffusione della scuola sta interessando un numero sempre maggiore di persone, tanto da poter affermare che anche tra gli adulti e gli anziani moltissimi hanno vissuto, in alcuni casi magari solo per pochi anni, l'esperienza della scuola. Inoltre la continua estensione nel tempo della frequenza scolastica porta come conseguenza la permanenza a scuola di un numero crescente di alunni per periodi sempre più prolungati (Scurati, 2003b, p. 90).

È possibile, quindi, affermare che la scolarizzazione dell'apprendimento abbia registrato un nettissimo progresso, misurabile in relazione a tre dimensioni: a) il *grado di scolarizzazione*, ovvero la durata media della frequenza scolastica per classe di età; b) la *portata sociale*, ovvero l'insieme delle materie e dei contenuti che la scuola ha introdotto nel curriculum; c) la *rilevanza sociale*, ovvero il collegamento fra qualifiche acquisite in ambito scolastico e prospettive di vita, cui è possibile aspirare (Damiano, 1984, p. 120).

La diffusione della scolarizzazione nella società ha condotto una progressiva «occupazione simbolica» che ha interessato spazio, tempo e aspetti procedurali. La scuola ha «richiesto» e «ottenuto» nei fatti la strutturazione di spazi deputati all'erogazione dell'istruzione, che prevedono una rigida regolazione dell'accesso, in base a «ritmi specifici» di ingresso, permanenza e uscita; la scansione programmata della vita individuale, finalizzata alla frequenza scolastica, sottratta alla libertà di scelta individuale, cui è conseguita una periodizzazione standardizzata dell'esistenza tale da costituire artificialmente veri e propri gruppi sociali inediti – basti pensare all'invenzione della categoria degli adolescenti; infine, il riconoscimento della propria rilevanza sociale e istituzionale, vedendo discendere la definizione della *mission* e delle finalità attribuite all'istruzione direttamente dai massimi livelli dei poteri costituiti, i governi degli stati, «secondo criteri formalizzati della legislazione e dei rapporti di potere fra i gruppi politici, economici, sociali e culturali, sottoposti a controlli prestabiliti e standardizzati» (*ibidem*).

Inoltre, la scolarizzazione, secondo Metelli di Lallo (1966, p. 503 e ss.), ha acquisito nella sua diffusione su larga scala una forza tale da travolgere una dopo l'altra, annullandole, le “soglie” che caratterizzano le stratificazioni e le articolazioni della società. È stata progressivamente abbattuta la soglia dell'età con l'innalzamento in molti Paesi dell'obbligo sco-

lastico ben oltre la preadolescenza, l'accreditarsi della prospettiva formativa della *life long education* e la considerazione dell'infanzia, perlomeno a partire dai tre anni, come età deputata alla scolarizzazione; anche la soglia della divisione "posizionale" della società è cambiata, tutte le classi e i ceti sociali sono stati infatti interessati dalla scolarizzazione; è stata poi introdotta una diversa concezione dell'aula e dell'edificio scolastico, di cui la scuola ha rotto gli argini, per invadere, da un lato, il territorio, andando a occupare lo spazio del "pubblico" e del "sociale" e per farsi carico, dall'altro, in un contesto generale di fragilità e crisi della famiglia e di conseguente solitudine e disorientamento esistenziale dei soggetti in via di sviluppo, di aspetti affettivi ed emotivi dell'educazione, irrompendo in tal modo anche nell'area del "privato"; infine, questo processo ha contribuito a influenzare anche la soglia della disabilità, che appariva un problema non gestibile da un'agenzia educativa centrata sull'apprendimento disciplinare di tipo prevalentemente cognitivo, grazie all'inserimento di soggetti diversamente abili all'interno della scuola, così come accade da tempo nel nostro Paese.

La scuola è l'istituzione in cui ha luogo quella forma organizzata e specifica di educazione che è l'istruzione scolastica.

Il passaggio a una nuova forma di differenziazione sociale, cui ci si riferisce con l'espressione *differenziazione funzionale*, è un processo fondamentale per la comprensione del ruolo della scuola. A una società differenziata sulla base di strati, infatti, dove la stratificazione si definiva in riferimento ad un ordine sociale di tipo gerarchico, che consentiva di individuare un nucleo predominante, coincidente con il vertice della società (per esempio, il ceto nobiliare), subentra una società differenziata sulla base della funzione svolta dai singoli sottosistemi – economico, politico, giuridico, e così via. All'interno della società differenziata funzionalmente non è più possibile stabilire priorità tra i singoli sottosistemi, in quanto ciascuno svolge una funzione specifica, che può essere attuata solo al suo interno (Luhmann, De Giorni, 1994, p. 247 e ss.).

La scuola si consolida, quindi, come istituzione sociale, cioè come soluzione giuridica e convenzionale investita della funzione di svolgere un insieme specifico di compiti e di regolare specifiche attività, mediante la limitazione dei modi in cui tali compiti o attività possono essere effettua-

ti. E la specificità sociale istituzionalmente affidata alla scuola è l'istruzione delle nuove generazioni, da realizzare attraverso la regolazione delle attività di insegnamento e apprendimento, differenziate dalle analoghe attività educative e formative realizzate dalla famiglia e dalle diverse forme storiche assunte dalle corporazioni dei mestieri.

L'autonomia istituzionale della scuola, quindi, è data dall'autonomia dei simboli dalla realtà, cioè dalla specificità della scuola di saper costruire una cultura *secondarizzata* e formalizzata, che, in definitiva, risulta essere un decisivo strumento di integrazione culturale di una realtà socialmente eterogenea.

La scuola, istituzione specifica, intenzionale, universalistica, generale costituisce la risposta formativa ai bisogni di un nuovo e inedito sistema di organizzazione e relazione sociale. Le due necessità più impellenti che emergono in una società che si differenzia sono l'omogeneizzazione culturale e la costruzione/difesa della sua unità e coesione. Soltanto la condivisione di una cultura omogenea, infatti, può consentire scambi simbolici e materiali in un contesto vasto e differenziato. Soltanto la formazione di una classe di funzionari competenti e fedeli può garantire l'unità e l'efficienza di governi centralizzati che devono accreditare il proprio potere contro l'impianto sociale policentrico precedente e le tendenze centrifughe dei localismi. La burocratizzazione di un insegnamento scolarizzato di tipo universalistico si impone come la risposta più adeguata a queste istanze, poiché il suo elevato grado di formalismo produce elevati livelli di integrazione; soprattutto nel momento in cui si salda con un'altra invenzione che consente di stabilizzare e diffondere l'omogeneità culturale: la scrittura.

L'epoca della rivoluzione industriale è il momento storico nel quale, in condizioni sociali segnate appunto da ampi livelli di centralizzazione, urbanizzazione e differenziazione istituzionale, la scuola diventa l'istituzione educativa dominante, attraverso politiche di alfabetizzazione di massa, che vedono il loro fulcro nell'istituzione dell'obbligo scolastico, e viene così attuato il più ampio (fino ad allora) processo di omogeneizzazione culturale.

Il modo specifico della scuola di produrre attività di insegnamento e apprendimento, come si è visto, è caratterizzato dalla *secondarietà* della cultura scolastica, frutto della separazione tra vita reale e vita rappresen-

tata simbolicamente, che a sua volta è resa possibile dalla costituzione di un contesto esperienziale particolare e fornito di suoi propri codici, come quello interno alla scuola, separato dall'esperienza diretta.

L'elemento cruciale è qui rappresentato dalla dissonanza culturale tra progetto educativo e mondo della vita, tra contesto scolastico e ambiente esterno, tra il modello di uomo progettato dalla scuola e il modello di uomo presente nella cultura diffusa (Damiano, 1984, p. 134 e ss.). Questa dissonanza si connota per la «violenza simbolica» che questa frattura esercita e per la “burocratizzazione” dell'insegnamento/apprendimento che, attraverso la propria opera di mediazione e regolazione, le permette di sostanzarsi nella realtà. Il paradigma burocratico è il *medium* che impone confini rigidi al sistema scolastico, in modo da isolarlo dall'esterno e costituirlo come “spazio altro”, artificiale, alternativo, simulato, transizionale. Operativamente le strutture di burocratizzazione dell'istruzione sono la regolazione degli accessi, la demarcazione degli spazi, la suddivisione degli allievi in classi, l'individuazione di curricoli specifici, l'articolazione graduale e progressiva dei contenuti individuati, la specializzazione dei docenti, l'organizzazione gerarchica, la differenziazione e l'asimmetria dei ruoli. È un processo di separazione e di controllo che, prima ancora che sugli allievi, agisce, a partire dalla loro formazione, sugli insegnanti, che sono preposti all'esercizio della “violenza simbolica” e che vengono inquadrati come funzionari all'interno della gerarchia scolastica, espropriati dei mezzi per esercitare la professione, della possibilità di scegliere i propri allievi, dell'autonomia di gestione dell'insegnamento, come accadeva prima dell'avvento dell'istituzionalizzazione della scuola, per vedersi offrire in cambio la parcellizzazione del tempo e dei saperi, cioè la frammentazione dell'insegnamento in unità orarie standardizzate e predefinite e in ambiti disciplinari separati.

La specializzazione dell'istituzione scuola in tema di educazione e il suo conseguente successo, che ha comportato quella “occupazione simbolica” del reale nella sua quasi totalità, hanno provocato un pericoloso slittamento semantico, che induce a considerare la scuola come il luogo dell'educazione per antonomasia; anzi si rischia, addirittura, di considerare sinonimi scuola/istruzione ed educazione.

In merito al possibile esito controproducente della scolarizzazione della società, riprendiamo da Elio Damiano (*ivi*, p. 156) il suggestivo *modello*

condizionale dell'educazione scolastica, proposto da King, secondo cui la rilevanza e la portata dell'apprendimento effettivamente realizzabile a scuola sono "condizionate", appunto, dalla rilevanza e dalla portata sociale delle altre agenzie educative extrascolastiche. Si tratta di una concezione *modale* dell'educazione, fondata sul riconoscimento della complementarità e della reciproca integrazione dei modi plurali dell'educazione – e l'istruzione è semplicemente uno dei modi, per quanto insostituibile in una società differenziata. In questa prospettiva la progettualità pedagogica deve mirare a concretizzare una reale integrazione tra l'educazione formale e tutti gli altri modi dell'educazione, rendendoli reciprocamente *condizionali*.

È ora possibile procedere nel cercare di definire l'educazione scolastica, individuandone il modo educativo specifico. È ancora Damiano (*ivi*, p. 158) a proporre sei attributi essenziali e costitutivi dell'educazione scolastica, che a suo parere si connota per essere: indiretta, distaccata, simulata, semplificata, ritardata e autoritaria.

L'educazione scolastica è un'educazione *indiretta*, in quanto è incentrata su un'esperienza di apprendimento che rappresenta la realtà, non sulla realtà diretta. È un'educazione *distaccata*, poiché insegna a rinunciare alla immediata soddisfazione del bisogno, a favore di una capacità di differimento e di progettazione, che consente di prevedere e rappresentare in anticipo le modalità di intervento e risoluzione del problema, andando ad aumentare esponenzialmente l'efficacia dell'azione umana.

L'educazione è *simulata*, la qual cosa crea le condizioni per sfruttare le risorse del gioco e dell'analogia e per moltiplicare le opportunità di sperimentazione, che nella realtà vengono vincolate dalla eventualità di commettere errori.

L'educazione scolastica è *semplificata*, in quanto identifica i contenuti dell'insegnamento attraverso una selezione degli elementi principali, trascurando quelli accessori, e ricomponendoli in una sintesi che restituisce una versione semplificata dell'oggetto di studio, rispetto a come questo si presenta nell'esperienza diretta.

Un ulteriore attributo definisce *ritardata* l'educazione scolastica, che, infatti, sceglie di fornire un insegnamento generale, non immediatamente utile né spendibile nel mercato del lavoro perché tende a rendere auto-

noma la formazione che eroga, a partire da una competenza emergenziale centrata sul presente, preferendole, invece, una solida formazione di base, che possa irradiare i propri effetti verso il futuro.

Infine, l'educazione scolastica si connota per essere *autoritaria*, nel senso che la scuola stabilisce *a priori* ruolo, condizioni, tempi e contenuti di chi insegna e di ciò che si insegna, di chi apprende e di ciò che si può apprendere: docente e allievo vivono, quindi, una relazione di complementarità asimmetrica. Certo è che, malgrado ciò, la scuola non può prescindere dal coinvolgimento del discente; d'altra parte, l'autoritarismo della scuola consiste nel fatto che tale coinvolgimento non può avvenire che all'interno di una proposta precisa e vincolata. Siamo in presenza di un insegnare e di un apprendere segnati dal carattere della necessità (cioè della non discrezionalità), che è misura della dipendenza che le nuove generazioni devono accettare per potersi giovare dei vantaggi della cultura mediata, elaborata dalle generazioni precedenti.

2.6 *L'educazione per tutti e la crisi della scuola*

Storicamente la scuola primaria per tutti, che vede le nuove generazioni sugli stessi banchi di scuola per un numero definito di anni, si è accreditata come una conquista democratica, come una concreta opportunità di uguaglianza formale nella competizione sociale, a conferma della cresciuta possibilità di mobilità e della rappresentatività delle istituzioni, ma anche come indicatore dell'unità della nazione, strumento privilegiato per conseguire l'unità linguistica, culturale e sociale, espressione tangibile della convergenza simbolica di tutte le classi sociali (Damiano, 1984).

Da più parti si levano forti affermazioni del diritto di tutti gli abitanti del nostro Pianeta all'educazione. Il che significa dare a tutte le popolazioni della terra «le chiavi della cultura e della conoscenza» (Frabboni, 2003, p. 15).

La *Dichiarazione universale dei diritti umani*, proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, sancisce che ogni individuo ha diritto all'istruzione e che l'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali, le quali devono anche essere obbligatorie, mentre l'istruzione tecnica e professionale e l'istruzione superiore devono essere accessibili a tutti (art. 26). L'istruzione

deve avere come obiettivo il pieno sviluppo della personalità umana e il rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, promuovendo la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra le nazioni, il mantenimento della pace. La stessa Dichiarazione, inoltre, nel preambolo, indica l'insegnamento e l'educazione quali strumenti privilegiati per la promozione del rispetto dei diritti e delle libertà in essa proclamati: gli esseri umani potranno un giorno godere dei diritti che loro spettano solo attraverso una globale diffusione a livello mondiale di una scolarizzazione piena ed efficace.

Anche la *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo* del 20 novembre 1989 si pronuncia su questo tema, riconoscendo ad ogni bambino il diritto ad avere un'istruzione e, allo scopo di tutelarla, ritiene importante che gli stati rendano l'istruzione primaria gratuita e obbligatoria per tutti, attuino strategie per incoraggiare la regolare frequenza scolastica e la riduzione dell'abbandono, promuovano progetti educativi sostenuti dalla cooperazione internazionale per contribuire all'eliminazione dell'analfabetismo in tutto il mondo.

Da questi pronunciamenti della comunità internazionale emerge in tutta evidenza l'importanza cruciale del diritto all'istruzione, che viene tradotto nell'indicazione di un livello minimo di scolarizzazione per tutti, fissato nell'istruzione elementare di base e tanto importante da dover essere offerto in modo gratuito alla generalità della popolazione. L'educazione di base deve perseguire lo sviluppo delle potenzialità e capacità fondamentali della persona: il valore di questo diritto è assoluto e le organizzazioni statali devono farsene carico.

Il principio dell'istruzione obbligatoria universale è l'altro elemento discriminante nella questione scolastica. Questo specifico livello di burocratizzazione, che connota di un ulteriore tono di necessità l'educazione scolastica, storicamente si afferma nel corso del XIX secolo, all'epoca dell'industrializzazione e della democrazia liberale, sulla base dell'esigenza di garantire a tutti una strumentazione culturale minima, che possa garantire la partecipazione alla vita civile, sociale ed economica (Scurati, 2003b, pp. 66 e ss.).

I concetti di "scuola dell'obbligo" e "scuola di base" risultano essere concetti simmetrici e sovrapponibili, per quanto ciò evidenzia il limite del livello minimo dell'istruzione *fondamentale* indicato nelle precedenti

Dichiarazioni, che si limitano a parlare di *istruzione elementare*». In tutti i Paesi sviluppati, infatti, la coincidenza di obbligatorietà e “basicità” della scuola identifica quanto meno la somma dell’istruzione elementare e media inferiore. Quindi, un primo livello di aggiornamento contestuale di tali pronunciamenti dovrebbe far coincidere il diritto all’istruzione con la reale possibilità di frequentare almeno otto anni di scuola, nella direzione di ampliamento verso la scuola materna e l’istruzione superiore. Secondo Delors (1997, p. 109), l’educazione di base è un «indispensabile passaporto per la vita», in quanto mette nelle condizioni di scegliere, di partecipare all’edificazione di un futuro comune e di continuare ad apprendere; deve, quindi corrispondere a un periodo che si estenda in linea di massima dai tre ai dodici anni. Lo stesso autore francese cita il progetto d’azione adottato a Pechino nel 1995, che sottolinea come l’educazione sia uno strumento essenziale per conseguire gli obiettivi della pace, dell’eguaglianza e dello sviluppo. In particolare, viene indicata la strada dell’educazione che non discrimini in base al sesso, in quanto è stato accertato da numerose indagini scientifiche che l’alfabetizzazione delle donne è un elemento che incide positivamente sul miglioramento della salute, dell’alimentazione e dell’educazione, nonché sul maggior coinvolgimento e partecipazione delle donne stesse al potere decisionale.

Per quanto, nel corso del XX secolo, siano stati compiuti enormi sforzi per aumentare la diffusione dell’istruzione, rimane questa un’emergenza epocale e globale. Se è vero che dal 1960 le iscrizioni alle scuole primarie e secondarie nel mondo sono aumentate da circa 250 milioni di unità a oltre 2.700 milioni di oggi, pur tuttavia esiste ancora una realtà drammatica nel mondo: quasi un miliardo di persone² versa nel più completo analfabetismo, e si sta parlando di cifre che corrispondono al 20% degli uomini e al 40% delle donne; l’accesso all’educazione di base e la

² Le statistiche più recenti del “The Education For All - Global Monitoring Report 2003/4” stimano il numero complessivo di analfabeti in 862 milioni di persone. Il Global Monitoring Report del 2008, pur in assenza di nuove statistiche, suggerisce, a seguito di nuove indagini e ricerche in diversi Paesi, una cifra totale che si attesterebbe attorno ai 774 milioni di unità (di cui il 64% donne). Si tratta appunto di una correzione al ribasso che non fa riferimento ai successi di programmi di alfabetizzazione su vasta scala, ma semplicemente a una differente modalità di acquisizione e di conteggio dei dati statistici.

speranza di completare la scuola primaria sono ben lontani dall'essere universali, tanto che 130 milioni di bambini non hanno accesso all'istruzione e altri 100 milioni si iscrivono senza riuscire a completare i primi quattro anni; il divario tra i generi resta una piaga sociale, per quanto si sia attivato un processo in controtendenza; il lavoro minorile, fenomeno diffuso ovunque e riemergente anche nei Paesi industrializzati, impedisce a milioni di bambini (si parla di almeno 80 milioni) di frequentare la scuola o di beneficiare pienamente della sua frequenza e a ciò si aggiunge il fenomeno della riduzione in schiavitù a scopo di sfruttamento lavorativo o sessuale di decine di milioni di bambini.

Il diritto all'istruzione, pur essendo proclamato in accordi internazionali, rimane, quindi, un diritto negato.

Il *Global Monitoring Report 2005* del progetto "Education For All - EFA", nato in seno all'UNESCO a seguito dell'individuazione, nel corso della conferenza di Jomtien, delle "education for all strategies" e di sei obiettivi da raggiungere entro il 2015 – relativi a cura ed educazione della prima infanzia, istruzione primaria universale, educazione dei giovani e degli adulti, alfabetizzazione, parità di genere, qualità dell'istruzione, si sofferma in modo particolare sul sesto di questi obiettivi. La qualità dell'istruzione, misurata in base a test standardizzati somministrati agli allievi dei diversi Paesi e a indicatori quali la formazione dei docenti e i loro tassi di assenteismo, segna inevitabilmente una linea di demarcazione tra Paesi ricchi e Paesi in via di sviluppo, in sostanziale continuità con quanto emerso rispetto agli altri cinque obiettivi. Il dato impressionante è l'incidenza del virus HIV sul tasso di assenteismo degli insegnanti in molti Paesi in via di sviluppo.

Sulla specifica questione della qualità dell'apprendimento, intesa come "cuore dell'educazione" lo stesso Report, sottolineandone l'importanza al fine di realizzare pienamente il diritto allo studio, come già avevano fatto i documenti *The World declaration on Education for All* (1990) e *The Dakar Framework for Action* (2000), ne offre una definizione incentrata su «due principi che caratterizzano la maggior parte dei tentativi di definire la qualità dell'istruzione: il primo identifica lo sviluppo cognitivo degli allievi come il maggiore obiettivo esplicito di tutti i sistemi educativi. Di conseguenza, il grado di successo con cui questi sistemi raggiungono questo obiettivo è uno degli indicatori della loro qualità. Il secondo principio

enfattizza il ruolo dell'istruzione nel promuovere valori e atteggiamenti di una cittadinanza responsabile e nel nutrire lo sviluppo creativo ed emotivo. Il raggiungimento di questi obiettivi è più difficile da valutare e comparare tra paesi diversi» (UNESCO, 2005).

Emerge, quindi, una qualità che è funzione dello sviluppo cognitivo degli allievi e della capacità dell'insegnamento di promuovere la cittadinanza responsabile e lo sviluppo creativo ed emotivo. Viene indicata una direzione di attenzione globale e multidimensionale alla crescita e alla formazione della persona, alla liberazione del potenziale conoscitivo di ciascun soggetto.

È possibile, allora, riconfigurare il diritto all'istruzione, come «diritto all'istruzione di qualità» (Frabboni, 2003) che consente di concentrare l'attenzione sugli obiettivi del processo di scolarizzazione, piuttosto che sul soddisfacimento formale di un obbligo; anzi, problematizzando e contestualizzando all'interno dei nuovi scenari globali la questione, un'ulteriore riformulazione del diritto all'istruzione potrebbe essere il «diritto all'apprendimento», che metta l'essere umano in condizione sia di esercitare che di difendere diritti e libertà, attraverso un'educazione che contempli anche la pratica della partecipazione sociale e culturale: http://rivista.edaforum.it/numero2/_edn19 (Del Gobbo, 2005). Infine, è possibile estendere il diritto all'istruzione fino a parlare di «diritto al life long learning» (Delors, 1997).

È necessario aggiungere che, in quest'epoca, la frontiera degli apprendimenti necessari a evitare la marginalizzazione sociale ed economica si sposta continuamente in avanti, marcando in modo sempre più netto il divario tra chi sa e chi non sa, tra chi padroneggia le competenze che gli permettono di muoversi in autonomia nel mondo globale e chi è privato anche delle competenze di base. Il concetto di basicità delle competenze, inevitabilmente va ampliandosi, tanto da arrivare a comprendere abilità e competenze sempre più elevate. In questo senso è preoccupante il crescente *digital divide*, che fa registrare gravi disuguaglianze nel pianeta: da una parte ci sono dei segmenti della società planetaria che usano le nuove tecnologie per migliorare il loro stato e per ottenerne i migliori profitti e benefici, e, dall'altra ci sono diversi settori di questa società che non sanno usare tali tecnologie, e hanno delle difficoltà ad individuare le migliori opportunità di sviluppo esistenti (Sabatano, 2005).

Anche la battaglia all'esclusione digitale diventa fondamentale per sconfiggere le disuguaglianze sociali, poiché la possibilità di accedere alla tecnologia è propedeutica a un pieno esercizio del diritto alla cittadinanza e a un'attiva partecipazione alla società della conoscenza:
<http://rivista.edaforum.it/numero2/> - _ftn26.

In conclusione, non è possibile tacere la fatica che accompagna il prendere atto dello iato profondo che separa il riferimento utopico, ispiratore dell'affermazione di diritti miranti all'umanizzazione piena di tutti gli abitanti del pianeta, e le difficoltà (e le opposizioni) che ne ostacolano il cammino.

In merito all'affermazione del diritto all'istruzione per tutti e di un processo effettivo di diffusione della scolarizzazione, va registrata una sua negazione su vasta scala. Si evidenzia, poi, un ulteriore elemento di preoccupazione, connesso, alle politiche neoliberiste che tendono a trasformare, anche in termini culturali, l'istruzione da bene per tutti a merce, a disposizione di chi può pagare per acquistarla. Per quanto qualcuno possa ipotizzare che questo scivolamento consenta di riconoscere i costi effettivi della scolarizzazione, che, quindi, non può essere "sprecata" per chi è escluso dallo sviluppo, la pedagogia e l'educazione continueranno a percorrere con determinazione la strada che conduce all'affermazione della dignità e alla piena umanizzazione di ogni persona, che, lo ribadiamo, passa per la fruizione di concrete e valide opportunità di apprendimento.

Con l'avvento della società post-industriale, la scuola perde di fatto la sua funzione quasi monopolistica nel campo dell'educazione (Besozzi, 1993, p. 16). La scuola, protagonista incontrastata della pedagogia dell'età moderna, come si evince dalla constatazione che le maggiori espressioni del pensiero educativo, da Comenio in poi, ne fanno l'ambito privilegiato della loro riflessione, attraversa oggi una fase di profonda crisi, incalzata da problemi e critiche che hanno assunto proporzioni sempre più massicce (Scurati 2003b, p. 5).

L'interrogativo che emerge è, allora: in epoca postmoderna, a seguito delle enormi trasformazioni sociali su scala globale, la scuola permane protagonista della pedagogia e degli scenari dell'educazione?

Si impone un passo indietro, per andare alle origini di questa crisi della scuola. La crisi dell'istruzione, dalla scuola all'università, appare fortemente

connessa alla crisi degli stati nazionali. Viene a vacillare il senso dell'obiettivo prioritario, cioè quello di formare cittadini, dotandoli di un linguaggio omogeneo all'interno di uno stato nazionale dall'identità ben definita. L'obiettivo in sé non scompare, ma nell'intreccio complesso con altri obiettivi richiede una risignificazione, al momento mancante, sia dal punto di vista culturale che dal punto di vista normativo. È, invece, il contesto di riferimento che muta profondamente, a fronte di una differenziazione individuale spinta all'eccesso, dell'indebolimento del legame sociale, di una multiculturalità che si è fatta scenario globale declinato e riflesso nello spazio di ogni località, di una connessione digitale planetaria che produce microculture delocalizzate e moltiplicazione esponenziale di aspettative.

In sostanza, il problema è riconducibile all'assenza di un ripensamento a livello istituzionale e normativo del concetto classico di cittadinanza, che nella tradizionale definizione di *corpus* di diritti e doveri reciproci dei soggetti che fanno parte di uno stato nazionale, risulta inadeguato a dare conto della complessità del reale (Santerini, 2001).

Accanto alla crisi dell'appartenenza nazionale, Bocchi e Ceruti identificano anche un grave limite nell'impostazione dell'insegnamento, come possibile motivazione di questa fase critica: «purtroppo proprio nel momento in cui il Pianeta ha sempre più bisogno della nostra capacità di comprendere i problemi fondamentali e globali, proprio nel momento in cui noi abbiamo bisogno di comprendere la loro complessità, i sistemi di insegnamento tradizionali adottati in tutti i nostri paesi continuano a tagliare a piccoli pezzi, a disgiungere, le conoscenze che dovrebbero, invece, essere interconnesse. Continuano a formare menti unidimensionali ed esperti riduzionisti che privilegiano una sola dimensione dei problemi umani e occultano tutte le altre. [...] Allo stesso modo, la nostra formazione scolastica, universitaria, professionale, ha fatto di noi uomini impediti nell'assumere la condizione, oggi divenuta per noi necessaria, di cittadini della Terra. Ecco dunque l'urgenza vitale di "educare nell'era planetaria". Questo compito rende necessaria una riforma del nostro modo di conoscere, una riforma del nostro modo di pensare, una riforma dell'insegnamento: tre riforme interdipendenti. [...] Nella crisi generalizzata di questo secolo appena iniziato si sta formando l'infrastruttura di una società mondo che è ancora in gestazione, ma che noi dobbiamo aiutare a nascere» (Bocchi, Ceruti, 2004, VIII-IX).

La frammentazione dell'insegnamento/apprendimento costituisce un effettivo problema, che assume una rilevanza ancora maggiore in un contesto di policentrismo formativo che offre l'opportunità di cogliere innumerevoli ulteriori insegnamenti specifici e approfonditi, per esempio nella rete digitale e multimediale.

Oggi la scuola fatica ad assumere pienamente e in modo contestualizzato la sua prioritaria funzione di secondarizzazione della cultura, di costruzione degli elementi di mediazione culturale, che si configurano necessariamente come formazione di competenze adeguate a filtrare, interconnettere e comprendere in modo globale le molteplici ed eterogenee esperienze.

C'è da ritenere, comunque, che l'endemica situazione di crisi in cui versa la scuola non costituisca il preludio alla sua scomparsa: come nel caso dello stato nazionale anche questa «vecchia» istituzione pare insostituibile e ancora in grado di offrire un ineliminabile servizio all'umanità.

Infatti, secondo Scurati «[...] la scuola non può venire eliminata se non a prezzo di rinunciare a molto di quanto costituisce l'eredità culturale dell'uomo moderno (e non è fuori luogo ricordare che, in non ridotte e secondarie parti del mondo, essa costituisce tuttora la principale speranza di giustizia, di riscatto e di affermazione)» (2003, p. 5).

Pare impossibile, in effetti, acquisire consapevolezza del mondo, dell'universo umano, laddove non si postuli la capacità di leggere e di contestualizzare ciò che si legge, con ciò intendendo anche il semplice messaggio alfabetico. Se così è, allora, la postmodernità porta con sé, come necessaria conseguenza, il rinforzo del ruolo e della funzione della scuola nella società, a patto che questa sappia compiere un profondo rinnovamento dei suoi paradigmi di insegnamento/apprendimento, in linea, però, con le fondamentali funzioni e attribuzioni che la società stessa le conferisce (Genovesi, 2002, p. 9).

2.7 *Orientamenti globali di riforma della scuola*

Damiano (2003), nel corso del XLI convegno di *Scholè*, sul tema «Globalizzazione e nuove responsabilità educative», avanzava l'interesse a capire se i sistemi scolastici condividono con i sistemi culturali, di cui fanno parte, i processi di estensione e di omologazione planetaria, che

tanto contraddistinguono il dibattito contemporaneo; a capire se, nei curricula dei diversi Paesi, sia possibile riconoscere nuclei di insegnamenti e di contenuti ad orientamento transculturale; a sapere se la globalizzazione comprende strategie mirate a investire in risorse educative, o quantomeno, se le debba comprendere; e, nel caso, ad appurare se il loro ambito preferenziale di investimento è rappresentato dalla formazione professionale, finalizzata alla qualificazione di professionisti e tecnici, o dal settore dell'istruzione, con lo scopo di diffondere una cultura generale comune a livello mondiale; infine, a capire se sia più utile, per i Paesi in via di sviluppo, orientare preferenzialmente la propria spesa per l'istruzione e la formazione delle *élites* oppure per l'educazione di base.

Il cambiamento epocale che si sta realizzando, simboleggiato dal passaggio da un'immagine dell'istruzione come bene generale ad un'immagine che la vede rappresentata come servizio commerciale, è il passaggio dall'era della «massificazione» all'era della «mercificazione» (Hirtt, 2002, pp. 157 e ss.).

Nel periodo storico compreso tra gli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Ottanta, caratterizzato da una crescita economica costante e consistente, avvenne un'esplosione della scolarizzazione di massa, che fu resa possibile dalla concomitanza e interazione di diversi fattori: la situazione economica, in particolare, che metteva lo stato nelle condizioni di sostenere il costo di questo imponente investimento; la richiesta sociale di un innalzamento del livello di istruzione generale di lavoratori e cittadini; le aspettative di miglioramento possibile nella propria collocazione sociale, che contagiaron la società nel suo complesso.

Questo periodo è caratterizzato dal paradigma del nazionalismo economico, da una crescita economica senza precedenti, da un sensibile calo dei tassi di disoccupazione e di disuguaglianza sociale, dall'affermazione del *welfare state* in diversi Paesi industrializzati; mentre, dal punto di vista delle politiche educative, prevale una concezione dell'istruzione come bene collettivo, i benefici del quale ricadono sia sull'individuo sia sulla collettività intera: siamo in presenza di una grande fiducia nei confronti della diffusione dell'istruzione, ispirata a un disegno di uguaglianza delle opportunità e degli esiti e di mobilità sociale, centrato sulla meritocrazia come preconditione per un profondo rinnovamento sociale (Cobalti, 2003, p. 115).

Le prime avvisaglie di un mutamento economico di segno opposto, che avrebbe connotato i successivi decenni, arrivarono a metà degli anni Settanta: l'instabilità, la transitorietà, la mutevolezza divennero, da allora, i caratteri prevalenti del mercato.

All'inizio degli anni Ottanta, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna – e successivamente in altri Paesi anglosassoni – si registra l'avvento al governo della Nuova Destra, rappresentata da Ronald Reagan e Margaret Thatcher, che introdurrà un nuovo paradigma economico di riferimento, il monetarismo neoliberista, e tutta una serie di politiche economiche e sociali, che nel corso degli anni successivi si imporranno a livello globale (*ivi*, p. 116).

È, innanzitutto, l'immagine dello stato che subisce una profonda revisione con questa svolta politica ed economica. Attraverso una mirata opera di delegittimazione dell'attività statale, che produrrebbe sprechi e inefficienza, vengono poste le premesse per l'abbattimento del *welfare state*, responsabile della elevata tassazione e dell'eccessiva spesa sociale. Le riforme e le ristrutturazioni dei sistemi scolastici nazionali in molti Paesi anglosassoni rientrano in questo progetto neoliberista. A partire dagli anni Novanta, poi, questa prospettiva amplierà la propria influenza a livello globale.

Gli interessi del mercato cominciano, quindi, a spingere per un adeguamento dei sistemi scolastici agli interessi economici, seguendo tre direzioni: attraverso la formazione mirata ed efficiente di manodopera; attraverso la formazione e la preparazione di consumatori; attraverso l'apertura ai mercati dell'appetibile settore dell'istruzione.

L'efficienza dei sistemi scolastici va garantita evitando gli sprechi. In parole povere, diviene necessario introdurre anche nell'istruzione una dualizzazione, speculare alla dualizzazione del mercato del lavoro, che prevede una maggioranza di occupazioni a bassa qualificazione. Il doppio binario nella scuola corrisponde ad un percorso orientato ad accompagnare determinati soggetti fino all'istruzione superiore e ad un secondo percorso, che affianca in parallelo il primo solo per un tratto limitato, destinato a chi non può aspirare a una qualificazione scolastica elevata e dovrà, quindi, intraprendere una professione scarsamente qualificata.

Ciò che più interessa sottolineare è la modalità che segna questo passaggio, che evidentemente non può avvenire né in breve tempo né in

trasparenza totale. È necessario, infatti, per gli stati procedere al consolidamento di queste nuove politiche per l'istruzione senza far percepire l'avvento di un drastico cambiamento di rotta, che potrebbe essere sgradito e, quindi, contestato dalla popolazione. Emergono, allora, strategie elaborate allo scopo di facilitare questi provvedimenti.

Dopo decenni di crescita della scuola pubblica di massa e di ampia scolarizzazione delle giovani generazioni – che, va detto, costituisce il più imponente servizio pubblico che sia mai esistito –, sembra emergere la crisi della scuola pubblica stessa nel suo rapporto con le economie liberiste e la globalizzazione. Alcuni autori ritengono che la scuola pubblica viva oggi una crisi costruita ideologicamente a favore delle politiche di privatizzazione mercantile dell'istruzione e non dipendente da questioni educative: è, infatti, messa in discussione la vocazione al servizio di tutti della scuola pubblica e non è in crisi, ammesso che esista, l'ipotetico modello della scuola pubblica (Lima, 1998; 2000).

La fase di “post-massificazione” dell'istruzione viene condotta attraverso l'adozione di strategie finalizzate ad affossare la scuola pubblica, che fanno leva soprattutto sulla sua svalutazione, sull'abbassamento della sua qualità, sulla diminuzione di finanziamenti e contributi per il funzionamento. Esistono raccomandazioni, sviluppate ad esempio in seno all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, che invitano gli stati a non adottare misure «rischiose», inserendo l'avvertimento che «se si diminuiscono le spese di funzionamento, occorre prestare attenzione a non diminuire la quantità dei servizi, lasciando che la qualità si abbassi. Si possono ridurre, per esempio, i contributi di funzionamento per le scuole o le università, ma sarebbe pericoloso restringere il numero di allievi o di studenti» (Morrison, 1996).

Sembra farsi strada l'idea che la globalizzazione possa rendere obsoleta l'istituzione scuola, impiantata localmente e ancorata in una cultura determinata. In realtà, il fenomeno presenta, in parte, i tratti della descolarizzazione, almeno parziale della società (ove costa troppo), in parte, costituisce la celebrazione di un nuovo modo di intendere e fare scuola: l'insegnamento privato commerciale (*for profit*). Il processo, peraltro, in una situazione di crisi economica e di sviluppo limitato come quella che caratterizza questi ultimi anni, è inevitabile, rapportando le indagini di mercato, che stimano il *business* dell'istruzione in 2.000 miliardi di dolla-

ri, cioè il doppio del mercato dell'automobile, e l'ansia di individuare nuovi mercati per il capitalismo globale (Hirtt, 2002, p. 179).

Da un punto di vista delle politiche scolastiche, ma non solo, l'elemento prioritario che sembra poter connotare un certo grado di omologazione planetaria è costituito dai limiti che i processi di globalizzazione, in specie economica, hanno imposto all'azione dello Stato (Cobalti, 2003, p. 122). In questo senso tutto il comparto dell'investimento sociale dello stato subisce la richiesta, avanzata dagli attori economici nazionali o regionali, di abbassare i costi al fine di poter competere sullo scenario mondiale. Si registra, insomma, il passaggio da un modello sociale centrato sull'immagine del *welfare state* ad un altro, definito «shumpeterian work state» (Jessop, 1996) o anche «marked oriented» state (Cerny, 1999b), che vede lo Stato impegnato a promuovere l'innovazione e a rafforzare la competitività nazionale, subordinando le politiche sociali all'esigenza di concorrere sul piano internazionale.

La trasformazione di ordine culturale che emerge da questa nuova concezione dello Stato è riscontrabile nella crescente subordinazione del discorso educativo a quello economico. In tal senso, Ball³ parla di «colonizzazione del discorso educativo» da parte dell'economia. Il tema dell'istruzione si definisce sempre più sulla base di finalità, modi e rapporti di tipo economico, e attribuisce alle scuole il ruolo di *produttore* e allo studente quello di *cliente/consumatore*.

Secondo Cobalti (2003, p. 126) le conseguenze di questo scenario consistono nel rifiuto delle precedenti politiche, improntate all'uguaglianza, e nel successivo manifestarsi di esiti inegualitari delle nuove politiche scolastiche.

L'analisi dei processi di riforma della scuola, avvenuti nell'ultimo decennio, si rivela su scala transnazionale come una profonda serie di ristrutturazioni dei sistemi d'istruzione e dei modelli di insegnamento (Halsey *et al.*, 1997). Nella maggior parte dei casi si tratta di riforme educative emanate dall'esecutivo dei governi nazionali, solo in rari casi frutto di una elaborazione in sede legislativa (Stromquist, 2002). A ciò si aggiunga il

³ Cit. in Cobalti, 2003, p. 124.

fatto che questi provvedimenti non contemplano una partecipazione e un contributo delle rappresentanze degli insegnanti; anzi, le associazioni di categoria spesso esprimono forti perplessità e iniziative di opposizione (Grindle, 2002; Ibarrola, 2001). Di conseguenza, tali riforme spesso non possono contare sulla legittimazione e sul sostegno di tutte le parti politiche e sociali.

Le politiche dell'istruzione, pertanto, assumono connotati particolari: attacco inesorabile alla qualità della scuola pubblica e a qualsivoglia possibilità di riformarla; forte rilevanza del mercato; introduzione di valori quali la produttività, l'efficienza, il controllo di qualità, la partecipazione a livello locale, la libertà di scelta; il perseguimento del decentramento, della privatizzazione, della somministrazione di test a studenti e insegnanti, degli standard nazionali, dell'*accountability* (Stromquist, 2002). La somiglianza delle politiche educative che hanno guidato le riforme nei Paesi sviluppati sembra confermare l'esistenza di potenti fattori comuni (Hirtz, 2002, p. 155). A partire dalla fine degli anni Ottanta queste riforme hanno introdotto provvedimenti quali la decentralizzazione, la *deregulation*, l'autonomia crescente degli istituti scolastici, l'alleggerimento e la liberalizzazione dei programmi, gli «approcci per competenze», la diminuzione delle ore scolastiche per gli allievi, l'attivazione di *partnership* con le imprese, l'introduzione massiccia delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il sostegno alla scuola commerciale, privata e a pagamento.

Sarebbe, quindi, la logica della mercificazione dell'insegnamento/apprendimento, che asseconda i bisogni del mercato, a guidare in alcuni casi la scelta dei programmi, l'organizzazione, i contenuti curriculari, piuttosto che la logica del sapere. In questo senso poiché la crescita produttiva e le rapide trasformazioni tecnologiche impongono una formazione flessibile, la scuola deve adattarsi a tali richieste, fornendo persone capaci di inserirsi rapidamente nel mondo del lavoro, dotate di un bagaglio culturale minimo e di buone competenze di adattamento.

Ed ecco, allora, emergere cambiamenti sia a livello strutturale, sia a livello contenutistico e metodologico.

Da un punto di vista strutturale, ridefiniti gli obiettivi educativi della scuola, vengono introdotte nuove modalità di organizzazione dei sistemi scolastici, deputati a perseguirli. Anche su questo versante il paradigma che ispira il cambiamento è improntato alla flessibilità: i sistemi educati-

vi devono adattarsi ai bisogni e ai cambiamenti richiesti da un mercato caratterizzato dalla mutevolezza (rapido sviluppo delle tecnologie, ristrutturazioni aziendali, ecc.). La riorganizzazione avviene, allora, basandosi sul decentramento e sull'autonomia, sulla valutazione della qualità, dell'efficacia e dell'efficienza. L'autonomia degli istituti permette loro di acquisire una capacità di adattamento maggiore alle istanze provenienti dagli ambienti economici e i sistemi decentrati denotano una maggiore flessibilità e vicinanza al mondo delle imprese, con la possibilità di sviluppare *partnership* e collaborazioni sul territorio, da cui possono provenire conoscenza reciproca tra sistema scolastico e sistema imprenditoriale, nonché nuove forme di finanziamento (sponsorizzazioni). L'implementazione di legami tra scuola e impresa, con reciproci scambi (*stages* in azienda per gli studenti, coinvolgimento di professionisti all'interno delle attività didattiche della scuola, ecc.) possono condurre a formare in modo più adeguato soggetti adatti all'impiego, ai modi organizzativi del lavoro, a introiettare la rilevanza della fedeltà al datore di lavoro.

I sistemi scolastici vengono ristrutturati affinché possano erogare un "servizio" che garantisca un prodotto di qualità per efficacia, efficienza ed economicità. Purtroppo, per quanto sia la qualità dell'insegnamento sia la sua efficacia, efficienza ed economicità non possano che essere considerate degli elementi indiscutibilmente positivi, la questione cambia di prospettiva nel momento in cui il concetto di qualità viene mutuato dall'organizzazione aziendale e la qualità rischia di tramutarsi in una "quantità travestita", l'unica che può essere misurata da griglie, *test* e questionari. Pare difficile che questa qualità possa essere considerata al servizio di una buona qualità scolastica. Inoltre, c'è chi invita a non sottovalutare la pericolosità di riforme centrate solo sulla logica dell'efficienza, poiché potrebbero contraddire sostanzialmente la *ratio* pedagogica, che valorizza il processo e non soltanto il risultato (Santerini, 2003c, p. 92).

Dal punto di vista dei contenuti e delle metodologie dell'istruzione, ci troviamo di fronte a innovazioni atte a perseguire questa nuova logica, tra le quali possiamo annoverare il passaggio, ormai comune a tutti i Paesi europei, dai saperi alle competenze, l'«essenzializzazione» dei curricoli e la riduzione degli orari scolastici e dei cicli, lo sfrondamento dei programmi dagli aspetti di cultura generale, il potenziamento di insegnamenti che forniscano strumenti di base come la lingua, la matematica, l'uso delle

tecnologie, oltre ad abilità sociali quali la capacità di lavorare in gruppo (*ivi*, 2003c).

Il sapere stesso, in particolare quello contenutistico e disciplinare, viene ad essere considerato “prodotto deperibile”. I programmi e i metodi d’insegnamento vengono sostanzialmente rivisti affinché siano funzionali a preparare i futuri lavoratori ad affrontare situazioni professionali estremamente variabili. Nel momento in cui la finalità dell’istruzione diventa l’“occupabilità” (*employability*), l’eccesso di conoscenze generali va ridotto. È sotto attacco, con il pretesto della effettiva reale ipertrofia di molti programmi, una delle funzioni fondamentali dell’istruzione, cioè la trasmissione dei saperi.

La responsabilità della propria formazione ritorna al singolo individuo, il quale, al fine di tutelare la propria sopravvivenza nel mondo del lavoro, deve dotarsi, lungo l’intero arco della vita, di strumenti di aggiornamento continuo in merito a specifici saperi, competenze e abilità fondamentali per la sua professionalità e per poter essere in grado di spostarsi da un ambiente di lavoro a un altro.

Effettivamente, quindi, sembra possibile riconoscere alcuni elementi ad orientamento transculturale, nella declinazione curricolare dei diversi Paesi.

Presentiamo qui di seguito uno schema riassuntivo (Cfr. Tabella 1), elaborato da Hargreaves e collaboratori (2001), nel quale vengono ricompresi elementi individuabili a livello globale nelle riforme dei sistemi di istruzione e alcune delle possibili ricadute sul lavoro e l’esperienza degli insegnanti.

Tab. 1 - Elementi globali di riforma educativa (Hargreaves *et al.*, 2001)

ELEMENTI GLOBALI DI RIFORMA DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE		
Indirizzi politici di riforma	Descrizione	Ricadute sugli insegnanti
Apprendimento	Spostamento dell'attenzione dall'apprendimento meccanico all'acquisizione di abilità e competenze	Varietà di metodi di insegnamento e apprendimento finalizzati al miglioramento dell'apprendimento
Alfabetizzazione e numerazione	L'acquisizione di competenze basilari nel leggere, scrivere e far di conto costituisce il primo obiettivo	Più tempo deve essere dedicato a padroneggiare e comprendere le competenze di base
Maggiori aspettative	Livelli standardizzati vengono utilizzati per definire ciò che tutti gli studenti dovrebbero conoscere e saper fare	Le aspettative vanno spiegate e rese comprensibili agli studenti
Curricolo predefinito	La presenza di curricula emanati a livello centrale assicurano una omogeneità negli insegnamenti erogati da tutte le scuole	La programmazione dell'insegnamento è effettuata all'esterno della scuola e si basa su materiali specifici
Indicatori e marchi di qualità	Gli indicatori e i marchi di qualità sono correlati alle performance delle scuole e ai risultati degli studenti; in questo modo le autorità possono capire se i livelli standard di apprendimento sono stati raggiunti	L'insegnamento è fondato su un insieme di obiettivi uguali per tutte le scuole e per tutti gli studenti
Valutazioni omologate	Le valutazioni sono connesse ai livelli standard e sono spesso utilizzate per definire la qualità delle scuole	L'insegnamento tende a enfatizzare conoscenze e competenze necessarie a raggiungere buone prestazioni nei test e negli esami
Accountability	Le prestazioni e l'insegnamento delle scuole sono strettamente legate a un processo di ispezione, promozione e finanziamento	Competenze come la creatività e l'assunzione di rischi sono poco valorizzate nel timore di un fallimento agli esami e ai test attitudinali

Un ulteriore elemento da tenere in considerazione è rappresentato da un recente posizionamento critico del mondo economico in merito ad alcuni degli elementi delle riforme educative globali. Citiamo, a titolo d'esempio, Sahlberg (2005), consulente della World Bank, che – oltre a fornire una interessante sistematizzazione delle dimensioni delle riforme educative, influenzate dalle esigenze di competitività economica e incentrate sull'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT, *Information and Communication Technologies*) nella scuola (cfr. Tabella 2) – propone un'analisi critica delle riforme ispirate alle politiche neoliberiste.

Tab. 2 - **Riforme educative focalizzate sulla competitività economica** (Sahlberg, 2005)

DIMENSIONI DELLE RIFORME EDUCATIVE FOCALIZZATE SU ELEMENTI DI COMPETITIVITÀ ECONOMICA			
Elementi della competitività à economica	Capitale Umano (Istruzione e addestramento)	Uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT)	Innovazioni e modifiche tecnologiche
Dimensioni di riforma educativa			
Ristrutturazione e regolazione	<ul style="list-style-type: none"> • Iscrizioni e quote • Accesso e mobilità • Durata della scolarizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto studenti/pc • CT nel curriculum • Flessibilità e scelta 	<ul style="list-style-type: none"> • Partnership finalizzate allo <i>school-business</i> • Investimenti nell'istruzione superiore
Qualità	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e competenze (alfabetizzazione, matematica, scienze, competenze meta-cognitive e inter-personali) 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparazione degli insegnanti nell'uso delle ICT • Strumentazione ICT nelle scuole • Politiche della valutazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso di varie metodologie d'insegnamento • Apprendimento individuale e in <i>team</i> • Creatività e assunzione del rischio
Finanziamenti, infrastrutture e gestione	<ul style="list-style-type: none"> • Spendibilità della formazione ricevuta • <i>Lifelong Learning</i> • Decentralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema di gestione informatico • Investimenti in infrastrutture e reti 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento degli stanziamenti per l'educazione superiore • Aumento del finanziamento per ricerca e sviluppo

Sahlberg ritiene che la tendenza all'omologazione, promossa dalle politiche educative attualmente prevalenti nel mondo, formi profili personali e professionali inadeguati alle necessità delle imprese. Innanzitutto, l'impresa richiede creatività nell'individuazione di nuove soluzioni e capacità di assumere rischi; come abbiamo visto, l'acquisizione di queste competenze viene frustrata dagli strumenti di valutazione standardizzati. Inoltre, l'impresa necessita di poter sviluppare soluzioni specifiche e flessibili a livello locale e se, per un verso, la decentralizzazione va incontro a questa esigenza, per altro verso, di nuovo l'omogeneizzazione prodotta da modelli globali e standardizzati sembra ostacolare questa esigenza.

In generale, il quadro delineato non sembra certo tutelare e garantire l'eguaglianza delle opportunità. La *deregulation* in educazione, come in tutti gli altri ambiti della vita, viene predicata dal neoliberismo come vera possibilità per i migliori di emergere. Ma, come al solito, si continuano a ignorare le condizioni di partenza e tornano alla mente le parole di don Lorenzo Milani: «non v'è cosa più ingiusta che far le parti uguali tra diversi...».

Sul piano delle critiche alla attuale tendenza riformista dell'istruzione, va aggiunto un contributo fortemente polemico, proposto dall'intellettuale statunitense Noam Chomsky (2003), il quale ritiene che esista una correlazione tra crescita della libertà e controllo dell'opinione pubblica, nel senso che quanto maggiore libertà esiste in un sistema sociale, tanto maggiore paradossalmente diviene la necessità di controllo sulla popolazione che le *élite* di governo devono mettere in campo, onde evitare che questa effettivamente utilizzi la propria libertà. Di conseguenza, il sistema dell'istruzione, secondo Chomsky, è costruito in modo da produrre "ignoranza", cioè incapacità di comprendere le scelte e le decisioni di coloro che governano e di sviluppare uno sguardo critico in merito. In questo senso l'educazione scolastica è orientata ad imporre l'obbedienza e muta volto, trasformandosi in "diseducation". L'altro paradosso che emerge è relativo all'impostazione, invece, delle istituzioni scolastiche deputate alla formazione delle *élite*, orientate a sviluppare la creatività e l'indipendenza.

Le analisi finora presentate sono state sviluppate principalmente in riferimento ai sistemi scolastici dei Paesi occidentali, per quanto alcune tendenze siano decisamente globali. Aggiungiamo, quindi, alcune riflessioni specifiche in merito ai Paesi in via di sviluppo.

In questi Paesi, che hanno conosciuto una crescita consistente della scolarizzazione solo in epoca recente, la dualizzazione dei sistemi di insegnamento è una costante storica che segna un nettissima linea di demarcazione tra istruzione delle *élite* e istruzione popolare. Evidentemente la “mercantilizzazione” dell’istruzione già da tempo caratterizza Paesi in cui l’intervento pubblico è parziale e limitato. Inoltre, i disegni della Banca Mondiale tendono ad aprire sempre di più i livelli di insegnamento secondario e superiore all’intervento del settore privato, anche multinazionale (Hirtt, 2002). L’organismo sovranazionale ritiene che le priorità su cui oggi debbano investire in termini educativi i Paesi in via di sviluppo è l’alfabetizzazione e l’educazione di base. Pertanto, in luogo di finanziamenti mirati a sostenere un impianto scolastico a cicli completi, questi Paesi dovrebbero privilegiare una politica dell’istruzione che si concentri sui primi anni di scolarizzazione, lasciando all’iniziativa privata il compito di costruire le proposte formative degli altri livelli di insegnamento.

Secondo Okrah (2004) e Thaman (2004), realtà periferiche e in via di sviluppo, come quelle da cui essi provengono – si tratta rispettivamente dell’Africa occidentale e dell’Oceania insulare – a seguito della contemporanea spinta globale a rendere omogenei i sistemi di istruzione e a mettere ogni persona nelle condizioni di fruire dell’educazione, stanno vivendo drammatici cambiamenti. In effetti, notano con rammarico, questa situazione non è una novità, quanto piuttosto la norma: da decenni ormai le politiche educative locali sono dettate in modo incoerente dalle consulenze internazionali di turno, che spesso privilegiano le proprie priorità, piuttosto che i reali bisogni dei destinatari.

Negli ultimi anni, inoltre, l’orientamento sempre più commerciale dell’istruzione ha proposto con maggiore insistenza trasposizioni di curricoli e strategie di apprendimento globalizzati. Tutto ciò si configura come una grave minaccia per la sopravvivenza delle società e delle culture africane (Okrah, 2004). A ciò si aggiunga che elementi contenutistici di marca globale appaiono spesso totalmente decontestualizzati e rischiano di creare aspettative irrealistiche per gli studenti africani, che vivono in ambienti molto diversi da quelli dei Paesi industrializzati. Un siffatto insegnamento contribuisce inevitabilmente al fenomeno del *brain drain*, che porta le migliori menti dei Paesi in via di sviluppo ad abbandonare la propria patria, per andare a cercare opportunità migliori in Paesi ricchi. In que-

sto modo non soltanto gli stati africani si impegnano in investimenti onerosi nell'erogazione di un insegnamento inadeguato, ma questo rivela anche l'effetto perverso di impoverirli di risorse umane preziose.

La scuola in Africa – e in altre parti del mondo – ha spesso mancato l'obiettivo di formare persone, sviluppando le loro conoscenze, la loro comprensione della propria eredità culturale e la loro capacità di gestire il proprio ambiente e di arricchire la propria società, poiché i programmi hanno continuato a riflettere e a trasmettere le culture di altri popoli.

La strada suggerita da Okrah (2003, 2004) non va nella direzione di proporre un ritorno ad un passato romantico e idealizzato e ad identità etniche ormai inesistenti, quanto piuttosto conduce allo sviluppo di visioni e conoscenze pluralistiche, capaci di riscoprire e valorizzare le diverse eredità culturali locali e contemporaneamente di riconoscere che tutta una serie di elementi dei sistemi di conoscenza occidentali è ormai patrimonio dei popoli e delle culture africane. In sostanza, si propone una sintesi di influenze locali e globali, che per poter essere effettuata richiede, da una parte, un percorso critico di rielaborazione e condivisione dei sistemi di conoscenza tradizionali africani, dall'altra, la riconcettualizzazione dell'educazione a livello internazionale, a partire dal riconoscimento che è possibile e doveroso apprendere *con* e *da* persone di altre culture, non soltanto *su* di esse.

Quanto presentato fin qui sembra confermare l'idea che i sistemi scolastici siano soggetti a processi di estensione e di omologazione di livello planetario. I fattori che contribuiscono a sospingere una complessiva riforma dei sistemi d'istruzione hanno un impatto così rilevante sulla formazione delle identità professionali, dei modi di fare scuola, delle culture dell'istruzione, soprattutto sugli impianti complessivi dei sistemi d'istruzione, che sembrano favorire una generale omogeneizzazione. Molti intravedono rischi connessi a questa presunta tendenza. Ed è certamente molto ragionevole individuare una sorta di parallelismo tra questa visione e la dialettica contemporanea, che oppone globalizzazione e localismo.

I sistemi più ampi (in qualche modo “globali”) sembrano voler vincolare e determinare i sistemi di dimensioni minori – basti pensare ai massicci interventi dell'Unione Europea in materia di formazione professionale e di istruzione. La tesi del cosiddetto “pensiero unico” sembra adattarsi perfettamente al disagio che produce una logica, che ha come pro-

prie caratteristiche una progressiva omogeneizzazione degli impianti e dell'organizzazione scolastica. Il pericolo che si corre è che tutto diventi uguale, in virtù dei diversi processi in atto, e che le differenze, le molteplici identità presenti e le visioni pluraliste vengano un giorno annientate.

Chi scrive ritiene, invece, che le logiche di sistema in atto avviano, anche in questo caso, un processo di rielaborazione e risignificazione, nel senso che il processo, peraltro ambivalente, in atto non si risolve in una pura e semplice serie di imposizioni e di negoziazioni, segnate dalla rinuncia a qualcosa di proprio, ma comporti invece una loro continua riformulazione, o riposizionamento significativo, in base al contesto in cui questi vengono acquisiti. A ciò si aggiunga, che l'omogeneizzazione delle significazioni, quand'anche fosse un obiettivo esplicito, non potrebbe umanamente essere né completa né stabile.

Le scuole non riproducono mai elementi identici a se stessi, pur assicurando per mandato istituzionale un certo grado di omogeneità (Damiano, 1984, p. 81). La dialettica che pone in relazione l'ambito locale e quello globale produce un processo dagli esiti il più delle volte imprevedibili. In tale processo, una cultura trasforma i propri valori e significati (locali) in rapporto a ciò che proviene dall'esterno.

Questo insieme di fenomeni una volta assunti dall'ambito che li riceve non sono più esterni ad esso, ma diventano parte della cultura che in esso è presente, la quale continua a formulare i propri significati secondo le proprie esigenze locali, che devono, tuttavia, tenere conto, a loro volta, dei vincoli «esterni». Inoltre la funzione di omogeneizzazione culturale, che la scuola svolge in quanto istituzione specialistica, non è in alternativa alla sua partecipazione alla produzione di culture alternative.

Il contesto che riceve un significativo globale, quindi, ha certamente un ruolo nell'attribuire un significato particolare ad esso; in quest'ottica non solo non è causa di una progressiva omogeneizzazione ma, al contrario, costituisce una condizione di esistenza e di stimolo della diversità.

Si tratta, allora, di un processo che propone inevitabili stimoli alla riflessione identitaria e, di conseguenza, al cambiamento. Lo scenario globale è un sistema di riferimento, una metacultura in cui si collocano e interagiscono le diverse identità professionali locali, una struttura d'accoglienza per l'espressione di significati particolaristici. Lungi dal contrastare la manifestazione delle differenze, questo sistema di riferimento è, al contrario, il mezzo privilegiato della loro espressione.

2.8 *Ripensare la scuola*

Nel percorrere il panorama educativo in cui si animano i paesaggi scolastici globali abbiamo potuto individuare, nella funzione di secondarizzazione culturale dell'istituzione scuola, uno dei suoi elementi principali e fondanti (Damiano, 1984). Questa funzione consente di promuovere un'ampia e capillare integrazione culturale all'interno di società connotate da un'elevata eterogeneità. La scuola si costituisce, dunque, come agenzia deputata a rispondere alle istanze di omogeneizzazione culturale e di costruzione/difesa dell'unità e della coesione all'interno di una società differenziata.

Appare evidente che oggi, dentro un contesto globale in continua tensione tra pressione omogeneizzante e volontà di differenziazione e dentro sistemi sociali in precario equilibrio tra coesione e disintegrazione, il compito della scuola è contemporaneamente cruciale e difficilmente realizzabile, in assenza di solidi supporti del sistema sociale diffuso e di altre agenzie formative. La sfida che in questo caso interpella la pedagogia verte sulla possibilità che la scuola prenda consapevolezza di un duplice allargamento di orizzonte, non solo in senso globale, com'è noto, ma anche in senso locale, con una moltiplicazione delle culture particolari, delle visioni e degli immaginari individuali, delle identità multiple (Bocchi, Ceruti, 2004, pp. 10-11). La richiesta, apparentemente paradossale, diviene, allora, "omogeneizzare", affinché le persone possano comunicare e avere a disposizione uno spazio simbolico comune, rispettando le diversità e le pluralità, contribuendo con ciò anche a favorire l'unitarietà del complesso sociale e il bisogno di riconoscimento individuale.

A ciò si aggiunge il fatto che, da più parti, si richiede un profondo ripensamento dei paradigmi della conoscenza e, di conseguenza, delle modalità di insegnamento. Certamente Morin (1999; 2000; 2001b) è uno dei più forti sostenitori di questa posizione che mira a promuovere competenze adeguate a filtrare, interconnettere e comprendere in modo globale le molteplici ed eterogenee esperienze, istanze, sollecitazioni, problematiche della realtà attuale. Anche in questo caso la questione sembra mostrare a un tempo i caratteri della necessità e del paradosso. È fuor di dubbio che sia necessaria e urgente l'elaborazione di una progettualità pedagogica, che sappia restituire valore alle specifiche domande ed esi-

genze dell'individuo, proponendo una possibilità di sintesi e di ricomposizione in contrasto con le scissioni della cultura contemporanea. D'altronde, sappiamo che la modalità educativa specifica della scuola si caratterizza anche per essere indiretta e semplificata, e, di conseguenza, per scelta e per statuto epistemologico, incline a scomporre i contenuti dell'insegnamento in parti semplici e a proporre un apprendimento che non riguarda la realtà, ma una sua rappresentazione (Damiano, 1984). L'interrogativo è, allora, incentrato sulla possibilità (o meno) della scuola di andare incontro alle istanze emergenti del mondo attuale, attraverso un profondo ripensamento delle proprie strutture fondative; l'alternativa che potrebbe emergere consiste nella futura apparizione di nuove agenzie educative con modi specifici idonei a mediare tra istanze del contesto ed esigenze individuali e collettive.

L'APPROCCIO AL GLOBALE IN PEDAGOGIA

Lo scenario attuale, nella sua fondamentale connotazione di mondo globalizzato, si propone, secondo diversi autori, come *tema generatore* assoluto di quest'epoca storica (Torres, 1998; 2002). È da questa caratteristica della contemporaneità che, quindi, la riflessione pedagogica deve necessariamente prendere le mosse oggi.

Emerge l'urgenza di un progetto pedagogico che sappia educare contemporaneamente al radicamento nel proprio ambiente e all'apertura verso la globalità. L'educazione al mondo «esprime la concreta necessità di promuovere una intelligenza complessiva della vita e dei problemi, la capacità di cogliere le connessioni e l'interdipendenza, rafforzando il senso di appartenenza ad una terra comune, e lo spirito di rispetto, comprensione e solidarietà» (Santerini, 1994, p. 5).

La globalizzazione sta costringendo probabilmente tutte le discipline umane «a ridefinire il proprio oggetto pensandolo in termini planetari e ad attrezzarsi in una prospettiva olistica» (Tarozzi, 1999, p. 76). Per quanto questo processo non sia lineare, né spontaneo, né facile, diverse scienze, fin dalla loro nascita monoculturali e localizzate, che si occupavano di politica, economia, comunicazione, ambiente, diritto si vedono oggi costrette a ripensare i propri assetti epistemologici per poter comprendere, interpretare, analizzare, valutare fenomeni, che in mancanza di una prospettiva globale rimangono incomprensibili.

In questa situazione la pedagogia, che, come vedremo, ha potuto contare su un dibattito pluriennale sull'educazione internazionale, sembra attardarsi in una dimensione estremamente localistica. La sfida della contemporaneità richiede alla pedagogia un profondo ripensamento epistemologico per uscire da un pensiero settoriale che rischia di frammentare l'esperienza umana.

La proposta che proviene dalle pedagogie del globale rappresenta, quindi una grande opportunità per la pedagogia di uscire vincente da questa sfida, a patto che da essa si faccia contaminare in modo profondo.

3.1 *L'etimologia di "globale"*

Riteniamo che sia fondamentale cercare di cogliere l'essenzialità che risiede nei significati originari delle parole. Il costante esercizio di definire, di dare forma all'informe, di circoscrivere una cosa rispetto a tutte le altre, ci permette di far fronte all'infinita e caotica complessità del mondo in cui viviamo. Per questo motivo ci interroghiamo sui termini (cioè "parole", ma, non a caso, anche "confini") che costituiscono l'oggetto della nostra ricerca, che la orientano e la delimitano.

Il termine su cui intendiamo qui soffermarci è l'aggettivo "globale". Nel nostro interesse di ricerca questo aggettivo è correlato e connota il sostantivo «educazione».

Innanzitutto, Devoto-Oli presenta il seguente spettro semantico per *globale*: «agg. 1. considerato nel complesso, complessivo (...), totale (...), d'insieme (...), generale - Metodo g.: metodo didattico, spec. Usato nell'insegnamento del leggere e dello scrivere, che anziché partire dallo studio analitico delle parti (sillabe e suoni) muove dalla frase e dalla parola, che sole hanno un significato concreto, per poi passare alla scomposizione analitica di ambedue. 2. Mondiale, universale, con particolare riferimento alla dimensione assunta dal pianeta Terra in seguito ai nuovi mezzi di trasporto e di comunicazione, nonché all'affacciarsi di nuove problematiche riguardanti la totalità dei Paesi - Mercato g.: il complesso degli scambi commerciali effettuati su scala mondiale, superando i confini regionali o nazionali. (dal fr. global; nel sign. 2, calco sull'ingl. global)».

In termini etimologici globale deriva dal latino "globus": globo, sfera; ogni cosa dalla forma di sfera: globo, mucchio, ammasso, pallottola; agglomerato, turba, moltitudine, stuolo di armati, drappello; nucleo, società¹, che a sua volta deriva dalla parola, ancora latina, "glomus" (gomitolo) e, andando a ritroso, affonda le proprie origini nella radice sanscrita «grbh».

¹ Cfr. L. Castiglioni, S. Mariotti, *Vocabolario della Lingua latina*, Loesher Editore, Torino 1996.

in cui si condensano i significati di *afferrare, prendere, tenere*. Nella lingua latina l'aggettivo di diretta derivazione da questo sostantivo è “*globosus, a, um*”: *sferico, rotondo*.

Come indicato da Devoto-Oli, l'aggettivo italiano globale deriva dai “*global*” francese e inglese, con l'area semantica francese più legata al concetto di «complessivo» e quella inglese all'orizzonte «mondiale».

Riprendendo l'etimo latino di globo, il nostro aggettivo globale – come ci ricorda Cicerone «*globus, sic enim sfairan (sfairan) interpretari placet*» (Nat., 2, 47) – porta insito anche quell'accezione di sfera («*sfairan*»), che nella concezione degli antichi rappresenta la figura che assomma compiutezza e perfezione. Parmenide, ad esempio, concepì il suo essere come una sfera – «*esso è compiuto da ogni parte, simile a massa di ben rotonda sfera, di ugual forza dal centro in ogni parte*» (Reale 1992, I, p. 125). Platone rappresentò come sferico il cosmo fisico; Aristotele pensò l'universo di forma sferica (*ivi*, II). Di qui i significati che possiamo avvicinare a complessivo, totale, d'insieme.

In epoca moderna e contemporanea i significati connessi ai derivati dal latino *globus* si arricchiscono e vengono ad indicare anche quello che diventa il corpo sferico o sferoidale per antonomasia: la Terra. E in tal senso recuperiamo anche l'accezione mondiale di “globale”.

In conclusione di questa ricognizione semantica è necessario ribadire l'interesse prioritario di questa ricerca per la seconda accezione del termine in oggetto, quella “mondiale”. Giova, d'altronde, ricordare che l'approccio globale (mondiale) a cui mira questo lavoro, proprio in termini di completezza, ritiene irrinunciabile una prospettiva olistica (multidimensionale). Pertanto, pur privilegiando l'area semantica di ordine “planetario”, questa indagine è orientata a valorizzare tutti i diversi significati dell'aggettivo in questione.

3.2 *Epoca contemporanea e voglia di globale*

La fine del secondo millennio e l'inizio del nuovo sono accompagnate da inquietudini che coinvolgono lo stesso destino dell'uomo sul pianeta (questione ambientale, minaccia nucleare, migrazioni, divario Nord/Sud del mondo, ecc.), la sua identità, i suoi limiti, le sue potenzialità, il senso stesso dell'esperienza umana.

Ricorrono nelle riflessioni di numerosissimi autori parole come crisi, postmodernità e complessità, accanto alle “litanie” per le mille certezze perdute, alla percezione di un’epoca di declino e decadenza, di disordine e instabilità, al senso di precarietà e provvisorietà, alla mancanza di speranza.

Giorgio Chiosso rileva che «i teorici della complessità (da Morin a Bateson) ci invitano a ripensare il mondo e l’esperienza umana alla luce di nuovi paradigmi meno semplicistici e ingenui di un tempo, ma ricchi nel medesimo tempo di nuove potenzialità, come la prospettiva di una democrazia più ricca e meno formale, la valorizzazione della diversità, la liberazione dalla trama delle abitudini, ecc...» (Chiosso, 1997, p. 280).

Pertanto la complessità, secondo Bocchi e Ceruti (1985), deve essere letta come «sfida ambivalente»: da una parte lo sgretolarsi dei miti della certezza, della completezza, dell’onniscienza e, dunque, un forte richiamo ai limiti dell’uomo e alla precarietà dei suoi saperi, nonché una severa critica della razionalità scientifica quando pretende di costituirsi in forme assolute; dall’altra l’esigenza e l’ineluttabilità di un approfondimento dell’avventura della conoscenza, di una trasformazione delle domande e delle risposte su cui è basato il nostro sapere, di un dialogo tra le nostre menti e ciò che esse hanno prodotto sotto forma di idee e di sistemi di idee.

Il senso di precarietà ampiamente diffuso, che appare essere una delle connotazioni salienti di quest’epoca di passaggio tra millenni, «non è dunque segnato soltanto da valenze negative, ma apre anche la strada alla possibilità, alle utopie, alla speranza e costituisce in ogni caso un forte richiamo alla dignità e alla responsabilità umana» (Chiosso, 1997).

La visione frammentata della realtà è un ostacolo alla comprensione dell’uomo. Secondo alcuni autori, un problema rilevante del pensiero occidentale è rappresentato dalla scissione, di derivazione cartesiana, tra mente e corpo, nonché dalla separazione concettuale degli individui dal loro ambiente. Capra ritiene che questi possano essere considerati «sintomi di infermità mentale collettiva condivisa dalla maggior parte della cultura occidentale e come tali sono spesso percepiti da altre culture» (Capra, 1982, p. 304).

Pertanto, una sfida che si impone all’educazione di oggi è rappresentata dalla realizzazione (o meno) di un progetto pedagogico complessivo che sappia raccogliere e connettere le scissioni, tipiche della nostra cultura.

A questo scenario socioculturale corrisponde oggi in pedagogia – e non solo – una forte «voglia» di olistismo, di complessivo, di totalità. Tutte le pedagogie che si ispirano ad un pensiero olistico e globale stanno registrando una notevole diffusione e potremmo dire che ormai costituiscono una tendenza culturale di questo tempo. Quali sono, allora, i motivi di questa affermazione su scala mondiale?

Innanzitutto, diverse scuole di pensiero (*Gestalt*, Personalismo, approcci sistemici all'educazione, ecc.), già nel secolo scorso, seppure con sfumature diverse, hanno cercato di costruire visioni della realtà e progetti pedagogici di marca globale. Facendo esplicito riferimento ad alcune scuole di pensiero, siamo consapevoli che esse trattino oggetti differenti con orientamenti differenti; riteniamo però che esse possano essere accostate le une alle altre per le idee paradigmatiche di globalità e di interezza che rappresentano e a cui mirano; possono, quindi, essere utilizzate come «metafore», immagini rappresentative, di una tendenza olistica più generale.

Oggi, come abbiamo detto, non assistiamo ad un fenomeno del tutto nuovo. Certo è che le proporzioni del fenomeno e l'attenzione ad esso dedicata sia dai tecnici di settore sia dai mezzi di comunicazione è decisamente in crescita. Dietro questo fenomeno si configura evidentemente una reazione, che viene da lontano, al positivismo, al paradigma scientifico della settorializzazione e della specializzazione, a organizzazioni del lavoro di stampo *tayloristico* (purtroppo ancora diffuse); c'è l'incertezza dell'uomo e della donna circa la conoscenza e il proprio futuro; c'è la percezione di vivere in una cultura occidentale intrinsecamente portatrice di scissioni, come visto precedentemente.

Emerge quindi – e la spinta olistica in pedagogia e nelle altre scienze umane è una possibile risposta – un forte bisogno di unitarietà, di compiutezza, di ricomposizione della frammentazione, di coesione, di comprensione, di rassicurazione. Il senso di un disegno pedagogico, che si muova in tale direzione, risiede in una visione ampia e profonda dei processi conoscitivi, nella progettazione e nella concretizzazione di processi educativi che, collocati all'interno di un orizzonte complessivo, sappiano restituire valore alle specifiche domande ed esigenze dell'individuo.

Aggiungiamo che la legittima aspirazione alla completezza e alla totalità, che marca tanto sensibilmente queste pagine e quest'epoca, può in

qualche modo essere ispirata anche dal mito dell'onnipotenza del formare, nel senso di comprendere tutto, padroneggiare tutto, controllare tutto. Compiutezza e perfezione, infatti, possono essere a pieno titolo ascritte, oltre che tra le aspirazioni dell'uomo, tra i "miti d'oggi" dell'educazione. Il desiderio di formare non può non essere correlato profondamente ad una pulsione di vita; e l'attività della formazione corrisponde alla necessità di mantenere e di trasmettere la vita in una forma ottimale, di dominarla e di svilupparla, di riparare i danni causati dalle tendenze distruttive interne e dell'ambiente (Mottana, 1993, pp. 92-99). Il "fantasma"² del formare è un fantasma di onnipotenza e di immortalità, è la ricerca della "buona forma".

Peraltro, quest'ultima ipotesi, centrata su un'accezione di globale inteso appunto come compiuto e perfetto, è messa in dubbio da una ben diversa accezione dello stesso aggettivo. Secondo Platone, infatti, la conoscenza iniziale è «confusa e globale, ossia imperfetta». Quindi se intendiamo globale come "confuso e imperfetto", riveliamo la fragilità delle immagini allusive dei miti. E, contemporaneamente, sveliamo un ulteriore possibile rischio connesso alle visioni globali: nella confusione, attraverso una messa a fuoco poco analitica, si potrebbero perdere di vista l'uomo, l'incontro, l'evento educativo nella sua fenomenologia più concreta ed essenziale.

3.3 *Tracce di globale*

Come abbiamo poco sopra anticipato, esistono scuole di pensiero che hanno sviluppato idee, per così dire, paradigmatiche della globalità. Alcune di queste scuole possono essere proposte come metafore di una tendenza olistica, che rende possibile costruire visioni della realtà e progetti pedagogici di marca globale.

L'idea di "totalità", elaborata all'interno della *Gestalt*, rappresenta la prima di queste metafore. «Il Tutto è più della somma delle parti»: que-

² Con il termine "fantasma" intendiamo riferirci al concetto di «condensati affettivi espressi in immagini simboliche», luoghi del sapere affettivo, così come in Mottana (1993) e in E. Enriquez, "Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi", in R. Speciale-Bagliazza (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano 1980.

sta affermazione è il concetto più noto espresso dalla psicologia della *Gestalt* (in tedesco «struttura unitaria», «configurazione armonica»), anche formulato da Wertheimer (1965) come «fattore phi», processo percettivo unitario: il tutto prima delle parti. Le proprietà e le funzioni della psiche non possono essere comprese riducendole a elementi isolati. Il passo più determinante compiuto dalla *Gestalt* è, secondo Sabin, quello di osservare che «una stessa parte ha caratteristiche diverse se presa singolarmente o inserita nel tutto e che, quindi, come corollario, una stessa parte inserita in due diverse totalità può assumere caratteristiche diverse» (1980, pp. 108-109). In sintesi, la *Gestalt* si propone di considerare entità globali con una loro intrinseca organizzazione, concrete unità per se stesse, perché ciò che avviene a livello globale non è deducibile dalle proprietà dei singoli elementi né dal ruolo con cui si articolano reciprocamente, ma al contrario sono le leggi strutturali dell'unità globale che determinano la fenomenologia delle singole parti.

Una seconda immagine che anticipa ed esprime l'attuale desiderio di globalità potrebbe essere ravvisata nella nozione di "integralità", presente nel Personalismo.

Integrale significa «che non manca di alcuno dei propri elementi costitutivi; intero, completo» (dal latino *integer*, intatto, intero, puro). Ritroviamo questo aggettivo nell'umanesimo integrale di Maritain (1962; 1976; 1977) e nel personalismo pedagogico, dove l'integralità è l'essere che diventa persona attraverso lo sviluppo armonico di tutti i lati della propria natura, in una sintesi non casuale, ma ordinata, è persona considerata nella totalità delle sue funzioni, oltre che nella concretezza dei suoi processi evolutivi e nelle fattualità del suo radicamento sociale.

L'umanesimo integrale «considera l'uomo in tutte le sue componenti distinguendo i diversi aspetti fisici, psichici, spirituali, sociali, religiosi che costituiscono nella loro unità dinamica la persona umana, che quotidianamente va facendosi personalità realizzando il suo ruolo sociale e la sua vocazione» (Viotto, 1985, p. 63).

In *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Mounier (1984, pp. 74-80) afferma che la persona si realizza in equilibrio tra tre dimensioni: l'incarnazione in un corpo, la vocazione come tensione all'universale, la comunione come essere con gli altri. Per l'autore francese è necessario esercitare contemporaneamente le forze fisiche, morali e intellettuali. Perciò

l'educazione che propone Mounier si rivolge al contempo a intelligenza, volontà, spiritualità, corpo, come educazione della volontà, educazione corporea, educazione sociale, dando rilievo al legame con l'ambiente e con la comunità. Nella sua analisi del carattere Mounier parla di «totalità dinamica», di «tutto psichico», ove trovano unitarietà e ordine le dimensioni appena citate (Scurati, 1991, pp. 329-336).

Le riflessioni degli autori dell'area personalista vengono proposte anche per tracciare una forte linea di distinzione da visioni frammentarie e parziali dell'uomo di tipo individualista, tragicamente esistenzialista, marxista, spiritualista, idealista, proponendo un'antropologia "globale" e un progetto pedagogico complessivo. A ciò va aggiunto, nell'interesse della nostra ricerca, che in Maritain (1982) si riscontra anche un pensiero globale, in termini mondiali, ove viene tematizzata l'«unificazione politica del mondo», realizzazione futura della «società perfetta» in seno alla comunità mondiale. Questa apertura al globale è, poi, espressa con maggiore chiarezza e attualità da Romano Guardini «nell'epoca del globale, a seguito dell'allentarsi dei confini delle nazioni, lo spazio esistenziale dell'uomo si fa più esteso. La persona, in qualunque parte del mondo essa viva, coglie un'influenza di carattere planetario che produce i suoi effetti non solo nel proprio personale luogo di vita, quanto piuttosto in molti altri luoghi anche dislocati altrove sulla terra. Emerge, allora, un modo di pensare globale, stimolato dall'appello alla vastità terrestre e alla responsabilità per essa» (Guardini, 1970).

La terza suggestione metaforica che proponiamo è il concetto di sistema. Esso deriva dalla teoria dei sistemi, un'area di studi interdisciplinare, fondata negli anni Cinquanta da Ludwig von Bertalanffy, William Ross Ashby e altri, che si basa sui principi dell'ontologia, della filosofia della scienza, della fisica, della biologia e dell'ingegneria, e che ha via via influenzato tutte le scienze.

Il modello sistemico intende esaminare un processo o evento come unitario e organico in se stesso, non come fenomeno isolato, ma come parte correlata e interdipendente con altre componenti di una unità più complessa. Il modello sistemico di lettura della realtà è basato su tre leggi fondamentali: interrelazione tra gli elementi, loro unità globale, organizzazione delle interrelazioni. Si caratterizza per le funzioni di regolazione e con-

trollo (omeostasi), di scambio di informazioni con l'ambiente esterno, di centro di governo, per la capacità di sviluppo a fronte di stimoli esterni.

La pedagogia sistemica, così come la psicologia sistemica, si rifà alla teoria dei sistemi e ai modelli sistemici. Supera la concezione atomistica, il modello causale-eziologico e le antinomie "cartesiane" nell'affrontare le problematiche che incontra. Non agisce in termini educativi con il singolo individuo, ma analizza i sistemi di cui il soggetto è parte e individua i punti strategici da smuovere, per provocare un cambiamento nel sistema.

La quarta metafora della tendenza olistica contemporanea è costituita dalla globalizzazione didattica (o globalismo). La globalizzazione didattica si ispira al concetto psicologico e gnoseologico secondo cui l'intuizione del tutto precede la cognizione delle parti e all'integrazione³. La didattica del globalismo fa il suo ingresso ufficiale e scientificamente fondato con gli studi e le ricerche di Decroly, che elabora «articolata in una complessa e analitica metodologia una concezione educativa fondata sulla funzione di globalizzazione», intesa come struttura fondamentale dell'attività percettiva-cognitiva del bambino (Laeng, 1989). Il metodo globale di Decroly prevede un *iter* didattico centrato su tre momenti: momento globale e sincretico, momento della differenziazione o analitico, momento dell'integrazione o sintesi. Il metodo di Decroly, inoltre, si caratterizza per la valorizzazione dell'esperienza vitale dell'alunno, del suo vissuto, delle sue conoscenze pregresse e dei suoi interessi, per il suo contatto diretto con la realtà.

Oggi, la globalità didattica ha un significato più ampio: evidenzia integralità e unitarietà dell'intera personalità, nonché la necessità dell'integrazione scuola/extrascuola e della dimensione mondiale.

Infine, la pluridimensionalità della mente rappresenta l'ultima suggestiva traccia della tendenza olistica dei nostri tempi. Alcuni autori, come Bruner (1968) e Gardner (1987; 1991; 1993), hanno valorizzato la multidimensionalità della mente umana. La mente dell'uomo viene vista come una realtà sistemica unitaria, in cui interagiscono molteplici funzioni razioncinanti e creative. Per esempio Gardner (1987) individua diversi modi di conoscere la realtà: mediante il linguaggio, la rappresentazione spaziale,

³ Cfr. AA.VV., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana, LDC, LAS, SEI, Leumann-Roma-Torino 1993.

l'analisi logico-matematica, il pensiero musicale, l'uso del corpo, la comprensione degli altri, la comprensione di noi stessi. Gli individui si differenziano per il diverso vigore di queste intelligenze presente in ciascuno. E proprio queste differenze richiedono strategie formative complesse, differenziate e individualizzate.

3.4 Percorso storico-evolutivo degli approcci internazionali all'educazione

Intendiamo qui non tanto ripercorrere in modo esaustivo il percorso storico del rapporto tra educazione e mondialità⁴, quanto piuttosto concentrare l'attenzione sulle evoluzioni registrate nel corso del XX secolo in merito all'area genericamente indicata dall'espressione "educazione internazionale", cercando, in particolare, di individuare quali campi di studio sono confluiti nell'educazione globale.

Come è noto, le radici dell'educazione orientata al mondo si affondano nell'etica dell'antica "Stoa" (Stoa); parliamo, quindi, del IV secolo a.C.

Il "logo?" (*logos*) dei filosofi stoici stabilisce, almeno a livello di pensiero, la fondamentale uguaglianza tra gli uomini e giunge a considerare l'universo «una sola città comune agli dei e agli uomini» (Reale, 1992, III, p. 423).

In seguito, il cosmopolitismo è stato ulteriormente sviluppato dal pensiero greco e romano. Ha ricevuto un profondo e determinante stimolo all'universalismo dal Cristianesimo, con il tema della fratellanza universale, che discende dalla fede in un unico Dio Padre, di cui tutti gli uomini e le donne sono figli. Il pensiero illuminista, affermando l'uguaglianza di tutti gli uomini, ha dato nuovo vigore all'ideale cosmopolita.

Nei secoli scorsi, alcuni autori hanno offerto rilevanti contributi a questa riflessione; tra questi indichiamo Erasmo da Rotterdam con il suo universalismo umanista, Ian Amos Comenius, il precursore dell'educazione internazionale, Immanuel Kant, che stabilisce le basi giuridiche su cui è possibile fondare rapporti cosmopolitici.

⁴ Per un'approfondita ricostruzione del percorso storico dell'educazione al mondo, vedi i primi capitoli di M. Santerini, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994.

Fin dagli inizi del XX secolo, cominciano a emergere elementi di criticità, connessi ai processi di costituzione degli Stati nazionali, che hanno costellato il periodo precedente. Le tensioni nazionalistiche e patriottiche, al fine di avviare e consolidare i fondamentali processi di unificazione degli stati e di costruire nuove identità e appartenenze, avevano prodotto sistemi d'istruzione statali dagli orizzonti limitati ai confini nazionali. Ciò che preoccupa non sono soltanto le ristrettezze delle visioni possibili, ma anche il germinare di idee che costituiranno il terreno di coltura ideologico per le due guerre mondiali.

La consapevolezza dell'interdipendenza tra le nazioni apre alle prime riflessioni educative orientate a superare il nazionalismo, alla comprensione internazionale, alla costruzione di un mondo di pace. Ma le due guerre mondiali rimandano l'immagine di un'educazione incapace di contrastare, con le forze e i progetti messi in campo fino ad allora, l'estensione dei conflitti.

Gli sforzi pedagogici mirano alla progettazione e alla sperimentazione di forme innovative di educazione, nelle quali viene posta al centro la responsabilità e la partecipazione democratica, con l'obiettivo di costruire condizioni future di tutela della libertà contro le aberrazioni dei totalitarismi.

Già nel periodo tra le due guerre comincia ad affermarsi una diffusa coscienza mondiale e nascono le prime iniziative volte a promuovere la pace e la cooperazione attraverso l'educazione internazionale. Qui si colloca il rilevante sviluppo del movimento delle "scuole nuove", che si schiera a favore di una prospettiva internazionalista e la sostiene come strumento per il raggiungimento di un mondo di libertà, democrazia e pace. Si distinguono i contributi di Dewey (1965), che propone l'educazione democratica come superamento dell'isolamento e conseguente apertura internazionale; Washburne (1953), che si sofferma sull'importanza della consapevolezza dell'interdipendenza e sull'apertura all'altro e al futuro, anche in prospettiva internazionale; Ferrière (1952), che tenta di rispondere ai conflitti nazionalistici, con un'educazione nuova, capace di favorire il sorgere di sentimenti di libertà e responsabilità nelle persone, fino a sviluppare una doppia solidarietà, intra-nazionale e inter-nazionale; Bovet (1964), che attraverso il Bureau International de l'Education, propugna i valori della solidarietà internazionale e del cosmopolitismo, iden-

tificandoli con l'educazione alla pace; Claparède (1952), fondatore dell'Istituto "J.J. Rousseau" di Ginevra, che pone a tema la tensione alla costruzione di rispetto e comprensione tra i popoli

A partire dal dopoguerra, l'educazione a vocazione internazionale conosce un'accelerazione e uno sviluppo di proporzioni decisamente rilevanti, in un contesto internazionale che pone la costruzione della pace tra i suoi principali obiettivi, che vede sorgere o consolidarsi organizzazioni sovranazionali, che si avvia verso uno straordinario sviluppo in termini economici e tecnologici.

Due organizzazioni internazionali, in particolare, si impegnano nel promuovere l'educazione alla comprensione internazionale: l'UNESCO e il già citato *Bureau International de l'Education*. Il tema centrale diviene nel corso degli anni Cinquanta quello del civismo internazionale e, in seguito, cresce la preoccupazione di concretizzare le dichiarazioni di principio all'interno delle istituzioni educative, attraverso un'attenzione disciplinare che si sostanzia nella nascita delle prime proposte di educazione civica.

Nel corso degli anni Sessanta la situazione mondiale risulta decisamente cambiata. Lo sviluppo economico, sempre più orientato su scala globale, si accompagna a una rapida "mondializzazione" della scolarizzazione; d'altra parte, il susseguirsi, in ogni parte del mondo, di nuove guerre, induce a pensare che il compito dell'educazione alla comprensione internazionale non sia per nulla esaurito. Negli anni della contestazione, le prospettive internazionali dell'educazione si ampliano per arrivare a comprendere anche i temi dell'ambiente e dello sviluppo.

Lo scorrere degli ultimi decenni del secolo passato segna una crescente complessificazione della realtà sociale e un conseguente moltiplicarsi di nuove istanze educative, in cui l'educazione internazionale comincia ad essere declinata in campi di studio differenti.

Secondo quanto riportato dall'*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng, «l'educazione interculturale veniva ad affiancare e a sostituire progressivamente il più vecchio termine educazione internazionale nei Paesi occidentali, via via che complessi fenomeni migratori trasformavano la cosiddetta educazione internazionale da ottimistico progetto ad inevitabile necessità» (1989)⁵.

⁵ Cfr. voce "interculturale", in M. Laeng (a cura di), *Pedagogia. Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989.

A fianco dell'educazione interculturale altri approcci nascevano per rispondere a esigenze di relazione e connessione in prospettiva mondiale, nel momento in cui non erano più i soli Stati nazionali ad essere legittimati ad assumere una soggettività che potesse essere spesa in scambi a livello planetario; ecco allora affacciarsi le prime riflessioni ed esperienze in ambito di educazione alla mondialità, educazione allo sviluppo, educazione globale e ancora altre aree di riflessione pedagogica.

L'educazione allo sviluppo, inizialmente identificata con una conoscenza più o meno esotica dei Paesi del Terzo Mondo, successivamente si è estesa e diversificata andando a comprendere tematiche quali diritti umani, ingiustizia sociale, interdipendenza, razzismo, dialogo interculturale, educazione multiculturale, lotta alla fame, ecologia, disarmo, nonviolenza, educazione alla pace, nuovo ordine internazionale, rapporti Nord/Sud del mondo e altro (Damiano, Scurati, 1985, pp. 7-10).

L'educazione alla pace riprende e amplia una serie di motivi propri dell'educazione internazionale, ma soprattutto cerca di promuovere un'etica delle relazioni internazionali, la risoluzione nonviolenta dei conflitti e l'utilizzo di tecniche di resistenza attiva e passiva; inoltre, tematizza e promuove l'obiezione di coscienza e la mediazione nelle situazioni di conflitto. L'educazione alla pace fa riferimento ad autori di diverse provenienze culturali, come Gandhi, Capitini, don Mazzolari, don Milani, Galtung, Dolci, Montessori, Ferrière.

L'educazione ambientale, in connessione con l'espansione dei movimenti ecologisti e con l'affermarsi della consapevolezza globale del rischio di catastrofe ecosistemica a livello planetario, assume una certa rilevanza. La sua effettiva significatività è connessa alla capacità di percepire il tema della tutela dell'ambiente in modo interrelato alla responsabilità umana, evitando il rischio, però, di demonizzare l'uomo, a favore di una visione esclusivamente naturalistica.

Sono davvero molteplici i tentativi di costruire «definizioni-ombrello», capaci di contenere istanze molto diversificate. È evidente che la complessità di quest'epoca storica viene apparentemente meglio rappresentata da studi analitici, settoriali e parcellizzati. D'altronde, la convinzione filosofica che nella percezione conoscitiva del mondo la realtà si offra sempre originariamente alla persona in forma di «percezione dell'intero», trova sempre più conferme (Fedeli, 1992). Nella disposizione conoscitiva

che caratterizza essenzialmente l'essere umano, è presente un'apertura all'intero che non è per niente puro momento preliminare, ma rappresenta invece una vera e propria coordinata di incontro con la realtà in cui è posta in gioco l'interezza della persona.

Pertanto, vanno necessariamente individuate forme educative globali che sappiano ricomporre le settorializzazioni dei diversi campi di studio, restituendo «un'intenzionalità pedagogica come disposizione complessiva proporzionata all'intero che è l'evento educativo» (*ivi*).

Una delle ipotesi che questa ricerca intende indagare è esattamente comprendere se questo compito pedagogico essenziale possa essere assunto da una nuova pedagogia, che potrebbe sorgere da una ricomposizione degli elementi più originali presenti nelle diverse prospettive che, come vedremo, caratterizzano gli approcci pedagogici al globale oggi.

SECONDA PARTE
LE PEDAGOGIE DEL GLOBALE

Una trattazione che intende proporre la considerazione di una serie di approcci pedagogici al globale, che offrono accostamenti originali e interessanti al tema, rivela l'intenzione di collocarsi in un'area di interesse storico-teoretico-critico. Si tratta di una prospettiva non di "racconto" ma di annodamento critico attorno a punti privilegiati assunti come qualificanti.

L'interesse che ha mosso la scelta di questi specifici approcci è legato alla ricchezza in chiave euristica dei concetti in essi sviluppati e al tentativo di offrire, per quanto possibile, riflessioni elaborate in differenti contesti geografici e culturali. Vengono qui accomunate prospettive anche molto differenti, caratterizzate da sovrapposizioni, disgiunzioni e ridondanze; tutto ciò evidentemente pone una certa difficoltà di comparazione.

Si è scelto di riunire i diversi approcci di formazione alla mondialità in due grandi filoni: quello di area anglosassone riconducibile alla definizione in senso lato di *Global Education* e quello maggiormente eterogeneo dei paradigmi olistico-biologici.

EDUCAZIONI GLOBALI NEL MONDO ANGLOSASSONE

In assoluto, la prospettiva più importante per storia, quantità e qualità delle riflessioni prodotte e per le reali e concrete ricadute sul piano della pratica educativa e scolastica è certamente rappresentata dalla Global Education, a cui viene dedicata la parte più ampia di questa sezione. A essa sono, poi, accomunabili i World Studies britannici, che si originano, nel medesimo periodo, a partire da istanze analoghe, per poi sostanzialmente confluire in essa. Alla stessa aggregazione può appartenere anche una prospettiva più recente: l'educazione alla cittadinanza globale.

Queste prime tre prospettive possiedono molti punti di contatto, per quanto riguarda istanze originarie, obiettivi, metodologie, linee di sviluppo.

Sul finire degli anni Sessanta, nel momento in cui i processi di globalizzazione cominciano a far sentire in modo più forte i propri effetti nelle diverse aree del pianeta e nella quotidianità delle esistenze delle persone e delle comunità locali, nasce e cresce nell'opinione pubblica la consapevolezza che il mondo è diventato interdependente.

A questa consapevolezza comincia ad accompagnarsi l'esigenza di offrire all'educazione un respiro prospettico globale.

È proprio in questo momento storico che emerge l'esigenza di dar vita a un'educazione in prospettiva globale e che appaiono nel mondo anglofono i primi studi e i primi progetti che possono essere ricondotti ai filoni pedagogici denominati *Global Education* e *World Studies*. Come abbiamo visto, molti aspetti dell'approccio globale in educazione non possono essere considerati *in toto* innovativi. Le prospettive in oggetto risultano, in effetti, estremamente interessanti per la capacità di proporre una riflessione a dimensione globale, fortemente connessa all'attualità e alle respon-

sabilità individuali, proponendo una «costruttività etico-politica» molto feconda sulla via di una rifondazione dell'educazione civica, che anticipa e prepara l'educazione per la formazione del cittadino del mondo (Santerini, 1994, pp. 263-264).

4.1 *La Global Education*

Noi crediamo che, se i nostri bambini e i nostri giovani non imparano a pensare criticamente e creativamente nella loro vita quotidiana, essi non impareranno mai a pensare in questo modo in merito ai problemi che riguardano il nostro Paese e il nostro Pianeta.

Staff degli insegnanti delle “World-centered Schools” di Middleston

La *Global Education* nasce negli Stati Uniti, nello stesso periodo storico in cui hanno origine i *World Studies*, e cioè tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, per opera di autori che provengono da studi ed esperienze nel campo dell'educazione internazionale.

Anche il movimento per la *global education* si presenta come un tentativo di risposta ai cambiamenti del mondo e alla crescente globalizzazione, nella consapevolezza nuova che tutti i membri della specie umana, in quanto abitanti dello stesso pianeta, condividono lo stesso destino.

L'educazione globale, fin dall'inizio, si propone come progetto pedagogico orientato a sviluppare nuove competenze e nuove abilità che, attraverso l'opzione di un insegnamento-apprendimento multidimensionale, permettano di assumere una visione e una responsabilità «globali» (Santerini, 1994, pp. 262-263).

D'altronde, la progressiva eliminazione delle distanze che hanno storicamente diviso popoli e nazioni pone comunque di fronte a una realtà ineliminabile: infatti, «essere più vicini non significa necessariamente che la comprensione migliori o che il senso di una comunità mondiale sia inevitabile. La vicinanza contiene non solo il potenziale di integrazione, ma anche il potenziale di una crescente conflittualità» (Becker, 1979b, p. 35).

L'approccio globale in educazione mira a sviluppare nelle persone la capacità di beneficiare della diversità, di comunicare con chi non condivide i propri valori, di riconoscere chiunque come essere umano, di gestire i conflitti e di tollerare l'incertezza.

È opportuno riconoscere che, anche in presenza delle migliori intenzioni e di grandi investimenti in termini di progetto e risorse, l'educazione non è in grado di offrire soluzioni immediate ai problemi globali più urgenti: l'educazione, infatti, è una soluzione a lungo termine (Goodlad, 1979, XIII). Ma va assunto che le condizioni presenti e future del mondo e il bisogno di preparare le nuove generazioni a vivere e a prendersi cura dell' "Astronave Terra" necessitano di un'educazione in prospettiva globale.

Le due opere più significative della prima fase della Global Education sono, a nostro parere, l'articolo di Robert G. Hanvey (1982), "An Attainable Global Perspective", e il testo collettivo curato da James Becker (1979), "Schooling for a Global Age".

Recentemente l'*American Forum for Global Education* ha pubblicato, in una nuova versione, rivista e aggiornata dall'autore, il noto articolo di Hanvey, "An Attainable Global Perspective", del 1976¹. Fin dal suo titolo emerge la convinzione che una prospettiva globale sia effettivamente possibile, nel senso di conseguibile, accessibile (*attainable*). Riproporre questo articolo a vent'anni di distanza sottintende il fatto che educare ad una prospettiva globale sia ancora non solo possibile, ma necessario alle sfide dell'epoca attuale.

Hanvey sintetizza il senso di una prospettiva globale «nell'assumere la prospettiva degli altri, nel vedere le cose con gli occhi, la mente, il cuore degli altri; e questo significa percepire che, mentre individui e gruppi possono vedere la vita in modo differente, hanno comunque bisogni e desideri comuni» (Hanvey, 1982, pp. 164-165). A ciò va aggiunta la tensione a comprendere le questioni che trascendono i contesti locali e che hanno a che fare con le interconnessioni dei sistemi ecologici, culturali, politici, economici, tecnologici. Si sta, quindi, facendo riferimento a concetti quali il decentramento e il relativismo culturale, la consapevolezza delle differenze culturali, la coscienza planetaria e la conoscenza delle problematiche globali emergenti, l'ottica sistemica e la possibilità di intervenire sulle problematiche globali attraverso scelte responsabili.

¹ Facciamo qui riferimento all'edizione del 1982, pubblicata sulla rivista *Theory and Practice*. L'articolo era però in circolazione già da alcuni anni.

Educare a una prospettiva globale, infatti, secondo l'autore, consiste nel valorizzare le competenze individuali alla comprensione della propria condizione nella comunità di appartenenza e in un mondo sempre più interdipendente e nel migliorare la capacità di effettuare valutazioni adeguate. Pare, inoltre, rilevante sottolineare come Hanvey specifichi che gli interventi educativi finalizzati allo sviluppo di una prospettiva globale possano avvenire sia nell'ambito dell'educazione formale sia nell'ambito dell'educazione informale. È in evidenza, d'altra parte, come l'intervento scolastico globalmente orientato sia dotato di strumenti assolutamente inadatti a competere con i potenti e attraenti mezzi della socializzazione massmediatica e l'influenza su comportamenti e atteggiamenti dei gruppi dei pari. Va quindi «riconosciuto il limitato impatto dell'istruzione formale e il profondo impatto della socializzazione informale» (*ivi*, p. 166).

L'importanza dei *mass media* è centrale nell'analisi di Hanvey, poiché egli ritiene che da essi dipenda una buona parte della possibilità di conoscenza globale, ma soprattutto che da essi possa dipendere una “falsa conoscenza”. Il problema è che spesso la maggior parte delle agenzie di comunicazione propongono visioni superficiali e ricche di lati oscuri, centrate sulla spettacolarizzazione del singolo evento straordinario, sostanzialmente decontestualizzato, e su attenzioni di breve periodo, assolutamente prive di prospettiva globale. Infatti, l'autore americano ritiene che i media siano sostanzialmente “event-centered”, ed esemplifica il proprio pensiero con un'immagine fortemente evocativa: un vulcano è interessante solo nel momento in cui erutta.

Da qui discende un modello comunicativo che trasmette una conoscenza distorta e limitata a quei fenomeni, sufficientemente eclatanti da imporsi all'attenzione massmediatica. D'altronde, inesorabilmente fenomeni oltremodo rilevanti come le pressioni economiche e militari dei Paesi più potenti del globo su contesti più fragili, gli investimenti delle multinazionali nei Paesi in via di sviluppo, gli investimenti governativi nella ricerca scientifica, l'eccesso dei consumi nei Paesi industrializzati, continuano a produrre i loro effetti sulle vite di tutti, che siano visibili o che non lo siano.

La scuola, invece, se vuole offrire un contributo significativo in merito, deve attrezzarsi per fronteggiare con le proprie risorse la frammentazione e la futilità dei molti messaggi presenti nel mondo vitale degli stu-

deni, definendo uno spazio specifico di intervento e indicando una prospettiva globale che valorizzi la capacità di considerare gli eventi nel lungo periodo e la comprensione dei processi e delle tendenze, e che sappia offrire dettagliate analisi e completezza di approfondimento.

La finalità educativa dichiarata in merito alla prospettiva globale – che, per inciso, non è una caratteristica data che qualche soggetto possiede e qualche altro no, quanto piuttosto un insieme di elementi che ogni persona in parte possiede e di cui in parte è mancante – può essere riassunta nel «socializzare significative collettività di persone in modo tale che i più importanti elementi di una prospettiva globale possano essere un tratto variabile posseduto in qualche forma e grado dalla popolazione» (*ivi*, p. 165).

La diffusione di una prospettiva globale è subordinata alla capacità educativa di sviluppare alcune fondamentali dimensioni di consapevolezza tra cui:

- la consapevolezza della prospettiva;
- la consapevolezza dello stato del pianeta;
- la consapevolezza della pluralità culturale;
- la conoscenza delle dinamiche globali;
- la consapevolezza delle scelte umane.

La consapevolezza della prospettiva è intesa dall'autore come riconoscimento del fatto che gli individui hanno visioni del mondo non universalmente condivise che, anzi, queste visioni differiscono profondamente e, soprattutto che, sia in termini individuali sia in termini culturali, è difficile avere coscienza di alcune caratteristiche, anche rilevanti, della propria visione. È necessario, allora, progettare interventi educativi che consentano agli educandi di acquisire la consapevolezza che ognuno guarda il mondo da una prospettiva differente e di apprendere a leggere criticamente e conoscere approfonditamente la propria, attraverso la conoscenza e il confronto con altre visioni.

La consapevolezza dello stato e delle condizioni in cui versa il pianeta Terra corrisponde alla conoscenza di fenomeni e tendenze quali la crescita della popolazione, le migrazioni, gli squilibri economici, la salute dell'ambiente, la limitatezza delle risorse, gli sviluppi politici, le evoluzioni della ricerca scientifica e tecnologica, i conflitti internazionali e intra-nazio-

nali, le condizioni di salute della popolazione mondiale, i sistemi legislativi nazionali e regionali e le normative internazionali. In questo senso è opportuno inserire nei percorsi d'istruzione sia momenti specifici in cui vengano affrontati questi temi, sia momenti in cui vengano sviluppate competenze che consentano agli studenti di ricercare e selezionare nel proprio mondo vitale informazioni relative a questi stessi temi, discernendo attentamente quali distorsioni può subire un messaggio filtrato dai media o influenzato dalle ideologie politiche.

La consapevolezza della pluralità culturale e dell'interculturalità attiene alla coscienza dell'esistenza di un'ampia gamma di diversità in merito a idee e pratiche nel mondo, alla buona disposizione a rispettare e ad accettare questa diversità, alla capacità di interagire positivamente all'interno di relazioni di incontro e di scambio tra persone, che sono appunto caratterizzate da una profonda diversità culturale.

La conoscenza delle dinamiche globali riguarda la capacità di comprendere tendenze e meccanismi che governano il sistema-mondo e di aumentare la consapevolezza relativa al cambiamento globale. Hanvey ritiene fondamentale promuovere all'interno dell'ambiente scolastico apprendimenti che consentano di acquisire dimestichezza con un pensiero sistemico relativo ai processi che interessano il mondo; appare, infatti, evidente l'inadeguatezza dei contesti informali (per esempio i media) a proporre una visione sistemica delle cose².

La comprensione delle dinamiche globali è strettamente connessa ad uno dei temi centrali della nostra epoca: il controllo del cambiamento. Esistono cambiamenti desiderabili, ma che difficilmente si sa come realizzare, e contemporaneamente cambiamenti che si vorrebbe evitare, senza avere strumenti a disposizione per farlo effettivamente: «Una prospettiva globale che fallirà nel comprendere queste due dimensioni problematiche del cambiamento e la promessa di un migliore controllo non potrà essere degna di questo nome» (Hanvey, 2004, p. 21). Vengono, allora, identificate tre categorie di apprendimenti relativi al cambiamento: principi basi-

² A onor del vero, il crescente sviluppo tecnologico che ha interessato i “media digitali” dovrebbe indurre a una revisione di quest'ultima affermazione di Hanvey, in quanto molti di essi in realtà funzionano esattamente sulla base di logiche sistemiche (basti pensare, senza andare troppo lontano, agli ipertesti, per esempio). Peraltro, il senso del ragionamento dell'autore non cambia assolutamente.

lari del cambiamento nei sistemi sociali (ramificazione di nuovi elementi, conseguenze inattese, aspetti espliciti e aspetti latenti, *feedback* positivi e negativi); sviluppo come forma di cambiamento (sviluppo economico «desiderato», conseguenze «indesiderate» dello sviluppo: aumento della popolazione, diminuzione delle risorse); pianificazione globale (interessi nazionali, modelli di configurazioni del mondo connesse alle politiche nazionali).

Infine, risulta estremamente importante la consapevolezza delle scelte operate dagli uomini e dalle donne. Si tratta di una nuova consapevolezza, conseguente alla crisi dei riferimenti culturali, etici e valoriali del passato, e strettamente connessa alla possibilità di prevedere le conseguenze future delle azioni operate nel presente. In particolare, per la prima volta nella storia la contemporaneità restituisce all'umanità una questione dilemma indifferibile: le scelte legate all'agire attuale sono da riferirsi semplicemente ai vantaggi e alle conseguenze immediate o a breve termine oppure è necessario confrontarsi anche con le conseguenze a lungo termine e con i rischi che un'azione attuale può provocare in futuro?

È questa nuova consapevolezza che connota in modo assolutamente inedito l'esperienza umana contemporanea e che richiede lo sviluppo di una prospettiva globale in tutti gli uomini e le donne che abitano questo pianeta.

Il secondo testo che ha rivestito un ruolo fondamentale nell'evoluzione iniziale della Global Education – e che tuttora è considerata una delle opere fondamentali di questo approccio pedagogico – è *Schooling for a Global Age*, curato da Becker (1979), uno degli autori di riferimento del movimento. Quest'opera, ricca di contributi di diversi autori, rivela la propria vitalità e forza innovatrice nel dialogo e nella reciproca complementarietà tra il secondo capitolo, scritto dallo stesso Becker, e il primo, redatto dai coniugi Lee e Charlotte Anderson.

Questi ultimi propongono la propria visione dell'educazione globale attraverso il racconto della visita alle "World-Centered Schools" del Distretto di Middleston. Si tratta, in realtà, di un godibilissimo artificio letterario, poiché Middleston e le sue "scuole centrate sul mondo" non esistono e la visita raccontata è un'invenzione narrativa, che si traduce, in sostanza, nella descrizione di un utopico sistema educativo, assunto, peraltro, come ideale concretamente realizzabile, anche se ancora non esistente.

Questa scelta consente non solo di presentare, in modo assolutamente originale e contemporaneamente chiaro, i presupposti educativi globali, ma anche di rappresentare concretamente, all'interno di un testo scientifico una metodologia creativa di trasmissione della conoscenza, decisamente in linea con quanto da essi proposto in linea teorica.

Innanzitutto Global Education, per questi autori, e per Becker, significa «educazione alla partecipazione responsabile all'interno di una società globale» (Anderson, Anderson, 1979a, p. 3).

Uno degli elementi-cardine dell'approccio in questione è costituito dal tentativo di tratteggiare una filosofia dell'educazione per una cittadinanza mondiale (*World Citizenship*), centrata sulla necessità di aiutare gli studenti a comprendere la (le) propria (e) identità come individui, membri della specie umana, abitanti del pianeta Terra e dipendenti da esso, e come parte di una società globale, e sulla necessità di aiutarli a sviluppare le competenze necessarie per affrontare problemi, tensioni, compiti connessi a queste differenti identità, spesso in conflitto tra loro (*ivi*, p. 8).

Da queste premesse discendono i cinque seguenti macro-obiettivi:

- sviluppare nello studente la comprensione di se stesso come individuo;
- sviluppare nello studente la comprensione di se stesso come membro della specie umana;
- sviluppare nello studente la comprensione di se stesso come abitante del pianeta Terra, dipendente da esso;
- sviluppare nello studente la comprensione di se stesso come parte di una società globale;
- sviluppare negli studenti le competenze necessarie per vivere con intelligenza e responsabilità come individui, esseri umani, terrestri, membri della società globale.

Si mira a creare nelle scuole il tipo di struttura sociale, clima organizzativo, ambiente fisico e curricolo formale, che possa sostenere e favorire il raggiungimento dei fini dell'educazione globale, tenendo, peraltro, in considerazione la convinzione che gli apprendimenti sono influenzati anche dalle esperienze extrascolastiche. In questo senso si intende «abbattere i muri di confine» che separano scuola, famiglie, società, coinvolgendo e responsabilizzando la comunità nella gestione dell'istruzione dei propri giovani.

Un ulteriore elemento che caratterizza l'ideale educativo degli Anderson emerge dalla possibilità offerta ai genitori di scegliere in quale scuola del distretto di Middleston iscrivere i propri figli. Infatti, le scuole centrate sul mondo sarebbero nate in seguito a una controversia che ha visto fronteggiarsi genitori affezionati a un'immagine tradizionale di istruzione e genitori che richiedevano l'inserimento di elementi globali nell'istruzione dei propri figli. La mediazione individuata ha portato alla costituzione di tipi di scuola differenti per tutti i livelli d'istruzione. La prospettiva centrata sul mondo non si propone come univoco approccio che mira a colonizzare la scuola; piuttosto, vuole potersi costituire come possibile alternativa, come opzione all'interno di un sistema di offerta formativa differenziata. Alla base di ciò vi è la convinzione che differenti modi di pensare e differenti approcci ai problemi possano coesistere (Becker, 1979b).

Il contributo del capitolo successivo permette di esplorare in modo ancora più approfondito il dispositivo pedagogico fondato su di una World-centered Education.

Becker (*ivi*, p. 55), innanzitutto, specifica che nell'opera da lui curata non è stata fatta una scelta univoca per indicare l'area dell'educazione centrata sul mondo, ma ogni autore coinvolto ha adottato termini come *global education*, *international education*, *global perspective*, *global studies*, ecc.; comunque sia tutti questi termini implicano e corrispondono all'approccio pedagogico definito nei capitoli scritti da Becker stesso e dagli Anderson.

Egli afferma, inoltre, che l'approccio globale in educazione può venire interpretato erroneamente, attraverso una lettura centrata sullo «studio degli affari mondiali in senso politico» oppure sullo «studio delle culture». La prospettiva a centratura globale, invece, sceglie come unità di analisi e punto focale l'umanità, collocata in uno specifico «campo e laboratorio per lo studio dell'esperienza umana» che è il pianeta Terra, sistema globale in cui interagiscono individui, gruppi, organizzazioni e nazioni.

L'educazione globale segna anche un passaggio da un processo educativo concepito come trasmissione di informazioni a uno centrato su problemi o valori, all'interno del quale una quantità accessibile di informazioni è a disposizione degli studenti perché questi possano accrescere le

proprie potenzialità di analisi, di sviluppo di politiche alternative e di confronto con l'assunzione di decisioni relative ai problemi dell'umanità.

Il compito dell'educazione globale è porre in essere esperienze di apprendimento che consentano agli allievi di acquisire la capacità di considerare il mondo come una società planetaria; di imparare lungo l'intero arco della loro vita; di evitare qualunque forma di etnocentrismo; di integrare il campo degli studi internazionali con altre discipline e altri campi di studio; di porre l'attenzione sulle interrelazioni tra gli esseri umani, piuttosto che limitarsi a scorgere somiglianze o differenze; di esplorare soluzioni innovative per le problematiche di natura planetaria; di riconoscere nelle esperienze proposte gli elementi di continuo cambiamento, conflitto, ambiguità e interdipendenza crescente (*ivi*, pp. 42-43).

L'approccio globale in educazione produce un deciso sforzo nello sviluppo di prospettive, competenze, orientamenti all'azione che sappiano valorizzare il pluralismo, nella convinzione che non sia sufficiente offrire agli studenti il confronto con la proposta di un singolo complesso di valori, poiché si rischia di costringerli all'interno di un orizzonte culturale limitato e poco stimolante. La diversità di impostazioni ed esperienze e l'incontro con una molteplicità di differenti valori appaiono come una grande possibilità di crescita e di arricchimento. È opportuno consentire agli studenti di sperimentare l'incontro con una ampia varietà di posizionamenti sociali e culturali, che trascendano quelli legati alla stretta località in cui vivono. Emerge, quindi, la necessità di acquisire competenze di comprensione e di partecipazione; di confrontarsi con il cambiamento sociale e tecnologico; di essere accompagnati allo sviluppo di una identità personale contemporaneamente forte e flessibile, aperta e definita.

La definizione di finalità e obiettivi nella progettazione di programmi centrati sul mondo può sostanzialmente corrispondere ad una estensione dell'educazione alla cittadinanza fino a comprendere dimensioni globali.

Becker (*ivi*) condivide le cinque finalità principali descritte dagli Anderson, ma specifica ulteriormente che avere semplicemente la conoscenza delle questioni globali è insufficiente, mentre, invece, è necessario rendere attivi gli studenti. Viene introdotto un esempio particolarmente calzante: la comprensione della crisi energetica mondiale è cosa di lieve portata, se a ciò non corrispondono concrete azioni, quali l'abbassamento del termostato o un minore utilizzo di carburante o qualunque altra

azione che lo studente ritenga utile per migliorare la situazione. In effetti la scuola difficilmente è in grado di proporre percorsi che prevedano l'attivazione in prima persona degli studenti, ma sarebbe importante che promuovesse opportunità di percorsi alternativi.

Vengono, inoltre, puntualmente specificati gli obiettivi che la scuola centrata sul mondo dovrebbe sforzarsi di perseguire:

- promuovere esperienze di apprendimento che diano allo studente la capacità di vedere il mondo come una estesa società planetaria;
- insegnare abilità e atteggiamenti che mettano l'individuo nelle condizioni di imparare dentro e fuori dalla scuola in qualunque ambito della sua vita;
- evitare l'etnocentrismo comunemente presente negli approcci che identificano un "noi" e un "loro";
- integrare gli studi mondiali con i progressi raggiunti dalle altre discipline e campi di studio;
- insegnare le interconnessioni tra gli esseri umani anziché semplicemente ciò che li rende uguali e ciò che li differenzia;
- esplorare il futuro e le sue possibilità;
- riconoscere nelle esperienze proposte agli studenti la possibilità del cambiamento continuo, del conflitto, dell'incertezza, dell'interdipendenza crescente.

L'educazione globale, inoltre, mira ad aiutare gli studenti a trascendere la loro cultura locale e a sensibilizzarli su questioni complesse come la fame, la povertà, la violenza, la deprivazione di risorse.

L'altro cambiamento prospettico contenuto nell'educazione centrata sul mondo è il passaggio dalla centratura sullo studente-spettatore a quella sullo studente-protagonista. Il riferimento è ad un'educazione che promuova e stimoli al coinvolgimento attivo, alla partecipazione e all'impegno. Si tratta di un elemento, che come vedremo, Holden (2000, p. 75) mette efficacemente in rilievo per quanto riguarda i World Studies. Allora di fronte all'intensificarsi dei problemi mondiali la possibilità non è più circoscritta all'osservare inerti o addirittura al semplice e impotente preoccuparsi di quanto sta accadendo, ma esiste la concreta possibilità di agire per il cambiamento attraverso l'azione individuale o politica.

A fianco delle competenze basilari che tradizionalmente compongono l'offerta formativa dei sistemi scolastici, esiste un'ampia gamma di competenze civiche e relazionali, correlate allo sviluppo di una cittadinanza responsabile e globale. Alcune di queste sono:

- le capacità di comparazione, analisi, ricerca ed elaborazione di giudizi razionali;
- la capacità di comprendere, analizzare e valutare in merito alle politiche e alle azioni degli attori governativi e non governativi presenti sullo scenario mondiale;
- la capacità di osservare acutamente e criticamente gli sviluppi attuali e le tendenze nel sistema mondiale.

Infine, viene proposta una riflessione in merito all'ambiente educativo. Gli ambienti educativi, secondo l'autore, devono essere di ridotte dimensioni e diversificati per potersi connotare in modo accogliente; devono, inoltre, prevedere la compresenza di apprendimenti/insegnamenti pratici e teorici, un'ampia possibilità di incontro e scambio tra persone di età diverse e tra scuola e territorio, comprendendo anche forme di esperienze lavorative e di impegno sociale. La trasformazione dell'ambiente educativo passa anche per un'innovativa distribuzione dell'autorità e della responsabilità in senso partecipativo, per una ripartizione del lavoro, per il coinvolgimento nella gestione della scuola di tutti i soggetti in essa agenti.

Un ulteriore contributo presente nella medesima opera si prefigge l'obiettivo di individuare i possibili imperativi per la Global Education (Joyce, Nicholson, 1979). Certamente non è possibile elaborare questi imperativi a partire da una serie di supposizioni sul futuro, poiché il futuro non è prevedibile. Pertanto, lo sviluppo di imperativi che hanno a che fare con il processo sociale dell'educazione procederà indipendentemente da quelli che saranno gli eventi che potranno accadere e si orienterà a preparare le nuove generazioni a costruire ciò che riserverà loro il futuro. L'attenzione, quindi, si sposta dal prevedere ciò che accadrà – cosa che risulta sostanzialmente impossibile – a delineare oggi il futuro che si desidera domani. E in questo senso le due coordinate essenziali che, secondo gli autori, costituiscono i valori che informano il futuro sono, in primo luogo, una combinazione di ordine, stabilità e progresso sociale e, in secondo luogo, la preservazione e la promozione del pluralismo culturale.

Su queste basi diviene, allora, possibile individuare cinque imperativi per la Global Education:

- elaborare prospettive di riconciliazione che risolvano i conflitti di interessi esistenti tra individui e istituzioni che condividono la stessa Terra;
- rendere l’immensamente complessa scena globale comprensibile in modo congruente alla realtà;
- promuovere un contesto globale pluralista in cui sia consentito a tutte le culture di svilupparsi e di arricchirsi reciprocamente;
- sviluppare la cittadinanza internazionale, come prospettiva globale, basata sull’acquisizione di una empatia morale con coloro che sono spazialmente lontani e culturalmente differenti;
- creare su scala globale la convinzione che i propri sforzi possono essere efficaci per migliorare il mondo.

Ancora Becker (1982), in uno scritto successivo, *Goals for Global Education*, mette in guardia sul profondo divario esistente tra retorica e realtà della scuola. La grande diffusione di progetti che si richiamano all’educazione globale negli USA è accompagnata dalla discrepanza che in molti casi emerge, nel momento in cui si valutano i risultati alla luce delle finalità iniziali, tra i proclami retorici di politici, funzionari e critici che affermano ciò che la scuola dovrebbe fare, le aspettative del contesto sociale ad essi conseguenti e la concretezza della realtà. Secondo l’autore, molti programmi e libri scolastici si sono ammantati del linguaggio innovativo della Global Education, utilizzandolo solo per assumere un aspetto moderno, perché in realtà i contenuti e le pratiche permangono assolutamente ancorati al passato.

Ma questo articolo ha soprattutto il merito di proporre un’attenta analisi di scopi e obiettivi che hanno caratterizzato il movimento della global education nella sua fase iniziale (ivi, pp. 230-231).

Innanzitutto, in questo periodo, le fonti da cui il movimento attinge finalità, obiettivi e definizioni sono abbastanza limitate: da una parte, troviamo alcune organizzazioni e centri di ricerca, quali il “Global Perspectives” di New York, il “Center for Teaching International Relations” dell’Università di Denver, il “Mid-America Program for Global Perspectives” dell’Università dell’Indiana; dall’altra, alcuni testi, tra cui *Schooling and Citizenship in a Global Age* (Anderson, 1979) e i già cita-

ti testi dello stesso Becker (1979) e di Hanvey (1982). Queste fonti sembrano sostanzialmente concordi nell'individuare un complesso di finalità che possono essere correlate all'esigenza di identificare e proporre le competenze che devono essere acquisite dal cittadino in un'epoca globale, che si basano sulle competenze della cittadinanza responsabile (consapevolezza di essere membro di un gruppo, capacità cognitive, affettive e sociali che consentono di prendere decisioni, formulare valutazioni e agire, per poi guadagnare appunto una dimensione globale).

Rifacendosi alle elaborazioni di Anderson (1979), Becker propone le seguenti competenze di base:

- percepire il proprio coinvolgimento nella società globale, il che include il riconoscimento di ogni individuo come membro di una singola specie, che condivide una comune condizione biologica, il riconoscimento della pluralità dei punti di vista individuali e culturali, il riconoscimento che tutti gli esseri umani sono parte della biosfera terrestre;
- prendere decisioni, in un contesto sempre più interdipendente, dove queste possono avere conseguenze transnazionali e transgenerazionali; questa assunzione implica che si conoscano gli effetti a livello globale delle proprie azioni e di quelle dei diversi gruppi cui si appartiene, che vengano tenute in conto le possibili conseguenze a lungo termine delle proprie azioni, che non si dimentichi l'interesse delle future generazioni;
- formulare valutazioni e giudizi, considerando sempre le scelte possibili a livello individuale, comunitario e nazionale e la diversa modalità di percezione di un'azione o di un cambiamento a seconda di quale individuo o popolo ne è interessato, facendo uso di una riflessione morale e di un pensiero etico attenti ai problemi del mondo;
- esercitare influenza, nella consapevolezza che è possibile influire sui processi in essere a livello globale, sia in modo molto limitato agendo individualmente, sia in modo più incisivo attraverso un'azione collettiva; questa competenza deve, allora, saper influenzare, sia attraverso le scelte relative allo stile di vita e alle attività correlate al lavoro sia attraverso l'attività politica.

È possibile affermare che l'approccio globale in educazione è pervaso da forti venature politiche, che identificano nella formazione del cittadino mondiale la possibilità del cambiamento. D'altra parte, viene chiarito che l'intento degli autori del movimento non è quello di costruire un modello egemonico, dove tutti i cittadini posseggono l'insieme delle competenze appena delineate, quanto piuttosto quello di giungere ad una presenza diffusa di persone formate ad una prospettiva globale, il che corrisponde a un modello centrato sull'influenza di opinion leader, capaci di spostare gli equilibri e indirizzare le decisioni.

4.2 *I World Studies*

Isn't world studies too controversial? Aren't there dangers of indoctrination? Can my pupils really cope with these ideas? What is the point anyway?

Simon Fisher e David Hicks

I World Studies nascono in Gran Bretagna alla fine degli anni Sessanta, dalla convergenza dell'educazione alla comprensione internazionale e dell'apprendimento attivo (Heater, 1980; Holden, 2000) e si impongono sulla scena nazionale e internazionale per il rilevante contributo pedagogico offerto nell'approccio al globale.

Letteralmente questa espressione significa "studi mondiali" e può corrispondere alla educazione alla mondialità, presentandosi come una prospettiva per il curriculum scolastico. L'espressione *world studies* identifica un vasto movimento che ha animato dall'inizio degli anni Settanta alla metà degli anni Ottanta la scuola britannica, a partire dalla secondaria per poi estendersi ai livelli inferiori, giungendo a coinvolgere nello sviluppo di curricula di educazione mondiale insegnanti di almeno metà delle scuole del Regno Unito (Holden, 2000, p. 76).

Robin Richardson (1976), autore di riferimento nel contesto britannico, ripercorrendo le ragioni d'essere fondamentali per gli studi mondiali, ritiene che siano correlate ai radicali mutamenti economici, politici, sociali, tecnologici, culturali, che si sono susseguiti nel corso degli anni, acquisendo una velocità crescente e una rilevanza sempre maggiore sulle vite delle persone. Il mondo, prima semplice aggregato di nazioni e località

sostanzialmente separate e di individualità dalle vite non connesse su scala planetaria, si è trasformato in un sistema di parti interagenti, con la conseguente diffusione della coscienza dell'interdipendenza del Pianeta e dell'incertezza relativa al futuro.

Questa evoluzione del contesto mondiale comporta una serie di implicazioni immediate sul piano educativo. Innanzitutto, moltissimi fenomeni contemporanei non possono essere compresi se non li si colloca all'interno di uno scenario decisamente più ampio del singolo stato nazionale. E solo un tale posizionamento può permettere quella corretta interpretazione, capace di orientare nella risoluzione di problemi dalle dimensioni planetarie. In secondo luogo, la globalizzazione delle migrazioni comporta l'incontro sempre più frequente tra persone appartenenti a diverse culture e società. L'avvento di questo scenario di interazioni interculturali richiede che tutti vengano preparati a vivere al suo interno, attraverso la conoscenza di culture differenti dalla propria.

In particolare il testo di Richardson (*ivi*), *Learning For Change in World Society*, è alla base dei primi progetti sperimentati nel contesto inglese – sostenuti dalle ONG Oxfam e Christian Aid – e di molti altri in seguito.

Gli elementi basilari della prospettiva degli studi mondiali consistono nel:

- promuovere conoscenze e competenze, necessarie a vivere responsabilmente in un mondo multiculturale e interdipendente;
- mettere in risalto i legami tra locale e globale, nonché tra persona e pianeta;
- sviluppare un approccio integrale all'educazione;
- comprendere il concetto di sviluppo e acquisire la capacità di metterlo in rapporto con l'esigenza di lealtà, giustizia, uguaglianza di possibilità d'accesso a risorse, opportunità, sostenibilità;
- sviluppare la consapevolezza di sé da un punto di vista fisico, intellettuale, emozionale, spirituale, potenziale;
- conoscere argomenti e pratiche che hanno a che fare con i limiti della crescita economica e con il valore che può essere assunto dagli stili di vita personali quale contributo a un processo di sviluppo sostenibile del pianeta.

Educatori e insegnanti appassionati hanno contribuito alla nascita e allo sviluppo dei World Studies, accomunati dal desiderio di costruire un mondo di giustizia ed equità, e dall'opzione a favore di forme di insegnamento e apprendimento attivo (Lister, 1987, p. 55), influenzate e ispirate dal pensiero di autori quali Paulo Freire, Jerome Bruner e Carl Rogers (Holden, 2000, p. 75).

Da un punto di vista metodologico e didattico la proposta è incentrata su un approccio che rappresenta l'insegnante come "facilitatore", piuttosto che come "trasmettitore" di conoscenza e che mette lo studente al centro, attraverso l'utilizzo di tecniche attive, quali giochi e simulazioni, *role playing*, lavori di gruppi orientati alla cooperazione o alla capacità di prendere decisioni.

Il mondo è l'oggetto di analisi dei World Studies e viene affrontato attraverso programmi che trattano di Paesi, società e culture "altre"; di problemi globali di grande attualità, quali ad esempio pace e conflitto, sviluppo, diritti umani, ambiente; di eventi e istituzioni internazionali; delle conseguenze della globalizzazione nella vita quotidiana. Questi programmi sono orientati a sviluppare precise competenze, tra cui il pensiero critico; la cooperazione con gli altri; la comprensione sistemica dei fenomeni; la capacità di scegliere e prendere decisioni autonome e responsabili.

La specificità e il punto di forza dei World Studies consiste nell'aver dato stimolo a una rilevante serie di progetti nelle scuole, nell'elaborazione di specifici curricula e nella grande attenzione dedicata alla riflessione metodologica e alla produzione di strumenti per la didattica. In sostanza, nel corso degli anni, la riflessione pedagogica è riuscita a creare le condizioni per concretizzare ampie e rilevanti esperienze educative in ambito scolastico e ad accogliere le stimolazioni di ritorno provenienti dalle sperimentazioni sul campo.

Secondo James Lynch, le differenze tra World Studies e Global Education risiedono nel fatto che «mentre i primi vengono visti come un settore disciplinare supplementare all'interno del curriculum, la global education si propone come una strategia curriculare globale, che permea di sé e arricchisce i parametri esistenti, interessando non solo singole discipline, ma in maniera totalizzante, tutte le esperienze di apprendimento scolastico dello studente» (Lynch, 1993, p. 15). In entrambi gli approcci,

d'altronde, gli obiettivi centrali sono rappresentati dalla responsabilità sociale, dalla diversità culturale, dalla soluzione dei problemi, dai diritti umani, dalla giustizia, dalla comprensione dell'interdipendenza politica, economica e ambientale, dal risalto dato allo sviluppo delle capacità, per quanto riguarda, ad esempio, l'educazione giuridica e l'educazione al ruolo di cittadini.

La forte centratura sull'attivazione di progetti e sulla costruzione di curricula, con impianti metodologici molto elaborati, finalizzati a un reale e concreto utilizzo all'interno delle scuole, è probabilmente da mettere in connessione anche con lo stretto collegamento che fin dai suoi inizi il movimento per i World Studies ha avuto con organizzazioni non governative, tra cui ricordiamo: OXFAM, One World Trust, Centre for Peace Studies, Council for Education in World Citizenship.

Tra i vari progetti realizzati, il più noto è il "World Studies Project" organizzato a Lancaster dall'associazione *One World Trust* e dal *Centre for Peace Studies*, che ha portato alla pubblicazione di un manuale per insegnanti, intitolato *World Studies: 8-13*, scritto da Simon Fisher e David Hicks (1985) dove si propone un curriculum che ha l'obiettivo di «aiutare i bambini a sviluppare conoscenze, atteggiamenti e abilità che sono importanti per vivere in una società multiculturale e in un mondo interdipendente» (*ivi*, p. 24). Secondo gli autori, responsabili della direzione del progetto, l'area di studi identificata dal termine World Studies raccoglie in sé le istanze e i contenuti di diversi campi di studio, quali l'educazione allo sviluppo, l'educazione alla comprensione internazionale, l'educazione multiculturale, l'educazione politica, l'educazione sociale, l'educazione alla pace.

Fisher e Hicks propongono anche una definizione di World Studies come «studi che promuovono conoscenza, attitudini e competenze che sono rilevanti per vivere responsabilmente in un mondo multiculturale e interdipendente» (*ivi*, p. 8) e includono:

- lo studio di culture e Paesi diversi dal proprio, e gli aspetti di somiglianza e differenza tra essi;
- lo studio delle maggiori questioni con cui si confrontano i differenti Paesi e culture, tra cui, per esempio, pace e conflitto, sviluppo, diritti umani e ambiente;

- lo studio dei modi in cui si sperimenta il mondo globale nella vita quotidiana.

Sul finire degli anni Ottanta, anche sulla scena britannica, al termine World Studies comincia a venire preferita l'espressione (Holden, 2000, p. 78). Si noti, per esempio, la pubblicazione del testo di Pike e Selby (1988), *Global Teacher, Global Learner*, in cui gli autori identificano quattro dimensioni interdipendenti che sostanziano la globalità (spazio, tempo, questioni globali, potenziale umano)³ e da queste fanno discendere i quattro seguenti obiettivi:

- far acquisire la consapevolezza della natura sistemica del mondo;
- promuovere la presenza di diversità relativamente a percezioni e prospettive;
- far maturare consapevolezza in merito allo stato di salute del pianeta;
- far elaborare l'importanza delle scelte individuali.

Il movimento dei World Studies, connotandosi per l'allargamento dei confini dei tradizionali programmi scolastici e per l'aperta sfida lanciata ai metodi tradizionali d'insegnamento, ha attratto molteplici critiche, provenienti anche da opposte posizioni politiche (Holden, 2000, p. 76). Lister (1987, p. 58) nota che il movimento venne contemporaneamente e curiosamente accusato da destra e da sinistra di fare opera di apologia sia nei confronti del capitalismo sia del comunismo. Da una parte si rimproverava di trascurare questioni contenutistiche fondamentali, come il capitalismo, il potere, gli aspetti politici dei problemi globali in generale, per privilegiare un approccio centrato sui processi, sulla costruzione dell'autostima degli allievi, sugli aspetti interpersonali e cooperativi, sul superamento degli stereotipi razziali e sessisti, con l'eccezione dei temi ambientali; in particolare, veniva sottolineata una scarsa attenzione nei confronti di questioni globali, quali l'ingiustizia dell'economia mondiale o l'autonomia culturale dei Paesi in via di sviluppo (Steiner, 1992, p. 9). Dall'altra, intellettuali e politici conservatori evidenziavano il rischio di indottrinamento degli studenti da parte di un movimento «troppo politicizzato» (Scruton, 1985).

³ Cfr. Figura 2, p. 132, che raffigura il modello quadridimensionale della cittadinanza, sviluppato da Selby (1999), a partire dalla riflessione di Pike e Selby.

Nella seconda metà degli anni Ottanta, le critiche della destra nei confronti dei World Studies accompagnano una forte svolta conservatrice nel governo della Gran Bretagna, che sul piano delle politiche scolastiche porta il Department for Education (1988) a varare il *National Curriculum*, che per la prima volta nella storia del Paese vincola i docenti a uno specifico corpo di insegnamenti, suddiviso in dieci aree di studio, con un taglio ampiamente «anglo-centrico» (Holden, 2000, p. 77), cioè rigidamente basato sull'eredità culturale che ha le sue radici nella Grecia antica, nell'Impero Romano e nel Cristianesimo (Scruton, 1985, p. 19). Il nuovo curriculum nazionale mette ai margini educazione globale e pari opportunità, considerandole ostacoli alla costruzione di una vera cultura nazionale. A ciò si aggiunge l'introduzione di strumenti di valutazione standardizzati e prettamente quantitativi (test, ad esempio).

In realtà, negli anni Novanta, come testimoniato da numerose ricerche (Vulliamy, Webb, 1993), molti insegnanti continuano a utilizzare metodologie attive di insegnamento e ad innervare il proprio lavoro di una prospettiva globale. Nel corso degli anni sono soprattutto gli aspetti metodologici a resistere nella pratica docente e a riemergere, a seguito di successive riforme, all'interno di altre aree dei programmi scolastici, come l'educazione morale, personale e sociale, che sono accompagnate da tecniche e strumenti, chiaramente derivati dall'esperienza dei World Studies. È, invece, meno evidente la presenza degli aspetti contenutistici, come la pace e il conflitto, i diritti umani, l'ambiente, il razzismo, i sistemi politici.

L'avvento al governo del *New Labour* di Tony Blair nel 1997 sembra chiudere un lungo periodo di riforme conservatrici. In realtà, Holden (2000, p. 78) segnala il sorgere di una situazione paradossale: infatti, da un lato, il nuovo governo continua a insistere sul *National Curriculum*, se possibile, rendendolo ancora più prescrittivo che in precedenza; dall'altro, inserisce un nuovo oggetto curricolare, l'educazione alla cittadinanza, che ha il potenziale per recuperare molte delle positive esperienze di apertura al globale e di innovazione degli anni passati.

La politica governativa in tema di istruzione prosegue nel segno dell'ambivalenza, mantenendo una forte pressione sugli insegnanti in relazione a una valutazione quantificabile e standardizzata e, al contempo, incoraggiando l'utilizzo di metodologie attive che preparino i giovani a

una cittadinanza attiva in una società democratica e sempre più globale, arrivando a prevedere l'introduzione del tema chiave della cittadinanza globale nei programmi nazionali di geografia.

4.3 *Global Education: sviluppi*

Nel suo percorso storico l'educazione globale ha avuto negli USA un notevole sviluppo nel corso degli anni Settanta fino alla prima metà degli anni Ottanta, quando ha, invece, cominciato a entrare in una crisi abbastanza rilevante, dovuta sia alle difficoltà legate alla sua reale capacità di penetrazione nella scuola e di trasformazione dei curricula, sia ai cambiamenti avvenuti a livello politico e sociale, che hanno teso ad emarginare le istanze globali dai programmi scolastici (Caporaso, Mittelman, 1998; Sutton, 1998-99).

In particolare, hanno pesato gli attacchi, portati alla Global Education da gruppi politici della destra conservatrice americana, che sono giunti a etichettarla come prospettiva «anti-americana», per la sua apertura al mondo (Tye, 1999); d'altra parte, questi attacchi hanno sollecitato l'emergere di valutazioni ad essa ampiamente favorevoli, provenienti da leaders dell'economia, da diversi gruppi religiosi, da intellettuali, da esponenti politici dei maggiori partiti.

Nella seconda metà degli anni Novanta, si registrano alcuni interessanti contributi di ricerca che consentono sia di fruire di una visione ampia e complessiva del fenomeno dell'educazione globale sia di approfondire la sua elaborazione concettuale.

Donald Bragaw (1998) fa il punto della situazione in merito all'evoluzione dell'educazione globale, attraverso una ricerca, intitolata *Global literacy: Challenges, Culture and Connections*, basata su 75 documenti degli ultimi cinquant'anni che trattano i temi dell'educazione globale e degli studi internazionali. L'autore propone una rassegna analitica di obiettivi di apprendimento, competenze da acquisire, modalità di coinvolgimento, principali temi trattati e attività proposte.

Pur non aggiungendo nulla a quanto finora presentato in merito agli obiettivi dei programmi di educazione globale, risulta, invece, molto interessante la riflessione elaborata relativamente a competenze e modalità di coinvolgimento.

Affinché gli studenti possano essere preparati ad affrontare la complessità delle sfide di un mondo sempre più interdipendente e perennemente incline al conflitto, emergono le tre seguenti categorie di competenze che è necessario che acquisiscano:

- apprendere le tecniche di analisi e di studio delle questioni, delle sfide e dei problemi globali, riconoscendo che ciò necessita tempo e conoscenza approfondita;
- sviluppare capacità di reperire e valutare informazioni relative alle questioni globali;
- apprendere a sospendere il giudizio, quando si confrontano con nuove informazioni o opinioni che non coincidono con quanto essi pensano e provano in quel dato momento.

Tuttavia, ancora più rilevante è quanto Bragaw nota poco dopo. In merito alla partecipazione e al coinvolgimento degli studenti nei programmi di educazione globale, ritiene che vada promosso un approccio non improntato né a un eccessivo ottimismo né a un ingiustificato pessimismo. Accostarsi a tematiche complesse e globali può generare ansia, paura e sensi di colpa, ma nessuno di questi sentimenti può essere utile a motivare gli studenti o a formare un profondo senso di cittadinanza. L'insegnante deve prestare molta attenzione nel selezionare gli argomenti da proporre, sulla base della maturità e delle capacità di ricerca e comprensione della classe, e nel gestire il processo di approfondimento e confronto con il tema prescelto, onde evitare che l'enormità di un problema globale possa produrre eccessiva frustrazione o senso di colpa in ragazzi che scoprono di non potere fare nulla per trovare soluzioni. In questo senso assume una grande importanza didattica l'identificazione e la proposta di concrete iniziative civili, commisurate all'età e alle capacità degli studenti, affinché essi possano attivarsi e comprendere che in questo modo esistono reali opportunità di costruire un cambiamento.

L'altro contributo di un certo interesse, offerto da Bragaw, è inerente all'elaborazione di dieci categorie-chiave, che sintetizzano i temi più rilevanti presenti nei vari programmi di educazione globale e internazionale presi in esame, e che vediamo qui di seguito:

- *Il conflitto e il suo controllo: violenza, terrorismo e guerra.* I temi trattati che afferiscono a questa categoria sono: conflitti a livello nazionale (rivolte, guerre civili, attentati, attività di guerriglia, genocidi, episodi di pulizia etnica, rivolte tribali o secessioniste); proliferazione delle armi convenzionali, chimiche, biologiche, nucleare (corsa agli armamenti, traffico illegale di armi, controllo e sanzioni); terrorismo sponsorizzato da Stati, rivoluzioni, separatismi nazionali, conflitti religiosi e di confine, basati su irredentismo e revanchismo; questioni di sicurezza nazionale, uso della forza a livello internazionale (unilaterale e in accordo con altri Paesi e istituzioni sovranazionali); controllo degli armamenti, risoluzione di conflitti su scala internazionale, attività di *peacekeeping* delle Nazioni Unite.
- *Sistemi economici: commercio internazionale, aiuti allo sviluppo, investimenti finanziari.* I temi: comprensione dei sistemi economici (socialismo, economie pianificate, economie in transizione o miste, libero mercato); commercio internazionale (rapporto importazioni-esportazioni, protezionismo, negoziazioni sul commercio e abbattimento delle barriere tariffarie, definizione delle quote e delle sanzioni, fluttuazione dei cambi); aiuti internazionali (modalità di erogazione, condizioni, quantità, ruolo dei Paesi donatori, programmi multilaterali); investimenti esteri (ruolo delle multinazionali, accordi commerciali regionali – UE, NAFTA, MERCOSUR); sviluppo economico mondiale (crisi del debito e sostegni, politiche commerciali, messa al bando del lavoro minorile e tutele, comprensione del divario Nord/Sud del mondo).
- *Sistemi di credenze globali: ideologie, religioni e filosofie.* I temi: studio comparato delle ideologie (per esempio, comunismo sovietico, comunismo cinese...); studio delle religioni mondiali; studio delle filosofie nazionali e culturali.
- *Diritti umani e giustizia sociale, bisogni umani e qualità della vita.* I temi: diritti umani e giustizia sociale (pari opportunità tra i generi, diritti dei bambini, equità del giudizio, violazione dei diritti e abusi sulla base di discriminazioni etniche, razziali, religiose, sessuali o politiche; problemi connessi alla fame e alla sete (equilibrio alimentare mondiale, non equo accesso al risorse alimentari, aiuti alimentari, malattie derivanti da diete povere e squilibrate); problemi connessi alla salute, all'educazio-

ne e al welfare (malattie infettive – HIV e AIDS in particolare, sistemi sanitari inadeguati, uso di droghe – commercio, prevenzione, repressione, inadeguatezza delle risorse abitative, analfabetismo, bassi livelli nella qualità del vivere, mancanza di reti sociali di sicurezza.

- *Gestione del Pianeta: risorse, energia, ambiente.* I temi: scarsità delle risorse e degrado/inquinamento dell'ambiente (risorse energetiche rinnovabili e non rinnovabili, dipendenza dalle risorse, riciclaggio, potere del commercio e della finanza); risorse energetiche (modelli di produzione e consumo, riserve, costi, sicurezza, possibile "shock" petrolifero, risorse energetiche alternative); condizioni e cura dell'ambiente (mutamenti climatici, buco dell'ozono, scorie tossiche e nucleari, pioggia acida, degrado della terra – erosioni, deforestazione, desertificazione, estinzione di specie animali e vegetali).
- *Sistemi politici: istituzioni, organizzazioni e attori internazionali.* I temi: studio comparato dei sistemi politici; istituzioni sovranazionali (ONU e sue agenzie, NATO, SEATO...); ruolo di alleanze, trattati, negoziati (su armi, rifugiati, commercio, violazioni dei diritti umani); disintegrazioni politiche, irredentismi, secessionismi, separatismi, devolution, e contemporaneamente nascita di nuove aggregazioni regionali (UE); crescente importanza del ruolo internazionale delle ONG; normative internazionali e ruolo della *World Court*.
- *Popolazione: aumento demografico, modelli, movimenti, tendenze.* I temi: informazioni basilari sull'aumento demografico (indici di nascite, morti, fertilità, migrazioni, cambiamenti, modelli, tendenze); controllo delle nascite (pianificazione familiare, pratiche contraccettive, provvedimenti statali lesivi delle libertà personali – aborto e sterilizzazione obbligatorie); movimenti della popolazione mondiale (urbanizzazione, "lavoratori ospiti", immigrati clandestini, richiedenti asilo politico, popolazione non attiva – sotto i 15 anni e sopra i 65).
- *Etnicità: uguaglianza e diversità.* I temi: riduzione del pregiudizio, delle immagini stereotipate e delle discriminazioni; provvedimenti legislativi razzisti, rapporti con le minoranze indigene, ricerca delle radici etniche e consapevolezza, dibattito eurocentrismo-multiculturalismo, società pluralista.

- La *rivoluzione tecnocratica: scienza, tecnologie e comunicazioni*. I temi: il ruolo della scienza, delle tecnologie e delle comunicazioni nella vita delle persone; innovazione, controllo, libertà di accesso.
- *Sviluppo sostenibile*. I temi: neocolonialismo, neomercantilismo, neoimperialismo; urbanizzazione crescente ed esplosione dello sviluppo demografico (problemi connessi: città sovraffollate, miseria, squilibrio città-campagna, instabilità politiche, violenza urbana); rapporti commerciali tra Paesi ricchi e in via di sviluppo (alleanze tra PVS produttori di materie prime).

Alcuni elementi si distinguono per la loro attualità. Ad esempio, più recenti sono le fonti analizzate dall'autore, più enfasi egli riscontra su temi e problemi economici e sulla questione dei diritti umani a livello globale. Tutte le fonti considerate, poi, trattano temi connessi all'esaurimento delle risorse e al degrado e inquinamento dell'ambiente, anche se il singolo tema più citato è il controllo dello sviluppo demografico. Ancora nelle fonti più recenti cresce l'attenzione verso fenomeni di stretta attualità, come la disintegrazione politica degli stati, l'irredentismo, il secessionismo, i processi di devolution, il separatismo, e contemporaneamente l'aggregazione su base regionale.

Per quanto riguarda, invece, la conoscenza di religioni e culture altre è opportuno notare l'emersione di un interesse al tema sia in ottica globale sia in ottica multiculturale, legato cioè non solo alla necessità di comprendere meglio le dinamiche dell'interdipendenza e delle questioni globali, ma anche alla possibilità di comprendere meglio gli stili di vita di persone, residenti nei medesimi luoghi in cui vivono gli studenti, le quali professano diverse religioni e appartengono a culture percepite come lontane.

Infine, l'autore rileva una certa approssimazione generalizzata in merito alla definizione dei temi relativi all'uguaglianza e alla diversità tra gli esseri umani per quanto concerne le caratteristiche etniche. In questo caso, infatti, sembra emergere una scarsa elaborazione – anche in rapporto alle declinazioni approfondite operate su tutti gli altri temi, caratterizzata da indicazioni superficiali e poco contestualizzate.

Una seconda importante ricerca sulle pratiche della *Global Education* è stata effettuata da Tye (1999) in 52 Paesi del mondo. Uno degli elementi più interessanti emersi da questa indagine riguarda il rapporto tra nazionalismo ed educazione globale.

Molti dei sistemi scolastici mondiali, infatti, hanno tra i propri obiettivi lo sviluppo della comprensione e dell'apprezzamento delle altre nazioni, delle altre culture, degli altri popoli. Goodlad (1979, XIII) nota che «l'uso della parola "altri" [...] è rivelatore», in quanto connota un modo di pensare centrato su una coppia dialettica «noi-loro», che pervade molti Paesi e i loro programmi educativi, scolastici ed extrascolastici. Questi programmi promuovono una visione nazionalista e, in certo grado, internazionalista, ma raramente una consapevolezza globale.

In un mondo caratterizzato da una crescente globalizzazione si riscontra una situazione paradossale in cui viene a trovarsi la scuola. Questa istituzione è investita, tra le altre, anche della funzione di formare cittadini nel rispetto dei valori e della cultura nazionali (Pike, 2000b). Ma allora quale posto, in questo contesto, deve essere riservato all'educazione globale, movimento che promuove valori umani universali? Come può la scuola conciliare due istanze apparentemente contraddittorie come quelle in questione?

A ciò si aggiunga che, nei Paesi che hanno contribuito a fornire materiali per l'indagine di Tye, non esiste un'omogenea accezione di *Global Education*, in quanto questa muta al variare di molti fattori che caratterizzano le diverse realtà nazionali. Ad esempio, viene citata una rappresentativa risposta proveniente da un Paese in via di sviluppo, in base alla quale l'educazione globale, come viene concepita negli USA e negli altri Paesi sviluppati, non corrisponde alle esigenze dei Paesi del cosiddetto "Terzo Mondo" e viene vista come un'iniziativa di stampo occidentale, inadeguata a un'applicazione completa in realtà di cultura non occidentale.

Ai fini della ricerca che stiamo svolgendo, riteniamo che un incisivo contributo di Pike (2000a) si distingua per acutezza di analisi, ricchezza di contenuti e approccio ad un tema poco affrontato dal movimento, cioè il rapporto tra educazione globale, interpretazione, senso e dinamiche culturali della globalizzazione. La ricerca in questione si è basata sull'osservazione e su colloqui che hanno interessato 120 professionisti che con-

ducono programmi di Global Education in Canada, Gran Bretagna e USA (Pike, 1998; 2000a).

Il contesto da cui prende le mosse questo lavoro di Pike è connotato dalla obiettiva difficoltà che incontrano gli studi comparativi, a partire dai significati attribuiti a termini quali Global Education. Emerge, quindi, fin dal principio, la convinzione che sarebbe opportuna una comprensione più approfondita, che passa inevitabilmente per un coinvolgimento attivo nella Global Education, per una maggiore chiarezza in merito a cosa essa sia, nonché per un ampio sforzo di sistematica condivisione del linguaggio e delle interpretazioni tra tutti gli operatori coinvolti (Merryfield, 1996).

I due principali ambiti di criticità correlati alla Global Education, in sintesi, riguardano la complessità concettuale e la relativa mancanza di chiarezza, da una parte, e la difficoltà a individuare il senso della sua carica innovativa, dall'altra.

Pike ipotizza che proprio l'influenza della cultura nazionale dell'insegnante giochi un ruolo decisamente rilevante nel processo di attribuzione di senso nei confronti dell'educazione globale. L'ipotesi si fonda sulla constatazione che esistono significative differenze tra i Paesi presi in esame. Gli insegnanti inglesi e canadesi concepiscono la Global Education in termini di interconnessioni tra popoli e sistemi globali, mentre quelli americani prediligono un'accezione centrata sull'apprendimento di conoscenze riguardanti culture e Paesi, orientato a modificare la mancanza di consapevolezza e la ristrettezza di vedute dei giovani statunitensi; viene inoltre inserita, tra le motivazioni a promuovere l'educazione globale anche il ruolo politico ed economico degli USA; al contrario, gli insegnanti degli altri due Paesi raramente fanno riferimento alla propria nazione e considerano l'educazione globale comune interesse di tutti i popoli e del pianeta.

In sintesi l'approccio americano alla Global Education, secondo Pike, è più centrato sull'interesse nazionale e la comparazione tra culture di diversi Paesi, mentre gli approcci canadese e inglese si distinguono per l'attenzione dedicata alle questioni globali.

Queste distinte posizioni nel concepire la Global Education si concretizzano anche per la tendenza americana a enfatizzare le somiglianze, l'armonia e gli aspetti universali presenti nelle varie culture, a fronte di

una tendenza anglo-canadese che privilegia la sottolineatura delle differenze e delle opposizioni dialettiche, che connotano le questioni globali – ricchezza/povertà, potere/oppressione, pace/conflitto, ecc. (Pike, 2000a, p. 66).

L'autore richiama un lavoro di Lamy (1990), che elabora una categorizzazione degli insegnanti coinvolti nei programmi di educazione globale, secondo cui molti insegnanti americani possono essere ascritti alla categoria dei “comunitaristi”, cioè di coloro che mirano a incrementare la comprensione e la cooperazione tra differenti culture e nazioni attraverso la Global Education; questo approccio è stato fortemente influenzato dal lavoro di Hanvey (1982), che enfatizza l'acquisizione di consapevolezza, piuttosto che la capacità di prendere decisioni e di attuare azioni concrete. Infatti, passano in secondo piano sia la trattazione dei punti controversi delle questioni globali, sia la formulazione di giudizi etici su tendenze e condizioni del mondo; in classe, insomma, vengono evitati posizionamenti fortemente critici e prevalgono valutazioni improntate al massimo equilibrio possibile.

Gli insegnanti anglo-canadesi, invece, propendono per una versione più «integrativa» (Pike, 2000a, p. 66) dell'educazione globale, che diviene veicolo per la sintesi di elementi non connessi del curriculum, ambito di forte problematizzazione delle questioni globali e di stimolo per gli studenti a partecipare e ad agire, oltre che ad acquisire consapevolezza. Tra questi insegnanti molti vengono inseriti da Lamy nella categoria degli «utopisti di sinistra», che negli USA è, invece, poco presente.

L'interrogativo che Pike si pone è relativo a come possano sorgere tutte queste differenziazioni in merito ad un medesimo approccio e oggetto.

A livello culturale globale, mentre decresce l'omogeneità interna di ogni cultura nazionale, aumenta il grado di comunanza con quelle degli altri Paesi. Ciò, come sappiamo, non significa che stia emergendo una «cultura globale», né che le culture nazionali si vadano lentamente e inesorabilmente dissolvendo in un indefinito «global pot» (*ivi*, p. 68): da una parte, le reciproche influenze e contaminazioni tra culture agiscono – e non da oggi – in modo continuo e complesso; dall'altra, esistono nuclei di ciascuna cultura che, pur modificandosi nel tempo, mantengono connotazioni identitarie specifiche.

Risulta, in questo senso possibile, seppur paradossale, prendere atto del fatto che permanga una diffusa priorità attribuita, tra le molteplici identità del soggetto, alla sua appartenenza (e socializzazione) nazionale⁴.

Pike ipotizza che le differenze esistenti nell'ambito delle interpretazioni relative all'educazione globale siano connesse all'insieme delle influenze che la cultura nazionale esercita sui complessi processi attraverso cui i promotori dell'educazione globale cercano di comprendere e interpretare il loro ruolo e le loro funzioni professionali. In sostanza, sembra configurarsi uno scenario in cui, all'interno di un contesto più generale costituito dalla cultura nazionale, interagiscono le culture degli insegnanti – o meglio, del singolo insegnante, influenzate da esperienze personali e visioni del mondo, e le culture della scuola. Questa fitta rete di processi interconnessi è responsabile dell'attribuzione di senso all'educazione globale, che l'insegnante riesce ad elaborare e delle modalità attraverso cui questi mette in pratica quotidianamente ciò che ritiene essere, appunto, educazione globale. Qualunque innovazione, e tale è l'educazione globale, viene risignificata attraverso l'attribuzione di senso, strettamente condizionata dalla «relazione dinamica tra due culture»: quella dell'insegnante e quella della scuola (*ivi*, p. 67). A loro volta, le due culture in questione si costituiscono nel tempo attraverso il concorso di diversi fattori: interpretazioni e convinzioni personali, precedenti esperienze, disponibilità locale di risorse, livello di consapevolezza professionale, supporto amministrativo, coinvolgimento del territorio.

Facendo riferimento a una ricerca di impronta ecosistemica relativa ai fattori d'influenza su pensiero e pratica degli insegnanti (Yinger, Hendricks-Lee, 1993), Pike introduce un modello di rappresentazione delle molteplici influenze interagenti sull'interpretazione del significato di *Global Education* degli insegnanti (vedi Figura 1). Questo modello prevede che esista una diretta e reciproca connessione e influenza tra processi globali e, rispettivamente, cultura nazionale, cultura della scuola e cultura dell'insegnante: ciò significa che la cultura nazionale non possie-

⁴ Ciò risulta ancor più paradossale se il concetto di cultura e identità nazionale è riferito a Paesi, come gli USA, il Canada e la Gran Bretagna, che sono caratterizzati da società multiculturali, tendenzialmente tali fin dalla loro stessa origine (Pike, 2000a, p. 68). In questo senso sarebbe più corretto far riferimento a culture e identità predominanti o maggiormente diffuse.

de in esclusiva il ruolo di mediatore con la dimensione globale e che, quindi, le persone e le organizzazioni sociali possano fruire di canali comunicativi immediati con questa dimensione. Probabilmente, l'esistenza stessa della Global Education è una prova a favore di questa tesi.

Fig. 1 - Modello rappresentativo delle molteplici influenze sullo sviluppo negli insegnanti del significato di Global Education (Pike, 2000, p. 69).



L'impatto dei processi di globalizzazione è stato percepito dagli insegnanti come un elemento cruciale della realtà attuale e, pertanto, la comprensione, la consapevolezza e la capacità di azione e partecipazione in merito a questi fenomeni sono divenute obiettivi fondamentali di molti programmi scolastici. Ciò ha contribuito innegabilmente a promuovere una dimensione educativa della globalizzazione, tanto da far ipotizzare che la "globalizzazione" dell'educazione globale è in forte crescita (Tye, 1999).

In questo senso è, allora, possibile affermare che la Global Education è contemporaneamente «una risposta e uno stimolo al cambiamento globale» (Pike, 2000a, p. 70).

D'altronde, la cultura nazionale continua a esercitare un ruolo determinante nella definizione delle principali finalità e pratiche dell'educazione scolastica, tra cui le funzioni dei docenti e delle scuole; a loro volta questi con le loro scelte e azioni quotidiane producono effetti sul sistema culturale nazionale.

La complessità dell'educazione globale richiede, inoltre, livelli particolarmente elevati di comprensione del senso di questa innovazione, in quanto non è sufficiente la «rimozione dei confini nazionali» invocata da Alger (1986); deve piuttosto essere acquisito un approccio nuovo che prenda in considerazione non solo i bisogni di studenti, insegnanti e scuole, ma anche quelli del proprio Paese, degli altri popoli e specie, del pianeta. Appare evidente come si impongano quali elementi irrinunciabili attitudini e convinzioni personali dell'insegnante, poiché l'educazione globale si configura come impresa etica.

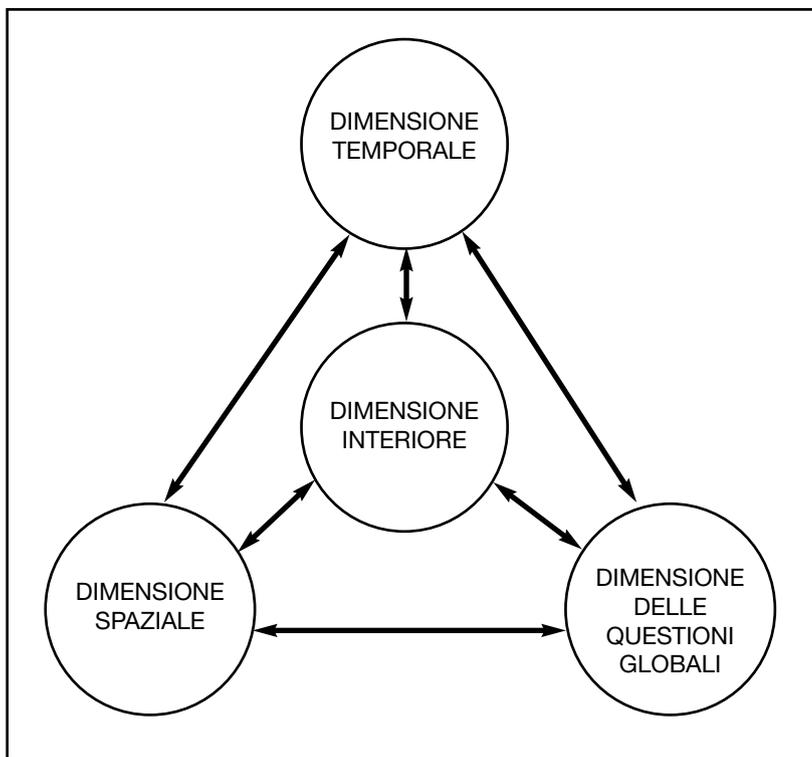
Pike conclude escludendo, almeno per il momento che il movimento per l'educazione globale possa essere considerato il veicolo di una globalizzazione dell'educazione, perché, in realtà, esso è il riflesso di una serie di modelli di istruzione nazionali globalmente orientati.

In sintesi, oggi sono ancora i sistemi nazionali e culturali a contribuire alla formazione dell'identità e del senso di appartenenza, anche perché le persone, lungi dall'abitare realmente il «villaggio globale», continuano a vivere nella propria cultura e nella propria lingua: «se il senso dell'educazione globale è essere capita a un livello profondo, la sfida è trovare modalità creative per accompagnare i docenti nel «rimuovere i confini nazionali», non solo nei loro curricula, ma anche nel loro pensiero» (Pike, 2000a, p. 71).

L'ultimo recente contributo cui facciamo riferimento è *Global Education as a Transformative Education* di David Selby (1999).

Viene qui proposto dall'autore un modello quadridimensionale per la *Global Education* (vedi Figura 2).

Fig. 2 - **Le quattro dimensioni dell'educazione globale** (Selby, 1999)



Il modello rappresenta quattro dimensioni in profonda e stretta correlazione. Al centro si trova la dimensione interiore del soggetto, con la sua individualità capace di attribuire significati alla realtà e di mettersi in relazione con il mondo. L'autore fa discendere il posizionamento centrale di questa dimensione dall'opzione di pedagogisti come John Dewey, Friedrich Froebel, Maria Montessori, Alexander S. Neill e Leo Tolstoy, di porre il soggetto – e in particolare il soggetto in via di sviluppo – al centro (*ivi*). L'idea che ispira questa concezione è che il bambino impara meglio quando è incoraggiato a esplorare e scoprire con i propri mezzi e quando è considerato come un individuo, un insieme integrato di convinzioni, esperienze e qualità.

L'altro concetto che ispira questo modello è la centratura sul mondo, la "worldmindedness" di cui parla Richardson (1985), che corrisponde a considerare l'esistenza di un unico mondo, nel quale gli interessi di società e culture diverse sono visti alla luce dei bisogni complessivi del pianeta.

Le dimensioni spaziale e temporale costituiscono le coordinate esistenziali che danno corpo e sostanza al soggetto, nonché possibilità di interazione con le questioni globali.

Questo modello sintetizza la visione trasformativa e olistica della *Global Education*, che promuove contemporaneamente l'apertura al mondo, alle questioni globali, alla comprensione degli altri popoli e delle altre culture, la valorizzazione della pluralità dei punti di vista e la scoperta di sé, del proprio valore e della propria relazione con gli altri e il mondo.

Selby (1999), inoltre, elabora nel medesimo articolo una tabella riassuntiva delle aree educative più rilevanti coinvolte nell'approccio dell'educazione globale e dei focus tematici principali di ciascuna di esse (vedi Tabella 3).

4.4 *L'educazione alla cittadinanza globale*

In termini formali la cittadinanza globale è un'utopia politica e una metafora pedagogica. L'idea del «cittadino del mondo» a più riprese proposta, in tempi diversi, da approcci cosmopolitici e universalistici (stoicismo, pensiero greco e romano, Cristianesimo, Illuminismo), si ripresenta oggi con connotazioni caratteristiche dell'epoca e del contesto attuali (Santerini, 2001, pp. 205-209).

La cittadinanza globale non è un istituto giuridico riconosciuto da un corpo legislativo globale e tutelato da un apparato burocratico con competenze a livello planetario, che ne promuova l'effettiva realizzazione, anche attraverso un apparato sanzionatorio (Lagos 2002). D'altronde, pur non essendo codificata da norme precise, esiste tutta una serie di deliberazioni internazionali che costituiscono comunque una parziale e incompleta base normativa del concetto di cittadinanza globale, offrendole qualche opportunità di divenire in futuro un reale istituto giuridico.

Tab. 3 - **Global Education, alcune aree chiave** (Selby, 1999)

Area	Focus
Educazione allo sviluppo	<ul style="list-style-type: none"> • Terzo Mondo (come espressione geografica) • Interdipendenze e ingiustizie nel rapporto tra Nord e Sud del mondo • Terzo Mondo (come espressione della mancanza di potere di popoli e gruppi marginalizzati, svantaggiati e oppressi) • Sostenibilità
Educazione ambientale	<ul style="list-style-type: none"> • Ecologia a livello locale • Astronave Terra • Sostenibilità
Educazione ai diritti umani	<ul style="list-style-type: none"> • Diritti etici e legali • Diritti umani orientati alla libertà (libertà individuali) • Diritti umani orientati alla sicurezza (diritto al benessere fisico e psicologico) • Doveri e responsabilità
Educazione alla pace	<ul style="list-style-type: none"> • Pace a livello interpersonale, intercomunitario, internazionale • Pace “negativa” (assenza di violenza personale e di guerra) • Pace “positiva” (presenza di strutture eque e giuste nelle e tra le società)
Educazione alla salute	<ul style="list-style-type: none"> • Pulizia • Campagne specifiche (ad esempio, contro il fumo, contro le droghe, per la sensibilizzazione in merito all’AIDS) • Salute in termini olistici
Educazione alla parità tra i generi	<ul style="list-style-type: none"> • Pari opportunità • Trattare gli atteggiamenti sessisti • Trattare il sessismo strutturale (sistemico)
Educazione per una società multiculturale	<ul style="list-style-type: none"> • Diversità culturale • Trattare gli atteggiamenti razzisti • Trattare il razzismo strutturale (sistemico)
Educazione alla cura degli animali	<ul style="list-style-type: none"> • Benessere degli animali • Diritti degli animali
Educazione alla cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> • Istituzioni politiche, linee politiche • Identità • Cittadinanze plurali e parallele (obbligazioni simultanee dal locale al globale, passando per il nazionale)
Media Education	<ul style="list-style-type: none"> • Decostruzione dei messaggi e delle immagini proposti dai media • Effetti/influenze politici e sociali dei media

Secondo diversi autori (Giddens, 1991; Falck, 1994; Steenbergen, 1994) la cittadinanza globale può essere descritta come “associational status”, fortemente connesso ai cosiddetti “lifestyle politics”. In sostanza, la cittadinanza globale sorge in ambito postmoderno come frutto della moltiplicazione delle possibilità di scelta e delle opportunità di incontro, che vengono a porre le basi per un superamento della relazione formale che lega ogni uomo e ogni donna all'appartenenza a uno Stato nazionale.

Delanty (2000, pp. 52-53) identifica quattro possibili categorie descrittive della cittadinanza cosmopolita:

- a. *internazionalismo e cosmopolitismo legale*: è connesso alle politiche internazionaliste sviluppate dalle Nazioni e si basa su provvedimenti legislativi e accordi internazionali che individuano una possibile sfera di cittadinanza globale;
- b. *cosmopolitismo politico e società civile globale*: si tratta di una versione della cittadinanza globale pertinente all'associational status e legata allo sviluppo di una società civile globale e alla crescente importanza di organizzazioni non governative sullo scenario mondiale;
- c. *transnazionalismo etnico*: si riferisce ai movimenti migratori transnazionali, che hanno prodotto e producono nuove cittadinanze delocalizzate, riscoperte, non sempre desiderate, e invenzioni di identità etniche, «cosmopolitismi radicati» localmente (Hollinger, 1995, p. 5);
- d. *post-nazionalismo*: è relativa ad uno scenario che vede ridimensionata la sovranità degli stati nazionali a favore di appartenenze subnazionali e sovranazionali, fondate sulla residenza (Habermas, 2000).

In realtà, dal punto di vista dell'approccio pedagogico in questione, la tematica della cittadinanza globale non viene affrontata in modo così complesso e analiticamente approfondito come, invece, avviene nell'ambito della ricerca sociologica e politica. Di conseguenza, proseguire in questa direzione ci porterebbe lontano dall'oggetto d'interesse di questo capitolo.

La questione dell'educazione alla cittadinanza sta suscitando un sempre maggiore interesse a livello mondiale e sta assumendo un ruolo decisamente rilevante nei dibattiti relativi al futuro dell'educazione (Audigier, 1999; Beck, 1996; Cremieux, 1998; Cogan e Derricott, 1998; Cogan,

Grossman e Liu, 2000; Galichet, 1998; Karsten *et al.*, 2002; Kemp, 1997; Santerini, 2001; Torney-Purta, Schwille e Amadeo, 1999; Torney-Purta *et al.*, 2001).

Nel corso degli anni Novanta le esperienze dei World Studies e della Global Education si evolvono gradualmente in ambito britannico in una nuova prospettiva: l'educazione alla cittadinanza globale (Holden, 2000), pur permanendo numerosi studi e iniziative che continuano a rifarsi prevalentemente al concetto di Global Education.

È interessante notare come *in nuce* il concetto di base di tale denominazione era già presente nel nome di una delle Organizzazioni non governative più coinvolte nello sviluppo e nella promozione di progetti educativi di respiro globale, il Council for Education in World Citizenship (Consiglio per l'Educazione alla Cittadinanza Mondiale), sorto con tale nome nel lontano 1939.

La storia della *Global Education* è, d'altronde, costellata di riflessioni che in qualche modo anticipano il tema della cittadinanza globale. Ad esempio, Charlotte e Lee F. Anderson (1977, p. 36), considerando l'educazione globale un'estensione e un'ampliamento della responsabilità della scuola a formare gli studenti a una cittadinanza attiva e responsabile, introducono la cittadinanza di livello planetario, in aggiunta, e non in alternativa, a quella nazionale.

L'obiettivo prioritario dell'educazione alla cittadinanza globale è esattamente definire quali caratteristiche del cittadino siano necessarie per affrontare un mondo sempre più globale e individuare gli strumenti educativi adeguati a sviluppare queste caratteristiche (Cogan, Grossman, Liu, 2000).

Secondo i ricercatori dell'OXFAM (2001, p. 3), organizzazione non governativa britannica, l'educazione alla cittadinanza globale rappresenta una sintesi che comprenderebbe in un nuovo originale approccio altri ambiti di riflessione pedagogica, quali l'educazione allo sviluppo, l'educazione multiculturale, l'educazione alla pace, l'educazione ai diritti umani, l'educazione ai valori, l'educazione alle differenze di genere, l'educazione anti-razzista, l'educazione ad uno sviluppo sostenibile, l'educazione globale, i World Studies, l'educazione alla cittadinanza.

Il contesto e le esperienze, sviluppatesi in Gran Bretagna, costituiscono certamente il riferimento ancora oggi più significativo per l'educazione alla cittadinanza. Come si è visto in precedenza, nel paragrafo dedicato alla prospettiva dei World Studies, le politiche scolastiche del governo laburista, caratterizzate da una certa ambiguità, sembrano, però, delineare anche alcune possibilità estremamente feconde in tema di educazione alla cittadinanza (Holden, 2000, p. 78). Nel 2002 avviene effettivamente la preannunciata introduzione nel *National Curriculum* dell'educazione alla cittadinanza; la qual cosa viene valutata come «la più significativa innovazione conseguente alle recenti revisioni del curriculum» e come «una opportunità unica di sviluppare un elemento genuinamente trasformatore» (Osler, 2002).

Secondo Audrey Osler (*ivi*), è fondamentale che, in un'epoca storica come quella attuale, in cui le vite di tutti sono influenzate dai processi globali, i giovani siano informati sul mondo in cui vivono e siano dotati delle competenze che permettano loro di esercitare una cittadinanza attiva e di capire come possano concretamente costruire il proprio futuro. In questo senso educare alla convivenza civile in un mondo interdipendente non può essere considerato un "optional", quanto piuttosto un elemento fondativo di qualsivoglia disegno pedagogico. Di conseguenza, qualunque programma di educazione alla cittadinanza sprovvisto di una dimensione globale è da considerarsi inadeguato.

Gli attacchi terroristici degli ultimi anni, a cominciare da quelli dell'11 settembre 2001, e tutte le loro conseguenze, pur avendo creato – o permesso di creare – condizioni di convivenza planetaria assolutamente più critiche, segnalano la crescente necessità di preparare le persone a vivere insieme all'interno di comunità segnate dalla diversità e dal cambiamento e in un rapporto di interdipendenza con ogni parte del globo. L'alternativa alla costruzione di un nuovo mondo, in cui i vantaggi della globalizzazione siano condivisi tra tutti i popoli del mondo, è costituita da uno scenario di guerra perenne, senza possibilità di vittoria per alcuno (Ignatieff, 2001).

Un ulteriore elemento basilare di questa prospettiva pedagogica è rappresentato dall'elaborazione dei temi dell'identità e dell'appartenenza – poiché la cittadinanza non è solo una questione giuridica – sia da punto di vista personale sia da un punto di vista strutturale e politico (Osler,

2000; Osler, Starkey, 1996). Di fatto si mira a estendere il senso di appartenenza degli studenti in direzione di una società multiculturale e globale.

La situazione del contesto britannico appare certamente favorevole per la diffusione di un approccio globale all'educazione alla cittadinanza, anche per la presenza consolidata di strutture governative e organizzazioni non governative che si occupano della sua promozione, agevolata da provvedimenti legislativi, produzione di strumenti e manuali, dal forte radicamento di risorse sul territorio e dalla ricca eredità dei World Studies, fatta di saperi e professionisti formati.

È proprio l'OXFAM una delle organizzazioni che elabora e sviluppa alcune delle proposte più interessanti nella promozione della cittadinanza globale. La feconda attività di questa ONG produce notevoli contributi di studio e di supporto alla didattica, tra cui manuali come il *Curriculum for Global Citizenship* e il *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*, che promuovono una cittadinanza orientata alla consapevolezza di essere parte di una società globale, ai possibili significati dell'essere un cittadino del mondo, all'impegno per la giustizia e la sostenibilità a livello planetario, al rispetto e alla valorizzazione delle differenze e alla assunzione della responsabilità delle proprie azioni (OXFAM, 1997; 2001).

L'obiettivo dichiarato della ONG inglese è eliminare la povertà dalla faccia della terra, per garantire la sopravvivenza del genere umano, qualità della vita, sicurezza, tutela ambientale e sviluppo sostenibile. Lo strumento principale per raggiungere questo obiettivo è individuato in un'educazione basata sull'equità e sulla giustizia sociale, sullo sviluppo di una cittadinanza globale come chiave di un futuro possibile.

Un programma educativo dedicato a formare ad una dimensione globale della cittadinanza deve puntare sullo sviluppo dell'autostima e dell'identità del soggetto, attraverso un approccio olistico all'interno di un ambiente scolastico orientato a considerare gli altri e le loro esperienze sia localmente sia globalmente (OXFAM, 1997, p. 2).

Il *Curriculum for Global Citizenship* si basa sull'individuazione di tre aree di apprendimento (vedi Figura 3), corrispondenti a:

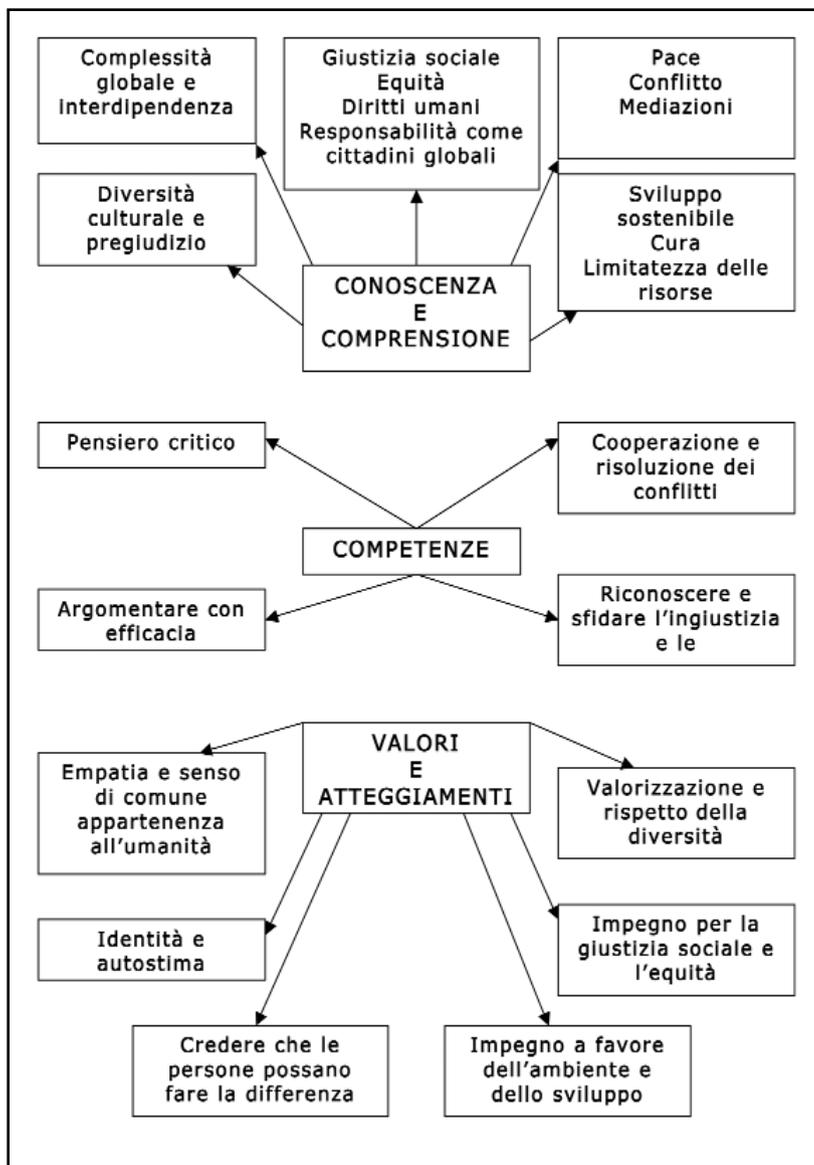
- elementi di conoscenza e comprensione di fenomeni e situazioni;
- competenze di cui dotarsi;
- valori da interiorizzare e atteggiamenti da esprimere.

Gli elementi di conoscenza e la comprensione di fenomeni e situazioni sono relativi a globalizzazione e interdipendenza, giustizia sociale ed equità, pace e conflitto, diversità, sviluppo sostenibile.

Le competenze, alla cui acquisizione è finalizzato il programma educativo, sono pensare criticamente, saper cooperare e risolvere conflitti, argomentare con efficacia e saper sfidare ingiustizia e discriminazioni.

I valori che si mira a far interiorizzare e gli atteggiamenti adeguati da assumere sono inerenti a empatia, valorizzazione e rispetto della diversità, identità e autostima, impegno a favore dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile, impegno per la giustizia sociale e l'equità, fiducia nelle possibilità umane.

Fig. 3 - Diagramma degli elementi-chiave della cittadinanza globale responsabile (OXFAM, 1997, pp. 14-15)



Il progetto di ricerca *Citizenship Education Policy Study* (CEPS), svolto da un network internazionale di studiosi e condotto da Cogan e Derricott (1998; Cogan, Grossman, Liu, 2000) ha elaborato un'analisi dei cambiamenti registrati nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza negli ultimi venticinque anni. Attraverso l'utilizzo di una metodologia denominata "Delphi", sono state raccolte, comparate e analizzate le opinioni di 264 esperti di politiche scolastiche, provenienti da nove nazioni (Canada, Inghilterra, Germania, Grecia, Ungheria, Giappone, Paesi Bassi, Thailandia e USA), di cui 182 hanno partecipato all'indagine per tutta la sua durata. I temi sui quali sono stati sollecitati i partecipanti alla ricerca sono consistiti in:

- identificare le più rilevanti tendenze che con tutta probabilità influiranno sulle vite delle persone entro il 2020;
- indicare le caratteristiche di cittadinanza che saranno necessarie per mettere le persone nelle condizioni di affrontare e gestire queste tendenze nel corso dei primi vent'anni del XXI secolo;
- proporre strategie educative adatte a implementare nel miglior modo possibile queste caratteristiche di cittadinanza.

I dati raccolti hanno permesso di elaborare e sviluppare indicazioni di politica scolastica e strategie politiche di implementazione.

La necessità di invertire la rotta rispetto a tendenze globali indesiderabili e di promuovere le caratteristiche essenziali di una cittadinanza per il XXI secolo ha portato all'emersione di una indicazione principale del CEPS, volta a proporre come obiettivo centrale delle politiche per l'istruzione una nozione di cittadinanza multidimensionale principale (Kubow, Grossman e Ninomiya 1998, pp. 116-124). Una cittadinanza multidimensionale deve essere capace di dotare gli studenti di strumenti adeguati a rispondere alle sfide e alle domande che il nuovo secolo prospetta.

Il modello multidimensionale di cittadinanza che viene elaborato da questi autori, prende corpo a partire da una fase investigativa che evidenzia otto caratteristiche del cittadino del XXI secolo, che sono:

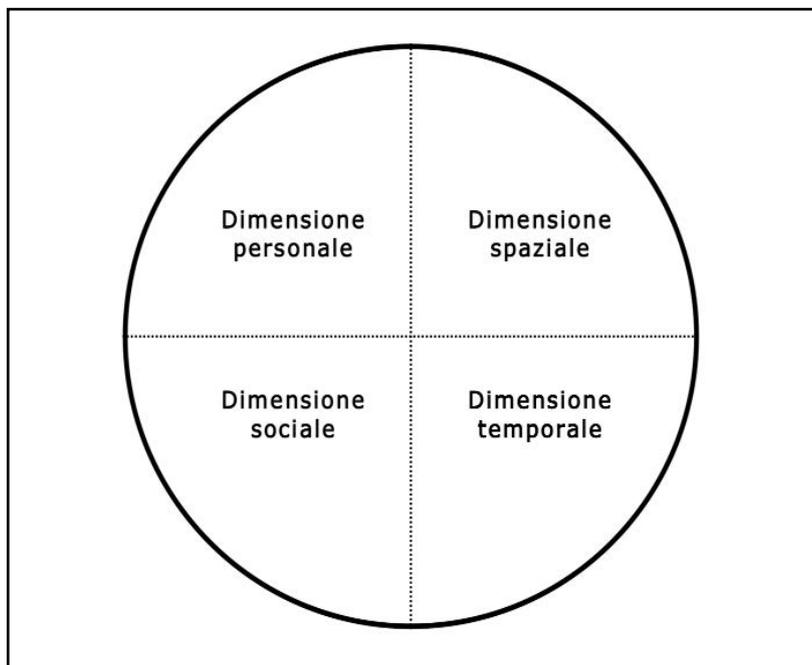
- l'abilità di considerare e affrontare i problemi da membro di una società globale;

- l'abilità di lavorare con gli altri in modo cooperativo, assumendosi la responsabilità dei propri doveri all'interno della società e imparando a godere dei propri diritti;
- l'abilità di capire, accettare, apprezzare e tollerare le differenze culturali;
- la capacità di pensare in modo critico e sistemico;
- la propensione a risolvere conflitti in modo non violento;
- la propensione a cambiare il proprio stile di vita e le proprie propensioni al consumo per proteggere l'ambiente;
- l'abilità di essere sensibile alla difesa dei diritti umani (ad esempio, i diritti delle donne, delle minoranze etniche...);
- la propensione e l'abilità ad agire politicamente a livello locale, nazionale e internazionale.

Queste otto caratteristiche, innanzitutto, offrono importanti elementi di valutazione in merito al tipo di mondo che gli esperti intervistati immaginano come scenario in cui si muoveranno i cittadini del futuro.

Al fine, quindi, di rispondere alle complesse esigenze formative degli studenti, viene sviluppato un programma educativo, costruito attorno ad un modello multidimensionale di cittadinanza, centrato su quattro dimensioni principali: personale, sociale, spaziale e temporale (vedi Figura 4). Questo modello mira a rendere conto della complessa e multiforme concettualizzazione della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza.

Fig. 4 - Le quattro dimensioni della cittadinanza multidimensionale (Kubow, Grossman, Ninomiya, 1998, p. 117)



Per quanto l'approccio multidimensionale intenda sviluppare una proposta dove queste dimensioni sono interconnesse, è possibile discuterle separatamente per meglio comprenderle. Muovendoci in questa direzione, faremo anche riferimento a un testo di Cogan, Grossman e Liu (2000) che con grande chiarezza descrive sia le quattro dimensioni in oggetto sia la cittadinanza come processo di apprendimento civico, di scelta e di azione.

La dimensione personale della cittadinanza è probabilmente la più difficile da definire, poiché riunisce in sé processi interiori e privati e processi espliciti e pubblici. Stiamo parlando di aspetti quali le convinzioni personali relativamente al mondo, a sé stessi, agli altri, alla conoscenza e all'etica. Nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, è opportuno sviluppare un coerente dialogo morale tra sé e gli altri; una competenza

civica profonda, caratterizzata da atteggiamenti responsabili individuali e sociali in termini cognitivi, affettivi e operativi; una capacità di analisi attenta e critica delle proprie convinzioni personali e delle modalità di trasposizione di esse nella sfera pubblica. È, infatti, necessario che i futuri cittadini apprendano ad assumersi la responsabilità pubblica delle proprie decisioni e a comprendere e valutare l'effetto delle decisioni pubbliche sulle proprie scelte individuali.

L'introduzione della dimensione sociale avviene a seguito del riconoscimento che lo sviluppo di competenze individuali è assolutamente essenziale, ma certo non sufficiente. I cittadini di domani devono, quindi, essere capaci di interagire con altre persone in una ampia varietà di situazioni e contesti; di prendere parte a discussioni e dibattiti pubblici e alla vita pubblica in generale; di affrontare i problemi, rispettando coloro che sono portatori di idee e valori diversi dai propri. In qualche modo la presente dimensione fa riferimento a una serie di attività di cittadinanza, che travalicano – pur non rinunciando ad esse – le tradizionali forme di partecipazione sociopolitica (espressione del proprio voto, iscrizione a un partito politico, candidatura a una carica...) e che possono sostanzialmente essere ricondotte a quanto è definito dal termine «società civile» (Patrick, 1996), cioè un dominio pubblico, creato da privati cittadini che promuove scopi civici sotto il segno dell'assunzione di una responsabilità sociale, indipendentemente dalle autorità governative.

L'implementazione di questa dimensione sul piano educativo corrisponde ad una progressivo spostamento dello studente da una posizione di spettatore (*spectatorship*) a una di personale coinvolgimento nella vita pubblica (Parker, 1996). Tutto ciò può, inoltre, essere facilitato da programmi scolastici che prevedano attività di impegno sociale e di servizio alla comunità, in collaborazione con associazioni e organizzazioni coinvolte in progetti, campagne, interventi sociali.

La dimensione spaziale coincide con la constatazione che le persone – e i cittadini – necessitano di rappresentarsi come membri di una ampia gamma di comunità in continua sovrapposizione a livello locale, regionale, nazionale, globale, multiculturale. Malgrado i cambiamenti avvenuti nella quotidianità, a seguito dei processi di globalizzazione, il senso di appartenenza della maggioranza delle persone rimane radicata nella dimensione personale e nella località, in cui, peraltro, possono spesso avere

luogo conflitti tra la continua definizione identitaria e le dimensioni culturali socialmente condivise. In questo senso lo sviluppo della dimensione spaziale dovrebbe condurre ad acquisire quella «*perspective consciousness*» di cui parlava Harvey (1982), cioè la consapevolezza dell'esistenza di prospettive e punti di vista plurali, che vanno rispettati. Inoltre questa dimensione è orientata a implementare la consapevolezza dell'interdipendenza planetaria e la capacità di «pensare globalmente e agire localmente», secondo la nota espressione di René Jules Dubos (Ward, Dubos, 1972).

Infine, l'attenzione posta sulla dimensione temporale consente di comprendersi collocati in un presente reale, portatore di sfide, connesse con una storia passata e orientate verso il futuro. L'importanza della dimensione temporale deriva dalla tendenza contemporanea a vivere in un presente continuo e a prestare attenzione quasi esclusivamente alle circostanze attuali e alle soluzioni a breve termine. La conoscenza della storia e del passato possono certamente costituire un importante strumento di sostegno alla comprensione del valore della cittadinanza. La percezione dell'esistenza del futuro permette di essere disposti al cambiamento e aperti alla possibilità, nonché di sentirsi responsabili anche di quanto accadrà alle prossime generazioni.

Il modello della cittadinanza multidimensionale può, inoltre, essere utilizzato in modo più funzionale all'interno di una concezione della scuola come centro di educazione alla cittadinanza (Cogan, Grossman, Liu, 2000). Le scuole si devono, allora, proporre come laboratori di democrazia e di cittadinanza partecipata, in cui gli insegnanti agiscono come esempi viventi di quanto insegnano, attraverso il proprio coinvolgimento nelle attività della comunità locale, l'impegno in progetti di natura pubblica e civile, la conoscenza di quanto avviene in altre parti del mondo, capaci di dibattere sui temi chiave della vita pubblica all'interno e all'esterno della scuola.

La scuola deve connotarsi anche come sito caratterizzato dall'approccio di cura concreta rivolto alle questioni ambientali, ponendo attenzione nell'utilizzo dell'acqua, dell'energia e delle altre risorse e approntando un sistema di raccolta differenziata dei rifiuti, tale da permettere un riciclo rilevante. A ciò si aggiunge la necessità della promozione di attività di sensibilizzazione a supporto di uno sviluppo sostenibile.

Infine, viene proposta l'adozione di un «deliberation-based curriculum», da adeguarsi ai diversi ordini e gradi dell'istruzione, organizzato attorno a sei fondamentali questioni etiche, che caratterizzino trasversalmente i programmi di studio (Parker *et al.*, 1998, p. 137):

- Cosa dovrebbe essere fatto per promuovere equità e giustizia all'interno e tra le nazioni?
- Quale dovrebbe essere il punto di equilibrio tra diritto alla privacy e accesso libero alle informazioni?
- Quale dovrebbe essere il punto di equilibrio tra protezione dell'ambiente e soddisfazione dei bisogni dell'umanità?
- Che cosa dovrebbe essere fatto per affrontare le questioni dell'aumento demografico, dell'ingegneria genetica e dell'infanzia povera?
- Che cosa dovrebbe essere fatto per sviluppare valori universali condivisi, rispettando contemporaneamente i valori particolari e locali?
- Che cosa dovrebbe essere fatto per assicurare una distribuzione eticamente corretta del potere decisionale in merito ai precedenti quesiti?

L'introduzione di tali questioni nel curriculum, attraverso un approccio interdisciplinare e una forte relazione tra scuola e territorio, può consentire di evitare che gli studenti divengano spettatori passivi degli eventi che caratterizzeranno i prossimi anni, riuscendo, invece, a divenire costruttori del proprio futuro (Cogan, Grossman, Liu, 2000, p. 51).

In un secondo momento, un network multinazionale di ricercatori, solo in parte corrispondente a quello del primo CEPS, ha effettuato una seconda indagine, denominata *Citizenship Education Policy Study II* (CEPS II), volta a indagare le medesime questioni, oggetto della precedente, differenziando, però, il *target* dei partecipanti: la scelta è caduta su giovani futuri insegnanti nella fase di preparazione all'ingresso in servizio (Karsten *et al.*, 2002).

L'indagine si è basata sulle interviste di 250 futuri insegnanti, provenienti da Cina, Hong Kong, Giappone, Paesi Bassi, Taiwan, Thailandia e USA, e ha proposto gli stessi temi in merito ai quali sono stati sollecitati i partecipanti al CEPS I, e cioè le più rilevanti tendenze che influiranno sulle vite delle persone; le caratteristiche del cittadino globale; le strategie

educative adatte a implementare nel miglior modo possibile queste caratteristiche di cittadinanza.

Questa seconda ricerca ha sostanzialmente confermato – e quindi validato – quanto emerso nella prima e ha offerto alcuni elementi di interesse, a seguito dell’analisi comparativa dei dati.

Si segnalano un maggiore interesse dei futuri insegnanti nei confronti delle questioni ambientali e degli stili di vita personali, mentre è minore l’attenzione riservata alla partecipazione politica. Si evidenzia, inoltre, un approccio maggiormente ottimistico di questi, rispetto a quanto espresso dagli esperti di politica scolastica.

La riflessione degli autori mette in evidenza come la letteratura internazionale ormai abbia sviluppato un’ampia base di condivisione in merito alle caratteristiche della cittadinanza e delle strategie educative orientate a svilupparle (Torney-Purta *et al.*, 2001, pp. 166-167). Non sorprende, quindi, a maggior ragione, la sostanziale concordanza tra i risultati delle due indagini.

L’elemento forse più innovativo, evidenziato dal CEPS II consiste nella forte rilevanza assegnata alla caratteristica di cittadinanza relativa allo sviluppo di valori spirituali, che, nella seconda ricerca ha raccolto un elevato numero di consensi, andando a connotarsi come l’elemento di maggior differenza con quanto emerso nel CEPS I. Il dato è ovviamente da ascrivere a un forte aumento degli intervistati di Paesi asiatici, che esprimono culture meno secolarizzate di quelle dei Paesi occidentali.

Per quanto il commento degli autori tenda ad interpretare questo aspetto, alla luce delle filosofie e religioni orientali, come riferito a concetti di moralità e di cura del sé oppure di acquisizione di valori interiori (Karsten *et al.*, 2002, p. 182), riteniamo che, invece, questo dato vada assolutamente valorizzato, in quanto fa emergere la presenza di visioni del mondo molto differenti, che la ricerca di un piattaforma comune per l’educazione alla cittadinanza globale non può sminuire, pena la mancanza di rispetto delle particolarità culturali. Anzi, a nostro parere, da questa evidenza empirica sarebbe possibile sviluppare l’idea espressa da Pike (2000a) relativa alla necessità di interrogarsi sul rapporto tra proposta di un’educazione alla cittadinanza di tipo universale e i riflessi di questa sulle culture particolari.

La prospettiva dell'educazione alla cittadinanza globale, nata in ambito britannico, come abbiamo visto, si amplia e si diffonde in differenti aree geografiche e culturali (Nord America, Europa...), dando vita a proposte, progetti, programmi e iniziative multiformi, che recuperano anche vari contributi di World studies e Global education, riproponendoli all'interno di nuove cornici.

Segnaliamo, ad esempio, le indicazioni del Consiglio d'Europa in merito alla cittadinanza democratica ed europea, gli Objectifs d'apprentissage pour un seul monde della ONG svizzera Forum "Ecole pour un seul monde", le Guidelines for Global and International Studies Education di The American Forum for Global Education (TAF).

Santerini (2001, pp. 210-213) propone una classificazione dei differenti approcci alla cittadinanza multidimensionale globale, che utilizza come discriminare le finalità dichiarate in essi. Vengono identificati quattro tipologie di progetti:

- a. *progetti umanistici*, finalizzati a evidenziare l'unità e le somiglianze, superando le differenze tra popoli e culture;
- b. *progetti esplorativi*, orientati a individuare e "scoprire" la diversità, per rendere familiare l'incontro e la relazione con un mondo sempre più multiforme;
- c. *progetti solidaristici*, miranti a far conoscere lo squilibrio esistente tra Nord e Sud del mondo e a promuovere una responsabilità e un impegno personali a favore di un mondo più equo e solidale;
- d. *progetti ecologici*, tendenti a far assumere una visione complessa e interdipendente dell'ecosistema globale.

In conclusione, appare evidente il senso profondo che anima e pervade la prospettiva dell'educazione alla cittadinanza globale, che consiste nel preparare i giovani ad assumere, a partire dal presente, responsabilità civiche di prospettiva locale e planetaria: è questa l'unica via per costruire un mondo diverso e per ottenere una globalizzazione governata in modo etico e responsabile.

I PARADIGMI OLISTICI

Le altre prospettive prese in considerazione da questa ricerca – l’ecopedagogia, l’approccio di Edgar Morin alla questione globale e una serie di contributi raccolti sotto la definizione generica di pedagogie olistiche – si caratterizzano per una minore omogeneità rispetto agli approcci che abbiamo accomunato sotto la definizione ampia di global education, ma possono essere ricondotte ad una comune matrice che si fonda su un approccio olistico-biologico e privilegia la nozione di planetarietà rispetto a quella di mondo globale.

L’olismo (dal greco *olon*, “tutto intero”) è una teoria biologica che sottolinea l’importanza dell’organismo in quanto totalità, attribuendogli maggior valore di compiutezza e di perfezione rispetto alla somma delle parti in cui è suddiviso. Tale concetto di preminenza della totalità si è esteso lentamente, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, ad altre scienze umane e sociali.

Parlando di prospettive olistiche si fa riferimento a un ambito difficilmente definibile e circoscrivibile, poiché con questa espressione si identifica un arcipelago complesso e multiforme di idee politiche ed ecologiche, di modelli di vita alternativa, di elementi spiritualistici, di fondamenti scientifici di biologia, di medicina alternativa, ma anche di tecniche di preghiera e meditazione, di credenze astrologiche, di pratiche di occultismo, di psicologia transpersonale e di nuova scienza, fino a ricomprendere anche credenze che vanno dalla reincarnazione all’esistenza di forme di vita aliene; inoltre, va specificato, un approccio olistico, in senso lato perlomeno, è presente forse in tutte le prospettive presentate in questa ricerca.

In ambito pedagogico, le pedagogie olistiche intendono sviluppare proposte educative che si rivolgono al soggetto in modo complessivo, pun-

tando sul contemporaneo coinvolgimento di aspetti cognitivi, affettivi e volitivi. Inoltre, dedicano uno spazio rilevante alle categorie legate alla sfera della soggettività, della quotidianità e del mondo vissuto. A ciò si aggiunge la scelta di declinare le proposte formative a partire dalla considerazione della stessa sfera terrestre come soggetto vivente, biosfera ecologicamente “solidale” con la vita (Morin 1994, p. 45).

5.1 *L'ecopedagogia*

La comprensione dei temi ambientali globali richiede di mediare tra l'immediato e il mediato, tra il vicino e il lontano, tra il più sentito e il meno sentito, tra il privato e il pubblico, tra il personale e il politico, tra l'individuale e l'organizzativo, tra l'esclusione e la presenza nella società civile, tra un orizzonte di comprensione e gli altri, tra un io e un noi, tra il micro e il macro.

Francisco Gutiérrez e Daniel Prieto

La prospettiva ecopedagogica sorge in America meridionale e centrale dall'incontro tra le idee e le esperienze riconducibili all'educazione popolare e ai movimenti di liberazione dalle oppressioni, fortemente influenzati dal pensiero di Paulo Freire, e la riscoperta delle “filosofie” olistiche implicite, che stanno alla base delle culture indigene americane, venendo così a proporre un'originale sintesi di istanze di tipo socio-politico e di tipo olistico-ambientale.

I riferimenti teorici e culturali principali dell'ecopedagogia rimangono, quindi, quelli dell'educazione problematizzante di Paulo Freire e della sua pedagogia per la liberazione, pur non essendo stata sviluppata direttamente dall'autore brasiliano (Gadotti, 2000): l'educazione come processo di “costruzione” condivisa e non semplicemente come trasferimento di conoscenza; il rifiuto dell'autoritarismo e della manipolazione, che sorgono quando vengono stabilite gerarchie rigide tra l'insegnante che sa (e perciò insegna) e l'alunno che deve imparare; la difesa dell'educazione come atto di dialogo e di scoperta rigorosa e immaginativa; l'utopia e il sogno come condizioni irrinunciabili per la trasformazione e per il cambiamento del mondo attuale e per il superamento delle situazioni-limite (situações-limite).

Il termine “ecopedagogia” venne utilizzato per la prima volta nel corso di una conversazione informale tra lo stesso Gadotti, Francisco Gutiérrez e Paulo Freire, pochi anni prima della morte del pedagogista brasiliano, avvenuta nel 1997. Sembra che Freire avesse deciso di dedicare la propria attenzione a questa tematica e che avesse cominciato a condividere riflessioni in merito con i propri collaboratori, ma fu colto dalla malattia, prima di poter dare concretezza a questo interesse di ricerca.

È stato proprio Francisco Gutiérrez (1994a; 1994c; Gutiérrez, Prado, 2001) l'autore che per primo ha posto al centro di un interessante lavoro di ricerca il concetto di ecopedagogia. Due importanti riferimenti, che hanno contribuito allo sviluppo dell'ecopedagogia, sono rappresentati, secondo Gadotti (2000, pp. 82-89), dall'*ecoformazione* di Gaston Pineau (1992; 1998) e dall'*educazione ecologica popolare* di Enrique Leff (1994; 1999; 2000; 2001).

L'ecoformazione mira a stabilire un equilibrio armonico tra uomini e donne, da una parte, e ambiente, dall'altra e opera, quindi, su tre livelli: un livello personale (autoformazione); un livello sociale di relazione con l'altro/diverso; un livello “eco”, relativo al contesto ambientale (Gadotti, 2000). Le esperienze quotidiane apparentemente insignificanti sono alla base delle relazioni dell'uomo con se stesso e con il mondo. L'ambiente forma tanto quanto è formato o deformato dall'uomo. Pineau (1992), in questo senso, si ispira ai tre maestri di Rousseau (1970) – io, gli altri, le cose – e al «paradigma verde» moriniano (Morin, Kern, 1994) – che concepisce la vita e la sua formazione a partire da tre poli: l'individuo, la specie e l'ambiente.

La pedagogia ecologica popolare (o pedagogia della complessità ambientale) di Leff riconosce la necessità di una pedagogia dell'educazione ambientale, che non si riduca a un semplice ambientalismo. È questa una pedagogia che nasce dalla fusione tra il pensiero sulla complessità e la pedagogia critica, con un grosso debito nei confronti del pensiero freiriano, «risignificata dai concetti di sostenibilità e diversità culturale» (Leff, 1991, p. 121).

La pedagogia della complessità ambientale individua il punto di partenza della cura del mondo nell'essere stesso di ogni soggetto e si costituisce come «processo dialogico che oltrepassa la pura razionalità comunicativa costruita sulla base di un possibile consenso di sentimenti e verità. Oltre una pedagogia ambientale – nella quale l'alunno torna a ciò

che ha intorno, alla sua cultura a alla sua storia per realizzare il suo proprio mondo a partire dalla realtà empirica – la pedagogia della complessità ambientale riconosce la conoscenza, guarda il mondo come potenza e possibilità, concepisce la realtà come costruzione sociale, mobilitata da valori, interessi e utopie» (*ivi*, p. 47).

Anche la ricerca di Gutiérrez prende le mosse dal senso della vita quotidiana, nella convinzione che l'educazione sia fortemente legata allo spazio/tempo in cui si realizzano concretamente le relazioni tra uomo e ambiente. Nell'autore è presente la convinzione che la condizione umana stessa passi inesorabilmente attraverso la vita quotidiana, il luogo del senso e della pratica dell'apprendimento produttivo. La quotidianità si configura, quindi, come lo spazio e il tempo educativo per eccellenza nella costruzione di uno sviluppo sostenibile (Gutiérrez, Prieto, 1994a, p. 10).

Il secondo polo nella riflessione del pedagogista costaricano è rappresentato dalla consapevolezza che le condizioni in cui versano il Pianeta e l'umanità rendono improrogabile la costruzione nella quotidianità di una società molto più rispettosa delle potenzialità dell'essere umano e delle esigenze della natura (Gutiérrez, Prado, 2001). Questa costruzione di una società nuova passa per lo sviluppo e la diffusione di una cittadinanza planetaria e ambientale, che può realizzarsi soltanto quando «è vissuta da una popolazione organizzata e preparata a conoscere e reclamare i propri diritti e ad esercitare le proprie responsabilità» (*ivi*, 2001, p. 14).

L'ecopedagogia elabora e promuove proposte che sono direttamente collegate allo sviluppo sostenibile, alla formazione della cittadinanza planetaria e alla creazione e promozione della cultura della sostenibilità.

Il progetto di una nuova civilizzazione planetaria si fonda sui seguenti elementi trasformativi:

- un paradigma inedito, che accantona le concezioni meccanicistiche, lineari, cartesiane e newtoniane, per aprirsi a una visione olistica ed ecologica (Capra, 1982);
- il dialogo e la relazione convergente tra tutti gli esseri che formano la comunità cosmica;
- una visione pedagogica che valorizza l'intuizione, i sentimenti, l'emotività e che legittima un apprendimento, centrato non soltanto sulla comprensione e la concettualizzazione, ma anche sulla volontà, la condivisione, l'attribuzione di senso, l'interpretazione, l'espressione, la vita;

- la nozione di “planetarietà”, che consiste nel sentire e vivere il fatto che ogni membro dell’umanità è parte costitutiva della Terra, cioè di «quell’essere vivo e intelligente che ci chiede di stabilire relazioni planetarie, dinamiche, sinergiche, ci obbliga a creare nuove forme di solidarietà per proteggere tutta la vita e ci spinge ad assumere nuove responsabilità etiche per fondare una cittadinanza ambientale mondiale» (Gutiérrez, Prado, 2001, p. 33).

L’ecopedagogia orientata alla cittadinanza planetaria si prefigge il raggiungimento di alcune mete (*ivi*, p. 35):

- la formazione di uomini e donne capaci di sviluppare stili di vita adeguati alla nuova cultura sociale dello sviluppo sostenibile;
- la costruzione di nuove forme di convivenza umana su scala planetaria a livello sia comunitario che istituzionale;
- la definizione di principi chiari che rendano esplicite le relazioni della conoscenza globale con cinque dimensioni: spirituale, etica, esistenziale, ecologica ed epistemologica;
- una ridefinizione globale delle relazioni con l’ambiente e con la tecnologia che consentano a ciascuno di farsi carico delle necessità e delle diversità di vita inerenti alla cittadinanza planetaria che si desidera instaurare;
- l’attualizzazione delle potenzialità dell’essere, in particolare di quelle facoltà – come la partecipazione, la creatività, l’affetto, la solidarietà, la flessibilità e la collaborazione – che renderanno possibile l’equilibrio armonico tra i differenti generi.

La dimensione planetaria, in questo senso viene animata dall’esigenza che gli equilibri dinamici e interdipendenti della natura siano armonicamente integrati allo sviluppo umano. La realtà attuale, secondo Vio Grossi, richiede che venga collocato «al centro delle nostre nuove preoccupazioni il vasto squilibrio che è sorto all’interno del mondo naturale (ecologia naturale), tra l’umanità e la natura (ecologia sociale) e all’interno dell’umanità stessa (ecologia umana)» (Vio Grossi, 1994, p. 249).

Lo stesso Vio Grossi ha indicato le dieci caratteristiche essenziali del profilo delle persone della società planetaria:

- cercano il rapporto, il contatto e la comunione con la natura, sentendosi parte di essa e non ritenendosene proprietarie;

- sanno vivere l'incertezza e prediligono concezioni della vita non rigide e statiche, ma aperte al cambiamento;
- si preoccupano e sospettano del potere, della gerarchia come mezzo per dominare gli altri: per questo optano per un'educazione centrata sull'*empowerment* personale e sociale e cercano di formare comunità umane, caratterizzate dalla «distribuzione sociale del potere» e dalla possibilità per ogni persona di «controllare la propria vita» (Vio Grossi, 1994, p. 250);
- scelgono una modalità di pensiero orientata ad integrare elementi spesso separati, contrapposti, considerati isolatamente (scienza/senso comune, pensiero/azione, uomo/donna, mente/corpo, ecc.);
- assumono un permanente atteggiamento interrogativo di ricerca, che non dà per scontate le risposte, che sa considerare anche gli aspetti nascosti e impliciti della realtà, che guarda con occhio critico e che si pone problemi anche di natura spirituale;
- non si lasciano attrarre e dominare dal possesso di beni materiali, nella loro accezione di simboli di status sociale;
- sanno aprirsi al nuovo e rifiutano il dogmatismo;
- sanno collaborare ed essere solidali con gli altri;
- diffidano della burocrazia;
- confidano nel valore della propria esperienza e diffidano dell'autorità che si erige come superiore.

Dal punto di vista di una dimensione collettiva che completa la riflessione sulle caratteristiche personali appena evidenziate, lo sviluppo della cittadinanza planetaria deve mirare a costruire relazioni significative tra individui, gruppi, associazioni, istituzioni, governi locali, organizzazioni sociali, privilegiando le capacità di rinsaldare legami di comunione, di celebrare gioiosamente la vita umana, di lavorare insieme in modo partecipativo.

L'intenzionalità ecopedagogica individua alcune competenze e alcune capacità fondamentali per l'estensione della cittadinanza planetaria (Gutiérrez, Prado 2001, pp. 43, 67-68):

- comprendere e ricreare il nuovo contesto socio-ambientale attraverso la conoscenza delle sue ragioni d'essere attuali e delle sue possibili conseguenze;

- mettere in relazione l'ecologia dell'io con le esigenze della nuova cittadinanza ambientale;
- sentire la vita e la realtà attraverso l'espressione di emozioni e di intuizioni;
- immaginare, inventare, creare e ricreare;
- relazionarsi, interconnettersi, auto-organizzarsi;
- informarsi, comunicare, esprimersi;
- collocarsi localmente e saper utilizzare le immense risorse informative del "villaggio planetario";
- cercare cause e prevedere conseguenze;
- criticare, valutare, sistematizzare e prendere decisioni;
- pensare alla totalità in maniera sistemica (olistica).

L'acquisizione di questa ampia serie di competenze implica: la rottura delle forme stereotipate di relazione e di conoscenza e l'apertura alla trasformazione sociale; la promozione di un apprendimento dotato di senso e rivolto alla formazione della cittadinanza planetaria; la formazione di una coscienza integratrice e capace di mobilitarsi per interessi e obiettivi collettivi.

Infine, vengono individuati alcuni indicatori di sviluppo e di processo, che possano indirizzare verso valori indiscutibilmente in contrasto con quelli dell'attuale società economicistica e dicotomica. Si tratta di «semplici segnali a cui dobbiamo prestare attenzione per sapere se il nostro cammino segue la direzione corretta» (*ivi*, pp. 81-89), cioè quella della costruzione della cittadinanza planetaria come nuovo ambiente vitale e nello specifico consistono nel:

- tendere alla creazione di micro-organizzazioni autonome e produttive;
- tendere al potere sapienziale come elemento di autoregolazione sociale;
- tendere verso la logica del sentire come fondamento della società planetaria;
- tendere verso il pubblico come spazio sociale per la costruzione della cittadinanza planetaria;
- tendere verso l'equilibrio dinamico nelle relazioni uomo-donna;

- tendere verso il coordinamento tra movimenti e gruppi sinergici;
- tendere verso l'esperienza vissuta dei processi dell'educazione e della comunicazione.

È certamente difficile ricostruire un quadro complessivo e strutturato dell'ecopedagogia. Infatti, esistono diversi lavori che utilizzano modelli comunicativi poetici, allusivi, simbolici. L'autore che più di altri tenta di sistematizzarne la struttura in un sapere articolato è Moacir Gadotti (1999; 2000). Ci pare fondamentale sottolineare che questo approccio pedagogico prende le mosse dal tema dell'ecologia come pretesto per tornare a parlare dell'integrità dell'uomo (Gadotti, 2000, p. 85).

È possibile affermare che la prospettiva ecopedagogica viene originandosi al crocevia di diverse influenze non facilmente conciliabili quali, ad esempio, i paradigmi olistici legati alla riscoperta dell'armonia uomo-cosmo, tipica delle culture delle comunità indigene centro e sudamericane, le pedagogie per la promozione della cittadinanza globale e della coscienza planetaria, la critica a forme di globalizzazione come quella neoliberista o come l'internazionalismo socialista. Queste differenti influenze danno vita a un originale approccio al globale, che tenta di conciliare la tensione alla protezione e tutela dell'ambiente e una concezione olistica della realtà umana con l'utopia politica di un mondo di pace e di giustizia sociale in prospettiva planetaria.

Il contesto geografico in cui si sta sviluppando questa prospettiva è individuabile nel Centro e Sud America, dove sembra veicolata da ambienti intellettuali e sociali, collegati alla grande esperienza dell'educazione popolare e dai nuovi movimenti sociali partecipativi, riconducibili all'area del Forum Sociale Mondiale di Porto Alegre e della proposta di una "alterglobalizzazione", cioè di una globalizzazione diversa, di "un altro mondo possibile".

Il paradigma ecopedagogico si basa su un concetto fondamentale: la Madre-Terra è un organismo vivo e in evoluzione e gli esseri umani sono parte di essa: possono perire, causando la sua e la propria distruzione, o possono vivere con essa in armonia. La proposta ecopedagogica di Gadotti viene, quindi, a configurarsi come una «pedagogia della Terra».

L'ecopedagogia è una pedagogia per la promozione dell'apprendimento del senso delle cose a partire dalla vita quotidiana; vuole sviluppare un

nuovo sguardo sull'educazione, uno sguardo globale, un nuovo modo di essere e stare nel mondo, un modo di pensare a partire dalla vita quotidiana, alla ricerca di senso in ogni momento e in ogni atto. L'ecopedagogia, secondo Gutiérrez e Prado (2001), non è un approccio da affiancare ad altri, ma ha senso solo come progetto alternativo globale, orientato non solo alla preservazione dell'ambiente o all'impatto di società umane sugli ambienti naturali, ma ad un nuovo modello di civiltà sostenibile dal punto di vista ecologico che implica un cambiamento nelle strutture economiche, culturali e sociali.

Questa pedagogia della terra è più ampia dell'educazione ambientale. È legata a un'educazione sostenibile, a un'*ecoeducazione*, e non si occupa soltanto del rapporto armonico con l'ambiente ma, «partendo dalla vita quotidiana, si occupa del senso più profondo di quello che facciamo della nostra esistenza, del nostro progetto di vita, durante il poco tempo che passiamo sul pianeta Terra» (Gadotti, 2000, p. 84).

La sostenibilità deve essere un principio transdisciplinare che riorienta l'educazione, la programmazione scolastica, i sistemi di istruzione, i progetti politico-pedagogici per la scuola.

Sono diverse le proposte che invitano a identificare strade per raggiungere un equilibrio dinamico, cioè la necessità che lo sviluppo economico rispetti e preservi gli ecosistemi per rispettare l'ecosistema complessivo. Fino a oggi le correnti ecologiste, secondo Gadotti (*ivi*, pp. 57-61), hanno percorso due diversi cammini. Da una parte, un ecologismo elitario e idealista ha promosso la protezione da parte dei Paesi ricchi di grandi aree naturalistiche e di specie in via di estinzione, per il piacere e la contemplazione di pochi; dall'altra un ecologismo critico ha mirato a collocare l'essere umano al centro del benessere del pianeta, senza però ottenere risultati apprezzabili.

Le critiche al concetto di sviluppo sostenibile e alla stessa idea di sostenibilità vengono dal fatto che l'ambientalismo tratta separatamente le questioni ambientali e quelle sociali. Leonardo Boff (1999) è convinto che le proposte ambientaliste spesso si configurino in opposizione alle necessità umane immediate, in particolare alle necessità dei poveri e degli emarginati, e che questo pregiudichi il progetto di una giustizia sociale che si combini con la giustizia ecologica. Ritieni, infatti, che l'una non possa esistere senza l'altra.

Le pedagogie classiche vengono definite antropocentriche, diversamente dall'ecopedagogia che pone il proprio centro nella coscienza planetaria come nuovo riferimento etico.

La Terra come nuovo paradigma e la cittadinanza a carattere planetario sono i concetti chiave del Movimento per la Carta della Terra nella prospettiva dell'Educazione e per l'Ecopedagogia. *A latere* dei lavori preparatori per l'elaborazione della Carta della Terra, proclamata dalle Nazioni Unite nel 2000, l'Istituto Paulo Freire, organizzazione non governativa brasiliana, ha fondato il movimento sopraccitato, con l'obiettivo di riorientare l'educazione a partire da una pedagogia sostenibile per la sopravvivenza del Pianeta, ripensando l'educazione nella sua totalità, revisionando curricula e programmi, sistemi educativi, ruolo della scuola e dei docenti, organizzazione del lavoro (Gadotti, 2000, pp. 90-92; Gutiérrez, 2001).

La cittadinanza planetaria presenta differenti sfaccettature:

- presuppone il riconoscimento e la pratica della “planetarietà”: trattare il pianeta come un essere vivo e intelligente e vivere la quotidianità in connessione con l'universo, in relazione armonica con se stessi, con tutti gli esseri del Pianeta e con la natura (Gadotti, 2000);
- è obiettivo dell'ecopedagogia che, promuovendo l'ecoeducazione (o educazione sostenibile) critica e innovatrice, mira a realizzare il progetto utopico di cambiamento nelle relazioni umane, sociali e ambientali e la formazione di cittadini che abbiano una coscienza locale e planetaria, per l'autodeterminazione dei popoli e la sovranità delle nazioni.

La sostenibilità è diventata un *tema generatore* preponderante in questo inizio di millennio e permette di ripensare non soltanto il rapporto dell'umanità con il pianeta, ma annuncia la possibilità di un progetto sociale globale, capace di riaccendere la speranza in un futuro alternativo, in cui sia realizzabile una vita piena di dignità per tutti gli uomini e le donne.

La “società sostenibile” è quella capace di soddisfare le proprie necessità senza compromettere le possibilità di sopravvivenza delle generazioni future. La società sostenibile richiede un cambiamento nel nostro stile di vita, affinché sia *ambientalmente* sostenibile per quanto riguarda l'accessibilità e l'uso delle risorse naturali e la salvaguardia della biodiversità;

socialmente sostenibile per quanto attiene la diminuzione della povertà e delle disuguaglianze in termini di promozione della giustizia sociale; *culturalmente* sostenibile per la conservazione del sistema di valori, pratiche e simboli di identità che determinano l'integrazione nazionale nel tempo e *politicamente* sostenibile nell'approfondire la democrazia e garantire l'accesso e la partecipazione di tutti i settori della società nelle decisioni pubbliche.

Emerge, dunque, in modo evidente il forte tenore civico e sociopolitico della prospettiva ecopedagogica, che, lungi dal poter essere circoscritta tra le pedagogie ambientaliste, merita un posto privilegiato tra gli orientamenti pedagogici internazionali che tematizzano il rapporto con la dimensione globale.

5.2 *La prospettiva moriniana*

Pur nella consapevolezza che non si tratti dell'elaborazione di un pedagogista, quanto piuttosto della riflessione di un filosofo di grande cultura, profondità e intuizione, è opportuno dedicare spazio alla prospettiva educativa proposta da Edgar Morin, perché certamente propone un pensiero educativo che tematizza il rapporto con il globale e perché oggi tale prospettiva sembra avere una notevole influenza e diffusione.

Relativamente all'ampia opera dell'intellettuale francese, si farà riferimento in particolare alla cosiddetta "Trilogia pedagogica", costituita dai volumi *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Morin, 2000), *Relier les connaissances* (Morin, 1999) e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (Morin, 2001b), oltre che a *Terra-Patria* (Morin, Kern, 1994) e a *Il metodo. Vol. 5: l'identità umana* (2001a).

L'approccio adottato da Morin è orientato allo sviluppo di un'educazione a tutto campo, dotata degli strumenti per definire la natura e la condizione umana in una prospettiva nuova, che possa costituire la piattaforma da cui partire per attrezzare l'umanità, a partire dalle giovani generazioni, ad affrontare un mondo sempre più complesso, globale, interconnesso.

La riflessione di Morin assume come punto d'avvio la constatazione che la realtà attuale si propone all'uomo nei termini di una sfida, anzi, di molteplici sfide. Egli scrive con chiarezza: «C'è un'inadeguatezza sempre più

ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra (Morin, 2000, pp. 5-6). Morin ritiene che in una situazione del genere rischiano di diventare «invisibili» gli insiemi complessi, le interazioni e le retroazioni fra le parti e il tutto; le entità multidimensionali; i problemi essenziali, poiché «di fatto l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve). Ora i problemi essenziali non sono mai frammentari, e i problemi globali sono sempre più essenziali. Sempre più, tutti i problemi particolari sono posti e pensati correttamente solo nel loro contesto, e il contesto stesso di questi problemi deve essere posto sempre più nel contesto planetario» (Morin, 2000, pp. 5-6). Al tempo stesso, «la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere “ciò che è tessuto insieme”, cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso. La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida della complessità» (*ibidem*).

A queste sfide intende rispondere sul piano educativo, attraverso una concezione dell'insegnamento e dell'educazione che non è limitata alla pura e semplice trasmissione del sapere, ma che si esplica come sviluppo di «una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere; essa è allo stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero» (Morin, 2000, p. 3). Di più, è necessario identificare una modalità di risposta congiunta e complessa a tutte le sfide interdipendenti. E l'indicazione dell'intellettuale francese, in questo senso consiste in una riforma del pensiero “paradigmatica”, cioè relativa alla modalità di organizzare la conoscenza che renderebbe, innanzitutto possibile un utilizzo pieno dell'intelligenza, e permetterebbe di rispondere a queste sfide, attraverso la ricomposizione delle culture umanistica e scientifica.

Da questi presupposti nascono le linee da seguire per poter formare “teste ben fatte”, con ciò intendendo intelligenze vive capaci di organizzare le conoscenze, in modo da evitare la loro sterile accumulazione o la loro incomunicabilità; intelligenze, quindi, messe nelle condizioni adeguate per affrontare gli scenari complessi e globali della realtà attuale e futura.

Emergono, allora, sette problemi fondamentali, che necessariamente devono divenire oggetto d'insegnamento, soprattutto perché oggi sono

totalmente ignorati o dimenticati. Si tratta dei «sette saperi necessari all'educazione del futuro» (Morin, 2001b), così enunciati:

- la cecità della conoscenza;
- principi di una conoscenza pertinente;
- insegnare la condizione umana;
- insegnare l'identità terrestre;
- affrontare le incertezze;
- insegnare la comprensione;
- etica del genere umano.

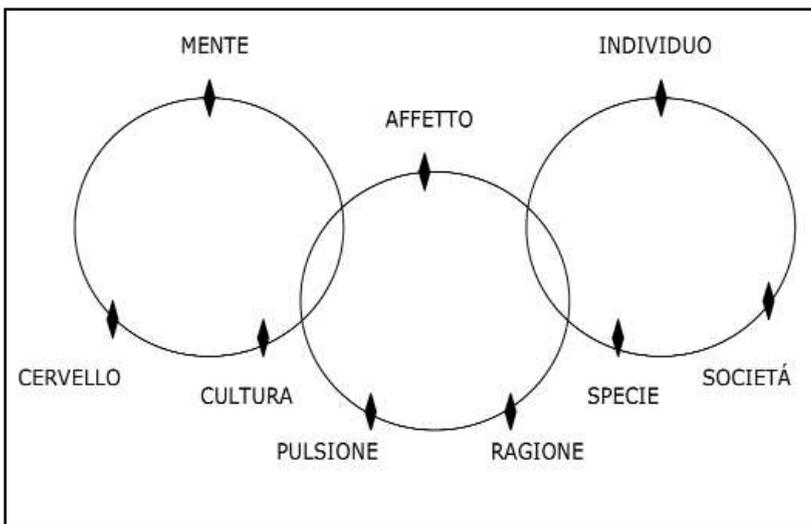
A partire dalla constatazione che, sorprendentemente, esiste una profonda ignoranza della conoscenza umana e dei suoi dispositivi in ambito educativo, cioè proprio laddove ci si occupa della comunicazione della conoscenza, si impone la necessità di acquisire una adeguata «conoscenza della conoscenza», che consiste in prima istanza nella consapevolezza che errori e illusioni rappresentano rischi permanenti e ineliminabili (*ivi*, pp. 17-26).

Dalla conoscenza della conoscenza è possibile passare alla promozione di una conoscenza pertinente, che coincide con quella riforma paradigmatica del pensiero, cui si è poco sopra fatto riferimento. Nell'epoca planetaria il pensiero deve collocare ogni cosa nel contesto planetario. Si tratta di mettere il cittadino planetario nelle condizioni di accedere alle informazioni sul mondo, di articularle e organizzarle, in maniera da riuscire a comprendere il globale, il multidimensionale, la complessità, all'interno di una «intelligenza generale che sappia ricondurre ad unità le conoscenze parziali, locali, frammentate» (*ivi*, pp. 35-39).

Il terzo elemento che l'educazione non può evitare di considerare è un insegnamento primario e universale, che consiste nella condizione umana, cioè nella situazione dell'uomo collocato nel suo universo. Ogni essere umano è caratterizzato da una «unidualità» originaria; è, cioè, un essere che contemporaneamente è pienamente biologico e pienamente culturale (*ivi*, pp. 47-57). Questa «unidualità» prende forma nella rappresentazione di tre anelli, relazioni circolari reciprocamente implicantesi e necessarie, che esplicano il senso della condizione umana (vedi Figura 5):

- cervello ↔ mente ↔ cultura: l'uomo si realizza pienamente solo attraverso e nella cultura; la cultura è possibile solo nell'incontro tra individui dotati dell'apparato biologico cervello; la mente, come capacità di pensiero e di coscienza, si sviluppa soltanto nella cultura: in particolare, la mente può emergere unicamente nella relazione cervello-cultura;
- ragione ↔ affetto ↔ pulsione: questa triade bioantropologica si fonda su diverse eredità biologiche di antichi animali che concorrono a costituire *paleoencefalo*, *mesencefalo* e *corteccia* del cervello umano. Da qui discendono due riflessioni: la complessità umana è frutto di elementi animali ed elementi umani; inoltre, esiste una relazione tra queste tre istanze di tipo instabile e mutevole, che esclude una supremazia della ragione;
- specie ↔ individuo ↔ società: gli individui sono il prodotto del processo riproduttivo della specie umana, che però deve a sua volta essere prodotto dalla congiunzione di due individui; le interazioni tra individui producono la società e questa, come luogo di elaborazione della cultura, agisce sugli individui.

Fig. 5 - **L'unidualità nell'umano** (da Morin, 2001, pp. 52-56)



Il tema dell'identità terrestre in Morin (1999, 2001a, Morin, Kern 1994) rappresenta uno dei motivi più rilevanti. Essa consiste nella fondamentale identità comune, in un mondo ristretto e interdipendente, frutto di una affiliazione affettiva a una sostanza nel contempo materna e paterna (insita nel termine femminile-maschile patria), come comunità di destino (*ivi*). È coscienza della contemporanea unità e diversità degli umani, è coscienza di abitare una stessa sfera vivente, è coscienza e impegno per la responsabilità e la solidarietà per tutti gli abitanti della Terra, è esercizio continuo di dialogo, critica, comprensione reciproci.

L'impegno dell'umanità planetaria si traduce in una continuazione dell'opera essenziale della vita che consiste nel resistere alla morte. Infatti, «civilizzare e solidarizzare la Terra, trasformare la specie umana in vera umanità diventano l'obiettivo fondamentale e globale di ogni educazione che aspiri non solo a un progresso, ma alla sopravvivenza dell'umanità» (Morin, 1999, p. 80).

In questo senso la finalità dell'educazione nell'era planetaria deve promuovere un pensiero policentrico, nutrito dalle culture del mondo, capace di tendere all'universalismo non astratto, ma consapevole dell'unità/diversità umana (Morin, 2001b, pp. 64-65).

Il rischio e l'incertezza rappresentano due cruciali connotazioni di questa epoca storica. Per questo motivo, l'educazione, riconoscendo alla vita e alla conoscenza l'ineliminabile carattere di avventura e di scommessa che appartiene loro, deve comprendere nel suo alveo l'insegnamento di principi strategici, che mettano nelle condizioni di affrontare l'incerto, l'inatteso, i rischi, e l'insegnamento del loro utilizzo necessariamente flessibile, creativo, intelligente, che permetta di modificarne l'andamento in base ai dati emergenti dall'esperienza e dal contesto (*ivi*, pp. 86-94).

L'incomprensione permane un fenomeno diffusamente riscontrabile sul Pianeta, così come le sue nefaste conseguenze. L'insegnamento della comprensione, quindi, è una delle strade obbligate da percorrere in direzione di una solidarietà planetaria (*ivi*, pp. 97-106).

La comprensione come umanizzazione delle relazioni è favorita da quattro condizioni:

- il “ben pensare”: un modo di pensare adeguato riesce a cogliere le condizioni soggettive e oggettive del comportamento umano;

- l'introspezione: l'autocomprensione e l'autocritica sono la base della comprensione degli altri;
- l'apertura soggettiva (simpatetica) agli altri: la disposizione a identificarsi e simpatizzare con gli altri;
- l'interiorizzazione della tolleranza: è consapevolezza della complessità umana e conseguente capacità di accettare l'esistenza di idee, convinzioni e scelte diverse e contrarie rispetto alle nostre.

Il punto focale degli insegnamenti necessari indicati da Morin (*ivi*, pp. 111-121) probabilmente è costituito dall'etica del genere umano (o *antropoetica*).

L'antropoetica, innanzitutto, deve condurre al riconoscimento del carattere ternario della condizione umana – essere, cioè, contemporaneamente individuo-specie-società – e deve assumere alcuni fondamentali impegni:

- operare perché si realizzi l'umanizzazione di ogni coscienza;
- accettare il destino umano nelle sue contraddizioni e nella sua pienezza;
- farsi carico della doppia guida del pianeta, intesa come obbedienza alla vita e conduzione della vita;
- realizzare unità planetaria nella diversità;
- sviluppare l'etica della solidarietà;
- sviluppare l'etica della comprensione.

Infine, va indicato che le due grandi finalità etico-politiche per il nuovo millennio consistono, da una parte, nello stabilire una relazione di reciproco controllo tra individuo/i e società attraverso la democrazia; dall'altra, portare a compimento il grande progetto dell'umanità come comunità planetaria.

Il senso complessivo della proposta di Morin in tema di approccio al globale è riassunto in queste sue parole: «Si è veramente cittadini [...] quando ci si sente solidali e responsabili. Solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione (affiliare, da *filius*, figlio), sentimento matri-patriottico che dovrebbe essere coltivato in ogni singolo Stato, in Europa, sulla Terra» (Morin, 1999, p. 75).

5.3 *Pedagogie olistiche e New Age*

All'interno del variegato mondo delle pedagogie olistiche è presente una corrente di pensiero che si caratterizza per la forte impronta spiritualistica. Si tratta del multiforme movimento che si raccoglie attorno alla definizione di "New Age".

New Age è espressione che definisce una complessa e diversificata nebulosa di sensibilità culturali e religiose e rappresenta un fenomeno di natura fondamentalmente gnostica, in quanto il senso delle cose (e la salvezza) è rinvenuto nella conoscenza mistica della realtà (Nanni, 2000, p. 70).

Il movimento della Nuova Era costituisce anche un fenomeno connesso al cosiddetto "declino della secolarizzazione", e si iscrive nel processo di nuova "sacralizzazione" del sociale, a fianco di altri fenomeni totalmente differenti, come la rinascita dei fondamentalismi religiosi. Si tratta, quindi, di un fenomeno complesso da non trascurare, sia per le dimensioni planetarie che sta assumendo (con una diffusione particolare negli USA e nel Nord Europa), sia perché rivela l'imponente, per quanto ambigua, domanda di senso e di compiutezza che emerge dall'epoca attuale. Secondo Nanni, il New Age può essere interpretato come «consumo psicologico del sacro», poco autentico, ma molto rassicurante, come risposta all'assenza di riferimenti orientativi nel mondo attuale e alla paura della complessità (*ivi*, p. 72). L'adesione alla New Age si può configurare, allora, come fuga dal mondo, come cammino individuale di salvezza e auto-liberazione.

La nuova coscienza olistica ed ecologica del mondo propone una nuova partecipazione al cosmo e un nuovo senso di appartenenza alla natura (Santerini, 1994, pp. 264-269). Inoltre, la New Age attende e prospetta un cambiamento di paradigma di portata universale, "l'Età dell'Acquario" (o Età "postcristiana"), che avverrà attraverso una rivoluzione astronomica. Per completezza, è necessario aggiungere che, accanto a questo aspetto utopico, si riscontrano anche versioni più individualiste e minimaliste, come il *Next Age* (o *New Edge*), ove la nuova era non riguarda la totalità dell'umanità, ma è semplicemente la via del benessere personale per il singolo individuo.

Gli ispiratori di questo movimento sono autori quali Teilhard de Chardin, Wells, Steiner, Krishnamurti, anche se non mancano riferimenti anche a Montessori, Gandhi, Bergson, Buber, Jung, Tolstoj.

La proposta pedagogica⁵ è ovviamente multidimensionale, rivolta all'individuo nella sua totalità; un individuo che contemporaneamente è parte del cosmo. Si tratta di un'educazione umanista, fondata sulle capacità trascendenti degli esseri umani.

Si riscontra anche una forte centratura sui rapporti interpersonali e sull'autocoscienza mentre, invece, è sostanzialmente inesistente il richiamo a una pedagogia in chiave socio-politica. Infatti, l'autocoscienza dello spirito è l'energia spirituale capace di cambiare l'ordine sociale mondiale. Krishnamurti affermava che: «C'è una rivoluzione che dobbiamo fare se vogliamo sottrarci all'angoscia, ai conflitti e alle frustrazioni in cui siamo afferrati. Questa rivoluzione deve cominciare non con le teorie e le ideologie, ma con una radicale trasformazione della nostra mente» (1963).

La riflessione pedagogica della Nuova Era è fortemente critica nei confronti della scuola, che sarebbe uno strumento di propagazione di modelli educativi votati al conformismo e al disinteresse per le capacità naturali degli allievi. Esistono esperienze di scuole orientate dai principi New Age, come le scuole *Waldorf* di Rudolph Steiner e la scuola di Brockwood, ispirata al pensiero e all'opera di Krishnamurti.

Secondo Santerini «accanto ad intuizioni feconde, e ad una significativa ispirazione non violenta, il progetto educativo della Nuova Era appare un bricolage di terapie non direttive, pedagogie libertarie e psicoanalisi, con l'aspetto ambiguo della valorizzazione romantica e astorica delle culture indigene e popolari» (1994, pp. 268-269).

⁵ Per un'analisi della pedagogia New Age, vedi M. Ferguson, *Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme*, Calmann-Levy, Paris 1981.

PEDAGOGIE DEL GLOBALE: UNO SGUARDO D'INSIEME

A più di vent'anni di distanza dall'affermazione di Damiano e Scurati (1985, p. 12) relativa alla "inattualità" della questione dell'educazione internazionale, la cronaca, oggi come allora, testimonia tragicamente, o, addirittura, ancor di più, nell'era del "dopo 11 settembre", quanto essa rappresenti sempre una «sfida costante per la coscienza pedagogica» del mondo occidentale (e non solo occidentale, aggiungiamo).

Sono state presentate in precedenza alcune prospettive pedagogiche, che possono essere rappresentative delle connotazioni che assume oggi nel mondo l'educazione globale, in senso lato. Ma quali sono i significati salienti che affiorano nella rilettura comparata di quanto fin qui riportato?

Prendiamo le mosse dalla rilevazione di un'assenza, di un silenzio. Appare evidente, anche ad un primo e superficiale sguardo, l'assenza di prospettive originatesi e radicate in Paesi islamici e, in generale, in gran parte dell'Asia e dell'Africa, se si eccettua la mescolanza di elementi multiculturali all'interno della New Age, certamente provenienti anche dal subcontinente indiano. Non mancano, peraltro, testimonianze dell'influenza di alcune delle prospettive prese in considerazione sulle riflessioni pedagogiche e le pratiche educative di Paesi asiatici e africani, soprattutto, quelli con forti relazioni con le ex potenze coloniali (in particolare Paesi anglofoni e francofoni). Ciò che, però, colpisce è l'impressione dell'assenza di una riflessione sul rapporto tra educazione e mondo nelle culture non occidentali. Pur mettendo in conto le non indifferenti complessità linguistiche, che potrebbero aver negato l'accesso a documentazione sul tema, sembra emergere che la specifica attenzione educativa al mondo rappresenti una caratteristica peculiare della cultura occidentale, seppur

minimamente influenzata, forse, dalle culture indigene del continente americano. Oppure, si potrebbe anche avanzare l'ipotesi che filosofie e concezioni della vita di altre culture, ad esempio dell'Africa nera (Jahn, 1961), ricomprendano questa riflessione all'interno di categorie, diciamo, più ordinarie e irrinunciabili dell'esistenza umana, così da non rendere necessaria una trattazione specifica del tema; in sostanza, se il rapporto tra essere umano e mondo è elaborato e pensato in modo integrato e olistico all'interno di una visione del mondo condivisa nella quotidianità del vivere, forse non si sente l'esigenza di tematizzarlo esplicitamente.

In secondo luogo, pur concordando con Pike (2000) in merito alla sua convinzione che la Global Education non si impone globalmente in modo rigido, ma viene risignificata localmente – come ogni altro significato globale, riteniamo in parte condivisibile anche l'ipotesi che un approccio educativo globale sia veicolato dai processi di globalizzazione e che, anzi, diffondendosi globalmente, rinforzi le interconnessioni planetarie (Tye, 1999). Siamo, insomma, convinti che decenni di elaborazioni progressive sull'educazione internazionale e globale, secondo molteplici e differenti approcci, non abbiano costituito un omogeneo modo di intendere e mettere in atto una prospettiva educativa al globale, ma certamente abbiano consolidato un'attenzione planetaria a questo tema che interessa una grande quantità di Paesi e culture. L'altra faccia di questa medaglia è rappresentata dal fatto che la diffusione di un pensiero globale in merito al rapporto educazione/mondo sia venuta a costituirsi come uno dei molteplici veicoli di trasmissione e implementazione di un modo globale di sentire e vedere le cose.

Riteniamo che il ruolo della Global Education, in particolare, sia stato effettivamente cruciale. Infatti, ci sembra di poter affermare che siano riscontrabili tracce, anche appena percettibili, di questa prospettiva in ognuna delle altre; peraltro, la realtà che ci circonda è ricca di aspetti che ad un'attenta analisi denotano un legame di almeno parziale dipendenza dalla sensibilità al globale, sviluppata dal movimento della Global Education. Pensiamo, ad esempio, alla realtà sempre più ramificata e conosciuta, anche agli occhi dell'opinione pubblica, del commercio equo e solidale, che segna gli scenari mondiali della produzione nei Paesi in via di sviluppo (promozione della cooperazione locale, riconoscimento di salari equi, valorizzazione della qualità dei prodotti, coltivazioni biologiche), del

commercio (rapporto diretto produttore-venditore, compensazione delle oscillazioni delle quotazioni borsistiche) e del consumo (acquisto critico e solidale), sia in termini concreti, su piccola scala, sia in termini simbolici, su scala molto più ampia; oppure, pensiamo, alla forte presenza nei percorsi educativi e nelle iniziative promosse dalle associazioni giovanili, a partire dalla fine degli anni Ottanta, di tematiche globali e orientate ad una prospettiva globale.

È possibile mettere in rilievo una serie di aspetti di forte concordanza e contemporaneamente di profonda differenza tra contributi così ricchi e policromatici.

Innanzitutto tutte le prospettive ricercano una forte saldatura e connessione tra teoria e pratica, nel senso che non si limitano a pensare il cambiamento, ma propongono soluzioni relative al come costruirlo e al come volerlo; anche se in alcuni casi la tensione a concretizzare gli assunti teorici in progetti e curricoli è di livello decisamente superiore.

Colpisce, infatti, l'ampiezza della diffusione delle idee e delle esperienze correlate al movimento della Global Education in senso lato, soprattutto per il continuo sforzo verso un ancoraggio sistematico alla concretezza dell'educare, attraverso la profusione di un impegno esemplare a costruire progetti, curricoli, materiali, risorse, suggerimenti, adatti a ispirare e sostenere l'attività docente ed educativa. Spicca con evidenza la differenza con altri approcci, capaci certamente di proporre grandi idealità pedagogiche, ma ancora distanti da una attivazione di tale portata.

La visione della globalizzazione, della contrazione del mondo, delle crescenti interconnessioni è visto in modo diverso a seconda del punto di vista. L'ecopedagogia si attesta su una posizione fortemente critica nei confronti della globalizzazione neoliberista, proponendo la costruzione di una mondializzazione solidale. All'interno degli approcci appartenenti alla comune matrice della Global Education emergono posizionamenti alquanto diversificati, che vanno da un'accezione molto "global", connessa agli interessi e al ruolo degli USA nel mondo, ad altre decisamente critiche, come quelle diffuse in Gran Bretagna (Pike, 2000a). È interessante segnalare come, in modo forse ingenuo, esistesse nei primi contributi della Global Education, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, una visione dell'apertura al globale positiva, sincera, fiduciosa, che forse oggi è andata perdendosi.

Tutta l'area dell'educazione globale di marca anglosassone – con l'eccezione di alcune intuizioni di Pike (*ivi*) – sembra troppo intenta a perseguire l'obiettivo della cittadinanza globale e ad aiutare gli studenti a trascendere la loro cultura locale, cosicché, a nostro avviso, viene trascurata la dimensione identitaria locale. Ciò è forse da ascrivere alla fase storica in cui è sorta questa prospettiva, ancora lontana dalla corsa all'affermazione di nuove identità etniche e regionali e dalle ipotesi di scontro di civiltà.

Un'ulteriore discordanza che colpisce è il diverso valore attribuito alla questione dei diritti umani. Le prospettive ascrivibili alla tradizione anglosassone della Global Education riservano un posto di assoluto primo piano all'educazione ai diritti umani, arrivando con Lynch (1993), perfino a proporla come cuore pulsante del curriculum. Invece, da una parte si registra una pressoché totale assenza della tematica nella New Age e in Morin, dall'altra, la prospettiva ecopedagogica sottolinea la parzialità della formulazione dei diritti umani, ritenuta troppo legata a valori occidentali, e propone uno slittamento verso i diritti della terra, che garantiscano tutti i suoi abitanti e l'intero ecosistema, o l'inserimento di diritti dimenticati, come quello alla pace e alla diversità culturale.

Affiora anche tutta una serie di parole, di istanze, di concetti e di obiettivi che, come una presenza diffusa e un'attenzione ormai globale, connotano trasversalmente le pedagogie del globale.

Il punto in comune fondamentale è costituito dalla coscienza planetaria. Certamente, quando nel 1976 Robert Hanvey (1982) scriveva che costruire una prospettiva globale in educazione era un obiettivo raggiungibile, non avrebbe potuto sperare di meglio: oggi sembra inconfutabile che, quantomeno nell'ambito di coloro che si occupano di educazione con un approccio al mondo, esista una condivisa convinzione che l'elemento fondamentale da promuovere sia proprio lo sviluppo di una coscienza planetaria.

Un ulteriore elemento trasversale che abbiamo riscontrato è la presenza di quella che potremmo definire "cultura della ricomposizione". Emerge, infatti, in modo inequivocabile un complessivo orientamento a ricomporre le frammentazioni e le scissioni della temperie culturale contemporanea, pur nella diversità delle vie prescelte per incamminarsi in questa direzione.

Tutte le prospettive prese in esame, poi, portano in sé la consapevolezza di possedere uno sguardo «alternativo», esito di una scelta forte di fronte al mondo come oggi si presenta. Utilizzando le parole di Scurati «l'alternativa è, per essere chiari, fra la vita e la morte, tra la guerra e la pace» (Scurati, 1990a, p. 138). E l'opzione assunta connota questi differenti discorsi pedagogici che riprendono senso sugli assi della planetarietà e dell'opzione umanistica, anche nell'ambiguità, già riscontrata, della New Age.

L'alternativa radicale delle pedagogie del globale, nelle diverse forme che assume, non può restare imprigionata nel giudizio sul mondo e su come vanno le cose, ma necessariamente – in una logica, appunto, pedagogica – deve sprigionare una utopia del futuro, una capacità di progettare il cambiamento, il sogno di un mondo diverso. Le strade della trasformazione possono essere pensate in modo differente, possono essere sogno e progetto collettivo o ideale individuale, ma resta la forte carica utopica trasversale.

Si riscontra, inoltre, la forte presenza di una cultura dell'impegno e della responsabilità. Con l'eccezione della New Age, spicca una fortissima opzione a favore dell'impegno (o della lotta) individuale, orientato da un disegno alternativo, e della responsabilità nei confronti dell'umanità presente e futura e del Pianeta. Si origina qui anche l'esigenza di un'etica per un futuro sostenibile, condivisa da tutti e rispettosa delle diversità.

Da questa considerazione discende anche una duplice connotazione della responsabilità a cui si vuole educare. Siamo in presenza di un atteggiamento e di una sensibilità che si traducono in cura per il contesto spaziale che l'umanità condivide (il mondo) e per il tempo in cui prioritariamente la stessa umanità si riesce a percepire (il tempo presente). La cura dello spazio, dell'ambiente vitale e la cura del tempo presente denotano anche la considerazione da parte degli abitanti attuali del pianeta per coloro e per ciò che verrà in seguito. Ci sembra, però, di poter sottolineare maggiormente gli aspetti di ripiegamento sul qui e ora, sulla base di una preoccupazione reale relativa alla sopravvivenza dell'umano sulla terra.

TERZA PARTE
CONNESSIONI E TRAGITTI
TRA GLOBALE E LOCALE

EDUCARE IN PROSPETTIVA GLOBALE

L'attraversamento di alcuni dei panorami che si sovrappongono all'interno dell'economia globale dell'educazione ci ha restituito un'ampia e aggiornata, seppure inevitabilmente mobile, parziale e non definitiva consapevolezza in merito alla «congiuntura pedagogica» contemporanea, che si colloca inevitabilmente nella linea di frattura tra locale e globale.

Uno sguardo critico sulla complessa situazione attuale ci consente di individuarne le connotazioni principali e di condensare, attorno ad alcuni nuclei particolarmente significativi, le sfide che essa propone oggi alla pedagogia. È opportuno precisare che ci riferiamo a condensati critici in senso etimologico (dal greco *krinw*), cioè gravidi di possibilità di discernimento e di scelta, di problematicità e di opportunità, di interrogativi e di conflitti: si tratta appunto di sfide (dal latino *disfidare*, cioè “dichiarare che alcuno non merita fiducia, provocare”) e, quindi, provocazioni alla riflessione e all'azione, domande forti in cerca di risposta, aperte dichiarazioni di “sfiducia” nei confronti della pedagogia, chiamata a dimostrare sul campo il proprio valore.

L'intelligenza pedagogica deve, allora, rinnovare la propria capacità di delineare orientamenti prospettici intenzionali per il futuro e di creare dissonanza tra progetto educativo e mondo della vita, tra i modelli di uomo e di donna progettati e i modelli di uomo e di donna presenti nella cultura diffusa (Damiano, 1984). Si tratta, ora, di orientare la specifica funzione produttiva dell'educazione, strettamente correlata alla progettualità e all'intenzionalità pedagogica che, come è noto, consiste nel cambiamento, inteso come possibile contenuto della pianificazione individuale e sociale, che fa dell'educazione stessa una variabile indipendente, per quanto connessa a molteplici altre dimensioni, all'interno di una società e a livello globale.

Evidentemente tutto ciò è possibile soltanto se la pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, saprà, in primo luogo, riprendersi dal ripiegamento culturale e dalla squalifica intellettuale in cui, secondo alcuni, è sprofondata da tempo (Massa, 1988) e, in secondo luogo, se saprà ridefinirsi e ridefinire il proprio oggetto, riconcettualizzandolo in termini planetari, dotandosi di una prospettiva olistica e interdisciplinare, ripensando i propri impianti epistemologici; potrà così comprendere, interpretare, analizzare, valutare fenomeni che, in assenza di una trasposizione paradigmatica del genere, rimangono incomprensibili, ed elaborare proposte di intervento efficaci. Paradossalmente, la pedagogia, pur potendo contare su una pluridecennale tradizione di riflessione sull'educazione internazionale, stenta ad affrancarsi da paradigmi fortemente localistici e settoriali (Tarozzi, 1999, p. 76).

È, invece, il momento per la pedagogia di emergere dalla dimensione estremamente particolaristica e parcelizzata, in cui oggi si colloca, e di aprirsi a una prospettiva globale. In caso contrario la pedagogia dovrà accontentarsi di spazi interstiziali d'intervento, permettendo a discipline ben più pronte a cogliere le istanze planetarie emergenti, come l'economia e l'antropologia, di imporre le proprie visioni interpretative e prospettiche, nella consapevolezza che, nel caso della prima, l'orientamento progettuale è indirizzato dalle logiche del mercato e del profitto e, nel secondo caso, siamo in presenza di un campo disciplinare caratterizzato dalla prevalenza di finalità analitiche, descrittive e interpretative. Il rischio che si corre è di dover prendere atto dell'assenza sulla scena di un progetto di respiro globale in chiave umanistica e umanizzante.

Come abbiamo visto in precedenza, individua un processo fondamentale innescato dalla globalizzazione, che costringe le diverse discipline umane a ripensare il proprio oggetto e i propri assetti epistemologici in termini planetari e olistici.

Ebbene, riteniamo che non sia possibile assumere un atteggiamento rinunciatario, data la posta in gioco. Indichiamo, allora, una strada per tentare di realizzare questo complesso processo di trasformazione della capacità di incidenza sulla realtà attuale della pedagogia. Questa strada può essere individuata nel disegno progettuale di una pedagogia in prospettiva globale, capace di sanare la frattura tra locale e globale, capace di offrire strumenti di mediazione e dialogo tra alterità e diversità, capace di riorientare la storia dell'umanità, capace di futuro.

In relazione alle sfide proprie della congiuntura pedagogica contemporanea individuiamo due nuclei critici connessi alle dimensioni temporali, spaziali e relazionali, sui quali ci soffermeremo e da cui emergeranno le ragioni di una prospettiva globale in educazione, che sappia valorizzare i ricchi contributi delle pedagogie del globale. I due nuclei in questione riguardano, da una parte, il rapporto tra cura e responsabilità per lo spazio-tempo presente e apertura al futuro, dall'altra, il rapporto tra dimensioni localistiche e dimensioni globali dell'intervento educativo. In questo senso sarà possibile riproporre una forte efficacia dell'educazione come elemento di mediazione che favorisca le capacità di adattamento e convivenza degli individui alla realtà e, soprattutto, come agente di trasformazione umanizzante della realtà stessa. Può così ritornare quel ruolo dell'educazione che abbiamo definito di disgiunzione strutturale e intenzionale all'interno del sistema, disposto a promuovere discontinuità, cambiamento, evoluzione e rinnovamento a tutti i livelli.

Infine, occorre rilevare che il carattere prospettico dei panorami attraversati si rivela in tutta la sua reale pluralità: appare, infatti, evidente che la molteplicità degli approcci ai problemi e dei punti di vista, sia esterni sia soprattutto interni al mondo dell'educazione, richieda di prendere seriamente in considerazione l'opportunità di parlare di pedagogie, in luogo di un astratto e irrealistico riferimento ad un'ipostatica pedagogia. In sostanza, pare inevitabile sostituire a una rappresentazione singolare della pedagogia una sua accezione necessariamente plurale.

7.1 *La cura tra presente e futuro*

La maggiore possibilità di scelta, di cui gli esseri umani oggi dispongono, spinge a trasformare la realtà e a connettere le categorie dell'incertezza e della responsabilità (Orsi, 1998).

La conseguenza sul piano dell'apprendimento è il passaggio da una modello per prova ed errore – fondato sulla reversibilità dell'azione umana, cioè sulla possibilità di correggere gli eventuali sbagli – a un modello basato molto di più sull'anticipazione del rischio e del problema, onde prevenirli ed evitare di commettere errori, che difficilmente sarebbero poi eliminabili.

Il riferimento più rilevante sul tema dell'etica della responsabilità è probabilmente costituito dall'opera di Hans Jonas (1990) e in particolare dal suo *Il principio responsabilità*. L'etica della responsabilità proposta da Jonas si configura come un vero e proprio paradigma orientativo dell'agire umano in una società connotata da un alto livello di sviluppo tecnologico. Emerge, in conseguenza di un mutato e ampliato potere di azione dell'uomo, la necessità di una nuova dimensione etica. L'uomo, infatti, ha creato oggi non solo le condizioni di possibilità per manipolare e distruggere la natura, ma anche per manipolare e distruggere se stesso.

Ecco, allora, che l'imperativo adeguato a queste nuove tipologie dell'agire umano «suonerebbe press'a poco così: "Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra", oppure, tradotto in negativo: "Agisci in modo che le conseguenze della tua azione non distruggano la possibilità futura di tale vita", oppure, semplicemente: "Non mettere in pericolo le condizioni della sopravvivenza indefinita dell'umanità sulla terra", o ancora, tradotto nuovamente in positivo: "Includi nella tua scelta attuale l'integrità futura dell'uomo come oggetto della tua volontà"» (*ivi*, p. 16).

L'attenzione si concentra su un concetto di responsabilità che non riguarda la resa dei conti *ex-post-facto*, per ciò che è stato compiuto, ma la determinazione del da-farsi, rispetto al quale la responsabilità non è sentita per il comportamento personale e per le sue conseguenze, quanto piuttosto per la causa che impone di agire. In questo senso ad esempio, la responsabilità per il benessere altrui non può limitarsi a propositi di azione in vista della loro ammissibilità morale, ma deve scegliere azioni che non sono progettate per nessun altro scopo. In questa ottica l'agire etico è responsabilità verso l'uomo, verso il destino dell'umanità e della vita.

Le figure paradigmatiche di un'etica improntata al principio responsabilità vengono identificate con i genitori e l'uomo politico: la dedizione genitoriale costituisce l'esperienza fondativa della cura dell'altro, che si espande e amplia nell'agire politico.

Come caratteristiche peculiari del principio responsabilità vengono indicate: la totalità, che dice l'estensione della responsabilità all'essere in tutti i suoi elementi; la continuità, che impegna la responsabilità sul piano storico; il futuro, che è tensione a preservare la possibilità dell'esistenza di un avvenire.

Ai fini di questa riflessione, è opportuno soffermarsi sul rapporto con il futuro teorizzato da Jonas: «Al principio speranza contrapponiamo il principio responsabilità e non il principio paura. Ma la paura, ancorché caduta in un certo discredito morale e psicologico, fa parte della responsabilità altrettanto quanto la speranza, e noi dobbiamo in questa sede perorarne ancora la causa, poiché la paura È oggi più necessaria che in qualsiasi altra epoca in cui, animati dalla fiducia nel buon andamento delle cose umane, si poteva considerarla con sufficienza una debolezza dei pusillanimi e dei nevrotici. La speranza È una condizione di ogni agire, poiché questo presuppone di poter conseguire qualcosa facendo affidamento sulla possibilità di ottenerlo in quel caso determinato. [...] La responsabilità è la cura per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando “apprensione” nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell’essere. Ma la paura È già racchiusa potenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà a quell’essere, se io non mi prendo cura di lui? Quanto più oscura risulta la risposta, tanto più nitidamente delineata È la responsabilità. [...] Diventa necessario il “fiuto” di un’euristica della paura che non si limiti a scoprire e a raffigurare il nuovo oggetto, ma renda noto a se stesso il particolare interesse etico che ne risulta evocato» (*ivi*, pp. 284-285).

Si vede quale sia il ruolo e l’importanza, nel pensiero dell’autore, della paura e dell’euristica della paura, cui viene demandato il compito strategico di «sorvegliare sugli inizi», cioè di valutare con la massima prudenza ogni azione, prima ancora di compierla, e di monitorare continuamente gli effetti dell’azione compiuta, onde interromperla nel caso producesse problemi dannosi e imprevisti.

È presente al contempo la consapevolezza che questa impostazione potrebbe essere considerata negativamente, tanto che Jonas aggiunge «noi non temiamo il rimprovero di pusillanimità e di negatività quando dichiariamo in tal modo la paura un dovere, che può essere naturalmente tale soltanto con la speranza (della prevenzione): la paura fondata, non la titubanza, forse addirittura l’angoscia, ma mai lo sgomento e in nessun caso il timore o la paura per se stessi. Sarebbe invece effettivamente pusillanimità evitare la paura ove essa sia necessaria. [...] Si dovranno apprendere nuovamente il rispetto e l’orrore per tutelarci dagli sbandamenti del nostro potere (ad esempio dagli esperimenti sulla natura umana)» (*ivi*, p. 286).

Le finalità assolutamente valide che ispirano la produzione etica del filosofo tedesco, cioè la tutela e la salvaguardia dal degrado dell'eredità ecosistemica, intese non come fine utopico, ma come fine della responsabilità per il futuro, non intendono paralizzare l'agire dell'uomo e mirano a favorire lo sviluppo di un agire equilibrato.

È vero, d'altra parte, che esistono alcuni autori che levano critiche nei confronti del pensiero di Jonas.

Innanzitutto, viene rilevato che la rigidità del modello centrato sulla sorveglianza e la custodia degli equilibri stabiliti, nonché l'assenza di un ruolo assegnato all'azione trasformatrice della realtà, propria dell'evoluzione umana, riconsegnano una visione statica e illusoria della realtà stessa (Autiero, 1988), negando, inoltre, valore alla categoria della possibilità.

In particolare, è l'orizzonte di paura, in cui è iscritto il rapporto con il futuro e che fa interpretare ogni intervento umano come foriero di pericoli e di squilibrio, che non convince (Bodei, 1991). Ecco, allora, emergere la critica più profonda: «il principio di responsabilità diventa il più potente antidoto messo oggi in circolazione contro il “principio di speranza”, in quanto pone gli individui e i popoli di fronte ai limiti rigidi e ai rischi mortali impliciti in ogni pretesa di radicale trasformazione dell'esistente» (Bodei, 2005, XIII).

Non intendiamo, certo, entrare nella *querelle* che oppone Jonas all'utopismo blochiano. Non è nostro interesse e, inoltre, scorgiamo interessanti motivazioni a sostegno delle diverse tesi esposte in entrambi i campi.

L'interesse di questa riflessione invece, è provare a rintracciare le possibili ricadute sulla cultura diffusa delle riflessioni etiche sulla responsabilità, sviluppate principalmente in relazione al tema dell'agire tecnologico. Sembra, in effetti, che fondare le proprie scelte su un principio di responsabilità e su un'euristica della paura sia non solo opportuno, ma necessario, se le azioni possibili riguardano ambiti scientifici quali la ricerca sul nucleare o le biotecnologie.

Ci sembra, invece, di scorgere alcuni rischi nel momento in cui avviene un'estensione di questo approccio etico a ogni ambito del vivere e alla pedagogia, in specifico.

È innegabile che una vena di pessimismo e di preoccupazione profonda – Jonas stesso parla «forse addirittura d'angoscia» – pervada il *princi-*

pio di responsabilità, mentre la critica all'utopia e il non convinto richiamo alla speranza risultano decisamente inadeguati a sostenere il tenore della ricerca umana di senso.

Il pessimismo jonasiano sembra tradursi in un ripiegamento su un presente da accudire, senza indirizzarlo verso prospettive future promettenti, al massimo preventive, senza un'appassionata ricerca di varchi che consentano di uscire da una situazione planetaria oggettivamente preoccupante.

Da un punto di vista pedagogico non è possibile sottrarsi al proporre un contrappunto a questa visione, al proporre un'"altra visione", dedicata alla ricerca del «potenziale», ovvero dell'azione possibile nelle circostanze date (Damiano, 2003, pp. 214-215): lo sguardo pedagogico si connota come progetto, come apertura, come possibilità. Certamente non rifiuta di pensare l'educazione in termini di responsabilità e di cura, tutt'altro: siamo in presenza di alcuni fra i temi cui la pedagogia contemporanea non può sottrarsi e che devono innervare ogni progetto pedagogico e ogni intervento educativo. Riteniamo, però, assolutamente necessario ricondurre questi temi all'interno di un orizzonte di senso e di speranza, che coinvolga pienamente uomini e donne in quella straordinaria avventura che è la vita.

I molteplici mutamenti avvenuti nella sfera del vivere la dimensione spaziale richiamano necessariamente le pedagogie a compiere uno sforzo maggiore in merito ai nuovi significati che può assumere l'educare in condizioni di deterritorializzazione, delocalizzazione e despazializzazione e di inedite attenzioni al territorio.

Si tratta di prendere atto di quanto attestato dalle più aggiornate teorie sociologiche relative alla priorità dello spazio sul tempo nell'epoca contemporanea (Castells, 2002; Giddens, 1991; Robertson, 1999) e dare il via all'approfondimento di una tematica, quella spaziale, certamente meno presente nella tradizione pedagogica, rispetto a quella temporale.

È chiaro, d'altronde, che il tema più rilevante in questo senso è rappresentato dall'abitare la Terra, con la duplice declinazione del rischio dello scontro permanente di culture e civiltà e del pericolo di tracollo dell'ecosistema planetario; nella consapevolezza che le dimensioni del problema sono tali da trascendere il discorso spaziale e da collocarsi, soprat-

tutto nella prospettiva di una possibile risoluzione, in una profonda revisione dei paradigmi scientifici, epistemologici, etici, politici, gnoseologici, relazionali (Iori, 1991). Si tratta di avviare un percorso di risignificazione dell'essere-nel-mondo e dell'abitare umano, che metta a fuoco gli elementi di crisi propri della cultura contemporanea e promuova un intervento di cambiamento degli schemi di riferimento tradizionali che regolano il rapporto tra individuo, collettività e mondo, ponendo fine alla logica di dominio positivista.

In un contesto mondiale segnato dal rischio, dall'incertezza per il futuro, dal timore, appare prevalente l'orientarsi delle risposte pedagogiche di apertura globale verso proposte educative che, accomunate dal richiamo all'importanza di un'educazione alla cittadinanza globale o planetaria, fanno perno sui temi della responsabilità, della cura, della sopravvivenza, dell'abitare uno spazio comune.

Il *focus* dell'attenzione è evidentemente posto sull'urgenza di armonizzare le relazioni tra popoli e persone appartenenti a culture diverse, per disinnescare le ipotesi di *clash* culturale; di modificare il rapporto dell'uomo, e delle giovani generazioni, in particolare con il Pianeta e le sue risorse limitate; di promuovere una cultura della pace, che faccia retrocedere la minaccia del conflitto perenne, della catastrofe nucleare e del terrorismo globale. Si tratta di una proposta pedagogica di elevato spessore e decisamente rilevante per questa temperie storica. Ed è, anzi, auspicabile che si continui ad impegnare la progettualità pedagogica in questa direzione, approfondendo ancor più energie in essa.

Riteniamo, però, opportuno segnalare anche che la centratura pedagogica esclusiva su categorie come responsabilità, cura, sopravvivenza, possa correre il rischio, se non adeguatamente compensata, di produrre notevoli conseguenze indesiderate ed effetti collaterali. In questo senso l'invito esplicito è a muoversi in direzione della complementarità e della completezza, orientata a promuovere un'educazione non solo concentrata sulle emergenze epocali del qui e ora, ma capace di futuro.

«Che ne è dell'educazione in un mondo in cui il futuro perde di credibilità?» si domandava circa vent'anni fa Lamberto Borghi (1984, p. 132).

In quegli anni, in cui il timore era principalmente alimentato dalla guerra e dallo spettro della tragedia nucleare, già faceva percepire la propria

gravità una crisi ampiamente diffusa a livello internazionale in merito all'avvenire, palesando possibili ripercussioni sull'educazione.

Veniva, allora, proponendosi all'attenzione della riflessione pedagogica il tema della sopravvivenza, intesa come continuazione della vita e dell'esistenza in presenza di condizioni difficili, anche attraverso un radicale cambiamento del modo di pensare e dei comportamenti, nel segno della discontinuità sulla via intrapresa in direzione della distruzione (*ivi*; Bertolini, 1984).

In sostanza, si trattava di esplorare il rapporto esistente tra la prospettiva temporale, nella quale si svolgono i processi educativi, e l'incidenza che ha su di essa la crisi dell'epoca. A ciò si aggiunga la questione del concetto-prospettiva di «qualità della vita», che prima dell'avvento della «minaccia atomica», non essendo mai stata a rischio realmente la sopravvivenza del genere umano, non era stata affrontata che in termini contraddittori, settoriali, insomma non-planetari, rimanendo vincolata nelle maglie delle sovranità nazionali (*ivi*, p. 140).

L'esigenza ineludibile di affrontare questa drammatica situazione rendeva necessario il passaggio ad un concezione dell'educare alla sopravvivenza come un educare al vivere *tout court*. Infatti, si accreditava la consapevolezza che una radicale modificazione della nostra cultura, un rinnovamento dei paradigmi di pensiero, una conversione antropologica verso un nuovo umanesimo, che si connotasse come un umanesimo planetario, non erano più procrastinabili (*ivi*, p. 141; Morin, 2001).

Scorrendo queste interessanti riflessioni, appare inevitabile domandarsi che cosa non abbia funzionato. L'impressione è che all'inizio del terzo millennio la strada che l'educazione deve percorrere sia non solo ancora lunga, ma che sia drammaticamente aumentata, come testimoniato dall'aggravamento della situazione critica in cui versa il mondo.

Oggi, infatti, la paura, la preoccupazione, la mancanza di prospettive per il futuro ritornano come connotazioni del vissuto di un'umanità che si confronta con il mondo al tempo della globalizzazione, all'interno cioè di uno scenario complessivo segnato dalla guerra e dalle sue nuove logiche "preventive", dalla pace minacciata, dalla violenza e dalla sopraffazione, dalla falsità ipocrita della propaganda bellicista, neoimperialista e neoliberista, dalla difficile convivenza di culture diverse, dalla consapevolezza che la possibile distruzione del pianeta e della specie umana non passa più soltanto dal nucleare.

È vero anche che le minacce più gravi che mettono a rischio la nostra vita non sono oggi costituite dalla crescente disparità tra Paesi ricchi e Paesi poveri, dalla catastrofe ambientale, dalla distruzione nucleare, dal sovrappopolamento della terra, dall'esaurimento delle risorse disponibili; piuttosto è possibile identificarle con quelle «connesse con l'esaurimento del senso e diciamo più esplicitamente della speranza, di cui l'uomo ha bisogno per vivere» (Filippi, 2004, p.88). Uomini e donne necessitano, infatti, di senso, verità, certezze, per appassionarsi alla vita, per non stare in questo mondo come clienti provvisori, per spendere l'unica vita in loro possesso con slancio e fiducia.

Riteniamo plausibile l'ipotesi che l'esaurimento del senso e della speranza possa essere messo in correlazione con la crisi dei sistemi culturali tradizionali, sfiniti dal conflitto con i processi di globalizzazione. Vengono propriamente a mancare riferimenti certi per l'azione, cui l'uomo possa ispirarsi; e, di seguito, vengono meno il senso, le certezze, i valori, i motivi per vivere e per considerare promettente l'esistenza.

La ricerca dell'uomo sembra muoversi in modo scomposto, ma non si esaurisce. In questo senso possono essere interpretati fenomeni come la nascita di nuove identità culturali, di nuove aggregazioni, di nuovi *network*, oppure come la nuova domanda di spiritualità che impregna recenti e consolidate forme religiose a livello planetario.

La cultura occidentale fa molto affidamento sulla forza della civilizzazione tecnico-scientifica, tralasciando di attribuire un ruolo alla speranza. Oggi però anche l'ottimismo ingenuo del progresso vive una grave crisi. Il progresso suscita delle angosce che colpiscono il nerbo vitale dell'uomo. La legge basilare della civilizzazione tecnica è pianificare, ricercare, fare, nella convinzione che l'uomo sia capace di cambiare il mondo, la società e perfino la propria natura, secondo i suoi propri progetti. È innegabile che in questo modo si siano raggiunte conquiste insperate per il bene dell'uomo.

D'altra parte, «negli ultimi decenni sono emersi forti segnali di crisi e di rigetto nei confronti di questo tipo di civilizzazione: l'uomo non riesce a sopportare l'idea che il futuro riservi solo ciò che egli stesso ha pianificato nel tempo. Se lo sviluppo della storia è già determinato, la visione di un futuro nel quale non può avvenire qualcosa di veramente nuovo porta una noia mortale» (Heinz, 1988, p. 29).

La crisi della speranza diviene allora anche problema politico, poiché ha a che fare con la forma che assume il rapporto dell'uomo con la vita individuale e associata.

Il rifiuto di un "futuro terrificante" in altri momenti storici, come sul finire degli anni Sessanta, ha preso le forme delle rivolte studentesche e della contestazione, mentre oggi passa attraverso atteggiamenti connessi alla sfera dell'intimo e del privato, traducendosi nella scelta di non essere legati a niente, neppure alla propria parola: in sostanza vengono rigettate norme e legami. Inoltre, la discrepanza tra un futuro pianificato e la consapevolezza dei costi della società del benessere contribuiscono a influenzare la decisione di molti giovani che non sia più possibile assumersi la responsabilità di trasmettere la vita perché non vedono nessun futuro per i loro figli.

Ci interroghiamo, con Suchodolskij (1964, pp. 48, 495-496), sul fatto che forse la prospettiva della catastrofe planetaria è in parte dipendente dal «disastro delle speranze educative quanto al nuovo avvenire», cioè dall'incapacità dell'umanità di usufruire dell'educazione come «leva» per un cambiamento radicale di direzione. Se l'educazione, infatti, è incapace di «generare futuri di pace e solidarietà», il crescere diviene asfittico, gli squilibri psichici e sociali aumentano, l'ostilità tende ad imporsi come modalità relazionale prevalente. Il rischio di rendere inaccessibili alle nuove generazioni gli spazi del futuro prende vigore nel momento in cui si recidono i legami di identificazione con gli altri, privilegiando paradigmi che pongono al centro l'individualità, la produttività, l'efficienza «in una progressiva aziendalizzazione degli aspetti della vita umana» (Vittori, 2003, pp. 3-4).

Secondo Heinz «nel nostro secolo il mondo si è avvicinato in se stesso come non mai. Il destino di una parte del mondo (una volta lontanissima) è ormai legato inseparabilmente a quello di ogni parte del globo verso una comune speranza o verso una disperazione collettiva. Da solo, per se stesso, nessun popolo e nessun Paese è capace di risolvere i problemi del futuro, di trovare cioè una valida risposta alla domanda di speranza. D'altra parte, assieme all'unità del mondo cresce anche l'acuirsi delle tensioni e dei conflitti. È messa in gioco la sopravvivenza non solo di singole persone umane, ma di interi popoli, anzi del mondo intero. Per questo la ricerca di un futuro e di speranza non è mai stata tanto drammatica come nella nostra epoca» (Heinz, 1988, p. 13).

Emerge evidentemente la necessità di una cura volta a ricostruire un ambiente umano che si concretizzi come «terreno di coltura» adeguato a ospitare, innanzitutto, la prospettiva della speranza.

7.2 Educare nella frattura tra locale e globale

L'attenzione pedagogica al globale, come si è visto, può essere interpretata e declinata secondo diversi approcci, che condividono molti elementi comuni e che si differenziano per altri aspetti. L'educazione globale, intesa come definizione in senso lato che può riferirsi alla generalità delle prospettive esplorate nei precedenti capitoli, si configura quindi come oggetto eterogeneo e complesso.

La nostra intenzione è inquadrare le varie prospettive in un reciproco rapporto dialogico di interdipendenza, che consenta di far emergere un nuovo modello inclusivo e multidimensionale dell'educazione globale, derivante da una ricomposizione originale degli aspetti più interessanti di ogni prospettiva e dall'introduzione di alcuni elementi innovativi in merito alle tendenze e istanze globali più recenti.

È ormai chiaro che l'educazione globale si propone con forza come alternativa alla distruzione, alla morte, ad uno scenario di guerra perenne, assumendo le dimensioni intenzionali dell'esistenza, del vivere pienamente, della pace (Ignatieff, 2001; Iori, 1991; Osler, 2002; Scurati, 1990a). In questo senso, l'educare alla convivenza civile in un mondo interdipendente e l'introduzione di una prospettiva globale in educazione inevitabilmente si attestano come elementi strutturalmente costitutivi di qualunque progettualità pedagogica, che voglia produrre una reale significatività nell'esistenza di soggetti che vivono nel contesto attuale. La sopravvivenza dell'umanità, che, come è noto, non è più garantita, sarà conseguibile soltanto attraverso un'ampia opera educativa di diffusione su scala globale della civilizzazione, della solidarietà e di un'etica della responsabilità, tale da trasformare la specie umana in vera umanità (Morin, 1999).

Tutto ciò, se possibile, è ancora più vero e necessario dopo l'inizio della nuova strategia globale del terrorismo di matrice integralista islamica, che rilancia con più vigore, pur nel timore e nella difficoltà, la via "obbligata" della costruzione di una convivenza pacifica in un mondo interdipendente e in comunità in continuo cambiamento e diversificate al proprio interno.

Partendo dalla considerazione che l'11 settembre ha determinato un deciso avvicinamento tra il mondo che beneficia della globalizzazione e il mondo che è rimasto indietro, Michael Ignatieff osserva da un punto di vista nordamericano, che «i nostri valori ci invitano a porgere e condividere la straordinaria ricchezza di un mondo globalizzato con chi ha meno di noi. I nostri interessi oggi ci dicono anche che, se non faremo così, affronteremo una guerra senza fine in cui la vittoria sarà per sempre al di là delle nostre possibilità» (2001, p. 4).

A nostro avviso, la proposta originale di un'educazione globale deve fondarsi su una concezione dell'integralità della donna e dell'uomo, che si dischiuda a una prospettiva globale (Hanvey, 1982) e alla «worldmindedness» (Richardson, 1985). Si tratta di prendere atto dell'unicità di un mondo, nel quale società, popoli e culture diversi assumono come proprio e comune impegno i bisogni complessivi del Pianeta, al fine di continuare il compito essenziale della vita, che si traduce in estrema sintesi nel resistere alla morte. Per inciso aggiungiamo che questo è evidentemente un compito minimo, necessario, mentre ogni approccio pedagogico deve mirare alla realizzazione del diritto di «esistere pienamente» (*ser mats*), inscritto nella natura degli esseri umani (Freire, 2002).

Un tale orientamento della progettualità pedagogica muove nella duplice direzione di promuovere consapevolezza e sviluppare competenza. Da una parte, infatti, occorre promuovere la comprensione profonda da parte di tutti della pluralità delle proprie identità, nel senso indicato da Anderson e Anderson (1979a), e cioè come individui, membri della specie umana, abitanti del pianeta Terra, dipendenti da essa, e come soggetti facenti parte di una società globale; a ciò si aggiunga la coscienza della contemporanea unità e diversità degli umani che condividono la pluralità delle identità, anche se il nucleo delle identità individuali e «locali» e la generale interpretazione soggettiva possono ampiamente differire. Dall'altra parte, è necessario delineare percorsi educativi che costruiscano competenze, mirate all'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile di prospettiva locale e planetaria, che riesca a conseguire un equilibrio armonico tra uomini e donne, tra popoli e culture, e tra tutte le espressioni dell'umano e l'ecosistema che le ospita, secondo i diversi livelli indicati dall'ecopedagogia: un livello personale, individuale, soggettivo, che possiamo definire autoformazione; un livello sociale di relazione con l'altro e il diverso, improntato all'esercizio continuo di dialogo, critica, com-

prensione reciproci; un livello «eco», che coinvolge la sfera ambientale (Gadotti, 2000).

Dobbiamo anche aggiungere, a questo punto, che emerge la necessità di apportare alcuni correttivi alla rappresentazione di educazione globale, derivante dai vari approcci presentati, nella linea di un maggiore equilibrio tra le dimensioni e le identità globali e quelle locali.

Appare decisamente poco “intonato” alle dinamiche attuali tra locale e globale l’invito alla «rimozione dei confini nazionali» (Alger, 1986), peraltro effettuato in un momento storico differente e in assoluta buona fede. In qualche modo sembra prevalere, pur avendo sfaccettature alquanto eterogenee, una visione cosmopolita sradicata e priva di un bilanciato legame con il territorio. Il fenomeno della crescente omogeneità della cultura globale ha come assodato contraltare una serie di processi di risignificazione a livello locale e l’insorgere di particolarismi. Oggi la formazione dell’identità e il senso di appartenenza permangono ancorati ai sistemi culturali particolari e nazionali, in quanto la maggioranza degli uomini e delle donne continuano ad abitare scenari di significato, filtrati da una visione culturale e da una lingua ben specifiche. L’educazione globale, nelle sue varie forme, è pienamente all’interno di questa dinamica e deve, quindi, riuscire a riconfigurarsi in questa direzione, per non venire travolta dagli eventi.

Come si concilia, dunque, l’istanza di individuare riferimenti comuni in prospettiva globale con la pressante richiesta e rivendicazione di spazi autonomi di identità e movimento a livello locale? Come può consolidarsi una prospettiva unificante, senza correre il rischio di omologare?

D’altronde, l’interrogativo può anche essere ribaltato: come preservare e tutelare la diversità e l’alterità, senza produrre esclusione e assenza di dialogo?

E, infine, «come trovare una misura tra il rispetto della propria terra e il rispetto di tutta la terra?» (Regni, 2002).

7.3 Verso un’educazione in prospettiva globale radicata localmente

Emerge, innanzitutto l’urgenza di un progetto pedagogico che sappia educare contemporaneamente al radicamento nel proprio ambiente e all’apertura verso la globalità.

Oggi è il tempo di quelli che Hollinger (1995) chiama «cosmopolitismi radicati»¹, all'interno di uno scenario post etnico, che succede al multiculturalismo e in cui si confrontano istanze pluraliste e cosmopolite. C'è stato un tempo che ha visto l'esistenza di una tensione al globale, orgogliosa di rivendicare una cittadinanza cosmopolita senza radici: oggi ciò non è più pensabile. Il senso di appartenenza della maggioranza delle persone rimane radicato nella dimensione locale e nelle relazioni di prossimità, tuttavia profondamente modificate.

Radicare nella località l'educazione globale significa, quindi, effettuare definitivamente il passaggio da una costruttività prevalentemente etico-politica ad una in cui acquisiscono un ruolo determinante gli aspetti relazionali e in cui l'altro è colui che porta modi di vita, valori, tradizioni, visioni del mondo da conoscere e rispettare (Santerini, 1994).

Potrebbe essere, allora, fruttuoso sperimentare una prospettiva che attivi una dinamica sinergica tra interculturale e globale, parzialmente riconducibile al noto concetto di "glocalismo", nel senso che questa rappresenterebbe uno sforzo tendente ad integrare le istanze mondiali e particolari, partendo dal contesto locale per aprirsi alla dimensione globale. La centratura relazionale dell'intercultura, fatta di incontri faccia-a-faccia e di concreta vicinanza tra differenze, viene proiettata nel macro-livello globale, che è sfondo, fatto di culture e interdipendenze, e condizione di possibilità per l'espressione e la comprensione di quanto avviene nei diversi contesti locali.

Ciò a cui stiamo pensando, in sostanza, può corrispondere ad un progetto pedagogico imperniato sulla fondazione e sullo sviluppo di un'educazione in prospettiva globale radicata localmente (*rooted global perspective*).

Inoltre, rifacendoci alle riflessioni di Graham Pike (2000a), è opportuno ricordare che l'educazione globale, in quanto significativa globale, non può sottrarsi ai processi di risignificazione locale, che non sono relativi alle sole culture nazionali, ma che dipendono anche dalle culture organizzative presenti nelle diverse agenzie formative e dalle culture personali e professionali dei singoli educatori. In questo senso possiamo, quindi,

¹ Cfr. Hollinger (1995, p. 5): «As "citizens of the world" many of the great cosmopolitans of history have been proudly rootless. But postethnicity is the critical renewal of cosmopolitanism in the context of today's greater sensitivity to roots. "Rooted Cosmopolitanism" is indeed a label recently adopted by several theorists of diversity whom I take to be moving in the direction I call postethnic».

affermare che, da una parte l'elaborazione di una progettualità pedagogica di respiro globale, consapevole delle dinamiche culturali in atto, costituisca un impegno fondamentale da assumere; dall'altra, emerge l'inevitabile constatazione che, di fatto, non esisterà mai un'educazione globale – né con i diversi caratteri delle prospettive analizzate, né con i caratteri di sintesi e di radicamento locale da noi proposti – poiché potranno esistere solo ed esclusivamente differenti e plurali accezioni di essa, dipendenti dalla ricezione significativa della persona e del contesto locale.

Ciò detto, parrebbe che si siano poste le condizioni per sancire l'incunicabilità e l'impossibilità di condividere comuni significati educativi a livello globale. Nei fatti, in realtà, così non è. Non ci si trova di fronte a identità culturali e individuali particolari che possono totalmente sottrarsi ai significati intersoggettivi globali.

I complessi processi relativi al fare significato e al costruire la conoscenza sviluppano visioni e saperi pluralistici, radicati nella località e connessi e influenzati dalla globalità. In termini pedagogici, si tratta di individuare cammini educativi capaci di riscoprire e valorizzare le diverse eredità culturali locali e contemporaneamente di riconoscere che tutta una serie di elementi dei sistemi di conoscenza globali è divenuta patrimonio di tutti i popoli e di tutte le culture locali.

In sostanza un approccio educativo in prospettiva globale, radicato localmente, propone l'elaborazione di una sintesi di influenze locali e globali, che può prendere forma attraverso un duplice movimento che ricami un nuovo ordito connettivo nella frattura tra locale e globale. Da una parte deve promuovere un percorso critico di rielaborazione e condivisione dei sistemi di conoscenza tradizionali e storicamente collocati, consentendo una valorizzazione delle identità culturali, in un'ottica autovalutativa che rigetti i fondamentalismi e la reificazione di aspetti, appunto, storici e culturali; dall'altra, deve dare vita a una complessa opera di tessitura e di riconcettualizzazione intersoggettiva ed interculturale dell'educazione a livello internazionale (Okrah, 2003).

Parafrasando Jerome Bruner (2004), possiamo sostenere che niente e nessuno è libero dalle influenze globali, ma contemporaneamente niente e nessuno è mero specchio del globale. La dinamica culturale ed educativa complessiva vive nell'interazione fra la comune impronta riscontrabile nelle eterogenee località e l'imprevedibile ricchezza, conferita al globale dalla diversità che prospera in ogni angolo del Pianeta.

7.4 Una questione di termini

Nel presente paragrafo vorremmo brevemente motivare la scelta terminologica (ed epistemologica) di definire il possibile approccio pedagogico, che scaturisce come proposta conclusiva di questa ricerca, “educazione in prospettiva globale radicata localmente”.

Prenderemo le mosse, però, da un’argomentazione in negativo, tendente ad evidenziare ragioni e senso di quanto si è scelto di non adottare terminologicamente. In alcuni casi, ci si trova di fronte a terminologie ormai desuete, come ad esempio World Studies. Per quanto attiene all’ecopedagogia abbiamo ritenuto che il termine fosse eccessivamente connotato in termini comunque eco-ambientali, per quanto sia evidente al suo interno la tensione sociopolitica. A proposito, invece, dell’“educazione alla cittadinanza globale” il discorso da farsi è più articolato. Riteniamo, infatti, che la ricchezza e l’originalità storica ed esperienziale del movimento della Global Education non vengano totalmente valorizzate nel passaggio all’educazione alla cittadinanza globale, peraltro non condiviso da molti autori, soprattutto in termini concreti e sostanziali, più che di motivazione esplicita – nei fatti, la letteratura continua a proporre largamente l’uso del termine Global Education. In qualche modo, ci sembra che il trasferimento concettuale in questione, nell’intento di specificare e mettere a fuoco il contenuto e le finalità dell’educazione globale, finisca con il “rimpicciolirne” l’oggetto. È fuor di dubbio che la cittadinanza, anche quella “metaforica” relativa al globale, sia riconducibile a un impianto discorsivo maggiormente definibile. D’altra parte, a nostro avviso, l’eccedenza di significati e la conseguente, a volte inevitabile, ambiguità della nozione di educazione globale restituisce molto più compiutamente l’intero complesso che sceglie come oggetto proprio. Crediamo, quindi, che sia preferibile parlare di un’educazione in prospettiva globale, che integri al proprio interno, tra gli altri, un discorso sulla cittadinanza globale e planetaria.

All’interno del vasto movimento dell’educazione globale abbiamo guardato con interesse all’attualità della *Global Perspective* di Hanvey (1982), che sembra avere più possibilità di affermarsi in un contesto ricco di contraddizioni e conflitti come quello attuale e che, più di altre formulazioni

interne al movimento stesso, ha saputo mettere a tema dimensioni attinenti alla diversità e al pluralismo.

In termini semantici, rimane una piccola ombra sul termine “globale”, che viene rifiutato dall’area ecopedagogica e della pedagogia critica, in quanto fortemente connotato dalla contiguità alla parola “globalizzazione”. La proposta di una mondializzazione solidale (Charlot, 2002) e l’introduzione del paradigma della «planetarietà» (Gadotti, 2000) segnano simbolicamente l’opzione forte dell’alternativa alla globalizzazione neoliberista. Pur comprendendo le motivazioni che conducono a questo rifiuto, riteniamo di non poter fare a meno di questo aggettivo che oggi qualifica, comunque, in modo insostituibile, le pedagogie a cui pensiamo, condensando in sé in modo insostituibile i due significati di “mondiale” e “olistico”. Inoltre, come abbiamo già fatto, ricordiamo che “globalizzazione” e “globalismo” hanno fatto parte del lessico pedagogico² – con altri significati, è chiaro – ben prima di entrare a far parte di quello economico e sociologico contemporaneo.

Infine, per quanto attiene il senso della connotazione “radicata localmente”, affiancata a “educazione in prospettiva globale”, al fine di rendere conto della crescente rilevanza delle dimensioni territoriali e culturali, ancora una volta si farà riferimento all’etimologia. L’avverbio “localmente”, che, rimandando alla “modalità di riferirsi a un luogo”, deriva in pochi passaggi dal latino *locus*, propone risonanze semantiche connesse ad “abitare, utero, opportunità, fondamento”. Invece, “radicata”, discende dal greco *radix*, cioè “ramo”, e dal latino *radix* (vedi in particolare l’acusativo *radicem*), corrispondente a “radice, origine, base, fondamento”. I due termini greco e latino – come, peraltro, l’antico scandinavo *rôt*, da cui l’inglese *root* – derivano presumibilmente da una radice sanscrita *vrad*, nel senso di “essere pieghevole”, oppure “vardh-ati”, nell’accezione di “crescere, prosperare”.

Il radicamento locale, allora, rimanda ad un abitare originario, a un’opportunità di vita offerta dal luogo in cui si nasce, che offre un fondamento, una base d’appoggio sicura.

Banalmente, l’immagine che potrebbe celarsi dietro la dinamica educativa che stiamo esplorando richiama il rapporto vitale del vegetale con

² Si fa riferimento ovviamente alla globalizzazione didattica di Decroly (cfr. Capitolo 3).

terra e sole, entrambi fondamentali per la sua esistenza, entrambi collocati alla giusta distanza per permettere la vita: troppo vicino l'uno brucia, l'altra soffoca; troppo lontano l'uno non riscalda e non attiva i processi fotosintetici, l'altra non può offrire nutrimento.

7.5 *Tra interculturale e globale*

Diversi autori (Bennett, 1990; Lynch, 1993; Ouellet, 1991; Santerini, 1994) ritengono che sia possibile conciliare l'esigenza di differenziare l'educazione interculturale, quella allo sviluppo, e la dimensione globale all'interno di un curriculum nel quale questi aspetti non si sovrappongano in modo indistinto e l'esigenza di una «prospettiva bifocale» che assembla istanze interculturali e globali.

Citando il "Rapporto Swann" del Secretary of State inglese, James Lynch intende dimostrare i limiti di un'educazione interculturale «che cerchi soltanto di mettere in risalto e di promuovere l'identità del gruppo etnico di un bambino, anziché sviluppare sia un'identità nazionale che una prospettiva globale veramente internazionale» (Lynch, 1993, p. 22).

Lo stesso autore propone, quindi, uno sforzo che miri all'unità e all'interconnessione sistemica, poiché questo costituisce il più importante obiettivo specifico di un approccio globale. È proprio questa tensione all'unità e all'interconnessione sistemica l'elemento che può mancare all'approccio interculturale, con il rischio che venga sottostimata la rilevanza dell'interrelazione tra le identità di un individuo: personale, comunitaria, nazionale e globale.

La prospettiva che unisce interculturale e globale trova la sua ragion d'essere nei limiti dell'educazione interculturale in termini di ristrettezze e etnocentrismo, di provincialismo e isolamento intellettuale. Una strategia curriculare che fa coincidere i confini delle sue prospettive con i confini dello stato nazionale non corrisponde al principio etico centrale di un'educazione interculturale alla cui base c'è il rispetto per tutte le persone (*ivi*, p. 21).

Bennett (1990) della Indiana University ha sviluppato un modello in cui l'educazione interculturale assume prospettive globali, in modo da integrare le rispettive finalità educative. Vengono proposte declinazioni

sinergiche di finalità educative affini, ma concepite su piani diversi nei due campi. Ad esempio, l'impegno di cittadinanza attiva a livello locale o nazionale (prospettiva interculturale) viene accostato al medesimo impegno a livello mondiale (prospettiva globale), originando come nuova finalità educativa integrata la promozione di una responsabilità verso una comunità mondiale, radicata nel contesto locale.

Secondo Lynch (1993), si possono individuare concetti comuni, relativi alle dimensioni culturale, sociale e ambientale, da cui far scaturire gli obiettivi dell'educazione interculturale in un'accezione globale. Nella dimensione culturale sono raggruppati i concetti di maggiore tolleranza, comprensione e competenza culturale, diversità e interdipendenza culturale, valori umani, diritti, doveri, responsabilità; nella dimensione sociale i concetti di giustizia ed eguaglianza tra gli uomini, responsabilità nel ruolo di cittadini e nel consumo di beni, equità a livello locale, nazionale e mondiale, democrazia costituzionale e responsabilità economica; infine, nella dimensione ambientale i concetti di interdipendenza tra esseri umani e tra uomo ed ecosistema, inquinamento, ecosistema, conservazione della specie umana, degli animali e della biosfera, interdipendenza e interazione economico-ambientale. E gli obiettivi in questione possono essere così individuati:

- sviluppo dell'empatia con gli altri esseri umani e comprensione della diversità umana, della somiglianza, della differenza e dell'interdipendenza;
- consapevolezza dei conflitti umani tra persone, tra gruppi, tra nazioni e, ove possibile, impegno in prima persona per contribuire a risolverli;
- lotta contro il pregiudizio e la discriminazione e solidarietà per i diritti umani “in casa” e altrove;
- capacità di apprezzare le conquiste onorevoli degli altri;
- interiorizzare i fondamenti morali per la convivenza in una società e un mondo caratterizzati dalla diversità culturale, senza escludere una valutazione critica di se stessi, della propria comunità, della propria società;
- sviluppo della capacità di valutare l'interdipendenza antropologico-ambientale ed economica, il ruolo, i fini e i limiti di sistemi economici differenti, sia nel contesto di una particolare società che a livello internazionale, e sostegno alla ricerca responsabile della gratificazione economica;

- sviluppo della fantasia, dell'intuizione e della razionalità e loro applicazione ad una responsabile attività culturale, sociale e ambientale.

Ancora secondo Lynch il nucleo centrale di un curriculum interculturale globale non può che essere rappresentato da un'educazione ai diritti umani. L'autore ritiene che vada introdotto «un curriculum multiculturale globale fino al cuore stesso dell'educazione, cioè alla sua radice morale ed etica che produce e assicura i valori che la sorreggono» (*ivi*, pp. 81-82) nella convinzione che in una società democratica è proprio il campo dei diritti umani che dà all'educazione il mandato morale e che prescrive i valori che essa deve trasmettere.

Possiamo, quindi, concludere che, in qualche modo, la prospettiva interculturale e globale attiva una dinamica sinergica, uno sforzo tendente ad integrare le istanze mondiali e particolari, partendo dal contesto locale per aprirsi alla dimensione globale.

7.6 Finalità e obiettivi di un'educazione in prospettiva globale radicata localmente

La proposta di un'educazione in prospettiva globale radicata localmente mira a costituirsi come alternativa progettuale globalmente diffusa. Ciò è inevitabile nel momento in cui si è acquisita la consapevolezza della gravità del momento storico e dell'urgenza di assumere scelte in controtendenza. Si tratta di intraprendere un cammino comune nella diversità che porti ad un nuovo modello di civiltà sostenibile globalmente, orientato a trasformare le relazioni dell'umanità con l'ecosistema e le relazioni tra uomini e donne, tra popoli e culture.

Tra le mete più rilevanti troviamo la consapevolezza dell'interdipendenza e dell'interconnessione sistemica e la comprensione delle questioni globali, dei legami tra locale e globale, nonché tra persona e Pianeta. La conoscenza e la consapevolezza in merito alle dinamiche globali non sono fine a se stesse; piuttosto si connettono saldamente con la convinzione che prendere coscienza di esse favorisca la possibilità di azione per il cambiamento e di gestione sostenibile.

La consapevolezza dell'importanza delle scelte individuali e sociali e la partecipazione attiva, responsabile e critica, richiamano alla comprensione del valore e del peso dell'intervento del singolo, sia nell'ottica di esse-

re parte di un ingranaggio sistemico disfunzionale, sia nell'ottica di capire le proprie reali opportunità di costruire un cambiamento.

All'interno di un approccio decisamente attento alle dimensioni interculturali assumono un'importanza decisiva: la consapevolezza dell'esistenza di prospettive diverse dalle proprie e della pluralità culturale ed etnica; la promozione della conoscenza, dell'apprezzamento e dello scambio tra le varie forme della diversità (personali, culturali, religiose, etniche, politiche, di genere...) e dell'«intensificazione creativa» della diversità culturale (Lynch, 1993); la promozione di un adeguato equilibrio tra valori comuni e valori diversi.

Deve essere, inoltre, dedicato ampio spazio allo sviluppo in chiave olistica della maturazione armonica e integrale della persona in tutte le sue dimensioni (affettiva, corporea, spirituale, etica, volitiva, cognitiva, relazionale, intellettuale, potenziale); si vuole favorire la comprensione e la consapevolezza delle diverse identità dell'individuo (personale, comunitaria, culturale, nazionale, umana, terrestre) e lo sviluppo di competenze necessarie per vivere con intelligenza e responsabilità le diverse identità; va, poi, promossa l'implementazione di un pensiero policentrico, connettivo, globale, olistico.

Infine, a un livello molto elevato, si mira al perseguimento del grande progetto dell'umanità come comunità planetaria di unità nella diversità, pur tenendo presenti ostacoli e criticità che lastricano il percorso verso questa ambiziosa e fondamentale meta.

7.7 Identità e alterità in una prospettiva globale radicata localmente

La dimensione spaziale e la dimensione relazionale identificano, tra le altre, le tematiche dell'interdipendenza e dell'interconnessione. In termini radicali, queste rinviano ad una questione che le pedagogie del globale non hanno esplorato in modo particolare e approfondito: ci stiamo riferendo al rapporto tra identità e alterità in ambito culturale.

In passato il concetto di identità è stato concepito prevalentemente secondo una prospettiva oggettivista o essenzialista come sostanza, in termini metafisici, oppure come inevitabile eredità culturale dei processi di socializzazione dell'individuo (Baumann, 2003). Più recentemente in

ambito psicanalitico, filosofico e antropologico si è venuta affermando una concezione processuale dell'identità.

Secondo Cuche «[...] I concetti di cultura e di identità culturale non possono essere confusi. Al limite, la cultura può fare a meno della coscienza identitaria, mentre le strategie identitarie possono manipolare e anche modificare una cultura che in tal caso non avrà più molto in comune con ciò che era in precedenza. La cultura dipende in gran parte da processi inconsci. L'identità, invece, rimanda ad una norma di appartenenza necessariamente cosciente, perché fondata su opposizioni simboliche» (Cuche, 2003, pp. 5-6).

Le identità vengono continuamente costruite e ricostruite, negoziate e rinegoziate all'interno degli scambi sociali (Barth, 1969). L'identità non esiste in sé, ma si dà sempre in un rapporto con l'altro. L'identità è a un tempo inclusione ed esclusione, poiché identificando qualcuno, lo distingue da altri. Secondo Gallissot (1987), l'identità si colloca sempre all'interno di una situazione relazionale, che la definisce, peraltro, in modo relativo, poiché se la situazione muta, anche l'identità può trasformarsi; in questo senso l'antropologo francese preferisce a «identità» il concetto operativo di «identificazione». Dunque, l'identità, in quanto frutto di una negoziazione intersoggettiva, si configura come composizione di parti definite da se stessi e parti definite dagli altri.

L'approccio pedagogico cui pensiamo è radicato in una realtà multiculturale e profondamente attento alle dinamiche culturali. Da qui deriva la possibilità di parlare di una pedagogia culturale che, nella sua versione dialogica, diviene interculturale (Santerini, 2005). Per quanto la pedagogia interculturale si sia prevalentemente occupata della convivenza all'interno di società pluralistiche e delle relazioni e degli scambi tra autoctoni e immigrati e tra immigrati e immigrati, è opportuno notare che ogni soggetto è consapevole di possedere un'identità a «geometria variabile», che muta sfumature e caratteristiche in base al gruppo a cui fa riferimento in una data situazione relazionale (Cuche, 2003, p. 117). Di conseguenza è sempre più evidente che l'alterità e l'identità rappresentano concetti relazionali, prospettici e relativi. L'alterità è ovunque, sia a livello individuale che sociale: ognuno di noi riassume dentro di sé una molteplicità di altri; all'interno di ogni singola società, anche la più coesa e integrata, l'alterità prende le forme delle differenze di genere, di ruolo,

delle opzioni morali o politiche, delle fedi religiose. La persona stessa è interculturale.

Anolli (2006) nota che l'acquisizione della cultura di appartenenza e la definizione dell'identità possono realizzarsi grazie ad un dispositivo essenziale, che definisce «mente monoculturale». Questo stesso dispositivo può, però, costituirsi come un limite, in quanto può tendere a rappresentare le altre culture come inadeguate o addirittura minacciose. Oggi appare necessario riconoscere e valorizzare un secondo dispositivo: la «mente multiculturale», cioè «lo spazio psicologico della frontiera dove si incontrano i modelli di due o più culture differenti, implicando la possibilità concreta di legittimità e coesistenza di due prospettive differenti d'intendere e spiegare il mondo», «una situazione di scambio, dove diventano più probabili e facili i processi d'importazione ed esportazione di modelli culturali di vita.» (*ivi*, p. 167). Un mondo pluralista richiede che vengano formate persone con una mente multiculturale, capace di acquisire e gestire una molteplicità di modelli culturali fra loro differenti in termini di credenze, valori, emozioni e pratiche.

In questo senso andrà sviluppata quella consapevolezza della prospettiva (*perspective consciousness*) di cui parlava Hanvey (1982), cioè la consapevolezza dell'esistenza di prospettive e punti di vista plurali, che vanno rispettati. D'altronde la consapevolezza della pluralità non è sufficiente: andranno sviluppati anche sostanziosi strumenti di confronto, di dialogo, di accettazione della differenza, che permane anche dopo l'incontro.

Un'altra questione fondamentale è relativa all'attuale aumento delle rivendicazioni identitarie, conseguenza della crescente burocratizzazione e della centralizzazione del potere negli stati nazionali, che hanno avocato a sé la gestione delle identità. In questo senso secondo Pierre Bourdieu «gli individui e i gruppi investono nei conflitti di classificazione tutto il proprio essere sociale, tutto quanto definisce l'idea che hanno di sé, tutto quello per cui si costituiscono come “noi” in opposizione a “loro”, gli altri, e al quale si attengono con una adesione quasi corporale. Questo spiega la forza di mobilitazione eccezionale di tutto ciò che riguarda l'identità» (Bourdieu, 1980, p. 69).

I gruppi minoritari vogliono riappropriarsi non tanto di un'identità, quanto piuttosto dei mezzi per definire da soli la propria identità.

Questa constatazione deve condurre l'attenzione di un'educazione in prospettiva globale radicata localmente, a volgersi al sostegno di un

approccio al globale sempre orientato a lasciare spazio ai processi di identificazione più diversificati. Si è visto, infatti, quale sia per gli esseri umani l'importanza di potersi autodefinire e differenziare da altri. Si tratta di un aspetto strutturale che non può essere mortificato o ignorato, pena la totale assenza di comprensione della realtà umana e il fallimento di qualsiasi disegno progettuale. La progettualità pedagogica può, però, favorire lo sviluppo di modalità di identificazione e di differenziazione ispirate al dialogo e l'individuazione di un nucleo di valori e interessi comuni e condivisi, cui nessuno sceglie di rinunciare.

Infine, se la diversità e la differenza sono ineludibili, evidentemente i conflitti rappresentano un ulteriore elemento ordinario e strutturale dello scenario. Pertanto, per formare adulti realizzati e cittadini globali è necessario insegnare a comprendere adeguatamente i conflitti culturali, sociali, politici, familiari, personali e a gestirli con efficacia (Smith, 2007). In specifico, possiamo indicare alcune competenze necessarie in direzione di un'educazione capace di educare al conflitto³.

- non accreditare una rappresentazione del conflitto come gioco “a somma zero”, dove se uno vince, l'altro necessariamente perde, ma leggere i conflitti dal punto di vista della gestione costruttiva e creativa, che significa ampliare le possibilità, «espandere la torta» da dividere, in modo che tutti i giocatori possano «guadagnarci» e vincere; (approccio “win-win”);
- analizzare criticamente il conflitto e le fonti da cui scaturiscono i conflitti, che generalmente sono interessi, valori, emozioni e identità;
- apprendere ad ascoltare attivamente e a riconoscere l'altro;
- apprendere a negoziare, inventando alternative inedite e facendo concessioni, per costruire accordi e composizioni dei conflitti, soddisfacenti per tutte le parti in causa.

7.8 *Rappresentare la soggettività in un mondo globale*

Per semplificare la pensabilità della complessità che contraddistingue l'esperienza soggettiva postmoderna e le sue connessioni con le dimensioni locali e globali, introduciamo un diagramma di nuova elaborazione

³ Sottolineiamo che tra queste competenze rientrano anche quelle presentate in precedenza all'interno di questo paragrafo.

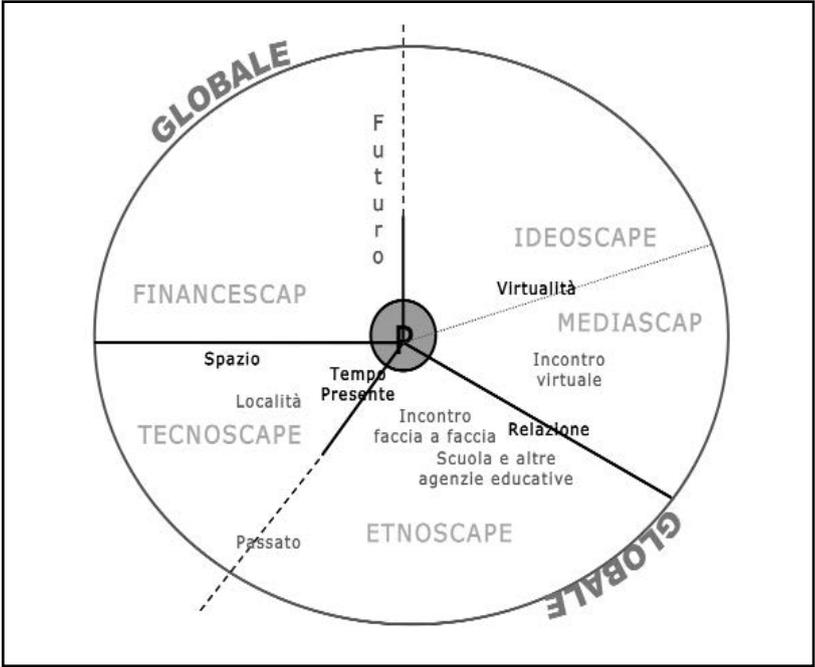
che rappresenta un possibile modello della soggettività contemporanea. Questo modello grafico è ispirato ai panorami dell'economia culturale globale di Appadurai (2001), alla risignificazione delle coordinate esistenziali di spazio e tempo, elaborata nel secondo capitolo, ai modelli multidimensionali della cittadinanza (Kubow *et al.*, 1998) e della Global Education (Selby, 1999), nonché a una certa influenza della teoria ecologica dello sviluppo⁴ (Bronfenbrenner, 1986; 1992).

Il diagramma (vedi Figura 6) consente, a nostro avviso, di rappresentare, nell'ottica della visione trasformativa e olistica di un'educazione in prospettiva globale radicata localmente, la soggettività nelle sue diverse dimensioni spaziali, temporali, relazionali all'interno di un contesto influenzato dai processi di globalizzazione, che si dipana dal microsistema vissuto dal soggetto fino a comprendere aspetti macrosistemici e globali.

In questo modo è possibile anche visualizzare la collocazione progettuale di interventi educativi nella direzione dell'apertura al mondo, alle questioni globali, alla comprensione degli altri popoli e delle altre culture, alla valorizzazione della pluralità dei punti di vista, nonché nella direzione della scoperta di sé, del proprio valore e della propria relazione con gli altri. Inoltre, è stato inserito anche un asse temporale che consente di collocare le questioni in rapporto al passato e al futuro.

⁴La teoria ecologica dello sviluppo, rifacendosi esplicitamente alle teorie e agli studi di Kurt Lewin in merito all'ambiente psicologico, mira a introdurre la dimensione dello sviluppo temporale relativamente sia alla persona, sia all'ambiente, sia alle loro relazioni. Il tempo, infatti, nota Bronfenbrenner (1992, p. 201) «non appare meramente come un attributo dell'essere umano che cresce, ma anche come una proprietà dell'ambiente circostante». La concezione dell'ambiente di Bronfenbrenner non è ristretta, come in Lewin, al campo psicologico immediato, ma include le interconnessioni fra diverse situazioni ambientali di dimensioni e complessità crescente (Varin, 1995, pp. 60-68). Viene così identificato l'«ambiente ecologico», sistema di strutture concentriche, l'una inclusa nell'altra, che vede al centro il «microsistema», con cui l'individuo è a diretto contatto, che comprende persone, ruoli e relazioni e si configura come ambiente vissuto; poi, in successione ordinata si trovano il «mesosistema» (si tratta di due o più microsistemi cui l'individuo partecipa direttamente e delle loro interazioni), l'«ecosistema» (due o più microsistemi, fra i quali uno non prevede la partecipazione del soggetto) e il «macrosistema» (è il contesto sovrastrutturale che condiziona tutti i livelli sottostanti ed è legato a culture, subculture, organizzazioni sociali ampie, sistemi di norme...).

Fig. 6 - **Diagramma multidimensionale complesso della soggettività nel mondo globale**



Al centro del diagramma troviamo un piccolo campo centrale (P) che identifica la persona, con le sue dimensioni corporee, fisiche, cognitive, affettive, volitive e spirituali. La persona è collocata al crocevia delle dimensioni di spazio, tempo, relazione e virtualità (cioè tutti i rapporti con altre persone e oggetti che avvengono in ambienti virtuali) e, in termini corporei, mentali, coscienti, vive in modo integrale e integrato tutte queste dimensioni.

La spazialità più prossima alla persona è il luogo fisico in cui si trova; la temporalità più immediata è il presente (accompagnato dagli agostiniani “presente del passato” e “presente del futuro”); la relazione primaria è quella con l’intenzionalità della propria coscienza, alla quale si aggiungono le relazioni con le persone con cui si convive più strettamente.

La vicinanza minore o maggiore del campo della soggettività dal cerchio più grande, che identifica la dimensione globale, si traduce in ele-

menti che sul piano spaziale, relazionale e virtuale sono appunto più o meno vicini alla quotidianità della persona. Spazio, tempo presente e relazione in prossimità del soggetto racchiudono la località e le relazioni intersoggettive faccia-a-faccia all'interno delle quali si svolge la sua esistenza.

L'area globale sullo sfondo è marcata dai panorami dell'economia culturale globale, relativi ai movimenti di persone, alla diffusione ed evoluzione delle tecnologie, alla pervasività dei media, alle ideologie in movimento, ai flussi finanziari.

7.9 Piattaforma per il cambiamento necessario e cittadinanza globale e planetaria

Le condizioni in cui versano il Pianeta e l'umanità rendono ineludibile l'impegno per la costruzione di una società planetaria decisamente più attenta e rispettosa delle esigenze della natura e degli esseri umani (Boff, 2000; Gutiérrez e Prado, 2001; Morin, 1994). L'umanità ormai si configura come una «comunità di destino», che, volente o nolente, condividerà gli esiti dei processi in atto e delle scelte che saranno fatte nei prossimi anni. Le problematiche ambientali, militari, sociali e culturali che affliggono l'attuale contesto globale, come sappiamo, hanno assunto dimensioni e proporzioni tali per cui, per la prima volta nella storia, è consapevolmente in gioco la sopravvivenza dell'ecosistema e della stessa specie umana.

L'inversione della rotta potrebbe scaturire dall'identificazione di una nuova piattaforma per il cambiamento necessario (Boff, 2000).

Emerge in tutta chiarezza la difficoltà di un tale percorso, poiché i molteplici interessi su scala globale non paiono essere orientati a breve da una logica «del primo passo». Nella complessità attuale intraprendere per primi strade alternative, per quanto non rivoluzionarie – basti pensare al Protocollo di Kyoto, può costare caro nella corsa alla massima competitività per il massimo profitto. Sembra più facile immaginare che, in luogo di un accordo globale che sappia contenere le conseguenze del disastro ambientale, una piattaforma per il cambiamento necessario potrà essere concordata e attuata solo quando l'evidenza del danno e l'incertezza della sopravvivenza saranno indiscutibilmente sotto gli occhi di tutti. Tale evidenza sgombrerà il campo da ogni altro calcolo: l'interesse comune diverrà palese. C'è soltanto da augurarsi che in quel momento non sia troppo tardi per invertire la rotta dell'«Astronave Terra».

Per quanto sia inevitabile indulgere a qualche venatura di pessimismo, riteniamo che l'impegno della progettualità pedagogica e della pratica educativa non debbano venire meno, procedendo nel tentativo di conseguire gli obiettivi di una educazione in prospettiva globale radicata localmente, poiché il terreno per risoluzioni altamente complesse come quelle in questione va preparato nel lungo periodo (Goodlad, 1979).

La condivisione minima deriva dall'interesse di preservare la specie e l'ecosistema e può, comunque, trovare fin da oggi – e già ha trovato – soggetti e collettività disposti a costruire un progetto condiviso, che può corrispondere all'area tematica individuata dalla sovrapposizione delle nozioni di cittadinanza globale e cittadinanza planetaria, di diritti umani e diritti della Terra.

Appadurai (2001) ha ampiamente sottolineato il rapporto che esiste tra i mondi immaginati e il sovvertimento della realtà. L'immaginazione, e soprattutto l'immaginazione come processo intersoggettivamente condiviso e affermato politicamente, è il potere delle persone, è la radice del cambiamento. Evidentemente le trasformazioni sociali, che si fondano su costruzioni immaginative, necessitano anche di processi educativi che accompagnino una collettività ad immaginare nuove identità e, quindi, nuovi mondi. Queste riflessioni dell'antropologo indiano sulla forza trascendente e generatrice dell'immaginazione nella costruzione di nuove identità consentono di ritenere plausibile anche un processo di segno parzialmente differente, perché non centrato esclusivamente su una dinamica di identificazione/differenziazione: l'avvento di una possibile azione immaginativa globale relativa alla condivisione di una cittadinanza globale e planetaria.

Da un altro punto di vista è possibile reinterpretare l'attuale congiuntura ecosistemica come un'opera «educativa» del Pianeta stesso, che attraverso i segnali di malessere che lancia, accompagna l'umanità a comprendere i limiti dell'ambiente vitale che la ospita, e così facendo, crea condizioni inedite che forse potranno condurre alla realizzazione della cittadinanza planetaria e globale. In questo senso agli esseri umani spetterebbe soltanto il compito di lasciarsi educare dal Pianeta educante.

CONCLUSIONE

L'apertura alla speranza di un'educazione in prospettiva globale radicata localmente

Sul piano pedagogico, l'intreccio tra radicamento locale, approccio interculturale, prospettiva globale, educazione alla cittadinanza globale e planetaria e orientamento al futuro nel segno della speranza rappresenta un originale tentativo di elaborazione di una progettualità multidimensionale, finalizzata a generare risposte educative alle complesse istanze del mondo globale.

Il radicamento locale della prospettiva e l'approccio interculturale garantiscono l'alto livello di coinvolgimento nelle questioni dell'abitare uno spazio culturalmente rilevante, dell'incontro e della relazione tra alterità, della scoperta della pluralità delle differenze e delle identità, delle dinamiche territoriali e locali, in rapporto ai processi di despazializzazione, della necessità di maggiore coesione sociale.

La prospettiva globale consente di collocare all'interno di un metascenario gli eventi e le relazioni, di comprendere le dinamiche sistemiche dell'interconnessione e dell'interdipendenza e le identità di livello globale delle persone, relative all'appartenenza alla specie, al mondo globalizzato, al pianeta Terra, di individuare possibilità concrete di trasformazione della realtà.

Il tema della cittadinanza globale e planetaria rilancia la necessità della convergenza dell'umanità verso l'unità e obiettivi comuni, ripropone la domanda sempre più pressante di maggiore equità nei rapporti mondiali, richiede la definizione di diritti che tutelino gli uomini, le donne, l'ecosistema e la realizzazione di assetti sociali che promuovano l'inclusione.

Riteniamo assolutamente necessario che la prospettiva globale e il radicamento locale, cardini sicuri di un'educazione che sappia rispondere alle sfide del mondo contemporaneo, si fondino anche su un'apertura al futuro e alla speranza. In caso contrario, la sollecitudine per la salvezza del mondo e dell'ambiente naturale rischia di assumere le fosche tonalità dell'angoscia e la prospettiva di una lotta per la sopravvivenza senza fiducia nell'avvenire finisce per svuotare di significato l'esistenza. L'orientamento al futuro nel segno della speranza, invece, riposiziona in una corretta prospettiva esistenziale e progettuale tutte le componenti della presente riflessione, ricon-

segnando loro un abbondante patrimonio di senso. Appare, dunque, in tutta evidenza, la fecondità di tale direzione di ricerca e di azione, che necessita di essere ulteriormente approfondita e di essere messa alla prova dei fatti.

Alcuni anni orsono Cesare Scurati (1990) proponeva una riflessione pedagogica in merito alla mondialità che, tra la descrizione di quella «congiuntura pedagogica», già richiamata all'inizio di questo capitolo, segnata dal «primato del negativo», e la permanenza della progettualità come risposta pedagogica, proponeva con forza il «senso dell'alternativa». La riflessione pedagogica e l'intervento educativo, cioè, si collocano in un orizzonte che appare occupato dalla percezione dell'incombenza di alternative di natura radicale, che impongono la necessità di assumere posizioni e fare scelte: «L'alternativa è per essere chiari fra la vita e la pace da una parte e fra la morte e la guerra dall'altra. Ne deriva, in sostanza, che non ha senso un discorso pedagogico che si rinchioda in confini puramente regionali (sia fisici che culturali, sia spaziali che intenzionali) così come, d'altra parte, il discorso pedagogico stesso prende senso in riferimento all'alternativa di cui sopra: planetarietà e opzione umanistica diventano, così, vere e proprie regole di significato» (*ivi*, p. 138).

In un momento storico nel quale la paura del futuro occupa un posto rilevante tra i sentimenti di uomini e donne di ogni Paese del mondo, generando «angoscia e disorientamento, speranze e senso di responsabilità» (Heinz, 1988), le pedagogie scrutano l'orizzonte umano, per proporre concreti cammini alternativi alla prospettiva della distruzione/autodistruzione e dell'evasione dalla realtà.

La questione suggerita lascia ben poco spazio al dubbio: l'approccio pedagogico sceglie necessariamente la vita e la pace, l'opzione planetaria e l'opzione umanistica – che oggi assume sempre più anche le forme della diversità culturale.

John Dewey promuove una decisa valorizzazione del presente, in cui passato e futuro trovano la loro giustificazione. Non è il presente semplice mezzo e strumento del futuro, ma, al contrario, è il futuro un mezzo per attribuire un significato al presente. Nella visione deweyana, la preoccupazione per il futuro rappresenta la possibilità di trattare adeguatamente il presente, in quanto consente di considerare l'educazione come un processo che mette in atto la più piena utilizzazione delle presenti risorse,

liberando e orientando le capacità che sono urgenti ora, con un rilevante arricchimento della ricerca umana di significato (Dewey, 1958).

La natura prospettica del pensiero consiste nella «capacità di leggere i risultati futuri negli accadimenti presenti» (*ivi*, 1957, p. 55); d'altronde, «noi viviamo sempre nel nostro tempo e non in un altro; solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente, ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro» (*ivi*, 1949, p. 38)

Dewey rigetta, quindi, l'accusa di «passivismo» formulata nei confronti della sua concezione pedagogica, che, al contrario, a suo parere, mira a rendere possibile la liberazione, all'interno di una visione della realtà dinamica e mai compiuta. Si può affermare che il presente così inteso, richiede un cambiamento radicale di noi stessi e della società. Mentre, «il futuro non è una minaccia, ma una promessa; circonda il presente come un alone. Consiste di possibilità che sono sentite come un possesso di ciò che è qui e ora» (*ivi*, 1951, p. 25).

Siamo evidentemente in presenza di una concezione, che sintetizza e fonde proficuamente l'attuale e il possibile, divenendo attingibile «nello sforzo di realizzare forme di vita ricche di armonia in noi e intorno a noi» (Borghi, 1984, p. 138).

Emerge, allora, l'immagine di un'educazione in prospettiva globale radicata localmente e aperta alla speranza che rappresenta un momento irrinunciabile di una pedagogia del vivere pienamente per tutti, «ancorata al presente, ma protesa al futuro» (Bertin, 1981).

L'apertura al futuro non si contrappone al rifiuto di un presente problematico e depotenziato, che altrimenti chiamerebbe l'educazione «a costruire un mondo che non le offre un terreno favorevole di riferimento e di appoggio» (Scurati, 1990a, p. 136); piuttosto, invece, l'estrema valorizzazione del presente diviene concreta nel momento in cui lo si riconosce come spazio di possibilità per il perseguimento della pienezza dell'esistere. L'attuale scenario globale sembra esigere la proposizione originale di una educazione incentrata sulla vita e sulla sua pienezza per tutti gli uomini e le donne del Pianeta. Si tratta di dare vita ad un umanesimo di carattere globale e planetario, che riconosca come proprio compito primario quello della custodia del dono che è la vita dell'uomo e della donna, nonché quello della cura della Terra, unico spazio vitale possibile oggi – e nel futuro prossimo almeno.

La cura della vita, in senso lato, si configura come fine stesso della presenza significativa dell'uomo sulla terra e nella storia.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *La speranza cristiana*, Città Nuova, Roma 1988.
- AA.VV., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana, LDC, LAS, SEI, Leumann-Torino-Roma 1993.
- AA.VV., *Developing a Global Dimension in the School Curriculum*, DfEE, UK 2000.
- ABBAGNANO N., "Il relativismo culturale", in *Quaderni di Sociologia*, 1, 1962, pp. 5-22.
- ABDALLAH PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Publications de la Sorbonne, Paris 1990.
- ABRAMSON P. - INGLEHART R., *Value Change in Global Perspective*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1995.
- AGAZZI A., *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1985.
- ALGER C., "Implications of Microelectronically Transmitted Information for Global Education", in A. Culbertson, L.L. Cunningham (a cura di), *Microcomputers and Education, 85th Yearbook for National Society for the Study of Education, part 1*, University of Chicago Press, Chicago 1986.
- ALGER C. - HARF J., *Global Education: Why? For whom about what Promising Practices in Global Education*, National Council of Foreign Language and International Studies, New York 1986.
- ALLADIN M.I. (a cura di), *Perspectives on Global Education*, Centre for International Education and Development, University of Alberta 1990.
- AMSELLE J.-L., *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.
- , *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
- ANDERSON B., *Comunità immaginate*, Manifestolibri, Roma 1996.
- ANDERSON C., "Global Education in Classroom", in *Theory into Practice*, 21, 1982, p. 3.
- ANDERSON C., ANDERSON L.F., "Global Education in Elementary Schools: an Overview", in *Social Education*, 41, 1, 1977, pp. 34-37.
- ANDERSON L.F., *Citizen Competencies in a Global Age*, Michigan Guidelines for Global Education, Michigan State Education Department, Lansing 1978.
- , "Education for a Global Age: a Review of Three Main Trends", in *The New Era*, 59, 4 (July/August 1978), pp. 164-165.
- , *Schooling and Citizenship in a Global Age: an Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*, Mid-America Program for Global Perspectives in Education, Social Studies Development Center, Bloomington (Indiana) 1979.
- , "Education with a Global Perspective: Avenues for Change", in W. Kniep, *Next Steps in Global Education*, The American Forum for Global Education, New York 1987.
- , "A Rationale for Global Education", in K.A. Tye, *Global Education: From Thought to Action, The 1991 Yearbook*, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, DC. 1991.
- , "The NCSS Columbian Quincentenary Statement: a Reply", in *Social Education*, April/May 1993, pp. 156-159.
- ANDERSON L.F. - ANDERSON C., "What is Global Education?", in *Journal of Law in American Society*, 1978, pp. 25-32.

- , “A Visit to Middleston’s World-centered Schools: a Scenario”, in J.M. Becker, *Schooling for a Global Age*, McGraw-Hill, New York 1979a.
- ANDERSON L.F. - BECKER J.M., “Global Perspectives in the Social Studies”, in *Journal of Research and Development in Education*, 13, 2, 1979b, pp. 82-92.
- ANDERSON C. - NICKLAS S. - CRAWFORD A., *Global Understandings. A Framework for Teaching and Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 1994.
- ANDRZEJEWSKI J. - ALESSIO J., “Education for Global Citizenship and Social Responsibility”, in *Progressive Prospective*, John Dewey Project on Progressive Education, 1, 2, 1999 Spring, University of Vermont.
- ANOLLI L., *Psicologia della cultura*, il Mulino, Bologna 2005.
- , *La mente multiculturale*, Laterza, Bari 2006.
- APPADURAI A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001.
- ARNOVE R.F. - TORRES C.A. (a cura di), *Comparative Education. the Dialectic of the Global and the Local*, Rowman & Littlefield, Oxford 1999.
- ATTALI J., *Breve storia del futuro*, Fazi, Roma 2007.
- AUDIGIER F., *L’éducation à la citoyenneté*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris 1999.
- AUGÈ M., *Non luoghi. Introduzione all’antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 1993.
- , *Il senso degli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- AUTIERO A., “Hans Jonas: l’appello alla responsabilità”, in *Rivista di Teologia Morale*, 77, 1988, pp. 9-14.
- BARBER B.R., *Guerra santa contro Mcmondo. Neoliberismo e fondamentalismo si spartiscono il pianeta*, Nuove Pratiche Editrice, Milano 1998.
- BARTH F., “Introduzione”, in V. Maher (a cura di), *I gruppi etnici e i loro confini*, Rosenberg & Sellier, Torino 1994.
- BAUBOCK R., *Transnational Citizenship: Membership and Rights in International Migrations*, Edgar Elgar, Aldershot, UK, 1994.
- BAUMANN G., *L’enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, il Mulino, Bologna 2003.
- BAUMAN Z., *La società dell’incertezza*, il Mulino, Bologna 1999.
- , *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000.
- , *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2002a.
- , *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2002b.
- , *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- BECK J., “Citizenship Education: Problems and Possibilities”, in *Curriculum Studies*, 3, 1996, pp. 349-366.
- BECK U., *Che cos’è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma 1999.
- , *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.
- BECKER J.M., *Schooling for a Global Age*, McGraw-Hill, New York 1979a.
- , “The World and the School. A Case for World-Centered Education”, in *Schooling for a Global Age*, McGraw-Hill, New York 1979b.
- , “Goals for Global Education”, in *Theory into Practice*, 21, 3, 1982.
- BENNETT Ch.I., *Comprehensive Multicultural Education*, Allyn and Bacon, Needham Heights 1990.

- BERGER P. - BERGER B. - KELLNER H., *The Homeless Mind*, Vintage Books, New York 1973.
- BERTIN G.M., *Educare al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- BERTOLDI F., *Educazione e cultura*, La Scuola, Brescia 1964.
- BERTOLINI P., "Educazione alla sopravvivenza: impegno della società e dello Stato", in *Scuola e Città*, XXXV, 3, 1984, pp. 130-139.
- , *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- , *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- BERTOLINI P. - CARONIA L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- BESOZZI E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- BHABHA A., *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma 2001.
- BLOCK E., *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 2005.
- BOCCHI G. - CERUTI M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.
- BODEI R., "Principio speranza/principio responsabilità", in *IRIDE Filosofia e Discussione Pubblica*, 6, 1991.
- , "Ombre sulla speranza", in E. Block, *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 2005.
- BOFF L., *Saber cuidar: etica do humano, compaixão da terra*, Petropolis, Sao Paulo 1999.
- , *Ethos mondiale, Alla ricerca di un'etica comune nell'era della globalizzazione*, EGA Editore, Torino 2000.
- BORGHI L., "Educare alla sopravvivenza", in *Scuola e Città*, XXXV, 3, 1984, pp. 130-139.
- BOURDIEU R., "L'identité et la représentation", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 1980, pp. 63-72.
- BOVET P., *L'istinto combattivo*, La Nuova Italia, Firenze 1964.
- BRAGAW D., *Global Literacy: Challenges, Cultures and Connections*, The American Forum for Global Education, New York 1998.
- BRINT S., *Scuola e società*, il Mulino, Bologna 1999.
- BRONFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986.
- , "Ecological system theory", in R. Vasta (ed.), *Six theories of child development*, Jessica Kingley Publisher, London 1992.
- BRUNER J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968.
- , *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- , *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004.
- BURBULES N.C. - TORRES C.A., *Globalization and Education. Critical Perspectives*, Routledge, New York 2000.
- BURNOUF L., "Global Awareness and Perspectives in Global Education", in *Canada's National Social Studies Journal*, 38, 3, 2004 Spring.
- CALDER M., "A Concern for Justice: Teaching Using a Global Perspective in the Classroom", in *Theory into Practice*, 39, 2, 2000.
- CALVANI A., *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma 2000.
- , *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino 2001.
- CAPORASO J.A. - MITTELMAN J.H., "The Assault on Global Education", in *Political Science and Politics*, 21, 1, 1998 Winter, pp. 36-44.

- CAPRA F., *Il punto di svolta*, Feltrinelli, Bologna 1982.
- CASOTTI M., *Esiste la pedagogia?*, La Scuola, Brescia 1954.
- CASTELLS M., *La nascita della società in rete*, Bocconi, Milano 2002.
- CATALFAMO G., "Scetticismo educativo e fede pedagogica", in *Prospettive pedagogiche*, 4, 1985, pp. 241-247.
- , *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986a.
- CERNY P.G., "Globalization, Governance and Complexity", in A. Prakash - J.A. Hart, *Globalization and Governance*, Routledge, London 1999a.
- , *The Changing Architecture of Politics: Structure, Agency and the Future of the State*, SAGE, London 1999b.
- CESAREO V. (a cura di), *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- CHARLOT B., "Educazione e culture. Terzo asse tematico", in A. Surian (a cura di), *Un'altra educazione è possibile*, Editori Riuniti, Roma 2001.
- CHIOSSO G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- CHOMSKY N., *La Diseducazione. Americanismo e politiche globali*, Armando, Roma 2003.
- CLANET C., "Réflexions sur les fondaments possibles d'une pédagogie interculturelle", in F. Ouellet (ed.), *Pluralisme et école*, Institut Québécois de Recherche, Québec 1988.
- CLAPAREDE A., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze 1952.
- COBALTI A., "Globalizzazione e istruzione", in *Scuola e Città*, 1, 2003, pp. 113-133.
- COGAN J.J. - DERRICOTT R. (a cura di), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998 (2000, revised ed.).
- COGAN J.J. - GROSSMAN D. - LIU M., "Citizenship: the Democratic Imagination in a Global Context", in *Social Education*, 64(1), 2000, pp. 48-52.
- COLE D.J., "Multicultural Education and Global Education: a Possible Merger", in *Theory Into Practice*, 23(2), 1984, pp. 151-154.
- CONSENSUS BUILDING INSTITUTE, *Costruire la pace. Per imparare a non credere alla fatalità delle guerre*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
- CONTINI M. - GENOVESE A., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- CRAING SUTTER J., "Charter Schools. A New Breed Of Public Schools", in *Policy Brief*, Oak Brook, Illinois 1993, report 2.
- CREMIEUX C., *La citoyenneté à l'école*, Syros, Paris 1998.
- CUCHE D., *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, il Mulino, Bologna 2003.
- DALE R., "Specifying globalization Effects on National Policy: a Focus on the Mechanism", in *Journal of Education Policy*, 14, 1, 1999, pp. 1-17.
- DAMIANO E., *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984.
- (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Armando, Roma 2003.
- DAMIANO E. - SCURATI C., *L'educazione internazionale nella scuola. Esperienze e prospettive*, La Scuola, Brescia 1985.
- DAUN H. (ed.), *Educational Restructuring in the Context of Globalization and Local Demands*, Routledge/Falmer, New York 2002.
- DAVIES S. - GUPPY N., "Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies", in *Comparative Education Review*, 41, 4, 1997, pp. 435-459.
- DE CERTEAU M., *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2001.

- DE KERCKHOVE D., *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna 1991.
- DEACON T.W., *La specie simbolica*, Fioriti, Roma 2001.
- DEL GOBBO G., "Da diritto all'istruzione a diritto al lifelong learning. Una riflessione", in *LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 1, 2, 1 giugno 2005.
- DELANTY G., *Citizenship in a Global Age. Society, Culture, Politics*, Open University Press, Buckingham, UK, 2000.
- DELORS J. et al., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 1997.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION, *National Curriculum*, Department for Education, London 1988.
- DERRIDA J., *Politiche dell'amicizia*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- DEVEREUX P. et al., *Gaia, la Tierra Inteligente. El libro clave de la nueva era*, Ediciones Martínez Roca S.A., Barcelona 1991.
- DEWEY J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- , *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- , *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze 1957.
- , *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1958.
- , *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965.
- DIAZ C., *Global Perspectives for Educators*, Allyn and Bacon, Boston 1999.
- DOWER N., "The Idea of Global Citizenship. A Sympathetic Assessment", in *Global Society*, 14(4), 2000, pp. 553-567.
- DUPRONT A., *L'acculturazione*, Einaudi, Torino 1966.
- EDMISTEN P.T., "Bringing Global Education to the University and the Community", in *Journal of Environmental Education*, Win, 17(2), 1985-1986, pp. 11-13.
- EDWARDS R. et al., "Internationalisation of Business Education: Meaning and Implementation", in *Higher Education Research and Development*, 22, 2003, pp. 183-192.
- EDWARDS R. - USHER R., *Globalisation: Space, Place and Identity*, Routledge, London-New York 2000a.
- , *Globalization and Pedagogy*, Routledge, London 2000b.
- ENRIQUEZ E., "Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi", in R. Speciale-Bagliacca (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano 1980.
- FABIETTI U. - MALIGHETTI R. - MATERA V., *Dal tribale al globale*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- FALK R., *The Making of Global Citizenship*, in B. Steenbergen, *The Condition of Citizenship*, Sage, London 1994.
- , *Predatory Globalization*, Polity Press, Oxford 1999.
- FEATHERSTONE M., *Cultura globale. Nazionalismo, globalizzazione e modernità*, Seam, Roma 1996.
- FEDELI C., *Crisi del sapere pedagogico e riflessione sull'«intero» dell'educazione. Saggio di filosofia dell'educazione*, tesi di Dottorato di ricerca in Pedagogia, IV ciclo, Università Cattolica del Sacro Cuore, febbraio 1992.
- FERGUSON M., *Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme*, Calmann-Levy, Paris 1981.
- FERRIERE A., *Trasformiamo la scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1952.
- FILIPPI N., "Per una dimensione pedagogica della speranza", in *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 86-106, La Scuola, Brescia 2004.

- FISHER S. - HICKS D., *World Studies 8-13: a Teachers Handbook*, Oliver and Boyde, Edinburgh - New York 1985.
- FORUM D'ECOLE POR UN SEUL MONDE, *Objectifs d'apprentissage pour un seul monde*, FORUM, Jona 1990.
- FOUNTAIN S., *Learning Together: Global Education 4-7*, Stanley Thornes/World Wide Fund for Nature UK, Cheltenham, UK, 1994.
- , *Education for Development. A Teacher's Resource for Global Learning*, Hodder & Stoughton, London 1995.
- FRABBONI F., *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, UTET, Torino 2003.
- FRANKL V.E., *Alla ricerca di un significato della vita*, Mursia, Milano 2004.
- , *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, Centro Studi Erickson, Milano 2005.
- FREIRE P., *Pedagogia da esperança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1992.
- , *Pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino 2002.
- , *Pedagogia dell'autonomia*, EGA Editore, Torino 2004.
- FRIEDMAN J., *Cultural Identity and Global Process*, Sage, London 1994.
- GADOTTI M., *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, a cura di B. Bellanova - F. Telleri, SEI, Torino 1995.
- , *Ecopedagogia: pedagogia da sustentabilidade*, IPF, São Paulo 1999.
- , *Pedagogia da Terra*, Peiropolis, São Paulo 2000.
- GALICHET F., *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris 1998.
- GALLISSOT R., "Sous l'identité, le procès d'identification", in *L'Homme et la Société*, 83, 1987, pp. 12-27.
- GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- , *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1991.
- , *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993.
- GEERTZ C., *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, il Mulino, Bologna 1999.
- GELLNER E., *Culture, Identity, and Politics*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- , *Le condizioni della libertà*, Edizioni di Comunità, Milano 1992.
- GENNARI M., *Semantica della città e educazione*, Marsilio, Venezia 1995.
- GENOVESE A., "Globalizzazione dei sistemi, sviluppo della competizione e dell'aggressività", in M.G. Contini - A. Genovese, *Impegno e conflitto. Saggi di Pedagogia Problematicista*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- GENOVESI G., "Lettura e scuola: due carte vincenti per un nuovo livello di globalizzazione", in L. Bellatalla - P. Russo, *Lettura e scuola nella società della globalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2002.
- GENOVESI G. - BELLATALLA L. - MARESCOTTI E., *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, Franco Angeli, Milano 2005.
- GERGEN K., *The Satured Self*, Basic Books, New York 1991.
- GIACCARDI C. - MAGATTI M., *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Laterza, Roma- Bari 2001.
- GIACCARDI C. - MAGATTI M., *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Roma- Bari 2003.

- GIANNATELLI R. - RIVOLTELLA P.C., *Le impronte di Robinson, mass media, cultura popolare, educazione*, Elle DI CI, Leumann 1995.
- GIDDENS A., *Modernità e identità del sé*, il Mulino, Bologna 1991.
- , *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna 1994.
- , *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, il Mulino, Bologna 1999.
- , *L'Europa nell'età globale*, Laterza, Bari 2007.
- GILLIOM M.E. - REMY R.C., “Needed: a New Approach to Global Education”, in *Social Education*, 42, 6, 1978, pp. 499-502.
- GIOVAGNOLI A., *Storia e globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- GOLDSTEIN T. - SELBY D. (a cura di), *Weaving Connections. Educating for Peace, Social and Environmental Justice*, Sumach, Toronto 2000.
- GOMARASCA P. - MARASSI M. - RIVA F. - BOTTURI F., “Categorie filosofiche del multiculturalismo”, in V. Cesareo (a cura di), *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- GONNET J., *Education et média*, PUF, Paris 1997.
- GOODLAD J.I., “Global Awareness: the Educational Opportunity”, in J.M. BECKER, *Schooling for a Global Age*, McGraw-Hill, New York 1979.
- GOUGH N., “Globalisation and School Curriculum Change: Locating a Transnational Imaginary”, in *Journal of Education Policy*, 14, 1, 1999, pp. 73-84.
- GREEN A., *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan, London 1997.
- GREIG S. - PIKE G. - SELBY D., *Earthrights. Education as if the Planet Really Mattered*, World Wide Fund for Nature UK/Kogan Page, London, UK, 1987.
- GRINDLE, M., *The Politics of Educational Reform in Latin America*, Seminar presentation at the D. Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University, Cambridge 2002.
- GROPPO M., “Educazione e riabilitazione. Modello educativo e modello medico a confronto”, in M. Groppo, *Professione: educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e Pensiero, Milano 1994.
- GUARDINI R., *Ansia per l'uomo*, Morcelliana, Brescia 1970.
- GUTIÉRREZ F., *Siento, percibo, sueño, amo... ergo sum*, ILPEC, Heredia, Costa Rica 1990.
- , *Pedagogia para el desarrollo sostenible*, Editorialpec, Heredia, Costa Rica 1994.
- (a cura di), *Libre Comercio, Educación y Economía Popular*, ICEA-LA – ILPEC, Heredia, Costa Rica 1991.
- GUTIÉRREZ F. - PRADO C., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna 2001.
- GUTIÉRREZ F. - PRIETO D., *La mediación pedagógica para la educación popular*, Radio Nederland Training Center, ICEA-LA – ILPEC, San José, Costa Rica 1994a.
- , *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*, Papirus, Campinas, Brasil 1994b.
- HABERMAS J., *La costellazione sopranazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Feltrinelli, Milano 2000.
- HAHN S.L., “Building the Foundation for Global Citizenship: A Pilot Project”, in *Modern Language Journal*, Summer 1983, 67(2), pp. 152-158.
- HALSEY A.H. - LAUDER H. - BROWN P. - WELLS A.S. (ed.), *Education, Culture, Economy, And Society*, Oxford University Press, Oxford 1997.

- HANNERZ U., *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, il Mulino, Bologna 1998.
- , *La diversità culturale*, il Mulino, Bologna 2001.
- HANNERZ U., “Flussi, confini e ibridi. Parole chiave nell'antropologia transnazionale”, in *Aut Aut*, 312, 2002, pp. 46-71.
- HANVEY R.G., “An Attainable Global Perspective”, in *Theory and Practice*, 21, 3, 1982, pp. 163-167. Revised edition, The American Forum for Global Education, New York 2004.
- HARGREAVES A. - EARL L. - MOORE S. - MANNING S., *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*, Jossey Bass, San Francisco 2001.
- HARWOOD D., “The World Studies 8-13 Project and Political Education: Some Problems of Dissemination”, in *Curriculum*, 5(3), 1984.
- HATCHER R., “Educazione come business. Come i programmi-business guidano le politiche scolastiche del partito Laburista”, in A. Surian (a cura di), *Un'altra educazione è possibile*, Editori Riuniti, Roma 2002.
- HEATER D., *World Studies: Education for International Understanding in Britain*, Harrap, London 1980.
- , “Education for International Understanding: a View from Britain”, in *Theory into practice*, 21, 3, 1982.
- , *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Longman, Harlow, UK, 1990.
- HEINZ H., “La Ricerca del futuro e la speranza alle soglie del terzo millennio”, in AA.VV., *La speranza cristiana*, Città Nuova, Roma 1988.
- HELD D. - MCGREW A., *Globalismo e antiglobalismo*, il Mulino, Bologna 2001.
- HENRY-LORCERIE F. - SOLER A., “Les cultures dans la classe”, in *Migrants-Formation*, 77, 1989, pp. 104-108.
- HICKS D., *Educating for the Future. A Practical Classroom Guide*, World Wide Fund for Nature UK, Godalming, UK, 1994a.
- (ed.), *Preparing for the Future. Notes & Queries for Concerned Educators*, Adamantine Press, London, UK, 1994b.
- HICKS D. - HOLDEN C., *Visions of the Future. Why We Need to Teach for Tomorrow*, Trentham, Stoke-on-Trent, UK 1985.
- HICKS D. - STEINER M. (eds.), *Making Global Connections. A World Studies Workbook*, Oliver & Boyd, Edinburgh 1989.
- HICKS D. - TOWNLEY C. (eds.), *Teaching World Studies: an Introduction to Global Perspectives in the Curriculum*, Longman, Harlow, UK, 1982.
- HILL B. - PIKE G. - SELBY D., *Perspectives on Childhood. An Activity File for Citizenship Education*, Cassell, London 1998.
- HIRT N., “I tre assi della mercificazione scolastica”, in A. Surian (a cura di), *Un'altra educazione è possibile*, Editori Riuniti, Roma 2002.
- HOBSBAWM E. - RANGER T., *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 1987.
- HOLDEN C., “Learning for Democracy: from World Studies to Global Citizenship”, in *Theory to Practice*, 39, 2, 2000, pp. 74-80.
- HOLLINGER D., *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, Basic Books, New York 1995.
- HOOKS B., “Casa: un sito di resistenza”, in M. Nadotti (a cura di), *Elogio del margine*, Feltrinelli, Milano 1998.

- HUCKLE J., "A Trimmed and Tamed World Studies", in *Multi-Racial Education*, 11, 1983.
- HUNTINGTON S.P., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 1997.
- IBARROLA M. de, "El debate entre lo público y lo privado en las reformas de los 90 en la educación básica en América Latina", in C. Ornelas (ed.), *Investigación y políticas educativas. Ensayos en honor de Pablo Latapí*, Santillana, Mexico, D.F., 2001.
- IGNATIEFF M., *Blood and Belonging: Journeys into the New Nationalism*, Viking, Toronto 1993.
- , "What Will Victory Look Like?", in *The Guardian*, G2, 3-5, 2001.
- IORI V., "Abitare la terra. Riflessioni sull'educazione ecologica", in P. Bertolini - M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- , *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- , *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano 2000.
- JAHN J., *Muntu. La civiltà africana moderna*, Einaudi, Torino 1961.
- JESSOP B., "Post-Fordism and the State", in A. Amin (a cura di), *Post-Fordism. A Reader*, Blackwell, Oxford 1996.
- JONAS H., *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1990.
- , "Un nuovo principio etico per il futuro dell'uomo", in *Il Mulino*, 2, 1991.
- JOYCE B.R. - NICHOLSON A.M., "Imperatives for Global Education", in J.M. Becker, *Schooling for a Global Age*, McGraw-Hill, New York 1979.
- KARSTEN S. - COGAN J.J. - GROSSMAN D.L. - LIU M. - PITIYANUWAT S., "Citizenship Education and the Preparation of Future Teachers: a Study", in *Asia Pacific Education Review*, 3, 2, 2002, pp. 168-183.
- KEMP D., *Discovering Democracy: Civic and Citizenship Education*, Ministerial Statement, Canberra 1997.
- KENNEDY K., *Citizenship Education and the Modern State*, Falmer, London 1997.
- KIRKWOOD T.F., "Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities", in *Social Studies*, 92, 1, 2001, pp. 10-15.
- KIRSH M. (a cura di), *Inclusion and Exclusion in the Global Arena*, Routledge, New York 2006.
- KNIEP W.M., *A Critical Review of the Short History of Global Education: Preparing for New Opportunities*, Global Perspective in Education, New York 1985.
- , "Defining a Global Education by its Content", in *Social Education*, 50, 6, 1986, pp. 437-446.
- , "Social Studies within Global Education", in *Social Education*, 50, 7, 1986, pp. 536-542.
- KOBUS D. K., "The Developing Field of Global Education: A Review of the Literature", in *Educational Research Quarterly*, 8(1), 1983, pp. 21-28.
- KRISHNAMURTI J., *Di fronte alla vita*, Krishnamurti Foundation Trust Limited and Krishnamurti Foundation of America 1963.
- KUBOW P. - GROSSMAN D. - NINOMIYA A., "Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the 21st Century", in J.J. COGAN - R. DERRICOTT, *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998.
- KYMLICKA W., *La cittadinanza multiculturale*, il Mulino, Bologna 1999.
- LACROIX M., "L'ideologia della New Age. Il pensiero di una 'nuova era'", Il Saggiatore, Milano 1998.
- LAENG M. (diretta da), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989.

- LAGOS T., *Global Citizenship. Towards a Definition*, in <http://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf>, 2002.
- LAMARCA P. - PREMOLI S., "Il lavoro di strada", in M. DAL PRA POCCHIESA - L. GROSSO (a cura di), *Prostitute, prostitute, clienti: che fare?*, EGA Editore, Torino 2001.
- LAMY S.L., "Global Education: a Conflict of Images", in K.A. TYE, *Global Education: from Thought to Action*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 1990.
- LATOUCHE S., *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- LATTUADA A., "Globalizzazione e coscienza morale", in AA.VV., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, XLI Convegno di Scholè, La Scuola, Brescia 2003.
- LAUDER H. - HUGHES D., *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*, Open University Press, Buckingham, 1999.
- LEFF E., *Ecología y capital, racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*, Siglo XXI, Ciudad del México, 1994.
- , "Educação ambiental e desenvolvimento sustentável", in M. REIGOTA, *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*, DP&A, Rio de Janeiro 1999.
- , *La complejidad ambiental*, Siglo XXI, Ciudad del México 2000.
- , *Epistemologia ambiental*, Cortez, São Paulo 2001.
- LEVI STRAUSS C., *Tristi tropici*, Il Saggiatore, Milano 1960.
- LEWIN K., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, il Mulino, Bologna 1972.
- LIMA L.C., "Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública", in *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Universidade do Minho, Braga 1998.
- , *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*, Cortez Editora, São Paulo, 2000.
- LISTER I., *Global and International Approaches in Political Education*, in C. Harber, *Political Education in Britain*, Falmer Press, London 1987.
- LOMBARDI F.V., "Mario Casotti - Una pedagogia fra metafisica e didattica", in C. SCURATI, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1991.
- LUHMANN N. - DE GIORGI R., *Teoria della società*, Franco Angeli, Milano 1994.
- LYNCH J., *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1993.
- MAFFESOLI M., *L'istante eterno. Ritorno del tragico nel postmoderno*, Sossella, Roma 2003.
- , *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Guerini e Associati, Milano 2004.
- MARITAIN J., *Umanesimo integrale*, Borla, Torino 1962.
- , *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1976.
- , *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1977.
- MASSA R. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988.
- MASTERMANN L., *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia 1997.
- MC LAREN P. - GIROUX H., "Radical Pedagogy as Cultural Politics", in P. MC LAREN, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, Routledge, London/New York 1995.

- MCFADDEN J. - MERRYFIELD M.M. - REEVES BARRON K., *Multicultural & Global/International Education: Guidelines for Programs in Teacher Education*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington 1997.
- MCLUHAN M. - POWERS B.R., *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, SugarCo, Milano 1992.
- MEDLER A. - NATHAN J., *Charter Schools: What Are They up to?*, Education Commission of the State-Center for School Change, Denver 1995.
- MELUCCI A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1992.
- , “Quale globalizzazione?”, in *Studi di Sociologia*, XXXV, luglio-dicembre 1997.
- , *Culture in gioco*, Il Saggiatore, Milano 2000.
- MERRYFIELD M.M. (ed.), *Making Connections Between Multicultural & Global Education. Teacher educators & teacher education programs*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington 1996.
- , “Pedagogy for Global Perspectives in Education: Studies of Teachers’ Thinking and Practice”, in *Theory and Research in Social Education*, Sum, 26(3), 1998, pp. 342-379.
- , “Rethinking Our Framework for Understanding the World”, in *Theory and Research in Social Education*, Win, 30(1), 2002, pp. 148-149.
- MERRYFIELD M.M. - JARCHOW E. - PICKERT S. (a cura di), *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives. A Handbook for Teacher Educators*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA., 1997.
- METELLI DI LALLO C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966.
- MEYER J.W. - RAMIREZ F. - SOYSAL Y.N., “World Expansion of Mass Education, 1870-1980”, in *Sociology of Education*, 65, 1992, pp. 128-149.
- MINICHELLO G., *Nuova razionalità e processi educativi*, Morano, Napoli 1988.
- MINKOWSKI E., *Il tempo vissuto*, Einaudi, Torino 1971.
- MION R., “La globalizzazione: sfida all'educazione. Teorie interpretative e proposte educative”, in *Orientamenti Pedagogici*, 47, 6, 2000, pp. 937-956.
- MOK K.H., Globalisation and Higher Education Restructuring in Hong Kong, Taiwan and Mainland China, in *Higher Education Research and Development*, 22, 2003, pp. 117-129.
- MOLTMANN J., *Teologia della speranza*, Queriniana, Brescia 1971.
- MORIN E., *Relier les connaissances*, Seuil, Paris 1999.
- , *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- , *Il metodo. Vol. 5: l'identità terrestre*, Raffaello Cortina, Milano 2001a.
- , *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001b.
- MORIN E. - KERN A.B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano 1994.
- MORRISON C., *La faisabilité politique de l'ajustement*, Centro di Sviluppo OECD, Quaderno di politica economica n°13, OECD, Paris 1996.
- MOSCATO M.T., “Globalizzazione e confini dell'io”, in AA.VV., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, XLI Convegno di Scholè, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 277-284.
- MOTTANA P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993.
- MUETZELFELDT M. - SMITH G., “Civil Society and Global Governance: the Possibilities for Global Citizenship”, in *Citizenship Studie*, 6(1), 2002, pp. 55-75.

- MULLARD C., "The Problems of World Studies in a Multi-Cultural Society", in *World Studies Journal*, 4(1), 1982.
- MUNDEL K. - SCHUGURENSKY D., *Lifelong Citizenship Learning, Participatory Democracy and Social Change*, Transformative Learning Centre, OISE/University of Toronto 2004.
- NANNI A., *Una Nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, EMI, Bologna 2000.
- NANNI C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990.
- , "Globalizzazione ed educazione. Esigenze, risposte, proposte", in L. PATI (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, La Scuola, Brescia 2003.
- NEWMAN A., "What is the Education-Industry?", in *Eduventures*, gennaio 2000.
- NUSSBAUM M., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.
- OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, 1998.
- OKRAH K.A., "Nyansapo" (the Wisdom Knot): toward an African Philosophy of Education, Routledge, New York 2003.
- , "African Educational Reform in the Era of Globalization: Conflicts and Harmony", in *The African Symposium*, 4, 4, December 2004.
- ORSI M., *Educare ad una cittadinanza responsabile. Percorsi educativi ed etici per l'uomo del terzo millennio*, EMI, Bologna 1998.
- OSLER A., "Learning to Live Together: Citizenship Education in an Interdependent World", in *CSCS Journal*, 13 (2), 2002.
- OSLER A. (ed.), *Development Education. Global Perspectives in the Curriculum*, Cassell, London, UK 1994.
- OSLER A. - RATHENOW H.-F. - STARKEY H., *Teaching for Citizenship in Europe*, Trentham, London 1995.
- OSLER A. - STARKEY H., *Teacher Education and Human Rights*, David Fulton, London 1996.
- , "Rights, Identities and Inclusion: European Action Programmes as Political Education", in *Oxford Review of Education*, 25, 1&2, 1999, pp. 199-215.
- OSLER A. - VINCENT K., *Citizenship and the Challenge of Global Education*, Trentham, London 2002.
- OTTAVIANO C. - RIVOLTELLA P.C., "La costruzione della cittadinanza in una società globalizzata", in *Vita e Pensiero*, 5, 1998a, pp. 340-354.
- , "Media e globalizzazione. Un nuovo spazio per l'educazione", in *Vita e Pensiero*, 4, 1998b, pp. 273-286.
- OUELLET F., *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris 1991.
- OXFAM, *A Curriculum for Global Citizenship*, Oxfam, Oxford 1997.
- , *Global Citizenship: The Handbook For Primary Teaching*, Oxfam, Oxford 2001.
- PACI E., *Tempo e relazione*, Taylor, Torino 1954.
- PADILHA P.R., *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*, Cortez/IPF, São Paulo 2004.
- PARFIT D., *Ragioni e persone*, Il Saggiatore, Milano 1989.
- PARKER W., *Advanced ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizen education*, in «Teachers College Record», 98,1, 1996, pp. 105-125

- PARKER W. - GROSSMAN D. - KUBOW P. - KURTH-SCHAI R. - NAKAYAMA S., "Making It Work: Implementing Multidimensional Citizenship", in J.J. COGAN - R. DERRICOTT (eds.), *Citizenship for the 21st century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998.
- PARKER W.C. - NINOMIYA A. - COGAN J.J., "Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development", in *American Educational Research Journal*, 36 (2), 1999, pp. 117-145.
- PATRICK J., "Civil Society in Democracy's Third Wave: Implications for Civic Education", in *Social Education*, 60,7, 1996, pp. 414-417.
- PETERS A., *Atlante del mondo*, Rizzoli, Milano 1990.
- PIKE G., "Global Education: Reflections from the Field", in *Green Teacher*, 54, 1998, pp. 6-10.
- , "Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning", in *Theory into Practice*, 39, 2, 2000a, pp. 64-71.
- , "This Issue: Global Education", in *Theory into Practice*, 39, 2, 2000b, pp. 62-63.
- PIKE G. - SELBY D., *Global Teacher, Global Learner*, Hodder & Stoughton, London 1988.
- , *Reconnecting. From National to Global Curriculum*, World Wide Fund for Nature UK, Godalming, UK, 1995.
- , *In the Global Classroom, Book One*, Pippin, Toronto, Canada 1999.
- , *In the Global Classroom, Book Two*, Pippin, Toronto, Canada 2000.
- PINEAU G., *De l'air: essai sur l'écoformation*, Paidéia, Paris 1992.
- , *Education et alternance*, Document de recherche, 10, Université de Tours, Tours 1998.
- PREMOLI S., "Pedagogia critica e scuola: prospettive nel terzo millennio", in *Dirigenti Scuola*, 1, 2005, pp. 11-18.
- (a cura di), *A scuola di cittadinanza plurale. Differenze, culture e saperi in dialogo*, EGA Editore, Torino 2008.
- RAULIN A., *L'etnique est quotidien. Diasporas, marchés et cultures urbaines*, L'Hartmann, Paris 2000.
- REALE G., *Storia della filosofia antica*, Vita e Pensiero, Milano 1992.
- REGNI R., *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando, Roma 2002.
- RHEINGOLD H., *La realtà virtuale*, Baskerville, Bologna 1993.
- RICHARDSON R., *Learning for a Change in World Society*, One World Trust, London 1976.
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.
- , *La persona*, Morcelliana, Brescia 2002.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000.
- RITZER G., *Il mondo alla MacDonald*, il Mulino, Bologna 1997.
- RIVERSO E., *Paradigmi umani e comunicazione*, Anicia, Roma 1990.
- RIVOLTELLA P.C., "Mass media, educazione, formazione", in L. MASTERMANN, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia 1997.
- RIZZI F., *Educazione e progetto cooperativo*, La Scuola, Brescia 1984.
- ROBERTSON R., *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura globale*, Asterios, Trieste 1999.
- SABATANO F., "Diritto all'istruzione e qualità dell'offerta formativa", in *LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 1, 2, 1 giugno 2005.
- SAHLBERG P., *Education Reform and Competitiveness*, paper presented at the International Principals Convention (ICP), July 132005, Cape Town, South Africa. Internet:

- www.icponline.org/icp_sections/convention/conv_7/papers/Pasi_Sahlberg_ICP_Presentation.pdf-
- SALOMON G., *Interaction of Media, Cognition and Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1979.
- SALOMONE I., *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, NIS, Roma 1997.
- SAMBIN A., "La psicologia della Gestalt", in P. LEGRENZI (a cura di), *Storia della psicologia*, il Mulino, Brescia 1980.
- SANDERCOCK L., *Verso cosmopolis. Città multiculturali e pianificazione urbana*, Dedalo, Bari 2004.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo*, La Scuola, Brescia 1994.
- , *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.
- , "Globalizzazione, educazione, giustizia", in AA.VV., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, XLI Convegno di Scholè, La Scuola, Brescia 2003°, pp. 87-102.
- , *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003b.
- , "Progettare l'educazione globale", in «Studi e Ricerche. Università degli Studi di Lecce, Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche», 11/12, gennaio dicembre 2003c, pp. 89-105.
- , "Formazione continua e cittadinanza globale", in M. CHIARANDA, *La formazione continua, politiche e progetti*, Pensa, Lecce 2004, pp. 53-71.
- , *La prospettiva interculturale*, relazione presentata al Seminario itinerante interuniversitario "Pedagogia generale e Filosofia dell'educazione", Università Cattolica, Milano 4 novembre 2005, *pro manuscripto*.
- SARTORI G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*, Rizzoli, Milano 2000.
- SASSEN S., *Sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino 2008.
- (a cura di), *Deciphering the Global: Its Spaces, Scales and Subjects*, Routledge, New York - London 2007.
- SCRUTON R., *World Studies: Education or Indoctrination?*, Institute for European Defence and Strategic Studies, London 1985.
- SCURATI C., "Per una pedagogia della mondialità", in ZANI V. (a cura di), *Volti d'Europa. Unità nella diversità*, La Scuola, Brescia 1990a.
- , "Prospettive di educazione del cittadino fra Italia e USA", in *Annali della Pubblica Istruzione*, 36, 1990b, pp. 659-663.
- , *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1991.
- , *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 2003b.
- SELBY D., *Global Education as Transformative Education*, in <http://www.citizens4change.org/global/intro/toc.htm#>, 1999.
- , "A Dark Shade of Green: The Importance of Ecological Thinking in Global Education and School Reform", in *Theory and Practice*, 39, 2, 2000, pp. 88-96.
- SEN A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2002.
- SENNETT R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano 1999.
- SEQUERI P., *L'umano alla prova. Soggetto, identità, limite*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- SHIVA V., *Terra Madre*, UTET Libreria, Torino 2002.
- SMITH S. N., "La scuola, sede privilegiata per l'educazione alla gestione costruttiva dei conflitti", in CONSENSUS BUILDING INSTITUTE, cit.

- SOSA SANTOS B. de, "A Multicultural Conception of Human Rights", in M. FEATHERSTONE - S. LASH (a cura di), *Spaces of Culture*, Sage, London 1999.
- STARKEY H. (a cura di), *The challenge of human rights education*, Cassell, London, UK, 1991.
- STEENBERGEN B., "Towards a Global Citizenship", in *The Condition of Citizenship*, Sage, London 1994.
- STEINER M., *World Studies 8-13: Evaluating Active Learning*, World Studies Trust, Manchester Metropolitan University Press, Manchester, UK, 1992.
- , *Learning from Experience. World Studies in the Primary Curriculum*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, UK, 1993.
- (a cura di), *Developing the Global Teacher. Theory and Practice in Initial Teacher Education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, UK, 1996.
- STROMQUIST N.P., "Globalization, the I, and the Other", in *New Directions in Comparative and International Education*, 4, 2, 14 maggio 2002.
- , *Education in Globalized World*, Rowmann & Littlefield, New York 2002.
- STIGLITZ J.E., *La globalizzazione che funziona*, Einaudi, Torino 2006.
- STROMQUIST N.P. - MONKMAN K., *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*, Rowmann & Littlefield, New York 1999.
- SUCHODOLSKIJ B., *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma 1964.
- SURIAN A. (a cura di), *Un'altra educazione è possibile*, Editori Riuniti, Roma 2002.
- SUTTON M., "Global Education and National Interest: The Last Fifty Years", in *International Journal of Social Education*, 13, 2, 1998-1999, pp. 6-28.
- TAROZZI M., "Geopedagogia e diritti umani. Un approccio fenomenologico", in *Pluriverso*, IV, 1, 1999, pp. 76-80.
- TAYLOR P., *Cities in Globalization: Practices, Policies and Theories*, Routledge, London 2006.
- THAMAN K.H., *Education and Globalization. A View from Oceania*, Keynote Address, World Council of Curriculum and Instruction Conference, Wollongong, N.S.W., luglio 2004.
- TOMLINSON J., *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano 2002.
- TORNEY-PURTA J., "Educazione civica e educazione internazionale nel curricolo", in *Annali della Pubblica Istruzione*, 36, 2, 1990, pp. 6-28.
- TORNEY-PURTA J. - LEHMANN R. - OSWALD H. - SCULTZ W., *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2001.
- TORNEY-PURTA J. - SCHWILLE J. - AMADEO J., *Civic Education across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 1999.
- TORRES C.A., *Democracia, educação e multiculturalismo. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*, Editora Vozes, Petropolis (RJ) 1998.
- TOURAINÉ A., *Eguaglianza e diversità. I nuovi compiti della democrazia*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- TYE B.B. - TYE K.A., *Global Education. A Study of School Change*, State University of New York Press, Albany, New York 1992.

- TYE K.A., "Global Education: A Worldwide Movement. A preview of a Study of Global Education Practices in 52 Countries", in *Issues in Global Education*, 150, 1999.
- (a cura di), *Global Education. School-based Strategies*, Interdependence Press, Orange, California 1990.
- (a cura di), *Global Education. From Thought to Action*, Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook, Alexandria, Virginia 1991.
- UNESCO, *Global Education Digest 2004: Comparing Education Statistics across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2005.
- VARIN D., "La teoria ecologica dello sviluppo", in P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- VERNETTE J., *Che cos'è il New Age*, Sugarco, Milano 1992.
- VICO G., *Tempo e educazione nel post-moderno*, La Scuola, Brescia 1990.
- , *Alla ricerca della pedagogia perduta*, La Scuola, Brescia 2000.
- VIO GROSSI F., "La sociedad ecológica. Nuevos paradigmas, ecología y desarrollo", in C. Contreras (a cura di), *El desarrollo social tarea de todos*, Comisión sudamericana de Paz, Seguridad y Democracia, Santiago de Chile 1994.
- VIOTTO P., *Per una filosofia dell'educazione secondo J. Maritain*, Vita e Pensiero, Milano 1985.
- VITTORI R., "Verso un'educazione capace di futuro", in *Cem/Mondialità*, 6, giugno-luglio 2003.
- VON BERTALANFFY L., *Teoria generale dei sistemi*, ILI, Milano 1971.
- VULLIAMY G. - WEBB R., "Progressive Education and the National Curriculum: Findings from a Global Education Research Project", in *Educational Review*, 45(19), 1993.
- WARD B. - DUBOS R.J., *Una sola terra*, Mondadori, Milano 1972.
- WASHBURNE C., *Che cos'è l'educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- WERTHEIMER M., *Il pensiero prodotto*, Giunti Barbera, Firenze 1965.
- WOYACH R.B. - LOVE J., "Citizenship and World Affairs: The Impact of a Community-Based Approach to Global Education", in *Educational Research Quarterly*, 8(1), 1983, pp. 36-47.
- WOYACH R.B. - REMY R.C., "A Community-Based Approach to Global Education", in *Theory Into Practice*, Sum, 21(3), 1982, pp. 177-183.
- WOYACH R. - REMY R.C., *Approaches to World Studies*, Allyn & Bacon, Needham Heights, Massachusetts 1988.
- YONEZAWA A., "The Impact of Globalisation on Higher Education Governance in Japan", in *Higher Education Research and Development*, 22, 2005, pp. 145-154.
- ZANI V. (a cura di), *Volti d'Europa. Unità nella diversità*, La Scuola, Brescia 1990.
- ZANINI P., *Significato del confine*, Mondadori, Milano 1997.
- TOURAINÉ A., *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano 2008.
- WALLERSTEIN I., *Comprendere il mondo. Introduzione all'analisi dei sistemi-mondo*, Asterios, Trieste 2006.

INDICE

PREFAZIONE di Milena Santerini	5
--	---

PRIMA PARTE

Pedagogia e globalizzazione

1. LO SGUARDO PEDAGOGICO SULLA GLOBALIZZAZIONE	
E L'ECONOMIA GLOBALE DELL'EDUCAZIONE	11
1.1 Che cos'è la globalizzazione?	12
1.2 Mondo globale e mondi locali: verso l'omogeneizzazione culturale? .	16
1.3 Nuove idee di cultura	20
1.4 Rappresentare la cultura ai tempi della globalizzazione.	22
1.5 Economia globale dell'educazione e panorami educativi	26
1.6 Rapporto tra cultura ed educazione	29
2. ATTRAVERSANDO I PANORAMI DELL'EDUCAZIONE	35
2.1 Le conseguenze della globalizzazione sulle relazioni educative.	36
2.2 Tracce per progettare nuove relazioni.	43
2.3 La relazione medi@ta	48
2.4 L'incontro interculturale.	52
2.5 La scuola che cambia	55
2.6 L'educazione per tutti e la crisi della scuola	62
2.7 Orientamenti globali di riforma della scuola	69
2.8 Ripensare la scuola	83
3. L'APPROCCIO AL GLOBALE IN PEDAGOGIA	85
3.1 L'etimologia di "globale"	86
3.2 Epoca contemporanea e voglia di globale.	87
3.3 Tracce di globale	90
3.4 Percorso storico-evolutivo degli approcci internazionali all'educazione	94

SECONDA PARTE
Le pedagogie del globale

4. EDUCAZIONI GLOBALI NEL MONDO ANGLOSASSONE	101
4.1 La Global Education	102
4.2 I World Studies	115
4.3 Global Education: sviluppi	121
4.4 L'educazione alla cittadinanza globale.	133
5. I PARADIGMI OLISTICI	149
5.1 L'ecopedagogia	150
5.2 La prospettiva moriniana	159
5.3 Pedagogie olistiche e New Age	165
6. PEDAGOGIE DEL GLOBALE: UNO SGUARDO D'INSIEME	167

TERZA PARTE
Connessioni e tragitti tra globale e locale

7. EDUCARE IN PROSPETTIVA GLOBALE	175
7.1 La cura tra presente e futuro	177
7.2 Educare nella frattura tra locale e globale	186
7.3 Verso un'educazione in prospettiva globale radicata localmente	188
7.4 Una questione di termini	191
7.5 Tra interculturale e globale	193
7.6 Finalità e obiettivi di un'educazione in prospettiva globale radicata localmente	195
7.7 Identità e alterità in una prospettiva globale radicata localmente	196
7.8 Rappresentare la soggettività in un mondo globale	199
7.9 Piattaforma per il cambiamento necessario e cittadinanza globale e planetaria	202

CONCLUSIONE

L'apertura alla speranza di un'educazione globale radicata localmente	204
---	-----

BIBLIOGRAFIA	207
------------------------	-----

Di che coordinatore c'è bisogno oggi?

Il ruolo di coordinamento tra incertezza e speranza

di
Silvio Premoli

In tempi come quello attuale, dominato da incertezza e precarietà, può sembrare particolarmente impegnativo assumersi responsabilità. Eppure proprio in tale situazione, e in special modo nelle professioni di cura, risulta importante una figura che connetta e guidi i vari professionisti, affinché fatica e scoraggiamento non minino alla radice l'efficacia degli interventi.

Si può assolvere a questo compito tramite una funzione di coordinamento?

Quali accorgimenti e attenzioni deve adottare un coordinatore per rilanciare il proprio ruolo, curare i diversi equilibri e trovare nuove risposte?

« Il desiderio di liquidare l'Incertezza può allora apparirci come la malattia propria della nostra mente. [...] Il pensiero deve dunque armarsi e agguerrirsi per affrontare l'incertezza. Tutto ciò che comporta possibilità comporta rischio, e il pensiero deve riconoscere le possibilità dei rischi come i rischi delle possibilità. »

Edgar Morin

La comprensione degli aspetti attuali del welfare richiede l'analisi dei processi di cambiamento che si condensano nella parola globalizzazione e non fanno eccezione gli attentati in atto ai sistemi di welfare, intesi come risposte sociali strutturate volte ad assicurare protezione da una pluralità di rischi, in particolare a vantaggio dei soggetti più vulnerabili (Pinkerton, 2006). In sostanza, l'adozione di una prospettiva globale deve essere assunta come essenziale per sviluppare strategie di impegno e resistenza al fine di salvaguardare l'esigibilità dei diritti di cittadinanza fondamentali.

Nella società dell'incertezza

« Così ci scopriamo impacciati e insicuri, preoccupati dalla necessità di trovare risposte a nuove strane domande, in assenza della fiducia che i riferimenti etici del passato sostenevano. »

Robert G. Hanvey

Le politiche sociali stanno oggi cambiando in tutti i Paesi europei. I motivi di questi cambiamenti, come nota Tommaso Vitale (2008), sono da ricercare nella perdita di legittimità in merito al sostegno alla debolezza sociale, che viene considerato solo un costo e non più un investimento per la qualità della convivenza. Un secondo motivo è

legato all'inerzia del sistema di welfare ad adattarsi a esigenze che cambiano e soprattutto a fronteggiare situazioni cronicizzate o da gestire sul lungo termine.

Il contesto sociopolitico italiano, come è noto, propone oggi un modello di welfare residuale e lontano dal paradigma di una cittadinanza che sappia garantire la pratica di uno stato sociale universalistico e partecipativo, centrato su una forte competenza programmatica pubblica e un'altrettanto forte capacità partecipativa degli attori locali, orientato a valorizzare e supportare ogni progetto di vita (Marelli, 2009).

L'entità della decurtazione al Fondo nazionale politiche sociali (FNPS) e altri rilevanti segnali di disinvestimento pubblico nel sistema di welfare nazionale e regionale alimentano la preoccupazione di chi crede nell'irrinunciabilità dei principi di equità e giustizia sociale a fondamento della convivenza e di coloro che lavorano nei servizi.

La precarietà e l'incertezza già presenti negli ultimi anni assumono tinte fosche alla luce degli allarmanti segnali di crisi che stanno investendo il settore: quante cooperative sociali hanno chiuso i battenti negli ultimi mesi? Quanti servizi sono divenuti insostenibili, seppur necessari, e sono stati chiusi?

È evidente che questa è un'esperienza inedita per generazioni intere di giovani e di adulti. Non era mai successo niente del genere nel nostro Paese: tendenzialmente i cambiamenti e le trasformazioni erano coincisi con un progressivo e più o meno costante miglioramento (o quantomeno con questa percezione). Diviene possibile perdere «il senso della propria storica identità» e vedere affievolirsi ogni passione autentica, sotto la pressione del timore dell'inedito e

* Il presente contributo nasce nell'ambito dell'annuale *stage* formativo residenziale del GRUCOS (Gruppo dei coordinatori di servizio) della cooperativa sociale La

Grande Casa onlus di Sesto San Giovanni, condotto da Silvio Premoli e Simona Bianchi.

della preoccupazione di garantirsi i mezzi per sopravvivere (Lia, 1998, p. 75).

E allora è necessario rinnovare le ragioni della speranza. La dimensione dell'incertezza e quella della speranza sono connotate all'esperienza storica: la possibilità del cambiamento è ambivalente, nulla dura per sempre e tutto può finire, sia ciò che amiamo sia ciò che soffriamo.

Edgar Morin sottolinea come tutte le discipline scientifiche, dalla microfisica alle scienze umane, oggi insegnino che è necessario trattare e negoziare con l'incertezza. Le catastrofi ambientali o nucleari, il moltiplicarsi di conflitti su scala globale, la strutturazione di una permanente crisi economica sono eventi probabili, certamente. Ma Morin ricorda che

« nella storia è talvolta accaduto l'improbabile in senso positivo: ad esempio quando l'Europa era occupata dalla Germania di Hitler, la Francia era occupata, le truppe naziste erano arrivate fino alle porte di Mosca e di Leningrado, la probabilità maggiore era che ci sarebbe stata una dominazione nazista molto duratura su tutta l'Europa. In realtà in pochi mesi le cose sono cambiate perché c'è stata una resistenza insperata di Mosca che ha respinto le truppe tedesche, perché c'è stato un Pearl Harbour e l'America è entrata in guerra, in tre mesi le probabilità sono cambiate. [...] È certo, quindi, che l'improbabile capita nella storia. Circa la mia visione del futuro rispondo dicendo che io ripongo speranza nell'improbabile. ⁽¹⁾ »

Al timone nella tempesta

« Si «apprende» solo dall'incertezza, questo mi sembra essere il fondamento del nostro procedere quotidiano. Ciò che è certo non può, per definizione, essere fonte di apprendimento. »

Giordano Bruno

Il coordinatore pedagogico è figura cui sono richieste sia competenze di merito, relative allo specifico oggetto del lavoro sociale ed educativo, sia capacità organizzativa, orientata a creare condizioni perché gli operatori di primo livello possano svolgere al meglio il proprio lavoro (Premoli, 2008).

Si tratta, quindi, di una funzione di *leadership* e di formazione, assunta da professionisti dotati di maturità personale, di competenze centrate sulla progettazione pedagogica, sulla gestione del gruppo di lavoro e delle risorse umane, di esperienza sul campo, integrata – o disponibile a integrarsi – nella cultura organizzativa e pedagogica dell'ente di appartenenza.

Vivere il tempo presente tra complessità e precarietà

Fare il coordinatore di un servizio socio-educativo oggi significa confrontarsi quotidianamente con l'incertezza che emerge da un modello di welfare residuale e dalle scelte in materia di politiche sociali che minano la certezza dei diritti di cittadinanza e conseguentemente delle condizioni del lavoro sociale ed educativo. E chi coordina un servizio, innanzitutto, è persona che vive la complessità del momento storico attuale e sperimenta sia la fatica di abitare un tempo di crisi sia il rapporto con l'incertezza nella propria esistenza: nel proprio vissuto, nel senso di fiducia nell'avvenire, nelle relazioni, nelle prospettive, ecc. Vive, inoltre, l'incertezza in rapporto al futuro della propria organizzazione o impresa sociale, del lavoro proprio e dei compagni, degli investimenti ideali in termini di impegno sociale per la trasformazione delle condizioni di vita di persone in difficoltà e delle forme di convivenza dentro la società, dei

1 | Intervista di Patrizia Lotti a Edgar Morin, presentata, per la prima volta, al convegno «Progettare

futuri» del marzo 2003, organizzato dal Comune di Reggio Emilia.

propri valori e del patrimonio (culturale, economico, identitario) dell'organizzazione di appartenenza.

Compito prioritario di chi riveste una funzione di coordinamento consiste nell'assumere un ruolo di responsabilità e guida rispetto a un gruppo di professionisti e di un insieme di bambini, ragazzi, adulti in difficoltà.

Assumersi rischi perché ne vale la pena

In questo senso, il coordinatore deve contemporaneamente apprendere e insegnare a «navigare nell'incertezza». Ma «come si apprende e come si insegna a navigare nell'incertezza senza andare a fondo?» si interroga appunto Laura Formenti (2009), che prosegue:

« Morin propone di lavorare sulla scommessa, cioè la consapevolezza e disponibilità a correre rischi, e sulla strategia, cioè la capacità di azione deliberata. Questi atteggiamenti possono essere sviluppati attraverso la conoscenza e la cura di sé e del sistema, valorizzando da un lato la biograficità (Peter Alheit, Bettina Dausien), cioè la capacità di costruire autonomamente un progetto di vita e perseguirlo in modo creativo e flessibile, e dall'altro la composizione tra le diverse parti del sistema. »

Così il coordinatore si confronta inevitabilmente con le dimensioni della scommessa e del rischio, della capacità di agire e della ricerca di strategie. E ancora prima con la dimensione del valore dei propri obiettivi e del proprio impegno, perché solo se vale la pena spendersi per essi, vale la pena rischiare e scommettere. E se vale la pena assumersi un rischio, allora diviene necessario trovare il modo di *riuscire*, per quanto sia nelle proprie possibilità e nella sinergia emergente dai contributi delle persone che stanno nella medesima situazione, anche in condizioni particolarmente avverse, poiché, riprendendo una metafora nautica di Remo Bodei (2010), «si può navigare controven-

to», «si possono usare le forze contrarie per giocarle» ed è necessario «abituarsi ad andare controcorrente, siccome la situazione è questa e non si intravedono al momento grandi speranze di cambiamento».

L'assunzione del rischio e l'elaborazione di strategie richiedono di essere sostanziate nella cura di sé, nella cura del sistema di appartenenza (servizio, équipe, cooperativa, ecc.), nella capacità di sviluppare progetti e in quella di negoziare e comporre le proprie progettualità con quelle di altri portatori di interessi nelle medesime questioni.

Quattro atteggiamenti per la cura di sé

La cura di sé ha una funzione centrale in un'epoca storica segnata da identità fragili, problematiche, in perenne ricerca (Foucault, 1985), in particolare per coloro che per professione devono «prenderci cura» di altri soggetti, «esercitando su di essi un potere, attraverso il sapere e l'agire» (Cambi, 2008). È certamente anche il caso di chi ricopre un ruolo di coordinamento.

- Innanzitutto, la cura di sé per il coordinatore può declinarsi nella riaffermazione del valore formativo dell'autobiografia, che consente di acquisire consapevolezza in merito alla propria storia e di predisporre alla cura degli altri, liberato il più possibile dai propri pregiudizi, condizionamenti, schemi di pensiero, che spesso si originano nel vissuto e agiscono in modo latente come degli «impensati» nella forma di certezze, dogmi, norme (Cambi, 2008).

- In secondo luogo, la cura di sé deve essere orientata a sviluppare un atteggiamento interiore che renda capaci di tollerare l'incertezza. Si tratta della capacità di attendere pazientemente, di «stare nel mezzo», di tollerare l'ansia di guardare il futuro: è la «capacità negativa» di cui parla Wilfred Bion

(1973), che consiste nel «saper tollerare la frustrazione di non capire, di non sapere, nell'accettare di mantenere il giudizio sospeso, nel non andare alla ricerca di spiegazioni a tutti i costi» (Blandino, 1993).

In sostanza, si tratta di riuscire a sopportare la sospensione del fare e la solitudine della responsabilità; ad ascoltare se stessi e gli altri; a fare silenzio, aspettando di avere maggiore chiarezza. Le competenze relazionali che scaturiscono dalla capacità negativa risultano fondamentali per esercitare proficuamente un ruolo che richiede di assumere responsabilità, di gestire conflitti, di governare situazioni incerte e frustranti, di indicare direzioni verso cui muoversi, anche in assenza di riferimenti certi.

- In terzo luogo, occorre educare il proprio sguardo in una duplice direzione: da una parte, all'acquisizione della «binocularità mentale», di cui parla Morin (1984), cioè della capacità di cogliere a un tempo l'ordine e il disordine e di conseguenza riuscire a comprendere il reale; dall'altra, al «quarto sguardo», indicato da Laura Formenti (2009), come capacità di inclusione di noi stessi nella nostra visione del mondo, elemento essenziale di consapevolezza della complessità sistemica della realtà (di cui fa parte anche chi osserva). A partire da qui, il coordinatore può diventare un professionista riflessivo (Schön, 1993) che sa porsi nella propria azione professionale come ricercatore, dedicando pensiero a ciò che fa e sperimenta quotidianamente, apprendendo a sviluppare nuove competenze.

- Da ultimo, il coordinatore non solo sulla scorta del ruolo di responsabilità che riveste, ma soprattutto per la specificità dello sguardo pedagogico che caratterizza l'ispirazione del suo agire, deve assumere una prospettiva di speranza, una capacità di ricercare incessantemente varchi di potenzialità nel presente che vive.

La cura del sistema: missione impossibile?

« Quando un sistema non è capace di gestire problemi vitali, allora il sistema è destinato a morire e a disintegrarsi, a meno che non vi sia in esso l'energia per creare un meta-sistema più ricco che sia al contrario capace di trattare questi problemi vitali. [...] Oggi è necessaria una metamorfosi, accadrà? Non è dato saperlo. »

Edgar Morin

Il coordinatore – sottolinea Formenti (2009) – nei confronti del gruppo di professionisti adulti che gli sono affidati ha il compito

« di offrire ascolto alle storie per come si presentano ma anche per le loro potenzialità, tenere a bada risonanze e convinzioni, che non significa solo esercitare l'empatia, ma l'auto-consapevolezza emotiva e la gestione creativa dei conflitti (Sclavi, 2003). Deve invitare alla riflessività, chiedendo ai presenti di esprimere il loro pensiero su ciò che viene detto. Rispetto, apertura, leggerezza, curiosità sono atteggiamenti che evitano di cadere nella tentazione di dare risposte e diventare istruttivi; al contempo insegnano a sostare nell'incertezza, a riconoscerla e a non temerla. Non è facile mantenere questa postura, perché gli studenti [ma possiamo dire lo stesso per gli educatori (nda)] arrivano con domande e aspettative, colorate da una certa dose di ansia. »

Accompagnare i colleghi

La cura dei professionisti adulti si interseca con la cura del servizio e della sua funzionalità soprattutto per quanto attiene la gestione degli aspetti organizzativi, amministrativi ed economici. In questo frangente, la precisione e l'attenzione agli aspetti a vario titolo connessi alle rendicontazioni, la tutela delle priorità nel quotidiano, la capacità di agire deleghe e di assumere anche posizioni di autorità, laddove la conduzione più «partecipata» non si rivelasse efficace, rappresentano snodi essenziali dell'esercizio di ruolo; nella consapevolezza che spesso

l'organizzazione e la disponibilità di risorse economiche sono «pedagogia implicita» e che la funzionalità/possibilità di un intervento educativo e di cura passa anche da qui, come pure il benessere dell'équipe.

I colleghi vanno accompagnati, poi, a collocarsi nel momento storico che il settore sta vivendo, a comprenderne le dinamiche, a dare significato agli eventi, a mobilitare risorse positive, a coltivare la fiducia e ad assumere sguardi di speranza, «ingrediente indispensabile dell'esperienza storica», per usare le parole di Paulo Freire (2004). In questo modo può divenire possibile tenere alto l'investimento, il tenore educativo e la qualità del prendersi cura, anche al fine di accreditare la funzionalità dei servizi presso le possibili committenze. Tutto ciò ci sembra in linea con la strada indicata da Ivo Lizzola (2010) quando sottolinea che

« la possibilità di superare l'attuale crisi dipende da una transizione verso la speranza, che chiede d'essere capaci di affrontare i nostri sentimenti, di fidarci di noi e degli altri, di assumere il senso di impotenza per superarlo e trasformarlo in energia dinamica. »

Costruire una consapevolezza collettiva

Sembra utile segnalare un ulteriore aspetto che deve essere coltivato: si tratta della *mindfulness*, concetto che Karl Weick e Kathleen Sutcliffe (2010) indicano come fondamento dell'attitudine di un'organizzazione a governare l'inatteso e che corrisponde alla

« capacità di sviluppare, a livello organizzativo, una ricca consapevolezza del dettaglio discriminante, [...] di non lasciarsi fuorviare dalle proprie aspettative e dalle *routine* e di riuscire a focalizzarsi su elementi che a prima vista appaiono poco significativi o ininfluenti, ma che possono rappresentare in realtà le prime avvisaglie di una crisi di sistema in grado di assumere vaste proporzioni. »

La *mindfulness* è una condizione di «consapevolezza collettiva» che caratterizza una realtà organizzativa nel suo complesso e la sua strutturata abilità a individuare preventivamente e correggere gli errori, laddove possibile, e resistere efficacemente alle situazioni di grave criticità.

La prospettiva di Weick e Sutcliffe sottolinea alcuni accorgimenti che consentono di *anticipare eventi inattesi e critici* e di *contenere gli effetti negativi* degli imprevisti.

- Nel primo caso, si raccomanda di cogliere la rilevanza di eventi apparentemente secondari che costituiscono deboli «spie» di problemi di ampia portata; di rigettare la tendenza a semplificare e a ridurre la complessità; di dedicare attenzione alle attività svolte in prima linea dall'organizzazione.

- Nel secondo caso, i principi chiave evidenziati dagli autori fanno riferimento all'impegno per lo sviluppo della resilienza all'interno dell'organizzazione e al rispetto per la competenza e la sensibilità a cogliere i problemi delle persone con più esperienza, a qualunque livello esse operino.

Accettare la responsabilità di una funzione decisionale

Come si diceva poco sopra, parlare del ruolo di coordinamento di servizi socio-educativi significa tematizzare la questione della leadership in un complesso contesto ad alto tasso di relazionalità, emotività e idealità (Premoli, 2008). In particolare le professioni finalizzate a utilità sociale e relazione d'aiuto tendono ad accompagnarsi a forti idealizzazioni e a rappresentazioni di un ambito professionale sotto il segno dell'assenza di competizione e conflitto, in quanto orientate «a fare del bene», e del rifiuto di categorie come il potere e l'autorità.

In un contesto così contraddistinto è particolarmente difficoltoso il coordinare, poiché colui che deve interpretare tale

ruolo spesso fatica a vivere come legittima la funzione gerarchica e decisionale e può non accettare serenamente l'eventualità di confronto conflittuale insita nelle funzioni di responsabilità. Sappiamo, però, che differenze di vedute e conflitti all'interno di un'organizzazione esistono e possono generare criticità e, pertanto, devono essere affrontate da chi ha il compito di governare i diversi ambiti.

Vedere l'umanità delle storie

Il versante essenziale del sistema è costituito dall'attenzione e dalla cura nei confronti delle persone che il servizio deve accompagnare (gli «utenti»).

In un momento storico connotato da incertezza rischiamo di lavorare male? Di non innovare? Di lasciarci interrogare meno da domande che ci spingano a trasformare il nostro agire in direzione di forme più adeguate di lavoro sociale ed educativo? Oppure riusciamo a tutelare comunque la priorità rappresentata dall'interesse delle persone che accompagniamo?

Un collega pedagogista che stimo molto, Diego Mairani, nei mesi scorsi ha scritto in un'e-mail un pensiero che ritengo valga la pena riportare:

« Da diverso tempo ci stiamo interrogando su quale corrispondenza possa esserci, o come possa essere raggiunta, tra un percorso di vita familiare, di per sé dinamico e connotato da innumerevoli variabili e cambiamenti endogeni ed esogeni, e la definizione di «progetti educativi individualizzati», già di per sé rigidi e spesso interpretati ancor più rigidamente dagli operatori (a una minore sicurezza da parte degli educatori corrisponde una maggiore rigidità progettuale). Davvero è obbligatorio progettare? E se lo è, o comunque non riusciamo a immaginare forme alternative, quali accorgimenti potrebbero preservarci dai rischi? »

Ecco cosa intendo. Malgrado l'incertezza, riusciamo a preservare le nostre professioni

da rigidità e formalismi pseudo-professionali e a tenere viva la curiosità e la capacità di vedere l'umanità nelle storie delle persone che incontriamo?

Essere cerniera sempre e comunque

« Consequire un'unificazione includendo il campo della certezza come particolare caso-limite della logica dell'incertezza (della congettura, della probabilità) costituisce indubbiamente un cammino nel senso diametralmente opposto a quello dei tentativi dominanti. Ma, a mio modo di vedere, è proprio questo che occorre. »

Bruno De Finetti

La funzione di coordinamento è investita del compito di agevolare la comunicazione tra livello dirigenziale e operativo, mettendo in relazione esigenze e istanze troppo spesso distanti e confliggenti (Reggio, 2008).

Oggi più che mai il ruolo connettivo del coordinatore risulta strategico per garantire integrazione e sinergia tra intervento diretto e organizzazione, per promuovere coerenza tra visioni, approcci e stili, per rendere fluida e «verace» la comunicazione.

Il presidio di queste funzioni consente di dare senso ai rischi e alle scommesse che ai diversi livelli di un'organizzazione ogni professionista assume e di mettere in dialogo e comporre le differenti prospettive che ispirano le progettualità e le strategie, orientate a perseguire la *mission* organizzativa e a rendere sostenibili i percorsi. Alle diverse latitudini dell'organizzazione la comprensione di progettualità e strategie può essere faticosa, a partire dalla localizzazione del punto di vista di chi le ha elaborate e di chi le osserva in seguito: in questo senso, la «mediazione interculturale» del coordinatore può facilitare il reciproco incontro tra la visione organizzativa e la visione operativa.

Certamente l'assunzione del ruolo di coordinamento e l'efficacia del suo esercizio forse nell'attuale momento storico comportano un *surplus* di difficoltà, connesse alla non remota possibilità di doversi trovare a governare situazioni complesse e faticose, discendenti da decisioni non necessariamente condivise. Basti pensare all'eventualità di dover dare comunicazione dell'interruzione di contratti; di dover gestire la complessità e i conflitti emergenti da una diminuzione di organico all'interno di un servizio; di dover dare indicazioni e orientamenti relativi ai tagli da effettuare in caso di contrazione dei *budget*.

In cerca di composizione

L'etimologia di *com-porre* rimanda all'idea di «porre insieme e mescolare varie cose per farne una». Ma richiama anche l'attività del compositore e il desiderio di produrre e creare intenzionalmente (von Foerster, 2000).

La scelta culturale e strategica di assumere e promuovere una logica compositiva nelle relazioni con i diversi professionisti, istituzioni, organizzazioni, famiglie, che sono a vario titolo coinvolti nel percorso progettuale delle persone affidate a un servizio, sempre più è necessaria e può qualificare la capacità di azione sociale ed educativa.

Ricordiamo alcuni passaggi fondamentali per concretizzare questa scelta ⁽²⁾:

- «sincronizzare gli orologi» soprattutto in vista di momenti e fasi del percorso definite «delicate» (inserimenti, dimissioni, comunicazioni importanti, ecc.), in modo da trovare delle mediazioni che rispondano coerentemente alle esigenze degli utenti e che rispettino i tempi della persona;

- assumere un nuovo modo di vedere e pensare le situazioni che condividiamo ed evidenziare maggiormente le positività/qualità che le persone portano;
- nella comune consapevolezza della crisi dell'attuale sistema di welfare, condividere ogni difficoltà progettuale, per non lasciare intentata alcuna ricerca di opportunità in direzione della sostenibilità dei percorsi, a cui tutti i soggetti coinvolti, al di là del ruolo professionale rivestito, tengono;
- costruire insieme un sistema in cui sia riconoscibile l'interdipendenza vitale tra lo sguardo pedagogico e quello sociopsicologico (ed eventuali altri sguardi) e in cui ciascuno assuma fino in fondo «il 100% delle responsabilità» connesse al proprio ruolo;
- riflettere non solo sul contenuto, ma anche sullo stile, sul senso e sulle conseguenze delle comunicazioni che vedono protagonisti sia i servizi sociali sia quelli educativi, trovando tempi di confronto e preparazione per i momenti più significativi dei percorsi delle persone che insieme accompagniamo professionalmente con ruoli diversi; e anche riflettere sulle modalità di comunicazione e sulla sua circolarità, spesso a cavallo tra funzioni, corresponsabilità e tempi che vorremmo maggiormente registrati da prassi condivise e programmate.

Per non agire «di rimessa»

« La disperazione che crede di essere agli sgoccioli si rivela come illusoria finché nulla è ancora giunto alla fine e ogni cosa rimane tuttora ricca di possibilità. »

Jürgen Moltmann

Di fronte agli scenari delineati, è inevitabile interrogarsi: cosa fare? Come cambio? E

2 | Il riferimento è al documento *In cerca di composizione*, frutto di un lavoro di scrittura collettiva,

all'interno del percorso 2009-2010 del GRUCoS de La Grande Casa.

perché? Fino a dove e come posso ri-declinare il mio ruolo a partire da un atteggiamento proattivo e non «di rimessa»?

A volte, i cambiamenti (quelli culturali, normativi, istituzionali, sociali, politici) non producono incertezza, ma dissenso. E «destabilizzano» non tanto perché non «sappiamo cosa accadrà», ma perché ciò che accade e accadrà è «lontano da noi», perché dissentiamo.

Nella complessità della situazione in cui versano le politiche sociali e l'organizzazione dei servizi, la necessità di ri-definire la competenza sociale ed educativa prende forma nella capacità di conoscere e padroneggiare i cambiamenti, di «saper collocare» in uno scenario ampio l'opzione di continuare ad agire e a impegnarci tra incertezza e speranza; non tanto per dare sfogo a un pragmatismo non riflessivo, ma piuttosto per «dare gambe» al sogno e all'utopia, che si fanno strada nel futuro solo in presenza di radici solide, rappresentate dalle capacità di comprendere, comunicare, assumere, restituire, costruire reti e alleanze, a partire da una capacità di decodifica di ciò che sta avvenendo per ritrovare e trasmettere priorità di senso.

Potrebbe valere la pena, poi, nella linea indicata da Weick e Sutcliffe relativa alla valorizzazione della sensibilità di quanti operano con competenza in prima linea, individuare percorsi che consentano ai coordinatori di offrire contributi di pensiero a chi definisce le strategie generali all'interno dell'organizzazione, al fine di sollecitare e favorire l'individuazione di soluzioni inedite.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bauman Z., *Welfare assediato. Sono forse io il custode di mio fratello?*, in Id., *Homo consumens*, Erickson, Trento 2007.
- Bion W., *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 1973.

- Blandino G., *Le capacità relazionali dell'operatore sociale*, in «Animazione Sociale», 10, 1993.
- Bodei R., *Imparare a navigare controvento*, in «Animazione Sociale», 239, gennaio, 2010.
- Cambi F., *L'autobiografia: uno strumento di formazione*, in «M@gm@», 3, 2008.
- Formenti L., *Educare all'incertezza: l'orientamento presso l'università*, in «Riflessioni Sistemiche», 1, 2009.
- Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia*, EGA, Torino 2004.
- Lia P., *L'incanto della speranza*, Jaca Book, Milano 1998.
- Lizzola I., *Nuove forme di resistenza umanistica*, in «Animazione Sociale», 248, dicembre, 2010.
- Marelli L., *Diritti di cittadinanza e accompagnamento all'autonomia*, in Premoli S. (a cura di), *Verso l'autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Morin E., *The Fourth Vision: on the Place of the Observer*, in Livingston P. (a cura di), *Disorder and Order*, Anma, Saratoga 1981.
- Premoli S. (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Reggio P., *Il coordinamento di servizi e progetti tra funzione e ruolo*, in Premoli S. (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- Vitale T., *Beni pubblici per la sicurezza sociale: nuove vulnerabilità e impasse dell'azione politica in epoca tardo-neoliberista*, in Consalvi F. (a cura di), *La finanziarizzazione dell'economia e la sua crisi*, Alegre, Roma 2008.
- Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 2000.
- Weick K., Sutcliffe K., *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, Cortina, Milano 2010.

Silvio Premoli, pedagogista e formatore, è responsabile del Centro di ricerca e formazione della cooperativa sociale La Grande Casa di Sesto San Giovanni (Mi) e docente presso le Università di Verona e dell'Insubria di Varese: silvio.premoli@fastwebnet.it