

INTRODUZIONE

In ottemperanza del ruolo educativo proprio delle Istituzioni Scolastiche, le nuove generazioni, soprattutto quelle nate a cavallo tra la fine degli anni 80' e gli inizi degli anni 90' del secolo scorso, sono state formate in Italia all'interno di una tensione ideale, quella di dover contribuire alla costituzione di una nuova dimensione sociale e culturale nonché nazionale: l'Unione Europea.

Tra gli adolescenti e i giovani italiani questo imperativo educativo è stato letto e tradotto in una percezione alquanto peculiare della storia recente: i “*nonni*”, ovvero i costituenti dell'Unione Europea, all'indomani della II guerra mondiale, erano quelli che guardavano all'Europa solo in termini di abbattimento di frontiere, creazione strutture economiche interdipendenti e di un *corpus* legislativo comune, in quanto elementi atti a garantire la pace in Europa e scongiurare per sempre gli orrori dei campi di battaglia, delle città bombardate, delle popolazioni deportate; i “*padri*”, alias l'establishment governativo che conduceva verso l'euro, la comune moneta europea, erano quelli che guardavano all'Europa solo in termini di possibilità di crescita economica all'interno di un comune spazio di libera circolazione delle merci.

Di contro la cultura adolescenziale e giovanile, intesa come un insieme di valori, definizioni della realtà e codici di comportamento condivisi da persone che hanno in comune uno specifico modo di vita¹, era già europea. I *nonni* e i *padri* non dovevano, per creare una nuova identità comunitaria, che rincorrere!

Nello specifico i membri delle nuove generazione, proiettati nell'orizzonte geografico europeo, si percepivano già come comunità sentendo di avere in comune, pur nelle diversità, stesse origini, una cultura condivisa, un canale

¹ Smelsen N.J. (1995). *Manuale di Sociologia*. Bologna: Il Mulino.

di comunicazione linguistica comune, valori, costumi, forme di alimentazioni, forme letterarie e artistiche gruppali, adolescenti e giovani europei erano consapevoli di ascoltare la stessa musica, leggere gli stessi autori e le stesse riviste, guardare gli stessi programmi televisivi, avere stessi valori e modelli culturali di riferimento, bere, mangiare e vestire le stesse cose e, nelle rispettive forme linguistiche nazionali, parlare con strutture gergali simili. Nell'incontrarsi sul comune suolo europeo queste generazioni, le prime a muoversi con grande disinvoltura tra una capitale e l'altra, grazie anche al codice comunicativo inglese, scoprivano velocemente che ciò che accomunava era di gran lunga superiore a ciò che differenziava. I giovani europei sentivano d'agire già come un unico popolo, insistente su di uno spazio geografico omogeneo, e, in virtù di tale comunanza, gli adulti dovevano e potevano, nel rispetto del loro ruolo di garanti della trasmissione intergenerazionale, organizzarsi in stato sovrano.

In realtà i costituenti dell'Unione Europea, nel creare i presupposti comunitari, avevano come obiettivo quello di costruire un quadro comune di valori universali ai quali ispirarsi per edificare una “*casa comune*” fatta non più di mattoni condivisi ma condivisibili. Nel loro ambito riflessivo i costituenti attribuivano al termine valori, come in una parabola discendente, un significato che andava da quello di *orientamenti*, a *fatti sociali e a fatti propri*.

Nel primo caso, per essere chiari, i valori sono intesi come orientamenti dai quali discendono i fini delle azioni umane, fini trascendenti rispetto all'esistente ed indicanti, pertanto, un dover essere, una tensione verso uno stato di cose ritenuto ideale e desiderabile, ma che non è, o non ancora, realizzato; nel secondo i valori sono intesi come fatti sociali in quanto fatti di gruppi sociali i quali orientano in base ad essi il proprio agire, e quindi valori come motivazioni dei comportamenti; nel terzo i valori sono intesi

come *fatti propri*, adottati da individui o gruppi mediante processi, più o meno consapevoli, di scelta².

Quanto più, in una società, i valori slittano da fatti propri a fatti sociali e, infine, ad orientamenti, divenendo la tensione di cui sopra, tanto più essi cessano di essere particolari per assurgere ad universali, espressione non più di una *forma mentis* soggiacente ad un dato spazio e ad un dato tempo ma presupposto di una società *giusta* nella sua derivazione etimologica da *ius* (ossia il diritto e quindi patto).

Secondo i costituenti la nascita dell'UE doveva avvenire non solo in riconoscimento dei profondi legami storici che accomunavano le sorti delle popolazioni europee a partire dal IV secolo d.c., non solo per i profondi legami culturali letterali, artistici, ecc., che si erano creati nel trascorrere dei tempi, per la comune religiosità, per lo spazio geografico e climatico alquanto omogeneo, ma quanto per la scelta effettuata dai popoli comunitari: valori universali, valori “ di tutti” cui aspirare, in cui riconoscersi e specchiarsi, presidi dei confini del vivere civile, base, irrinunciabile e imprescindibile, definente la natura del patto sociale.

In tal senso i costituenti definirono la pace come valore per la nascente UE poiché ripudiarono l'idea dell'esaltazione, presente nella cultura europea dalla caduta dell'Impero Romano sino alla prima metà del Novecento, della guerra come valore sul quale misurare la virtù e la dignità e l'onore dei popoli. Accanto al valore della pace nei rapporti tra i popoli europei, posero il valore della reciprocità e del rispetto, della libertà, dell'eguaglianza e della dignità della persona umana.

Riconobbero, altresì, proprio perché si era alla presenza di una collettività di cittadini che stavano scegliendo un insieme di diritti e doveri alla base della loro società ideale, che nella costituzione dell'Unione la formazione dello stato avrebbe preceduto quello di costituzione della nazione.

² Bagnasco, A., Barbagli M., Cavalli A., (2007). *Corso di Sociologia*. Bologna: Il Mulino.

Avvertirono subito anche il pericolo di un soffocamento della formazione di una coscienza europea, di un'area culturale europea che potesse chiamarsi nazione, da parte di un apparato eurostatale qualora non controbilanciato da processi di interazione e integrazione dei meccanismi degli stati membri.

Una siffatta situazione agli italiani, così come alle genti germaniche, è nota, giacché rammenta la formazione di uno stato nazionale come unificazione di una pluralità di stati regionali sotto la spinta egemonica di uno di essi³.

Per ovviare a ciò, per superare gli egoismi dei vari stati membri, prevedero un lungo periodo di incontro-confronto tra gli apparati nazionali grazie al quale ciascuno potesse analiticamente conoscere e ri-conoscere l'altro, avviare un processo di accettazione e giustificazione delle diversità e un processo orizzontale di acculturazione nel suo significato di cambiamento culturale e psicologico dovuto al contatto duraturo con persone appartenenti a culture differenti (Sam, D.L. 2006).

In tal senso attribuirono grande importanza alle istituzioni scolastiche come mezzo attraverso cui creare, nella centralità della persona, una nuova cittadinanza, un nuovo umanesimo, un nuovo patrimonio culturale di ispirazione valoriale universale.

Negli ultimi anni la materia legislativa comunitaria, per l'istruzione e la formazione, si è limitata però a delle direttive per aumentare il grado di competizione dei cittadini europei, la mobilità sociale e, quindi, la coesione sociale. Nulla o poco è stato fatto in termini di un confronto, politicamente programmato, sistematico e non occasionale, tra i diversi sistemi scolastici che ne evidenziassero le specificità, i punti di contatto, i punti di forza e debolezza, rispetto ad esempio alle *competenze*, come riflessione sul concetto di competenza, rapporto tra sapere e saperi, conoscenza conoscenze e competenze, ruolo delle competenze trasversali nel processo

³ Bagnasco, A., Barbagli M., Cavalli A., (2007). *Corso di Sociologia*. Bologna:Il Mulino.

di apprendimento, rapporto tra saperi disciplinari e competenze, o piuttosto alle *metodologie*, come motivazione degli alunni, metodi per un apprendimento consapevole, organizzazione di tempi, luoghi, strumenti e modalità della didattica, come necessità di mettere in rete le scuole, o infine alle *scelte valoriali*. *Eppure come è possibile pensare un processo di integrazione tra i sistemi formativi nazionali al fine di creare strutture comunitarie che diano, equamente, ad ogni cittadino dell'UE le stesse possibilità se non si parte dalla reciproca conoscenza? Stesse possibilità intese non solo come spendibilità competitiva ma come piena espressione del sé di ogni cittadino, delle individuali potenzialità all'interno di una cornice di reciprocità, di dignità umana e libertà e universalità valoriale come pensato dai costituenti.*

Il presente lavoro vuole, anche solo in parte, provare ad ovviare a ciò offrendo una comparazione tra sistemi scolastici nazionali dell'UE e quindi consentire una maggiore comprensione delle modalità di cura del fanciullo, vero specchio di una società, nei diversi luoghi comunitari.

Le nazioni che sono state prese in esame, oltre all'Italia, sono state la Spagna, il Regno Unito e il Belgio. La scelta è innanzitutto ricaduta sulle nazioni non di recente adesione all'UE sia per motivazioni strettamente correlate alla reperibilità di fonti sia perché si tratta di paesi che, in una certa misura, hanno già avviato politiche di integrazione se non altro per ciò che concerne gli obiettivi competitivi formativi comunitari.

La scelta è stata fatta poi tenendo conto che molteplici credenze e abitudini intellettuali concorrono a formare lo spazio culturale comunitario, che tale variabilità rappresentino, ad un tempo, un fattore critico ed un elemento di ricchezza e che esse si riflettono tutte nell'agenzia formativa per eccellenza: la scuola.

Ad esempio, l'Italia, la Spagna e il Belgio sono paesi a prevalenza cattolica, il Regno Unito invece è prevalentemente rientrante in quell'ambito religioso che per semplicità definiamo protestante.

Pur assistendo nelle società moderne ad un processo di secolarizzazione è indubbio che esista un'interazione tra aspetti religiosi ed ordine morale. Sebbene lo spazio geografico europeo sia improntato alla tradizione giudaico-cristiana, i paesi cattolici hanno, in termini di mentalità, una maggiore correlazione con la tradizione cristiana e, di contro, quelli protestanti con la tradizione giudaica.

Ne consegue un atteggiamento diverso, come substrato culturale, nei confronti della ricchezza (e della povertà) che si riflette nei fini valoriali formativi. Ancora, tutti e quattro i paesi presi in esame devono confrontarsi al loro interno con istanze autonomistiche che trovano la loro massima espressione nelle aspirazioni via via sempre più *separatiste* della componente francofona e fiamminga belga.

Al di là degli elementi di attualità è interessante vedere come il Belgio ha provato a riflettere il riconoscimento dell'alterità e della dignità umana delle “*minoranze*” nelle strutture formative, banco di sfida delle future strutture comunitarie.

L'esistenza di una componente non minoritaria belga fiamminga, ovvero olandese, ovvero del germanico ovest, rimanda, inoltre, in termini linguistici (e non solo) alla maggiore vicinanza tra l'inglese e l'olandese (nonché tedesco) rispetto alla componente francofona di derivazione latina come lo spagnolo e l'italiano.

Le strutture linguistiche, che rimandano a ceppi diversi del tipo europide, riflettono, poiché è la parola che struttura il cervello, *habitus mentales* differenti, approcci alla conoscenza diversificati. La comparazione tra sistemi scolastici apre così interessanti spunti di riflessione non solo sul concetto di competenze ma su come la correlazione tra cultura e corporeità

modifichino il concetto stesso di competenze nel quadro comune di riferimento europeo.

Gli esempi fatti rimarcano come la comparazione tra i sistemi scolastici non abbia solo un valore di ontologica conoscenza ma possa offrire spunti interessanti di riflessione sulle diverse modalità di intendere l'apprendimento, gli obiettivi formativi, i fini valoriali, ma anche di risolvere la sfida del ventunesimo secolo ossia la multiculturalità. Tutti elementi da cui una scuola comunitaria non può prescindere.