

scuola e *città*

Visalberghi, A., "L'educazione in Italia nella nuova prospettiva europea", in *Scuola e Città*, XLII, 4, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp.180-185.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

*L'educazione in Italia nella nuova prospettiva europea**

1. Considerazioni introduttive

È inevitabile che prima di affrontare nelle sue articolazioni più essenziali il tema che mi è stato assegnato, io svolga brevemente, quasi schematicamente in premessa alcune considerazioni introduttive che mi appaiono indispensabili. Non solo devo chiarire cosa a mio giudizio si debba intendere per "nuova prospettiva europea", ma mi sembra anche ineludibile sviluppare qualche essenziale riferimento alla presente situazione politico-militare, fonte per tutti noi di preoccupazione, angoscia, senso di colpa per le troppe cose non fatte quando ormai i tempi erano maturi per farle, ma meno matura purtroppo era invece la nostra coscienza culturale e civile.

Penso che concordiamo tutti nel considerare l'Europa una realtà in evoluzione, e sembra anche evidente che tale evoluzione si è fatta più rapida negli ultimi tempi. Nessuno intende più, dicendo "Europa", indicare soltanto la Comunità dei Dodici, tutti prevediamo ed auspicchiamo una "espansione" dell'organizzazione politica europea, in minima misura già attuata con l'unificazione tedesca, in misura ben maggiore desiderata da tante nazioni appena uscite dal "socialismo reale", in prospettiva più lontana e difficile capace di includere culture e popoli fino agli Urali ed oltre che tanto hanno dato in passato alla cultura europea. Senza gli scrittori russi, degli ultimi due secoli almeno, questa cultura non sarebbe genuinamente tale. Ma poiché, per tradizioni culturali, sono essenzialmente europee anche le realtà federali dell'America del Nord, quanto meno Stati Uniti e Canada, riconosciamo un senso e una portata reali anche alla definizione UNESCO della regione Europea, che andrebbe quasi dal Pacifico al Pacifico e comprenderebbe, si noti, anche Israele.

Queste considerazioni sono innegabilmente valide, anche se ovviamente problematiche, su di un piano storico-culturale. Ma su di un piano politico possono apparire

inficate da tendenze "espansionistiche" per un verso irrealiste, per un altro verso invece significativamente connesse con quella distinzione geo-politica e geo-economica fra il Nord e il Sud del mondo rispetto alla quale la "grande Europa" finisce quasi per coincidere con la parte privilegiata dell'umanità (ciò almeno quando l'Europa dell'Est riuscisse ad allinearsi su gli standard di vita dell'Europa occidentale). Con ciò vorrei sottolineare essenzialmente una cosa: una genuina ed avanzata "coscienza europea" e perciò una "educazione all'Europa" accettabile e degna, non possono ignorare questa irrequieta dinamica in atto e la drammaticità dei problemi che vi si connettono.

Né d'altronde mi sembra sensato e costruttivo operare una scelta di drastica limitazione degli orizzonti, che affermi: per ora limitiamoci a consolidare, anche attraverso l'educazione, la realtà *comunitaria*, cioè l'Europa dei Dodici. A parte i pericoli di miope chiusura, una scelta del genere, spesso indicata con l'espressione Europa-fortezza è assai poco "realistica". La "realità" europea della CEE appare infatti qualcosa di assai incerto ed ambiguo. Il ministro degli Esteri belga Eyskens ha recentemente affermato che la Comunità si è rivelata « un gigante economico, un nano politico e una larva militare », e ciò in particolare in rapporto al dramma che si sta svolgendo nel Golfo Persico e che si ripercuote così largamente nel mondo. Questa è solo una constatazione, non un auspicio di rapido rafforzamento bellico ed unità di conduzione strategica della Comunità europea. Ma certo, per chi vuole che l'Europa sia una realtà piena, nel senso che ha questa parola in politica, il dualismo assimmetrico fra Unione Europea Occidentale

* Relazione tenuta il 1° febbraio 1991 in occasione del Convegno Nazionale su « Nuova Europa Nuova Educazione » promosso dal CESES (Centro Europa Scuola Educazione Società) in collaborazione con il Consiglio d'Europa. Si ringraziano gli organizzatori per l'autorizzazione ad anticipare su « Scuola e Città » la pubblicazione di tale testo.

(UEO) e Comunità Economica Europea (CEE) dà la misura dell'incompiutezza della costruzione dell'Europa anche nei limiti attuali. La crisi del Golfo è riuscita particolarmente rivelatrice al riguardo: pochi paesi "interventisti", molti "attendisti", e all'interno quasi di ciascun paese conflitti di opinione intensi e drammatici. Sembra che il Belgio e l'Italia siano fra i più dilaniati e divisi anche se generalmente in forme corrette e civili. Va detto che esiste in Europa anche più che nelle altre società avanzate del mondo un profondo e diffuso anelito alla pace, che si esprime per altro in modi notevolmente divergenti e raramente coerenti. In Italia una notevole maggioranza approva la politica di Bush, ma una maggioranza altrettanto decisa vorrebbe che il nostro paese non si impegni direttamente in una guerra.

In effetti l'Europa, tutta l'Europa, incluso ogni paese d'Europa ben oltre i limiti della Comunità, è per sua natura storica connotata da contrasti e contraddizioni, ma anche dalla « *possibilità di vivere il contrasto, di apprezzare la diversità* »¹. Mentre c'è da sperare che questa affermazione non debba apparire a lungo ironica se applicata all'Europa orientale e soprattutto all'Unione Sovietica che uscita dallo stagnante immobilismo bolscevico vede improvvisamente esplodere con violenza drammatica contrasti e contraddizioni di ogni genere, dobbiamo chiederci più in generale se questa connotazione dello spirito europeo, nella misura in cui possa ulteriormente rafforzarsi e armonizzarsi in abiti di civile pluralismo, non possa e non debba costituire anche la connotazione principale di una funzione costruttiva di pace dell'Europa nel mondo, se nel costruire l'unità europea in tutte le sue dimensioni (inclusa inevitabilmente quella militare) non debba prodigarsi con il massimo di dedizione e anche di sacrificio a costruire anche l'unità mondiale. Si parla molto in questi giorni della deprecabile assenza di un potere davvero efficiente ed efficace, dell'esigenza di una rapida riqualificazione dell'ONU, della necessità di un vero "governo mondiale", ne parlano anche soprattutto quei politici e quei politologi che per decenni non se ne sono preoccupati, si sono limitati a tiepidi e timidi accenni in proposito, o magari hanno fatto in proposito solo dell'ironia.

Sullo sfondo di questa complessa e incerta problematica, cui ho potuto qui solo sommariamente accennare, si collocano naturalmente le considerazioni più propriamente legate al tema che intendo svolgere in questa sede.

In primo luogo tratterò per rapidi cenni delle gravi anomalie "strutturali" che presenta nel suo complesso e in molte sue articolazioni specifiche il sistema formativo italiano rispetto a quelli del resto d'Europa ed in genere degli altri paesi avanzati.

In secondo luogo accennerò a quelle che a me paiono le "tradizioni da salvare" nella cultura e nella tradizione europea e particolarmente italiana, sottolineandovi gli aspetti costruttivi e aperti al futuro.

In terzo luogo, in maniera un po' più diffusa, deli-

neerò l'esigenza a mio giudizio fondamentale che l'educazione all'Europa sia essenzialmente connotata da una vocazione che vada oltre *l'Europa*, con l'obiettivo di assicurare la pacifica coesistenza di tutti i popoli e il superamento progressivo dei divari e degli antagonismi tra il Nord e il Sud del mondo. Tenterò infine di dimostrare che una siffatta iniziativa di sviluppo è proprio quella che meglio interpreta lo spirito europeo e che meglio potrebbe realizzare il contributo costruttivo dell'Europa a favore di tutta l'umanità.

2. Anomalie da sanare

L'Europa negherebbe se stessa se volesse realizzare, con l'unità, l'uniformità. I sistemi educativi dei vari paesi hanno una loro storia, una tradizione, una funzione spesso ancora valida. Vollerli uniformare rigidamente sarebbe come imporre un unico piano urbanistico alle città d'Europa. Ma nella difformità, non si può eccedere: un unico mercato del lavoro esige titoli di accesso riconoscibili come equipollenti. Un'economia sempre più intessuta di alta tecnologia e sempre più fondata sul "capitale umano" esige che non si sprechino potenzialità e intelligenza. Una società democratica avanzata e pluralistica esige che un solido zoccolo di cultura sia posseduto da ogni cittadino (ed essa in parte coincide con quella necessaria in quanto "produttore" e "consumatore", soprattutto di beni culturali e ambientali).

È perciò indispensabile rilevare che il sistema formativo italiano è largamente carente rispetto a queste esigenze. Esso ha bensì propri caratteri tradizionali da rispettare, e negli ultimi decenni ha realizzato alcuni notevoli progressi sul piano quantitativo e recentemente anche su quello della "qualità dell'istruzione", soprattutto nella scuola di base (elementare e media).

Ma presenta anche alcune anomalie strutturali che vanno accentuandosi, rispetto al resto d'Europa e del mondo avanzato. È ben vero che sono state denunciate da tempo, ma ancora non si è saputo o voluto eliminarle. In questa sede non posso che accennarvi in modo schematico, in rapporto alle tre esigenze cui ho accennato più sopra.

1) La scuola secondaria si conclude generalmente a 19 anni anziché a 18, e non è seguita da cicli brevi per qualificazioni professionali medio-superiori. Gli studi post-secondari si svolgono praticamente tutti all'interno dell'università, dove però i cicli brevi o di diploma rappresentano una quota minima, sebbene in corso di riforma

¹ Cfr. *Per un'educazione europea*, in A. VISALBERGHI, *Scuola Aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960. Circa queste caratteristiche dello spirito europeo vi erano citati gli studi di uno storico svizzero J. R. de Salis, che lo riconnette soprattutto alle realtà comunali, e del filosofo K. Jaspers che considera fenomeni europei fondamentali « Il vivere in polarità opposte - Il vivere ai limiti estremi ».

e si spera di incremento. Si parla molto e si discute fra esperti ed anche in parlamento di corsi post-secondari non universitari, ma quasi tutto resta ancora da fare. Non esistono, salvo che in forme asfittiche e nel solo settore artigianale forme di scolarizzazione secondaria a tempo parziale (tipo "Berufsschulen" tedesche), perciò non si ha neppure una "seconda via di formazione" che eventualmente adduca anche a livelli di qualificazione post-secondaria.

2) Sia a livello secondario, sia soprattutto a livello universitario si registrano alti tassi di dispersione, anche perché vi esistono quasi unicamente "cicli lunghi". Poco più di un terzo degli iscritti al primo anno d'università si laurea a tempo debito o, sia pure, dopo qualche anno "fuori corso". Il gettito di ingegneri è largamente insufficiente, anche perché praticamente non esistono ancora ingegneri "diplomati", ma solo "dottori ingegneri". Proliferano le iniziative aziendali o private per qualificare alle nuove professioni, ma sono disperse, talvolta improvvisate, difficilmente valutabili quanto a valore formativo. Non esistono o quasi forme istituzionali di educazione permanente e ricorrente per giovani e adulti.

3) Le scuole secondarie superiori, a parte il connesso problema dell'innalzamento dell'obbligo a 16 anni, che il Parlamento finora non è riuscito a risolvere, sono estremamente diversificate, una giungla di indirizzi in cui invano si cerca da decenni di mettere ordine. Ciò è dovuto anche all'ambizione di fornire a tale livello qualifiche che altri paesi con scolarità secondaria più breve, forniscono prevalentemente a livello post-secondario (ragionieri, geometri, periti industriali, ecc.).

Tentativi recenti di assicurare una più larga base di cultura comune si limitano per ora al primo biennio (Commissione Brocca). Nel settore più diversificato quello degli Istituti Professionali, un piano nazionale di sperimentazione (chiamato Europa '92) tende a semplificare, razionalizzare e anche arricchire i curricoli. Tali sperimentazioni, e molte di quelle promosse dalle singole scuole, prevedono "aree di approfondimento" o "aree di progetto", inserite nell'orario didattico settimanale e destinate ad attività pluridisciplinari, spesso legate a problemi del presente. Ma gran parte della scuola secondaria superiore è ancora connotata da una pletora di materie particolari, ciascuna con la sua ambizione specialistica o semispecialistica, e non lascia spazio per la discussione anche di problemi attuali, quelli che più interessano gli studenti (salvo lo spazio ridottissimo previsto per le assemblee studentesche, che rimangono comunque momenti isolati rispetto alle "materie" di routine). In questa situazione il rapporto fra scuola e vita reale, e perciò la formazione del cittadino in senso pieno e moderno, sono curate solo in una piccola minoranza di scuole (ne accenneremo più oltre).

C'è tuttavia nel paese diffusa consapevolezza di questi problemi. Molti progetti di legge in discussione, convegni e proposte di varie associazioni ed Enti di ricerca sono

volti a modernizzare il sistema scolastico ai vari livelli, particolarmente a quelli secondario superiore e universitario. Per la scuola elementare sta decollando per legge, sia pur faticosamente, l'introduzione generalizzata di una lingua straniera accanto alla lingua materna: è un'innovazione certamente funzionale alla tempestiva sollecitazione di una coscienza europea.

3. Tradizioni da salvare

Tradizionalmente la scuola italiana ha avuto impostazione umanistica e storico-filosofica almeno nelle sue istituzioni più qualificate. In ordine a sviluppi educativi orientati alla formazione di una coscienza europea questi approcci sarebbero ambedue da mantenere e da sviluppare piuttosto che da ridimensionare. E in questa direzione in parte si muovono e più ancora dovrebbero muoversi le trasformazioni in atto e in progetto alle quali si è poco sopra accennato. Naturalmente ciò comporta grossi problemi di costruzione dei curricoli, che tendono sempre ad essere sovraffollati, frantumati anche in insegnamenti filiformi affidati ad una sola lezione settimanale, e così via. Ma senza affrontare qui le grosse questioni anche di organizzazione didattica che ne conseguono, non c'è dubbio che l'ambizione di formare una sensibilità storico-critica verso i problemi del presente e *del futuro* non può non costituire l'asse portante di una seria educazione all'Europa e al ruolo dell'Europa nel mondo. Per altro la formazione di un'adeguata mentalità storico-critica esige anche che ci si familiarizzi con le scienze sociali (il diritto e l'economia) ed in misura sufficiente con le scienze naturali. Su queste ultime e sul loro indispensabile ruolo nella formazione del cittadino ritorneremo più avanti, premesso che comunque, a tutti i livelli scolastici, *tutte* queste altre discipline dovrebbero avere, più che oggi non abbiano anche in Italia, un taglio almeno parzialmente storico. Per esempio nei programmi di diritto dovrebbe aver posto un'analisi degli sviluppi del diritto internazionale, per cui accanto alle istituzioni internazionali "pattizie" si sono andate sviluppando, soprattutto dopo la seconda guerra mondiale, istituzioni *sovranazionali*, e nelle costituzioni dei singoli stati sono comparse clausole che prevedono « limitazioni di sovranità necessarie per l'organizzazione e la difesa della pace » (preambolo della Costituzione francese del 1946, ma anche del 1958). Clausole analoghe compaiono nella Costituzione italiana, in quella tedesca, in quella danese, ed anche in quella giapponese, più recentemente in costituzioni del Terzo mondo.

Analizzare questi processi nelle loro cause e nelle finalità che li hanno orientati è a mio giudizio un presupposto fondamentale, a meglio intendere non solo il processo di pur faticosa unificazione europea, ma anche quello ben più aleatorio della storia delle Nazioni Unite e delle altre organizzazioni ad esse collegate.

Questi problemi si collocano per altro sullo sfondo di sviluppi filosofico-culturali ben più ampi, sui quali qui non è possibile soffermarci, se non per osservare che la distinzione fra morale e politica ha avuto origine soprattutto nel paese di Machiavelli e che perciò in tale paese forse più che in altri è necessario guardarsi dalla persistente tendenza a travisarla nel senso di una cinica opposizione: la politica sarebbe per sua natura non solo distinta, ma addirittura in contrasto con l'etica e la morale, o più semplicisticamente per sua natura "amorale", se non addirittura "immorale". Che è persuasione purtroppo molto diffusa nella società quasi ad ogni livello, ed apparentemente suffragata da troppa cronaca quotidiana. È proponibile che tutti gli adolescenti e i giovani siano messi in grado di cogliere il significato del moderno concetto di autonomia della politica, che si è storicamente affermato in una certa temperie storica, ma che oggi non è più lecito assolutizzare perché ormai «Dipende dalla nostra morale la salvezza della società»? ². Io lo credo non solo possibile, ma indispensabile e urgente, e penso che in proposito una lettura preziosa per tutti sarebbe il breve scritto kantiano *Per la pace perpetua*, che in certi indirizzi scolastici potrebbe venir sviluppata con collegamenti storico-filosofici approfonditi, in altri con riferimenti giuridici, economici o di altro genere. Filosofia per tutti? Sí in un certo senso, ma non come materia insegnata almeno per un anno, bensí come complesso di *unità didattiche* inseribile in un curricolo flessibile, a cura anche di insegnanti non specialisti di filosofia. Ma questo discorso ci porterebbe lontano, nel campo di quella riorganizzazione della didattica cui più sopra accennavo, e che forse sarebbe utile non solo in Italia. Qui voglio solo sottolineare l'attualità di pagine kantiane che, come la seguente, denunciano il nesso fra ricorso alla guerra e dispotismo. Illustrando i vantaggi di una costituzione democratica Kant scriveva quasi due secoli fa:

Se (come in questa costituzione non può essere altrimenti) è richiesto l'assenso dei cittadini per decidere se la guerra debba o non debba essere fatta, nulla è più naturale del fatto che, dovendo decidere di far ricadere su se stessi tutte le calamità della guerra (cioè combattere personalmente, pagarne del proprio le spese, riparare a forza di stenti le rovine che la guerra lascia dietro di sé e da ultimo, per colmo dei mali, assumersi ancora un carico di debiti che renderà dura la pace stessa e a causa di successive sempre nuove guerre non potrà mai estinguersi), essi rifletteranno a lungo prima di iniziare un così cattivo gioco: mentre in una costituzione in cui il suddito non è cittadino e che pertanto non è repubblicana, la guerra è la cosa più facile del mondo perché il sovrano non è membro dello Stato, ma ne è il proprietario, nulla ha da rimettere a causa della guerra dei suoi banchetti, delle sue cacce, della sua casa di diporto, delle sue feste di corte, ecc., può quindi decidere la guerra alla stregua di una specie di partita di piacere, per cause insignificanti, e per salvare le apparenze tranquillamente lasciare al corpo di-

plomatico, pronto a ciò in ogni tempo, il compito di giustificarla³.

Ma in quante scuole si legge quest'operetta kantiana, pur così ricca di immagini felici oltre che di argomentazioni stringenti e di stupefacente attualità? Purtroppo neanche in quelle in cui pure a Kant si riserva molto spazio, magari in modo formalistico e uggioso, così da disamorare i giovani nei confronti della filosofia⁴. Ma Kant non è un pacifista astratto né un semplice moralista: è il primo teorico di una federazione di stati "repubblicani" (che noi diremmo liberal-democratici), tendenzialmente universale, che sola potrebbe assicurare a lungo andare alla umanità intera una "pace perpetua" che non sia quella del cimitero.

Ho prescelto quest'esempio perché Kant, specialmente in Italia, sta riconquistando una posizione di nuova centralità nel dibattito filosofico-politico, auspice soprattutto Norberto Bobbio⁵.

Ma Kant va a sua volta storicizzato, non solo ridimensionando la sua troppo ottimistica fede nel progresso (come Bobbio fa del resto egregiamente), non solo mostrando come rappresenti un punto di sintesi nodale di una tradizione che profonda nel pensiero classico, umanistico e soprattutto illuministico e si proietta in tanta filosofia posteriore, ma soprattutto individuandone e discutendone certi limiti. In particolare il suo ottimismo gli fa ipotizzare che una federazione di stati democratici da un lato è destinata a proliferare ed estendersi, quasi per legge della Provvidenza, dall'altro non ha bisogno di un apparato militare e/o di polizia sovraffattale e sovranazionale per sedare i conflitti non sedabili con altri mezzi. Insomma Kant ha presagito la Società delle Nazioni, non le Nazioni Unite, l'ONU, con i suoi pur fragili poteri di coercizione anche *manu militari* nei confronti di stati aggressori altrimenti irriducibili. Ma a dire il vero questo problema permane

² L'espressione di F. Alberoni è il titolo a un suo commento pubblicato sul «Corriere della Sera» del 14-1-91.

³ IMMANUEL KANT, *Per la pace perpetua*, a cura di Nicolao Merker, Introduzione di Norberto Bobbio, Roma, Editori Riuniti, 1989, p. 11.

⁴ Conosco, in Italia, pochissime eccezioni, e segnalo quella di cui riferisce un valente docente milanese, Giuseppe Deiana nello scritto *Kant e le radici filosofiche del pensiero pacifista. Una proposta di unità didattica di educazione alla pace*, in corso di pubblicazione su «La Ricerca» (Torino, Loescher).

⁵ «...Kant dava una definizione della libertà come autonomia, come potere di dar leggi a sé stesso. (...)

Prendendo ispirazione da questo straordinario passo di Kant espongo la mia tesi: dal punto di vista della filosofia della storia, l'attuale dibattito sempre più ampio, sempre più intenso, sui diritti dell'uomo, tanto ampio da aver ormai coinvolto tutti i popoli della terra, tanto intenso da essere messo all'ordine del giorno delle più autorevoli assisi internazionali, può essere interpretato come un "segno premonitore" (*signum prognosticum*) del progresso morale dell'umanità».

(NORBERTO BOBBIO, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1990, pp. 49-50).

pressoché irrisolto anche in ambito europeo, per il già accennato dualismo fra Comunità economiche che lentamente ampliano la loro gamma di competenze ed Unione Europea Occidentale, la sola investita di funzioni militari, ma che non ha rapporti istituzionali con la CEE e comprende assai meno paesi. Questo dualismo è bensì emerso in occasione della crisi del Golfo, ma stampa ed opinione pubblica vi hanno dedicato scarsa attenzione. Tutto ciò certo esorbita dai problemi direttamente affrontati da Kant, ma ad essi si ricollega. In *Per la pace perpetua* si accenna del resto con viva efficacia anche ai problemi dello sfruttamento coloniale e del conflitto che oggi denominiamo Nord-Sud. Ma ovviamente non nei termini del nostro presente. Tuttavia partendo da un grande pensatore del passato si guadagna in distacco critico nella considerazione del presente, distacco tanto più necessario quanto più questo stesso presente è drammatico e coinvolgente, e suscita divergenze e contrasti appassionati quali quelli che tutti viviamo. Anche la scottante questione se esista o meno una "guerra giusta" può risolversi, credo, solo *storicizzandola* e collocandola insieme in una prospettiva *aperta al futuro*, a un futuro possibile e auspicabile, quello in cui l'unica guerra legittima non sia più, se non nell'immediata emergenza (come ammette anche la Carta delle Nazioni Unite), una guerra sia pur difensiva di uno stato contro un altro stato, ma solo un intervento divenuto in ultima istanza anche militare e come tale deliberato da un governo mondiale democratico contro un aggressore altrimenti irriducibile⁶.

4. Contraddizioni da superare

Sviluppare il meglio delle nostre tradizioni culturali ed educative secondo un approccio storico-filosofico e giuridico-politico rappresenta però solo una dimensione di ciò che dovrebbe essere un'educazione all'Europa. Può forse aiutare a superare o quanto meno a chiarire la contraddizione fra l'imperativo morale della pace e l'imperativo politico di consenso ad azioni di forza indispensabili al suo mantenimento, secondo che si è argomentato più sopra. Ma oggi gli Europei devono confrontarsi con altre situazioni dilemmatiche quasi altrettanto angosciose dell'antitesi pace e guerra. Già si accennava nelle pagine introduttive al contrasto fra politiche *eurocentriche* e politiche *mondialistiche* in parte connesso col divario economico fra il Nord e il Sud del mondo. Ma la contraddizione più drammatica che si va profilando è quella fra *esigenze di sviluppo* (ovviamente più urgenti nel Sud del mondo) e quelle di *salvaguardia dell'ambiente*. La formula dello "sviluppo sostenibile" è attuabile, pur con molte difficoltà, nei paesi già sviluppati, ma appare assai problematica per gli attuali tre quarti dell'umanità, alle prese col sottosviluppo. Questo perché, com'è noto, non ci sono possibilità di sviluppo, che pur si discostino dal modello occidentale, senza ingente

utilizzazione di fonti energetiche, che oggi sono quasi tutte inquinanti a livello non solo locale e regionale, ma anche e soprattutto planetario.

Solo i paesi avanzati come quelli Europei possono aiutare i paesi poveri a sviluppare efficaci e sufficienti fonti alternative di energia, sufficienti per un loro "sviluppo sostenibile", ma ciò richiede investimenti massicci e forme di collaborazione assai diverse dalle attuali.

Prendere coscienza di queste dimensioni problematiche è certo essenziale in un'educazione europea volta a costruire un futuro di pace, o comunque intelligentemente orientata ad evitare la catastrofe. Si pensi solo al problema migratorio: un'Europa-fortezza può chiudersi in se stessa, innalzare dighe sempre più alte contro il flusso degli immigrati. Ma se la spinta continuerà a crescere, le dighe crolleranno. Perché la spinta non cresca è indispensabile rendere più vivibile l'esistenza nei paesi d'origine, aiutarli a svilupparsi, cosa comunque difficile, ma di difficoltà quasi insuperabili se si devono rispettare i vincoli imposti dalle esigenze di salvaguardie dell'ambiente, e perciò limitare drasticamente il ricorso ai combustibili fossili. È un compito quasi sovrumanico quello di modificare atteggiamenti pratici e orientamenti cognitivi delle nostre società "consumistiche" ed ora anche un po' razzistiche, in modo da portarle a risolvere questi problemi, che *prima facie*, appaiono non tanto come problemi nostri, ma tipici problemi di altri popoli da molti percepiti come lontani e diversi, come troppo prolifici e incapaci di autonomo sviluppo.

Esistono tuttavia vie percorribili che portino a formare coscienze europee consapevoli e attente a tutto ciò? Penso di sì. In quasi tutti i paesi avanzati e in misura notevole anche in Italia moltissimi ragazzi e giovani, spesso anche i bambini se opportunamente stimolati, mostrano vivo interesse non solo per i problemi della pace, ma anche, e spesso congiuntamente, per quelli dell'ecologia, dello sviluppo e della comprensione interculturale. Per iniziativa di associazioni, enti territoriali, agenzie anche internazionali, e spesso di singole scuole, distretti scolastici, provveditorati, ministeri, si sviluppano qua e là attività educative a carattere pluridisciplinare e "trasversale" in rapporto alle tradizionali materie, e che coinvolgono docenti e discenti,

⁶ Quindi un' "azione di polizia internazionale" come si è detto da taluni per la Guerra del Golfo. Ma purtroppo, a giudizio mio e anche di molti esperti, proprio una lettura attenta dello Statuto dell'ONU, in particolare del Cap. VII, prova che essa è piuttosto una sorta di "guerra autorizzata", come l'ha definita di recente lo stesso Segretario Generale Perez de Cuellar (intervista a « Panorama » del 3 febbraio '91), che è tuttavia qualcosa che lo Statuto non prevede affatto. La forzatura procedurale adottata dal Consiglio di Sicurezza avrebbe potuto essere evitata da una presa di posizione europea, e con essa gran parte delle spaccature politico-ideologiche cui assistiamo, anche perché una procedura corretta sarebbe sfociata in azione armata assai più difficilmente. Ma il senso giuridico è un "bene scarso" in generale, scarsissimo quando si tratti di diritto internazionale e sovranazionale.

talvolta con la collaborazione di esperti esterni. Alcune rilevazioni, anche su scala nazionale quali quelle effettuate dal CIREA, operante presso l'Università di Parma, per quanto concerne l'educazione ambientale, mostrano che si tratta di fenomeni numericamente rilevanti, se pur mutevoli e precari, e affidati in ultima istanza quasi solo alla buona volontà degli insegnanti, che devono fra l'altro ritagliarsi *tempi* e *spazi* scolastici in una organizzazione logistica e didattica poco favorevole. Particolarmente a livello secondario superiore è difficile trovare tali spazi, e soprattutto è difficile superare la compartmentazione rigida fra materie.

Sono comunque convinto che è in questa direzione che deve decisamente muoversi l'educazione all'Europa⁷. Ciò già avviene in qualche misura. Per esempio il «Comitato per l'Educazione all'Europa» di Bassano del Grappa, sostenuto dalla Regione e dalle Province del Veneto, nel programma pilota che promuove da tempo nelle scuole dà spazio all'educazione ambientale. Ma raramente ci si spinge fino a considerare gli aspetti planetari del problema ambientale, che si rivelano ormai come i più drammatici e i più gravemente in conflitto con le esigenze di sviluppo del Sud del mondo. Ed è invece, per le ragioni già dette, proprio su questo intreccio di problemi di natura ecologica, economica, di interculturalismo e civismo planetario, dovrebbe puntare sempre più l'europeismo educativo.

Peraltro le difficoltà da superare, su questa strada, anche di là da quelle già accennate sono notevoli. Mi limito alle principali:

1) È vero che un approccio del genere comporta attività ricche e coinvolgenti e una nuova dinamica didattica, ma richiede una collaborazione fra insegnanti con competenze diverse, anche scientifico-naturalistiche, alquanto inusuale nella tradizione educativa europea e soprattutto italiana.

2) La preparazione degli insegnanti è generalmente carente, soprattutto rispetto a compiti così impegnativi, che esigono un'orchestrazione ben programmata fra approfondimenti disciplinari e attività di discussione e ricerca plurale interdisciplinare. C'è da sperare che la nuova legge sugli ordinamenti universitari che innova radicalmente e coraggiosamente in fatto di prima formazione di tutti gli insegnanti possa trovare rapida applicazione, e che i nuovi corsi di laurea e di specializzazione diano largo spazio ai problemi di un'educazione all'Europa «oltre l'Europa».

3) Accentuare troppo l'istanza di universalismo «cosmopolitico» (per usare ancora una volta un termine kantiano) come ho dovuto fare in questa sede perché mi sembra sia quella più nuova ed urgente, può tuttavia far perdere di vista lo «specifico» di un'educazione all'Europa. Noi Italiani siamo particolarmente corrivi ai «superamenti» affrettati e retorici. Del resto è anche dal Sud del mondo che giungono inviti in questo senso⁸.

È invece necessario riuscire a focalizzare esattamente questa apertura al mondo in termini di *specifiche responsabilità europee* (anche, ma non solo, storiche) verso il

resto del mondo, far fronte alle quali è tuttavia, in tempi medi e lunghi, anche un preciso interesse degli Europei. L'Europa è comunque di fatto una di quelle associazioni regionali che la stessa Carta delle Nazioni Unite contempla e tende a responsabilizzare. È più sviluppata di altre appena embrionali (si pensi alla Lega Araba) e ritengo che proprio per questo debba impegnarsi a favorirne la coagulazione, si trovino esse appena di là dal mare (se gli USA hanno avuto un grandissimo merito di «liberale» e chiaveggiante azione politica è quello di aver favorito ed aiutato la formazione dell'Europa giusto di fronte a loro, di là dall'Oceano) o nell'emisfero opposto (si pensi all'America del Sud). L'ONU stessa, se ristrutturata e vitalizzata, sarebbe impotente se dovesse occuparsi direttamente di tutte le controvèrsie fra stati e staterelli. Potrà e dovrà gestire solo i problemi più gravi, altrimenti insolubili.

5. In sintesi

Questo mio ha voluto essere ovviamente un discorso aperto, che ho potuto svolgere qui solo per rapidi cenni e recando pochi esempi. La tesi di fondo spero sia apparsa chiara: l'Europa è una realtà, direi forse una «quasi-realtà» che per consolidarsi e realizzarsi davvero in una precaria e drammatica situazione mondiale (dove i problemi economici ed ecologici sono non meno angosciosi di quelli che attengono ai conflitti aperti) deve contribuire validamente al consolidamento in forme di organizzazione mondiale democratica del contesto generale. L'educazione all'Europa deve perciò puntare, in un senso preciso, «oltre l'Europa», cioè in forme ben concrete, e ben chiare alla coscienza pubblica europea, comprese le inevitabili implicazioni di forte contenimento della crescita dei consumi. Sviluppare un europeismo gretto e chiuso rappresenterebbe infatti una caduta verticale della tradizione culturale europea e insieme, alla lunga, un'operazione suicida.

⁷ Ciò è chiaramente emerso, del resto, già nel convegno SICESE-CEDE su «Politica e ricerca educativa in prospettiva europea» (4-7 aprile '90), sia nel corso della 2^a Università Europea Estiva su «La dimensione europea nella formazione degli insegnanti» (12-20 ottobre 1990), che hanno avuto luogo con larghi apporti di specialisti europei, fra cui il qui presente prof. Wolfgang Mitter, presso il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati, che da anni cura fra l'altro ricerche nel campo dell'educazione ambientale (ESIP, in collegamento con l'OCSE-CERI) e dell'educazione interculturale.

⁸ Cfr. ad esempio l'intervista al filosofo messicano Leopoldo Zea sul «Corriere dell'UNESCO» del gennaio 1991. Zea rettamente accentua l'importanza della filosofia e della sua istanza di universalità che oggi si fa più autentica, «perché i problemi, per la prima volta nella storia dell'umanità, sono diventati universali». Ciò lo porta ad affermare in un modo un po' sommario: «Tutti vogliono partecipare alla rifondazione del mondo che sta emergendo, nel quale non sarà sufficiente, come si fa ora, parlare della «casa comune europea». Sappiamo che il nostro mondo è uno solo e, per la prima volta realmente universale. È alla «casa comune dell'uomo» che dobbiamo pensare».