



UNICUSANO

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

FACOLTA' DI ECONOMIA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE

DELL'ECONOMIA

TESI DI LAUREA

L'istruzione come forma di sviluppo

La scolarizzazione nei PVS con un approfondimento del caso
indiano

LAUREANDO

Franco Marretta

RELATORE

Chiar.mo Prof.

Daniele Paragano

ANNO ACCADEMICO 2012-2013

Indice

Introduzione	4
CAPITOLO I - L'educazione come forma di sviluppo.....	14
1.1 Un primo inquadramento concettuale	14
1.2 L'interpretazione dell'educazione negli Organismi internazionali dal secondo dopoguerra sino alla fine degli anni Sessanta.	17
1.3 La concezione dell'educazione nelle Organizzazioni internazionali dagli anni Settanta ad oggi.	26
CAPITOLO II - La scolarizzazione nel mondo	39
2.1 La scolarizzazione nel mondo in una breve analisi quantitativo- diacronica	40
2.2 Toward Universal Learning: analisi del Report dell'Unesco del 2012-2013	50
CAPITOLO III - Evoluzione del sistema scolastico e scolarizzazione in India	57
3.1 Un primo inquadramento quantitativo	59
3.2 Breve storia dello sviluppo del sistema di istruzione in India	67
3.2.1 L'educazione nell'India antica e medievale	68

3.2.2 La scuola nell'India coloniale.....	74
3.2.3 I progetti di riforma del sistema scolastico in seno al movimento per l'indipendenza.....	84
3.2.4 Le politiche di istruzione in India dall'indipendenza sino agli anni Ottanta.....	91
3.2.5 Le politiche educative dell'India dagli anni Ottanta sino ad oggi.....	97
3.3 L'educazione nell'India del nuovo millennio.....	107
CAPITOLO IV - Case-study: il Progetto Alice di Valentino Giacomini	120
4.1 Storia del Progetto Alice	124
4.2 La filosofia educativa del Progetto Alice	127
4.3 Il curriculum di studi nelle scuole del Progetto Alice	146
4.4 Descrizione di una giornata scolastica presso gli istituti del Progetto Alice	165
Conclusioni.....	168
Bibliografia.....	174
Sitografia	180
Acronimi.....	181

Introduzione

Il presente elaborato si propone di analizzare il problema dell'educazione e della scolarizzazione nel mondo contemporaneo, con peculiare riferimento alla situazione dell'istruzione primaria nell'India attuale. Da un punto di vista metodologico, va detto che la presente ricerca non si propone meramente di analizzare i dati ad oggi disponibili in materia di istruzione e alfabetizzazione mondiale, bensì si volge a una disamina più profonda del concetto stesso di istruzione ed educazione ad oggi diffuso presso le istituzioni internazionali e in particolare presso l'Unesco. Solamente a seguito di una presa di coscienza adeguata della pluralità di significati di cui il concetto di educazione è portatore, infatti, sarà possibile procedere a un'adeguata valutazione dei risultati ad oggi conseguiti in materia di istruzione mondiale.

Il primo capitolo del presente elaborato è dunque interamente dedicato alla disamina del senso peculiare di cui il concetto di educazione è portatore. Com'è chiaro, i contenuti che vengono attribuiti in generale alle idee e ai concetti non sono universalmente né atemporalmente validi: lungi dall'essere granitiche verità immutabili, infatti, tali significati sono frutto della peculiare visione culturale-filosofica del mondo che permea una data epoca. Sulla scorta di tale consapevolezza, si è quindi ritenuto opportuno effettuare una disamina non solo dell'idea di educazione ad oggi vigente, bensì anche dei mutamenti che tale concezione ha avuto a partire dal termine della seconda guerra mondiale. Difatti, è proprio con il secondo dopoguerra che,

contestualmente alla fondazione di una serie di capitali istituzioni internazionali, da un lato viene emanata la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani – in cui si afferma che l'educazione elementare è un diritto universale dell'uomo -, e dall'altro lato viene creata l'Unesco, ossia l'organizzazione preposta a livello sovranazionale alla promozione e al monitoraggio costante dell'istruzione nel mondo. E' pertanto a partire dal secondo dopoguerra che l'obiettivo di garantire a livello mondiale un'istruzione elementare per tutti i bambini – e in particolare per i bambini appartenenti ai cosiddetti Paesi in via di Sviluppo - diviene una delle priorità nell'azione e nella propaganda sovranazionale dei diversi organismi internazionali.

Osservando i vari Report redatti dall'Unesco negli anni immediatamente successivi al termine del secondo conflitto mondiale, si nota anzitutto come l'idea di educazione che traspare è quella di una cosiddetta *fundamental education*, ossia di un'istruzione improntata sulla trasmissione di conoscenze anzitutto di tipo pratico, volta a permettere un rapido sviluppo economico dei PVS. L'educazione è quindi intesa come un mero mezzo al servizio della crescita economica, e il suo fine fondamentale è quello di permettere ai paesi cosiddetti arretrati di raggiungere le vette di sviluppo proprie dell'Occidente. Una tale prospettiva, condivisa anche da organismi quali la Banca Mondiale, si radica a livello internazionale per tutto il periodo degli anni Cinquanta-Sessanta, fondendosi da un lato con la cosiddetta teoria economicistica della modernizzazione e dall'altro lato con le visioni nettamente eurocentriche diffuse all'epoca. E' chiaro che alla base di una tale idea di educazione vi è la

convinzione per cui è il modello di sviluppo occidentale – sia economico sia culturale sia scolastico – a dover essere introdotto a forza nei PVS: e ciò in quanto esso viene concepito come unico e fondamentale mezzo di crescita e progresso planetario.

A partire dagli anni Settanta si osservano però le prime avvisaglie di un mutamento radicale nella concezione dell'educazione. E' con il Faure Report del 1972, infatti, che l'Unesco inaugura una nuova visione dell'educazione: tale rinnovata concezione non tratta più l'istruzione in meri termini utilitaristici, ma piuttosto ritiene che l'educazione debba rivolgersi al raggiungimento di obiettivi di apprendimento più ampi e articolati. In particolare, il Faure Report sostiene con forza la necessità di realizzare la cosiddetta *lifelong education*, ossia un'istruzione che si leghi strettamente alle necessità della vita quotidiana e che si articoli durante l'intero arco dell'esistenza di un individuo.

Tale linea di pensiero viene poi sviluppata e ampiamente approfondita nei decenni seguenti, sino a sfociare nella redazione del Delors Report nel 1993. Tale rapporto, dall'importanza capitale per comprendere il concetto di educazione che sottende alle iniziative e alla politica dell'Unesco a partire dalla fine del Novecento, afferma un concetto estremamente ampio, umanistico e completo di educazione. Quest'ultima, lungi dall'essere considerata alla stregua di un mezzo al servizio dell'economia, si configura infatti come una preziosissima possibilità per gli individui di sviluppare armonicamente se stessi, ossia di realizzare appieno la propria personalità in tutte le sue complesse forme.

Sulla scorta di questo capitale rapporto, sullo scorcio del nuovo millennio l'educazione diviene inoltre, nel seguente Mayor Report, un mezzo indispensabile per l'uomo ai fini di poter anzitutto pensare - e conseguentemente realizzare - un mondo diverso da quello attuale: l'educazione è quindi uno strumento fondamentale per poter concepire nuove e alternative modalità di sviluppo di tipo non meramente economico, ma anche e soprattutto culturale (e quindi propriamente umano).

Ciò che emerge, in definitiva, è quindi l'idea di un'educazione che si pone come un valore che ha in se stesso il proprio mezzo e il proprio fine – il quale altro non è se non la realizzazione piena di ciò che c'è di propriamente umano nell'uomo stesso.

Nel secondo capitolo del presente elaborato si approfondirà poi il discorso relativo alla scolarizzazione nel mondo, questa volta adottando una prospettiva più propriamente quantitativa e statistica: si effettueranno infatti una serie di comparazioni delle diverse informazioni a disposizione sia in senso diacronico (rispetto in particolare agli ultimi dieci anni) sia in senso sincronico (rispetto alle diverse situazioni presenti nei vari stati del mondo).

Va segnalato sin da ora che una tale indagine quantitativa si svilupperà in due parti consecutive e intercorrelate: nella prima parte del secondo capitolo si analizzeranno infatti una serie di dati raccolti dalla Banca Mondiale rispetto ai tassi di alfabetizzazione e di completamento dell'istruzione primaria presso i diversi paesi del mondo; nella seconda parte, invece, si prenderanno in

considerazione alcuni importanti rilievi effettuati di recente dall'Unesco in materia di criteri di valutazione dei dati quantitativi relativi all'istruzione.

Come si vedrà nel corso del secondo capitolo, anche la problematica della quantificazione della scolarizzazione nel mondo non si configura affatto come una questione univoca e di semplice risoluzione; al contrario, la stessa decisione, in seno alle istituzioni internazionali preposte, di considerare determinati parametri piuttosto che altri quali linee-guida nella raccolta dei dati in materia di istruzione dipende direttamente dalla concezione stessa di educazione diffusa nelle istituzioni. Come si vedrà nel dettaglio, infatti, proprio sulla scorta sia del riconoscimento di un significato più ampio di istruzione sia della presa di coscienza del fatto per cui l'educazione è un valore di per sé, l'Unesco ha recentemente ridefinito il proprio obiettivo in materia di scolarizzazione universale e, contestualmente, ha anche profondamente modificato le modalità e le finalità dei rilievi quantitativi effettuati presso i differenti paesi. Come si vedrà nel dettaglio, infatti, la semplice idea di assicurare una scolarizzazione per tutti i bambini è stata trasformata nel ben più ambizioso obiettivo di garantire un'istruzione elementare *di qualità* per tutti. Da ciò consegue, pertanto, che:

1. i tradizionali rilievi quantitativi in materia di tassi di scolarizzazione (quali, ad esempio, i dati disponibili presso la Banca Mondiale) si rivelano di scarsa utilità ai fini di saggiare l'effettivo livello qualitativo dell'istruzione. Difatti, con 'misurazione della qualità dell'istruzione' l'Unesco intende sostanzialmente la verifica di quali e quante competenze sono state

effettivamente apprese dai bambini durante l'esperienza scolastica;

2. è sorta la nuova e stringente necessità in seno all'Unesco di mettere a punto una serie di inediti strumenti di misurazione quantitativa ai fini di ottenere dati attendibili sul livello di qualità dell'istruzione mondiale.

Con l'analisi di tali, attuali tematiche si chiude quindi il secondo capitolo, e con esso anche, almeno idealmente, la prima parte della presente tesi di laurea. I due capitoli iniziali, infatti, come si è visto sono dedicati sostanzialmente a sviluppare un discorso e una riflessione in termini generali sulla scolarizzazione e sul concetto di educazione ad oggi prevalente. Il terzo e il quarto capitolo costituiscono invece la seconda parte dell'elaborato, e sono entrambi dedicati all'introduzione, allo sviluppo e all'approfondimento di un peculiare case-study, il quale si incentra sulla disamina del progetto scolastico Alice fondato dall'italiano Valentino Giacomini presso le due città indiane di Sarnath e Bodhgaya. Ai fini di poter adeguatamente valutare le caratteristiche peculiari di tale Progetto nell'ambito del panorama didattico-culturale dell'India contemporanea, è però stato ritenuto indispensabile dedicare l'intero terzo capitolo alla disamina della situazione scolastica del Subcontinente. Il quarto capitolo, invece, è rivolto integralmente alla descrizione del Progetto Alice, e in particolare all'analisi critica della complessa filosofia didattico-pedagogica che sottende all'iniziativa di Giacomini.

Per quanto concerne in particolare il terzo capitolo, in esso si procede ad esaminare – seppur brevemente – le tappe fondamentali che nei secoli hanno caratterizzato l'evoluzione e i profondi mutamenti all'interno del sistema scolastico indiano. Vista la storia peculiare che caratterizza il Subcontinente, il quale ha vissuto in passato sia una travagliata serie di invasioni sia – in particolare - una lunga esperienza coloniale che ha profondamente modificato alcuni aspetti della cultura indiana tradizionale, si è ritenuto doveroso iniziare l'analisi del sistema scolastico dalle origini – ossia dai tempi dell'antica India vedica. Solo in tal modo, infatti, è stato possibile notare i radicali mutamenti che la colonizzazione in particolare ha apportato all'educazione tradizionale indiana; e solo così, inoltre, è stato possibile scorgere in alcuni importanti progetti di riforma del sistema scolastico indiano (primo fra tutti, quello gandhiano) il chiaro intento di ricostruire nella sua interezza e specificità sia il peculiare sistema di istruzione dell'India antica sia l'insegnamento delle materie e delle scienze tradizionali.

Come si vedrà, rispetto in particolare all'evoluzione del sistema scolastico indiano a partire dall'indipendenza sino ai giorni nostri, quello che emerge è, da un lato, che l'India è stata sostanzialmente incapace di svincolarsi dall'eredità coloniale inglese in materia di educazione; e, dall'altro lato, che il sistema educativo pubblico contemporaneo, organizzato gratuitamente dal governo, presenta una serie di deficit educativi estremamente gravi.

Per quanto riguarda il primo dei due punti sopramenzionati, si vedrà nello specifico che l'India non è stata in grado, a seguito dell'indipendenza, di ripristinare il

proprio tradizionale sistema di insegnamento: in tal modo, alle nuove generazioni è stato precluso un accesso diretto e genuino alle proprie radici culturali mediante le istituzioni scolastiche. Difatti, il sistema didattico messo a punto nell'India indipendente riflette da vicino il modello educativo occidentale sia per quanto concerne le materie insegnate sia rispetto alle modalità organizzative.

Rispetto invece al secondo punto sopra menzionato, va detto brevemente che la scuola indiana pubblica presenta ad oggi una serie di gravi e croniche carenze, quali: la scarsa preparazione del corpo insegnante; l'inadeguatezza dei contenuti insegnati rispetto all'età dei discenti; un'impostazione acritica ed esclusivamente mnemonica dell'apprendimento. Oltre a ciò, si riscontra nell'India contemporanea un'allarmante discrepanza tra gli anni di scuola pubblica frequentati dai bambini e le effettive competenze apprese da questi ultimi: infatti, molto spesso nelle scuole i discenti non imparano affatto ciò che dovrebbero a causa di deficit nella didattica e nell'organizzazione scolastica. In tal modo, pur frequentando paradossalmente le aule scolastiche in modo assiduo, gli studenti finiscono per riuscire ad apprendere effettivamente poco o nulla.

In un tale, problematico e complesso panorama dell'educazione nell'India contemporanea si inserisce la Onlus del Progetto Alice di Valentino Giacomini. Come si vedrà, tale Onlus non si limita ad offrire la possibilità di un'istruzione elementare ai bambini appartenenti alle famiglie più disagiate, bensì mette in pratica un rivoluzionario tentativo di fondare una nuova e innovativa metodologia

educativo-didattica. Alla base del Progetto Alice vi è infatti l'articolata riflessione filosofico-teoretica di Giacomini, il quale, ex maestro elementare in pensione, sin da quando insegnava in Italia ha iniziato a interrogarsi sull'effettiva efficacia e bontà del sistema di istruzione attualmente diffuso nel mondo occidentale.

Come si vedrà nello specifico, Giacomini effettua una serie rilevante di critiche al sistema scolastico occidentale (diffusosi in tempi recenti anche in tutto l'Oriente) che sostanzialmente collimano con molte delle riflessioni effettuate in materia di educazione in seno all'Unesco. Giacomini individua nell'istruzione attuale un *focus* esclusivo su una serie di materie che, da un lato, mirano a sviluppare solo alcune delle facoltà dell'uomo; e, dall'altro lato, risultano essere di scarsa se non di nulla utilità per gli individui ai fini del superamento di quei momenti di crisi profonda (quali la morte, la malattia, la perdita del lavoro, e così via) che la vita riserva ad ogni uomo.

Per quanto concerne il primo dei punti sopra citati, Giacomini afferma che l'istruzione attuale mira solamente a sviluppare le facoltà meramente mentali dei discenti, tralasciando completamente l'educazione del corpo. L'uomo, però, si configura come un'unità inscindibile di mente e corpo, e per conseguire uno sviluppo armonico di sé ha bisogno di ricevere una formazione che investa contemporaneamente sia le sue facoltà psichiche sia le sue facoltà corporee.

Per quanto concerne invece il secondo punto sopra citato Giacomini parte dall'osservazione del fatto per cui l'educazione attuale non fornisce ai discenti alcuno strumento

utile ai fini di elaborare e superare gli eventi critici e più problematici della vita. Pertanto, egli ritiene fondamentale affiancare a un'istruzione mentale e corporea anche un'educazione di tipo spirituale. Quest'ultima permette infatti ai discenti, mediante lo svolgimento di diverse pratiche di meditazione e di *self-awareness*, sia di sviluppare una profonda coscienza del mondo e di sé, sia di scoprire quelle risorse nascoste in ogni uomo che permettono agli individui che le conoscono di mantenere in sé uno stato di serena felicità, affrontando così con costruttività e flessibilità le sfide e i problemi della vita.

CAPITOLO I

L'educazione come forma di sviluppo

1.1 Un primo inquadramento concettuale

L'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948, afferma che *"everyone has the right to education"*¹. L'educazione elementare dovrebbe dunque essere, in armonia con detto articolo, obbligatoria e accessibile a tutti gli individui. Inoltre, in ogni Paese deve essere garantito l'accesso all'educazione secondaria sulla base del merito del singolo². Come recita il comma 2 dell'art. qui considerato, poi, *"education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedom. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious people, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace"*³.

L'educazione, quindi, viene riconosciuta ufficialmente già nell'immediato secondo dopoguerra come uno dei diritti fondamentali dell'uomo. Inoltre, l'idea che emerge dalla

¹ DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI, art. 26, comma 1. Il testo della dichiarazione è disponibile integralmente on-line al sito <http://www.un.org>.

² Ivi, art. 26, comma 2.

³ Ivi, art. 26, comma 3.

Dichiarazione dei Diritti Umani è quella di un'educazione che, oltre a essere accessibile a tutti, deve configurarsi come uno strumento irrinunciabile e prezioso per l'uomo ai fini di sviluppare appieno la sua personalità, la sua libertà e, in definitiva, la sua stessa umanità. La prospettiva che si delinea è quindi quella di un'educazione che, lungi dall'essere un mero strumento strategico ed economico nelle mani dell'uomo, è un patrimonio indispensabile dell'essere umano in quanto tale, e altresì è un mezzo prezioso e fondamentale per promuovere idee quali la tolleranza, la pace, la comprensione reciproca. La definizione che in questa sede si dà dell'educazione è quindi certamente umanistica e di ampio respiro, e in un certo senso anticipa per alcuni aspetti le interpretazioni che negli ultimi decenni sono state date dell'educazione⁴.

Come si vedrà nel prosieguo del presente capitolo, però, affinché un'idea per così dire umanistica dell'educazione si affermi effettivamente nel panorama della riflessione scientifica internazionale e affinché altresì si introduca un profondo ripensamento dell'educazione come valore che ha la propria fine in se stesso, bisognerà attendere l'ultimo scorcio del Novecento. Infatti, specialmente negli anni successivi al secondo dopoguerra l'educazione verrà interpretata in accordo a una serie di teorie economicistiche, di produzione di capitale umano e di sviluppo non sempre coerenti con lo spirito stesso della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

⁴MORSINK J., *The universal declaration of human rights. Origins, drafting and intent*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1999, p. 210.

Prima di procedere, però, a una disamina dello sviluppo delle diverse concezioni dell'educazione a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso ad oggi, è importante sottolineare come a tutt'oggi l'accesso all'educazione – fosse anche un'educazione elementare – non sia affatto scontato, specialmente nei cosiddetti paesi in via di sviluppo (PVS). Come rileva un recente studio quantitativo sulla scolarizzazione a cura del Department for International Development (DFID)⁵, infatti, garantire l'accesso effettivo all'educazione per gli individui appartenenti al cosiddetto Sud del mondo rimane un obiettivo critico ancora tutto da raggiungere⁶. In particolare, come si tratterà nello specifico, nel proseguo del lavoro, permangono ad oggi importanti differenze etniche e di genere sia nell'accesso all'educazione sia nella durata dell'iter scolastico.

La storia degli interventi a livello internazionale in materia di educazione e di accesso all'istruzione minima hanno una lunga storia, che affonda le sue radici sin nell'epoca coloniale⁷. G. Rist ricorda che la “politica coloniale e l'invenzione delle nuove pratiche” sono state ideate da tempo e quindi la vera novità è rara. “Nel campo dell'insegnamento si era attenti alla formazione professionale, ai problemi degli sbocchi e “*al disastro*

⁵ DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (A CURA DI), “*Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics*”, <<Researching the Issues>>, n. 68, 2007. Testo disponibile on-line al sito <http://www.dvv-international.de>.

⁶ Ivi, p. 30.

⁷ Cfr., ad esempio, ANDRZEJEWSKI J., BALODANO M. P., SYMCOX L., *Social justice, peace, and environmental education*, New York. Routledge, 2009, pp. 185 ss.

pedagogico” costituito, all’inizio della colonizzazione, dalla limitazione del modello europeo. [...] Per molti aspetti i grandi temi ripresi incessantemente dall’UNESCO erano già definiti [...]”⁸.

In questa sede, è però interessante prendere le mosse dalla storia più recente, e in particolare dalle vicende legate alle politiche in materia di educazione messe in atto dagli organismi sovranazionali e internazionali a partire dal secondo dopoguerra sino ad oggi. Negli ultimi cinquanta-sessant’anni, come si vedrà, sono infatti state messe a punto una serie di differenti visioni dell’educazione – in particolare dell’educazione quale elemento di sviluppo dei PVS - che hanno profondamente influenzato sia le iniziative a livello internazionale sia il dibattito mondiale in materia di istruzione.

1.2 L’interpretazione dell’educazione negli Organismi internazionali dal secondo dopoguerra sino alla fine degli anni Sessanta.

Nella presente indagine è quindi doveroso prendere le mosse anzitutto dalla costituzione da parte delle Nazioni Unite dell’UNESCO nel 1945. L’UNESCO, infatti, si configura come l’istituzione centrale a livello mondiale per la promozione dell’educazione, e sin dalla sua fondazione si è fatta portavoce di uno dei valori-cardine che sottende alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo: vale a dire,

⁸ G. RIST, *Lo sviluppo – Storia di una credenza Occidentale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997, pagg. 61-62

l'idea per la quale l'educazione rappresenta uno dei fondamentali diritti umani universali. Come si recita nella Costituzione stessa dell'UNESCO, firmata a Londra il 16 novembre 1945, tale Organizzazione nasce ai fini di *“garantire a tutti il completo ed identico diritto all'educazione, la libera ricerca della verità oggettiva ed il libero scambio delle idee e delle cognizioni”*⁹. Alla base di un tale proponimento vi è l'idea, condivisa da tutti gli Stati membri dell'UNESCO, *“che la dignità dell'uomo esige la diffusione della cultura e l'educazione generale in un intento di giustizia, di libertà e di pace”*¹⁰.

L'orientamento dell'UNESCO, così come esso emerge da un'analisi delle dichiarazioni e delle iniziative intraprese dall'Organizzazione durante i suoi primi anni di attività, si colloca però sostanzialmente in linea con le politiche educative di stampo coloniale precedentemente in vigore¹¹: vale a dire, lo scopo principe che viene individuato per tutti gli interventi in materia di educazione nei PVS corrisponde al raggiungimento della cosiddetta *“fundamental education”*¹², la quale, come si vedrà tra breve, viene interpretata

⁹ COSTITUZIONE DELLA ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE PER L'EDUCAZIONE, LE SCIENZE E LA CULTURA, Londra, 16 novembre 1945. Testo disponibile on-line al sito http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/costituzione_unesco.pdf.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ JONES P. W. E COLEMAN D., *The united nations and education. Multilateralism, development and globalisation*, New York, Routledge, 2005, p. 30.

¹² UNESCO, *Fundamental education. Common ground for all peoples*, New York, MacMillan, 1947. Testo disponibile on-line al sito <http://unesdoc.unesco.org>.

principalmente come mezzo al servizio dello sviluppo anzitutto economico dei PVS. Proprio quest'ultima espressione si ritrova infatti nel titolo del primo Rapporto redatto dall'UNESCO nel 1947, nel quale si afferma per l'appunto che la '*fundamental education*' "*is that kind of education which aims to help children and adults who do not have the advantages of formal schooling, to understand the problems of their environment and their rights and duties as citizens and individuals, to acquire essential knowledge and skill for the progressive improvement of their living conditions and to participate effectively in the economic and social development of their community, making full use of facilities and techniques brought to the community from outside*"¹³.

E' chiaro quindi che la cosiddetta *fundamental education* è quella forma di educazione a carattere non formale che deve essere fornita a tutti gli individui che non possono accedere a una scolarizzazione di tipo formale. E' chiaro inoltre che tale educazione viene intesa nei termini di un'istruzione di natura eminentemente tecnico-pratica, orientata anzitutto verso la trasmissione di conoscenze atte alla risoluzione di problematiche concrete. A quest'ultimo riguardo, è illuminante considerare quanto esposto in un commento successivo all'idea di *fundamental education* (redatto, sempre in seno all'UNESCO, nel 1956). In questa sede, infatti, si afferma che scopo principe della *fundamental education* è quello di fornire "*knowledge and skills which are essential condition for attaining a higher standard of living. [...] [Fundamental education] provides a basis for the*

¹³ Ibidem.

effective use of technical services in agriculture, health, crafts and similar skilled occupations"¹⁴.

Va inoltre notato che nel Rapporto del 1947 si afferma contestualmente che la *fundamental education* è funzionale anche allo sviluppo della personalità, del giudizio critico degli individui, della libertà di pensiero dei singoli. Nonostante tali dichiarazioni complementari, però, ciò che emerge con nettezza è l'idea dell'UNESCO per cui lo scopo principale della *fundamental education* deve essere quello di fornire una serie di conoscenze (anzitutto di matrice economico-pratica, sanitaria, ecc.) che permettano uno sviluppo dei PVS sia in termini economici sia in termini di elevamento degli standard di vita e del grado di benessere dei singoli¹⁵.

L'idea di educazione che emerge dalla posizione dell'UNESCO, quindi, è in un certo senso riduttiva: per quanto la dimensione umanistica dell'educazione sia ancora presente, infatti, la *fundamental education* viene intesa principalmente come uno strumento tecnico subordinato al raggiungimento degli obiettivi di crescita economica fissati per i PVS.

Durante gli anni Cinquanta e Sessanta, a seguito dell'ingresso nel dibattito sulla funzione dell'educazione per i PVS di una serie di altre istituzioni internazionali, l'idea di cosa debba essere l'educazione evolve significativamente in un senso strettamente economicistico e utilitaristico. In tali

¹⁴ UNESCO, *Working Paper UNESCO/2*, Parigi, 15 giugno 1956, parte 1. Testo disponibile on-line al sito <http://unesdoc.unesco.org>.

¹⁵ Ivi, pp. 4-5.

anni, infatti, sia le Nazioni Unite sia in particolare la Banca Mondiale si interessano attivamente alla problematica relativa all'educazione nei Paesi del Sud del mondo. A tale riguardo, è anzitutto interessante rilevare che tutti gli interventi a livello internazionale effettuati durante questo periodo storico si indirizzano fondamentalmente nei confronti dell'educazione primaria; e ciò proprio in quanto quest'ultima viene individuata come il mezzo più adatto a permettere uno sviluppo economico nel medio periodo dei PVS. Nonostante più volte siano state sollevate già in questi anni obiezioni in merito all'importanza che anche l'educazione post-primaria deve rivestire per i Paesi in via di sviluppo, l'attenzione generale risulta in definitiva polarizzata sull'educazione primaria¹⁶: come affermerà l'EFA nel 2006 nel proprio Global Monitoring Report, infatti, *"achieving good quality primary education [...] has dominated the attention"*¹⁷ dei primi decenni successivi al secondo dopoguerra.

Inoltre, in questo periodo l'attenzione si focalizza ancora più chiaramente sul ruolo dell'educazione quale strumento di sviluppo economico. Una delle ragioni di tale enfasi è riconducibile proprio all'ingresso della Banca Mondiale nel dibattito sull'educazione, e nella conseguente decisione di tale Organizzazione di concedere una serie di prestiti ai PVS ai fini di permettere a questi ultimi di mettere

¹⁶ BIRDSALL N., *"Public spending on higher education in developing countries: too much or too little?"*, in <<Economics of Education Review>>, n. 15, pp. 407-419, 1996; Palmer R., *"Beyond the basics: balancing education and training systems in developing countries"*, Journal for Education in International Development, n. 2 (1), pp. 1-21, 2006.

¹⁷ UNESCO, *EFA global monitoring report: literacy for life*, Parigi, 2006, p. 3. Testo disponibile on-line al sito <http://unesdoc.unesco.org>.

a punto un sistema di istruzione primaria sul territorio. Va detto a tale riguardo che ad orientare le decisioni della Banca Mondiale a tale proposito è il criterio utilitaristico dei tassi di ritorno dei propri investimenti: pertanto, essa interpreta i finanziamenti forniti per l'istruzione – e conseguentemente l'educazione stessa nei PVS - quali un mero mezzo volto al conseguimento dello sviluppo economico dei Paesi più arretrati (i quali, migliorando il proprio andamento economico, potranno restituire alla BM i prestiti ottenuti)¹⁸.

Siccome oggetto di interesse primario della Banca Mondiale sono i tassi di ritorno dei propri investimenti, iniziano ad essere effettuati a livello internazionale una serie di studi relativi al rapporto tra educazione e sviluppo economico; tali studi, vale la pena menzionarlo, prolifereranno sino almeno alla fine degli anni Ottanta¹⁹. Tali ricerche evidenziano che *“the return to investments in primary education were higher than those from investing in vocational or tertiary education”*,²⁰ e contribuiscono così sia a confermare la centralità delle politiche a favore della scolarizzazione primaria sia a porre sempre più in secondo piano gli interventi a favore dell'educazione superiore.

¹⁸ DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (a cura di), *“Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics”*, cit., p. 101. Cfr. anche Jones P. W., *Education, poverty and the world bank*, The Netherlands, Sense Publishers, 2006, pp. 167 ss.

¹⁹ DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (a cura di), *“Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics”*, cit., p. 101.

²⁰ Ibidem.

In definitiva, quindi, i progetti educativi di questo periodo storico finanziati mediante prestiti ai PVS dalla Banca Mondiale si configurano come focalizzati su un'istruzione di tipo meramente tecnico, ossia volta alla creazione di un capitale umano atto a dare il via a un processo di modernizzazione economica: considerando l'educazione come un investimento in termini monetari, infatti, è cruciale che essa dia quale frutto un altrettanto cospicuo ritorno in termini economici²¹. L'educazione viene così sempre più intesa in termini restrittivi, meramente economicistici, e viene inoltre considerata come un insieme di nozioni e di tecniche che devono essere imposte dall'alto alle popolazioni dei PVS²².

Inoltre, va segnalato seppur brevemente che negli anni del secondo dopoguerra – sia in seno al mondo Occidentale sia nel blocco sovietico –, l'educazione viene di regola utilizzata dai governi come uno degli strumenti strategici volti ad influenzare le politiche dei PVS e a determinare arbitrariamente *“the nature of national development”*²³. A tale proposito si noti che una tale strategia incentrata sull'educazione quale mezzo di condizionamento politico, guida la pressoché totalità degli interventi per lo sviluppo condotti all'epoca. Va quindi segnalato che, come si vedrà ampiamente più oltre, l'educazione nei PVS viene intesa in

²¹ K. MUNDY, *“Educational multilateralism and world (dis)order”*, in <<Comparative Education Review>>, n. 42, pp. 448-478, 1998, pp. 457 ss.

²² Ibidem.

²³ DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (a cura di), *“Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics”*, cit., p. 14.

termini nettamente eurocentrici, e viene inoltre concepita come uno strumento atto a replicare dei modelli di sviluppo e di consumo che, per quanto tipici dell'Occidente, sono certamente estranei alle culture tradizionali dei PVS. L'espedito politico dell'approccio dei *"bisogni fondamentali"* anche se con basi teoriche fragili e con effetti concreti limitati sarà un'altra invenzione condivisa dalle grandi istituzioni internazionali e dalle organizzazioni non governative. McNamara (Presidente del gruppo della Banca mondiale) conclude nel suo discorso annuale davanti al consiglio dei governatori della Banca mondiale nel 1972 esortando i governi dei paesi *"in via di sviluppo"* a preoccuparsi *"di più dei bisogni umani più essenziali, cioè di migliorare l'alimentazione, l'alloggio, la sanità, l'istruzione e l'occupazione delle loro popolazioni"*. Come osserva G. Rist, in fine, *"lo scopo ultimo consiste nell'allevare la produttività dei poveri per includerli nel sistema economico"*²⁴. Tali visioni economicistiche ed eurocentriche dell'educazione trovano supporto e conferma, sempre negli anni Cinquanta-Sessanta, nella cosiddetta teoria della modernizzazione, la quale domina il panorama economico-culturale occidentale del secondo dopoguerra²⁵.

²⁴ RIST G., *Lo sviluppo – Storia di una credenza Occidentale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997, pagg. 165-166.

²⁵ Cfr., ad esempio, ROSTOW W. W., *The stages of economic growth: a non-communist manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 1960, in RIST G., *Lo sviluppo – Storia di una credenza Occidentale*, Bollati Boringhieri, 1997, Torino, pp. 96 ss. - Per un sintetico inquadramento della teoria della modernizzazione si veda BARRINGTON L. et alii, *Comparative politics. Structures and choices*, Boston, Wadsworth, 2009, p. 82.

Tale teoria propone tra le altre cose una serie di strategie - organizzate per step successivi cronologicamente preordinati - tramite le quali i PVS avrebbero potuto sia sviluppare le proprie economie sia permettere ai propri abitanti di ottenere delle condizioni di vita migliori. La visione di fondo, nettamente eurocentrica, è quella per cui l'obiettivo cui devono mirare i PVS può solo essere il raggiungimento del livello di sviluppo economico proprio dell'Occidente: obiettivo da ottenere, chiaramente, mediante l'imposizione acritica e la diffusione capillare in tali Paesi dei modelli culturali tipicamente occidentali²⁶. Una tale teoria intende quindi l'educazione non solo come un mero mezzo totalmente asservito alle logiche dell'economia²⁷, ma anche come uno strumento per una sistematica "*inculcation of 'Western' values*"²⁸.

Come un autore come Escobar nota, tale teoria è null'altro se non l'ennesimo prodotto di una visione puramente etnocentrica della storia, della cultura, dell'economia mondiali: infatti, alla base della teoria della modernizzazione altro non c'è se non il convincimento per cui qualsiasi cultura di matrice non europea è semplicemente "a

²⁶ COLEMAN J. S. E AZRAEL J. R., *Education and political development*, Princeton, Princeton University Press, 1965, pp. 58 ss.

²⁷ Ibidem.

²⁸ DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (a cura di), "*Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics*", cit., p. 19. Per un approfondimento storico, filosofico e antropologico della questione relativa all'egemonia culturale occidentale, la quale influenza in profondità le politiche di scolarizzazione dei PVS degli anni Cinquanta-Sessanta, si veda, ad esempio, LANTERNARI V., *Occidente e Terzo Mondo*, Bari, Dedalo Libri, 1967.

*residual variable, to disappear with the advance of modernization*²⁹.

La concezione utilitaristica dell'educazione si rafforza ulteriormente a seguito dell'emergere, negli anni Sessanta, delle nuove teorie sul capitale umano. Anche queste ultime, infatti, insistono sull'idea per cui l'educazione altro non è se non uno strumento per ottenere una crescita economica.³⁰ Ma non solo: infatti, a seguito della diffusione di tali teorie, si consolida l'idea per cui i contenuti dell'educazione da fornire nell'ambito dei PVS debbano essere pianificati a tavolino, ossia modellati a seconda delle presunte necessità tecniche di cui un dato Paese avrà bisogno ai fini del proprio sviluppo economico: *“the paradigm of labour-force (or ‘manpower’) planning was one major means through which educational planners attempted to design the architecture of education, based on projections of future national skill needs”*³¹.

1.3 La concezione dell'educazione nelle Organizzazioni internazionali dagli anni Settanta ad oggi.

Da quanto discusso sin qui, si può dunque osservare come, sino alla fine degli anni Sessanta, la concezione

²⁹ ESCOBAR A., *Encountering development: the making and unmaking of the third world*, Princeton, Princeton University Press, 1995, p. 44.

³⁰ BECKER G. S., *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York, Columbia University Press, 1964, pp. 19 ss. e passim.

³¹ DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (a cura di), *“Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics”*, cit., p. 19.

dell'educazione nei confronti dei PVS sia stata fortemente improntata a un'ottica utilitaristica, economicistica, tecnicista, e si sia caratterizzata peraltro come fortemente etnocentrica.

Una tale, riduttiva idea dell'educazione muta però radicalmente a seguito della pubblicazione, in seno all'UNESCO, del cosiddetto Faure Report nel 1972. Il rapporto, intitolato significativamente *Learning to be*, costituisce infatti una delle più cruciali riforme della concezione dell'educazione del secolo scorso³².

Si noti anzitutto che, a seguito dell'ondata di violente proteste studentesche propagatasi per tutta l'Europa a partire dal 1968, l'allora Segretario Generale dell'UNESCO decide di procedere all'avvio urgente di un dibattito ampio e approfondito sul significato e sul ruolo dell'educazione. Egli costituisce pertanto una Commissione Internazionale apposita, denominata *International Commission on the Development of Education* e guidata da Edgar Faure, allo scopo di affrontare un profondo ripensamento dei caratteri dell'educazione³³.

In questa sede si procede anzitutto a individuare uno dei più grandi problemi futuri che l'umanità dovrà affrontare: vale a dire, il rischio di disumanizzazione dell'umanità stessa, provocata dai radicali mutamenti tecnologici che hanno

³² FAURE E. et alii, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Parigi, UNESCO Publishing, 1972.

³³ Cfr. www.unesco.org.

interessato il mondo intero³⁴. Un tale, inquietante pericolo - si afferma nel Rapporto - scaturisce grandemente da una concezione dell'educazione in chiave meramente utilitaristica anziché culturale: una tale visione dell'educazione, infatti, rischia di avere quale conseguenza estrema la trasformazione dell'essere umano in un mero strumento di produzione, e quindi rischia di snaturare ciò che di più umano esiste - ossia la cultura - interpretandola in una prospettiva riduttiva e disumanizzante³⁵.

E' dunque fondamentale per la preservazione dell'umanità, qui intesa nel suo significato aggettivale, vale a dire come la caratteristica pregnante degli esseri umani, che l'educazione sia ripensata nei termini più ampi di un *learning to be*, ossia di una possibilità per l'essere umano di esprimere appieno se stesso e di evolvere adattandosi al mondo in continuo mutamento³⁶.

Pertanto, il rapporto in oggetto propone anzitutto una serie di strategie sul versante dell'educazione, quali:

- l'ampliamento dell'accesso a livello mondiale non solamente all'educazione primaria, ma anche all'educazione superiore sulla base del merito;

- il riconoscimento dell'educazione informale e non formale come paritarie rispetto all'educazione formale (si noti

³⁴ FAURE E. et alii, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, cit., p. XXIV.

³⁵ Ivi, pp. 21 e 82.

³⁶ Ivi, pp. XIX ss. e passim.

di passata che una tale affermazione contiene *in nuce* la più ampia visione di un'educazione intesa non come mero apprendimento automatico di nozioni sterili, ma come un'esperienza in tutto e per tutto umana);

- l'introduzione all'interno dei curricula scolastici di una serie di materie nuove, strettamente legate a problematiche attuali di natura culturale, sanitaria, ambientale (la concezione sottesa a una tale affermazione, pertanto, è quella di un'educazione che non è un mero apprendimento di tecniche economicamente ed utilitaristicamente sfruttabili)³⁷.

Nel Faure Report si afferma inoltre che l'educazione “*should cover all aspects of life for all people, and not simply the school or university period for a minority of privilege people*”³⁸. Emerge poi per la prima volta la chiara idea di un'educazione intesa nei termini di *lifelong education*, ossia di un apprendimento che deve perdurare per tutta l'esistenza di un essere umano e non essere limitato ai pochi anni della frequentazione di un'aula scolastica. Tale nuova idea di *lifelong education* deve essere recepita, negli intendimenti di Faure, come il vero e proprio caposaldo sulla base del quale procedere all'intera riorganizzazione del sistema scolastico esistente. Inoltre, a tale riguardo Faure sostiene che “*a proper application of lifelong education would result in a learning society in which access to and participation in*

³⁷ Ivi, cfr. in particolare capitoli 6, 7 ed 8.

³⁸ WIKANDER L., GUSTAFSSON C. E RIIS U. (a cura di), *Enlightenment, creativity and education. Politics, politics, performances*, The Netherlands, Sense Publishers, 2012, p. 86.

*education would be taken-for-granted – an inalienable human right like clean water or roof over one’s head*³⁹.

Rispetto in particolare al concetto di *lifelong education* vale la pena effettuare un’importante precisazione terminologica e semantica. Difatti, spesso si tende a utilizzare in qualità di sinonimi i due termini ‘educazione’ e ‘apprendimento’ (*‘learning’* ed *‘education’*). Però, specialmente in riferimento al concetto di *lifelong education* (qui inteso in opposizione a quello di *lifelong learning*), tale utilizzo è sia impreciso sia una potenziale fonte di confusione. Difatti, l’educazione, definibile nei termini di un “*optimal (and usually systematic) arrangement of external conditions that foster learning*”,⁴⁰ è interpretabile come un servizio che viene fornito ai singoli che, in quanto tale, deve essere organizzato e sostenuto da una serie di politiche e risorse esistenti. Di contro, il cosiddetto *lifelong learning* si configura come un “*internal change in behavior*”⁴¹, e pertanto si caratterizza come un “*inevitable corollary of life*”⁴² che non presuppone l’esistenza di politiche sociali *ad hoc*. Visto ciò, la *lifelong education* proposta da Faure non intende affatto dispensare le istituzioni dall’organizzare una serie di politiche e di interventi precisi a favore dell’istruzione; al contrario, essa presuppone e richiede sia la messa a punto di politiche

³⁹ ODUARAN A. E BHOLA S. H. (a cura di), *Widening the access to education as social justice. Essays in honor of Michael Omolewa*, The Netherlands, Springer, 2006, p. 25.

⁴⁰ Ivi, p. 26.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

pubbliche peculiari sia la realizzazione a livello nazionale di una serie di azioni coordinate a carattere intenzionale e mirato⁴³.

Altro punto-cardine fondamentale del Faure report è poi la denuncia dell'autoreferenzialità dei sistemi educativi esistenti, i quali si rivelano incapaci di rinnovarsi e di adattarsi alle mutate esigenze del mondo (il quale, vale la pena ricordarlo, negli anni Settanta era ormai alla vigilia dell'inizio del processo di globalizzazione). Faure sostiene inoltre che l'attenzione – sia nel dibattito teorico sia nella pratica dell'educazione - deve essere spostata dall'insegnamento all'apprendimento, ribadendo così da un'altra prospettiva la propria *“considerazione fondamentale dell'educazione come componente di sviluppo della società, che non appartiene come fenomeno al solo ambito scolastico”* ⁴⁴.

Vale la pena notare infine come si possano ritrovare *in nuce* nelle concezioni di Faure una serie di elementi che – come si vedrà tra breve - guideranno il profondo ripensamento dell'educazione avvenuto nei decenni successivi. Tra tali concezioni vale la pena in questa sede ricordare: l'idea dell'educazione come elemento fondamentale dello sviluppo (inteso in termini non meramente economici) delle diverse società così come dei singoli individui; la convinzione che lo sviluppo dei soggetti derivante

⁴³ ASPIN N. D. (a cura di), *Philosophical perspectives on lifelong learning*, The Netherlands, Springer, 2007, p. 39.

⁴⁴ RAFFAGHELLI E. J., *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 68.

dall'educazione si configuri come un diritto propriamente umano e universale; l'idea della creazione di una cooperazione a livello internazionale in ambito educativo⁴⁵.

Si vede quindi come, a seguito della pubblicazione del Faure Report, si verifichi un netto cambio di rotta rispetto alla precedente visione dell'educazione. Vale però la pena menzionare che, per quanto gli intendimenti del rapporto in oggetto siano senza dubbio stati ampiamente recepiti dalla comunità internazionale, una serie di idee legate alla precedente concezione di educazione sopravvive ancora negli anni Settanta e Ottanta.

A tale proposito ricopre un significato emblematico la posizione assunta in materia di educazione da un'organizzazione internazionale qual è la Organization for Economic Co-operation and Development (OECD): difatti, proprio nei medesimi anni che vedono la pubblicazione del Faure Report, l'OECD prosegue nella promozione dell'idea di un'educazione la cui ragione d'essere e il cui scopo finale altro non sono se non lo sviluppo meramente economico dei PVS e, in generale, del mondo intero. Come fanno notare autori come Wikander, Gustafsson e Riis, l'OECD esprime così in materia di educazione una concezione riduttiva e ancora tutta impregnata dello spirito dell'immediato secondo dopoguerra: lungi dall'avere un valore di per sé, l'educazione è pertanto per l'OECD uno strumento atto alla creazione di un

⁴⁵ Ibidem.

“*human capital*”⁴⁶, e corrisponde a un mero assommarsi di competenze che gli individui possono spendere sul mercato del lavoro.

Nonostante il perdurare di una certa diffusione di idee differenti e finanche contrarie a quanto affermato nel Report dell’UNESCO del 1972, la linea di pensiero iniziata dal Rapporto Faure in merito al ruolo e al significato dell’educazione diviene presto un potente filo conduttore che guida e stimola ulteriori riflessioni in questo campo. In particolare, vale la pena analizzare in questa sede gli sviluppi del dibattito sull’educazione portato avanti in seno all’UNESCO – ossia proprio in seno all’Organizzazione che ha dato vita al Faure Report - negli ultimi decenni.

In particolare, si noti che nel 1993 il Direttore Generale dell’Organizzazione ha istituito una nuova Commissione Internazionale per l’Educazione del Ventunesimo Secolo, incaricandola di avviare una riflessione e un dibattito su questo tema. Il Rapporto Delors – così chiamato in onore del presidente della sopra menzionata Commissione – è il documento scaturito nell’aprile del 1996 da tale riflessione collettiva. Questo rapporto ha, in linea con i proponenti del direttore generale dell’UNESCO, quale obiettivo primario un’ulteriore ridefinizione e riqualificazione del significato di educazione⁴⁷.

⁴⁶ ODUARAN A. E BHOLA S. H. (a cura di), *Widening the access to education as social justice. Essays in honor of Michael Omolewa*, cit., p. 86.

⁴⁷ www.unesco.org.

L'acquisizione fondamentale del rapporto in oggetto è di per sé rivoluzionaria: come si evince dallo stesso titolo ufficiale del documento (ossia "*Learning: the treasure within*"), infatti, nel rapporto si perviene alla fondamentale consapevolezza che l'educazione stessa si configura come un tesoro prezioso che deve essere coltivato e protetto. Pertanto, l'educazione non viene meramente interpretata nei termini di una risorsa, né di un bene, e neppure di un prodotto: essa non è un mezzo per ottenere qualcos'altro (ad esempio, lo sviluppo economico), bensì è essa stessa il suo proprio fine⁴⁸.

L'educazione, inoltre, non è riducibile alle sole nozioni astratte apprese in un contesto scolastico, bensì ricomprende in sé l'intero universo delle capacità pratiche, di vita, di relazione, che vengono assorbite da un individuo durante la sua esperienza di vita⁴⁹. Come si afferma in un commento al rapporto Delors, infatti, "*it is the knowledge, values and wisdom accumulated, the inheritance our forebears have left us which we must not sell. Knowledge and minds are not commodities, not just 'human resources' to be developed, exploited and cast aside, but treasures to be cultivated to improve the quality of lives of both individuals and societies*"⁵⁰.

⁴⁸ DELORS J. et alii, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, 1996.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ TEDESCO J. C. (a cura di), "*New technologies in education I. Viewpoints/controversies: the Delors Report and the World Bank paper on education*", *Prospects. Quarterly review of comparative education*, vol. XXVII, n. 2, 1997, p. 188.

Il rapporto in oggetto denuncia poi che l'educazione è stata generalmente intesa, nei differenti sistemi scolastici così come negli studi preesistenti, nei soli termini di un 'imparare a conoscere' (*learning to know*); diversamente da ciò, per gli autori del Delors Report l'educazione si qualifica come un concetto ben più ampio e profondo, dalle implicazioni e dalle sfaccettature molteplici. In particolare, in questa sede vengono identificati quattro fondamentali 'pilastri' dell'educazione, i quali corrispondono: 1. all'imparare a conoscere (*learning to know*); 2. all'imparare a fare (*learning to do*); 3. all'imparare ad essere (*learning to be*); 4. all'imparare a vivere insieme (*learning to live together*).

In particolare, si noti che il concetto dell'imparare a fare (*learning to do*) implica che i discenti possano imparare una serie di capacità che trascendono il mero apprendimento di una serie di abilità: infatti, il *learning to do* riguarda tutta quell'area di competenze relative alle capacità di applicazione delle abilità apprese a nuove e inaspettate situazioni di vita. *Learning to know*, parimenti, non significa solamente padroneggiare un dato ammontare di conoscenze, ma costituisce esso stesso un approccio all'apprendimento. *Learning to live together*, poi, riguarda l'apprendimento della tolleranza e altresì della volontà di comprendere gli altri. Infine, l'idea di *learning to be* riprende da vicino quanto affermato nel precedente Faure Report, ossia significa "encouraging the fullest development of the creative potential of each individual, in all its richness and complexity"⁵¹.

⁵¹ Ibidem.

Uno dei principi fondamentali della concezione espressa nel rapporto in oggetto è inoltre che l'educazione ha il compito essenziale di permettere agli individui di raggiungere e sviluppare una libertà nel campo del pensiero, del giudizio, delle sensazioni e finanche dell'immaginazione⁵². Si parla inoltre di educazione come opportunità per gli individui di svilupparsi (*development*); ma a tale riguardo si precisa anche che, lungi dall'essere intrisa di concezioni economicistiche o evoluzionistiche residuali, l'idea di sviluppo qui menzionata è portatrice di una peculiare e rinnovata valenza: difatti, in questo contesto "*the aim of development is the complete fulfillment of man in all the richness of his personality, the complexity of his forms of expression and his various commitments*"⁵³. Inoltre, Delors afferma che nel mondo contemporaneo sono certamente necessarie la flessibilità e l'adattamento, ma tali caratteristiche non esauriscono il compito dell'uomo e dell'educazione stessa: ciò che è necessario, infatti, ai fini della sopravvivenza stessa della razza umana in quanto specie è una profonda trasformazione anzitutto del singolo individuo, del suo modo di pensare e di concepire se stesso e il mondo⁵⁴. In tale prospettiva, per il rapporto in oggetto è la saggezza (*wisdom*) a configurarsi come ciò che l'educazione deve mirare a promuovere e a coltivare: è proprio tale saggezza (intesa come liberazione del singolo dai

⁵² DELORS J. et alii, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, cit., p. 94.

⁵³ Ivi, p. 95.

⁵⁴ Ibidem.

propri pregiudizi culturali e come trasformazione dell'uomo che comprende in modo critico se stesso e gli altri), infatti, a configurarsi come ciò che può permettere all'uomo di evitare un possibile e paventato "disastro"⁵⁵.

Va detto infine che, a seguito della pubblicazione del Rapporto Delors, l'attività dell'UNESCO in materia di riflessione sul ruolo e sulle caratteristiche intrinseche dell'educazione è proseguita con successo. Infatti, come illustra magistralmente F. Mayor nel Report conclusivo UNESCO del 1999, non è sufficiente procedere a un profondo ripensamento dei valori che sottendono all'idea di educazione, bensì bisogna anche fare in modo che l'educazione divenga lo strumento chiave per le nuove generazioni ai fini di poter pensare un mondo differente, ossia "un mondo che fa fronte alle proprie problematiche non soltanto dello sviluppo economico, ma anche della povertà e delle disuguaglianze, del conflitto, della devastazione ambientale"⁵⁶.

Infatti, così come l'economia, gli scambi, i conflitti, le politiche del mondo attuale sono divenute globali, nello stesso modo è necessario 'globalizzare' l'educazione: vale a dire, è necessario democratizzarla fortemente ai fini di poter dare avvio a una nuova stagione di sviluppo che non sia solo economico, ma anche e anzitutto umano e culturale⁵⁷.

⁵⁵ Ivi, p. 13.

⁵⁶ RAFFAGHELLI E. J., *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2012, cit., p. 68.

⁵⁷ Ibidem.

L'educazione, infatti, è la sola arma che può permettere all'uomo di conoscere - ottenendone una coscienza e una consapevolezza profonde - il proprio mondo così come la propria esistenza di vita; pertanto, ne consegue che l'educazione è anche il mezzo fondamentale dell'uomo ai fini di produrre un ripensamento e un mutamento profondo di tale mondo. E' lo sviluppo umano – e non quello meramente economico – a essere chiamato in causa nel momento in cui si parla di educazione nel rapporto in oggetto: l'educazione apporta certamente ricchezza, afferma Mayor; anche in questo caso, però, quella di cui Mayor parla non è una ricchezza meramente materiale, economica, quantificabile in termini oggettivi, bensì anzitutto è una ricchezza culturale, umanistica e quindi verace espressione della natura umana⁵⁸.

⁵⁸ Ibidem.

CAPITOLO II

La scolarizzazione nel mondo

Nel precedente capitolo si è proceduto a fornire un inquadramento dell'evoluzione che i concetti di educazione e conseguentemente di scolarizzazione hanno avuto a livello delle istituzioni internazionali (e in particolare dell'Unesco) a partire dal secondo dopoguerra sino ad oggi. Si è sottolineato nello specifico come l'idea dell'educazione – prima ridotta sostanzialmente a un mero strumento di crescita economica - sia mutata radicalmente negli anni più recenti: l'educazione è infatti ad oggi ritenuta essere un valore di per sé, ossia un mezzo che ha in se stesso il suo proprio fine, uno strumento fondamentale per realizzare appieno lo sviluppo armonico dell'uomo in quanto essere umano.

A seguito di una tale disamina, è ora interessante portare l'attenzione su un aspetto più squisitamente quantitativo della problematica relativa all'educazione: vale a dire, è importante esaminare l'andamento a livello mondiale del tasso di scolarizzazione presso le nuove generazioni. Si è visto infatti che, coerentemente con quanto espresso in seno alla dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, uno degli obiettivi riconosciuti ad oggi come fondamentali e più urgenti a livello internazionale è proprio la realizzazione della scolarizzazione universale. Gli interventi a favore di quest'ultima si sono moltiplicati negli ultimi decenni, e, come si vedrà fra breve, hanno portato a notevoli miglioramenti nei tassi di alfabetizzazione delle nuove generazioni a livello

mondiale. Come si osserverà nel secondo paragrafo del presente capitolo, però, contestualmente all'impegno nei confronti della scolarizzazione universale è sorto negli ultimi anni un differente obiettivo che ad oggi viene tenacemente perseguito da istituzioni internazionali quali l'Unesco: vale a dire, la realizzazione di una vera e propria *quality education* a livello mondiale.

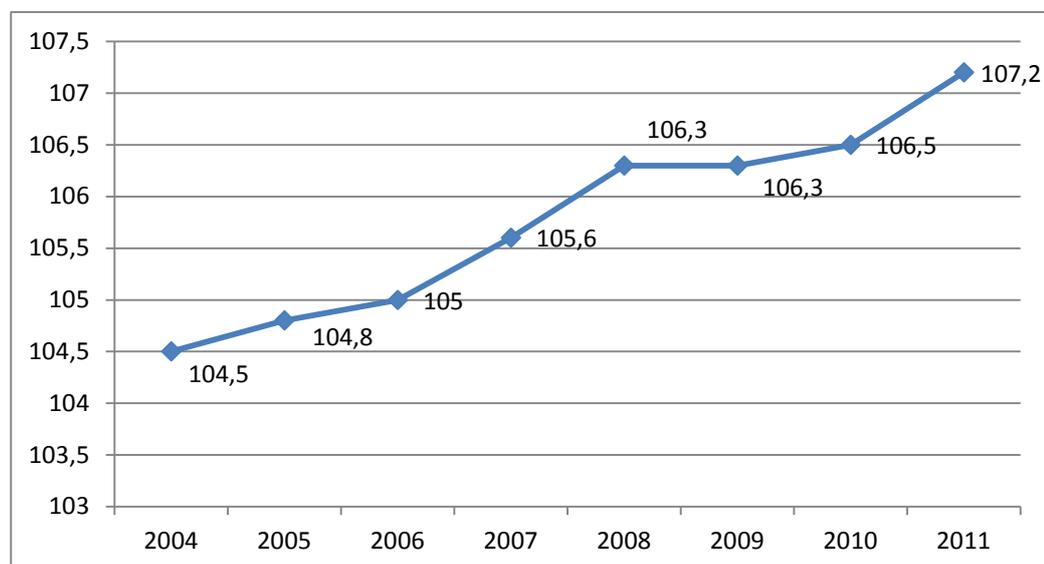
2.1 La scolarizzazione nel mondo in una breve analisi quantitativo-diacronica

E' quindi importante procedere ora a riportare e a commentare una serie di dati fondamentali ai fini di ricostruire a grandi linee l'andamento dei tassi di scolarizzazione nel mondo negli ultimi decenni. Anzitutto, è rilevante prendere in considerazione il cosiddetto tasso lordo di iscrizione presso la scuola primaria. Tale tasso esprime la percentuale di iscritti a scuola sulla base del totale della popolazione mondiale che si trova ufficialmente nell'età appropriata per ricevere un'educazione elementare. Come si vedrà tra l'altro nel *grafico 1* sotto riportato, il tasso in oggetto può superare il limite del 100%: esso si configura infatti come un tasso lordo, ossia come un parametro che registra *tutti* gli iscritti alla scuola primaria, senza tenere in considerazione la loro età (si noti però che il tasso in oggetto tiene invece in considerazione l'età della base percentuale, ossia del totale dei bambini potenzialmente in età scolare). Pertanto, a creare un tale tasso concorrono anche tutti coloro che frequentano un istituto di istruzione primaria pur avendo un'età diversa da quella normalmente prevista per i discenti della scuola

dell'obbligo: nelle percentuali sotto riportate rientrano infatti sia tutti coloro che, anche se adulti, partecipano a programmi di alfabetizzazione elementare; sia coloro i quali si trovano a permanere per più tempo del dovuto nella scuola primaria in quanto ripetenti; sia coloro i quali accedono all'istruzione elementare pur essendo ancora formalmente troppo giovani per iniziare tale percorso didattico.

Dopo una tale premessa, è ora possibile osservare e valutare adeguatamente i risultati del tasso di iscrizione scolastica nel mondo:

Grafico 1: tasso di individui iscritti alla scuola primaria nel mondo. Base percentuale: numero di bambini nell'età della scuola dell'obbligo



Elaborazione propria su dati <http://data.worldbank.org/topic/education>

Per quanto, come già accennato, il grafico sopra riportato registri il tasso lordo di iscrizione alla scuola primaria - e quindi non sia in grado di fotografare con estrema

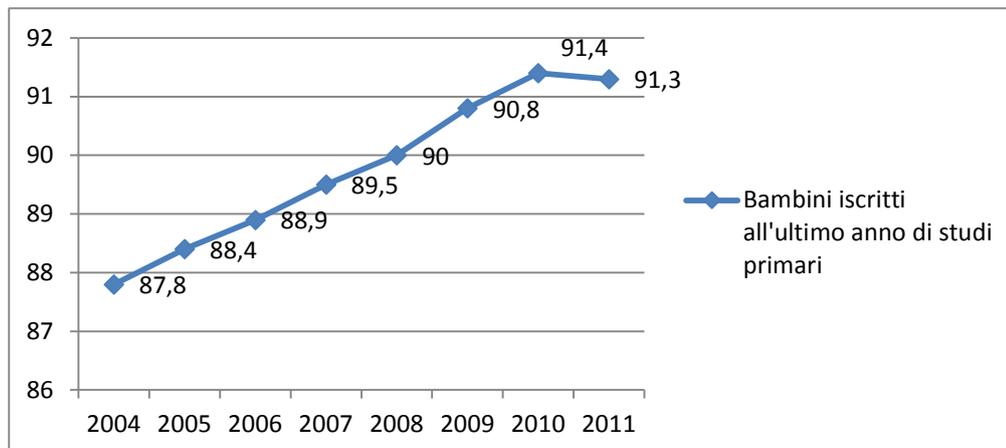
esattezza la situazione della scolarizzazione dei soli bambini nell'età della scuola dell'obbligo -, è ad ogni modo rilevante sottolineare che l'andamento delle iscrizioni alla scuola di istruzione primaria manifesta negli ultimi anni una costante crescita. Dal 104,5% del 2004, tale tasso è infatti salito sino al 107,2 nel 2011, guadagnando quasi tre punti percentuali nel relativamente breve intervallo di tempo considerato. Si può quindi iniziare a osservare come a livello mondiale l'istruzione primaria – sia essa impartita ai soli bambini in età scolare o sia essa frutto di campagne di alfabetizzazione di persone ormai adulte – stia divenendo accessibile a una porzione sempre più ampia della popolazione del globo.

Prima di giungere a conclusioni troppo avventate in materia di andamento globale della scolarizzazione, va però osservato che i dati sopra riportati non solo si riferiscono alla percentuale cosiddetta lorda degli studenti elementari, ma considerano semplicemente il tasso di individui che è formalmente iscritto presso una scuola primaria. Com'è chiaro, ai fini di ottenere una scolarizzazione universale e accessibile per tutti garantire che gli studenti si iscrivano a scuola è solo il primo di una serie di passi fondamentali e necessari. Un secondo parametro di estremo rilievo ai fini di valutare effettivamente l'entità della scolarizzazione risulta quindi essere il tasso di bambini che riescono non solo a iniziare, ma anche a concludere gli studi elementari. E' quindi ora interessante considerare anche un tale tasso, con riferimento peculiare al rapporto che sussiste tra, da un lato, il totale degli studenti in età scolare che dovrebbero frequentare l'ultimo anno di studi e, dall'altro lato, il numero degli studenti che effettivamente risultano essere iscritti

regolarmente a tale anno scolastico. E' inoltre rilevante considerare sin da subito tali dati con riferimento specifico ai tassi di iscrizione propri, da un lato, dei bambini maschi e, dall'altro lato, delle bambine. Com'è noto, infatti, la scolarizzazione femminile rimane in molte aree del mondo - per una serie di motivazioni culturali, religiose e tradizionali - un obiettivo molto più difficile e arduo da raggiungere rispetto a quello della scolarizzazione maschile. Pertanto, è bene osservare in separata sede l'andamento del delicato tema della scolarizzazione femminile.

Si osservi anzitutto il *grafico 2*, relativo al numero di iscrizioni dei bambini all'ultimo anno di scuola primaria:

Grafico 2: tasso di bambini (maschi) iscritti all'ultimo anno degli studi elementari. Base percentuale: numero totale dei bambini che, in base all'età, dovrebbero frequentare l'ultimo anno di studi elementari.



Elaborazione propria su dati <http://data.worldbank.org/topic/education>

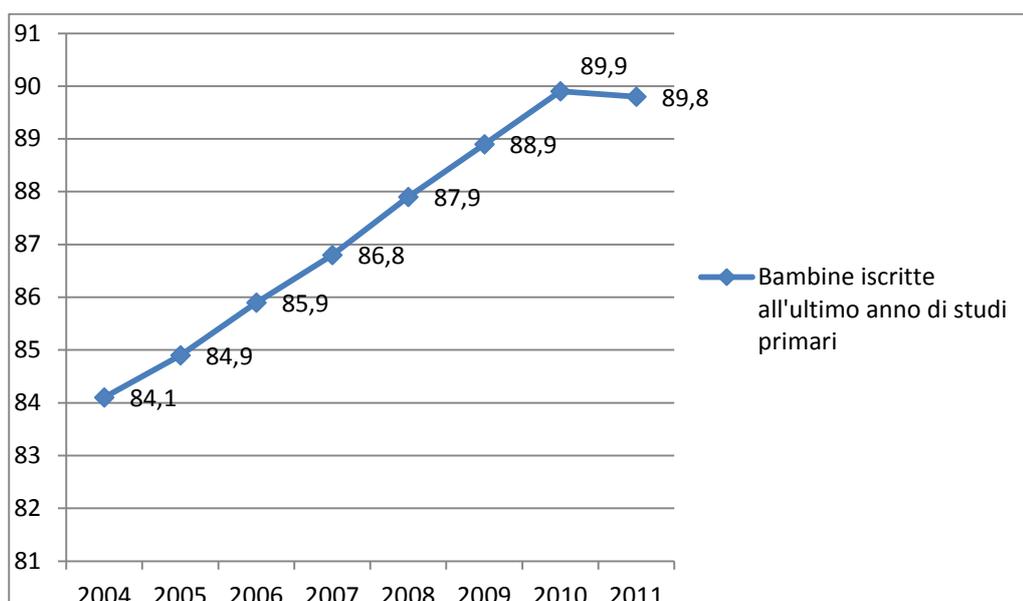
Prima di commentare i dati del grafico in oggetto, vale la pena notare che la base su cui viene calcolata la percentuale dei bambini iscritti all'ultimo anno di scuola

primaria è, come detto, il totale dei bambini maschi che teoricamente dovrebbero essere iscritti a tale anno scolastico. Come per il grafico precedente, però, è possibile che i dati riportati presentino alcune ridondanze, ossia che non siano perfettamente in grado di riprodurre la realtà effettiva. Infatti, anche in questo caso *“the ratio can exceed 100% due to over-aged and under-aged children who enter primary school late/early and/or repeat grades”*¹. Nonostante questa pur doverosa precisazione, è però rilevante notare come il tasso di bambini maschi che portano a termine i propri studi elementari sia, al pari del tasso di scolarizzazione mondiale, in costante crescita: se nel 2004 solamente l'87,8% dei bambini si trovava nelle condizioni di frequentare l'ultimo anno di studi, nel 2001 ben il 91,3% dei piccoli discenti risultava iscritto a scuola sino al completamento del ciclo di studi primario.

E' ora interessante volgere l'attenzione alla disamina del tasso percentuale di bambine che risultano essere iscritte all'ultimo anno di scuola primaria. In modo analogo rispetto ai dati riportati nel *grafico 2*, anche in questo caso la base su cui viene calcolata la percentuale di iscrizione effettiva all'ultimo anno di studi risulta essere il totale delle bambine che presentano un'età tale da essere idonee a frequentare tale anno scolastico conclusivo.

Grafico 3: tasso di bambine iscritte all'ultimo anno di studi primari. Base percentuale: numero totale delle bambine che, in base all'età, dovrebbero frequentare l'ultimo anno di studi elementari.

¹ <http://data.worldbank.org/topic/education>



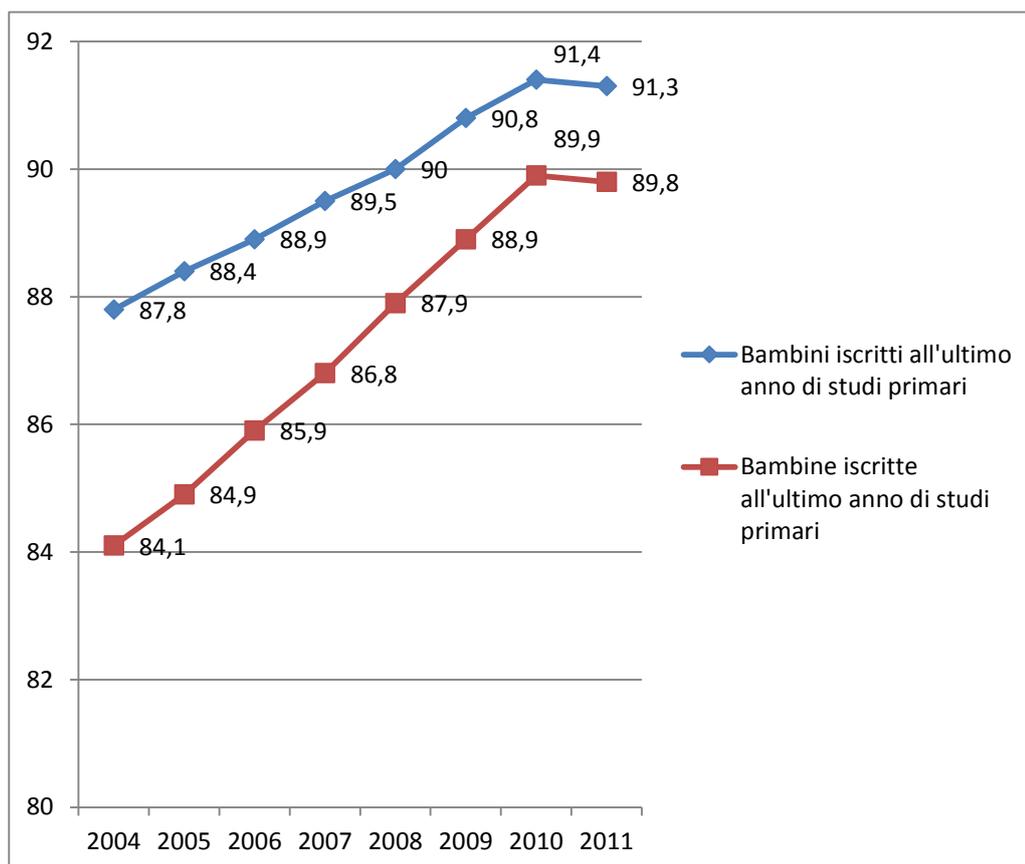
Elaborazione propria su dati <http://data.worldbank.org/topic/education>

Anche nel caso del tasso di iscrizione femminile all'ultimo anno di studi elementari è quindi possibile notare un costante e positivo incremento: nel 2004 appena all'84,1% delle bambine terminava il ciclo di studi primario, mentre nel 2011 quasi il 90% delle studentesse risultava iscritto all'ultimo anno di studi. Si vede quindi come il tasso in oggetto abbia guadagnato quasi 6 punti percentuali in appena sette anni. Inoltre, anche il rapporto tra il tasso di iscrizione femminile all'ultimo anno di studi e quello maschile ha subito un netto riequilibrio: se nel 2004 quasi quattro punti percentuali separavano infatti i bambini dalle bambine, nel 2011 i primi si distanziano dalle seconde solamente per un punto percentuale e mezzo circa.

Ai fini di poter meglio apprezzare le differenze che sussistono tra i tassi di iscrizione femminile e maschile

all'ultimo anno di studi si osservi infine il grafico riassuntivo sotto riportato, ove i dati relativi ai bambini e alle bambine sin qui commentati sono oggetto di confronto diretto:

Grafico 4: confronto tasso iscrizione femminile e maschile (dati espressi in percentuale)



Proseguendo nella presente indagine quantitativa, è ora importante considerare nello specifico il numero – e non meramente il tasso lordo percentuale – dei bambini nel mondo che, pur avendo l'età adatta per frequentare la scuola primaria, non risultano iscritti in nessun istituto elementare. Va detto che, rispetto agli studenti sia maschi sia femmine, una tale situazione di non scolarizzazione si riscontra a

macchia di leopardo in tutto il mondo. Si noti inoltre che la mancanza di scolarizzazione non è – come si potrebbe a prima vista ritenere - una problematica esclusiva dei paesi più poveri o arretrati: tale piaga riguarda anche – seppur in maniera notevolmente più limitata - le aree del mondo più ricche, quali l'Unione Europea o gli USA. Per quanto concerne ad esempio il nostro Paese, si noti infatti di passata che nel 2010 risultano esserci in Italia ben 5.061 bambini dai 7 ai 10 anni non iscritti a scuola. Tali dati fanno quindi riflettere su quanto la scolarizzazione universale sia una problematica che riguarda sostanzialmente tutti i Paesi del mondo: la realizzazione del diritto all'istruzione elementare per tutti deve pertanto essere intesa come un obiettivo da raggiungere anche in seno alle aree del mondo cosiddetto occidentale.

Va ad ogni modo evidenziato che una serie di paesi spiccano nel mondo per il triste record del numero di bambini non scolarizzati presenti sul loro territorio. Tra tali nazioni si colloca anzitutto la Nigeria, con 5,054 milioni di bambini maschi non scolarizzati nel 2010; segue il Pakistan, con 2,090 milioni di bambini nel 2011; si notano poi una serie di altre nazioni centro-africane – tra cui, in particolare, l'Uganda, il Burkina Faso, il Mali, il Ghana, la Costa d'Avorio, il Senegal –, che presentano cifre che si aggirano sulle 400,000 unità di bambini maschi non scolarizzati; vale infine la pena menzionare le Filippine (con 800,00 bambini non scolarizzati nel 2009), e l'India, con 805,900 bambini.

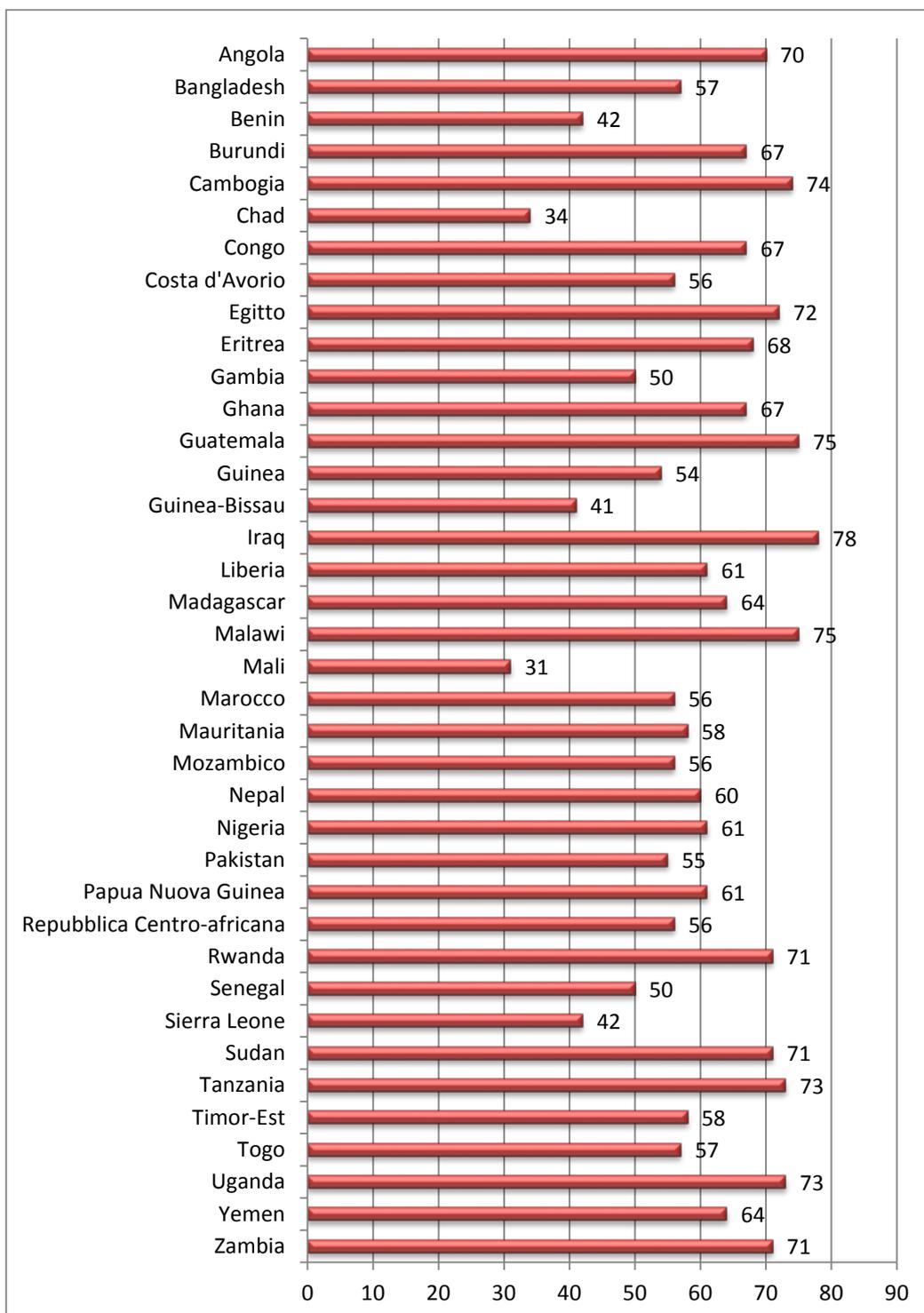
Anche rispetto alla situazione della scolarizzazione delle bambine, tra gli stati meno virtuosi si ritrovano sempre la Nigeria, con 5,488 milioni di bambine in età scolare non iscritte a scuola nel 2010; l'Etiopia, con 1,049 milioni nel

2011; il Pakistan, con 3,345 milioni nel 2011; l'India, con 868,100 nel 2010; le Filippine, con 661,600 nel 2009; il Mali, il Burkina Faso, la Costa d'Avorio, il Ghana, l'Angola e il Kenya, con cifre che oscillano da circa 350,000 unità sino a più di 500,000 unità. Si vede quindi, sulla base dei dati sin qui considerati, come la scolarizzazione universale sia ancora un obiettivo tutto da raggiungere, specialmente in alcune aree del mondo più svantaggiate.

Per concludere la presente indagine quantitativa, è infine interessante riportare i dati – relativi agli anni 2009-2011 – raccolti dalla Banca Mondiale in merito alla percentuale di popolazione alfabetizzata di età maggiore ai 15 anni presente nelle diverse nazioni del mondo. Nel *grafico 5* sono riassunti i dati relativi ai Paesi in cui i tassi di analfabetismo sono inferiori all'80% del totale della popolazione over-15.

Commentando brevemente i dati del *grafico 5* riportati, si può notare come in alcuni stati – quali, in particolare, il Mali, il Chad, la Guinea-Bissau, il Benin – la percentuale della popolazione alfabetizzata di età maggiore ai 15 anni risulti compresa tra le allarmanti percentuali del 30-40% circa del totale degli abitanti.

Grafico 5: tasso di alfabetizzazione della popolazione di età maggiore ai 15 anni (dati espressi in percentuale)



Elaborazione propria su dati <http://data.worldbank.org/topic/education>

Ma non solo: al fianco di questi casi-limite vi sono poi una serie nutrita di paesi (ben quattordici, nella lista sopra

riportata) in cui il tasso di alfabetizzazione si aggira tra gli sconcertanti tassi del 50-60%. La panoramica si chiude con un'altra ventina di stati in cui l'alfabetizzazione si colloca tra il 60% e il 78%. Come si è già sottolineato, tali dati – per quanto senz'altro allarmanti - sono estremamente importanti ai fini di poter effettivamente prendere coscienza dell'entità effettiva sia del problema dell'alfabetizzazione a livello mondiale sia degli sforzi che devono essere profusi ai fini di raggiungere l'obiettivo della scolarizzazione universale.

2.2 Toward Universal Learning: analisi del Report dell'Unesco del 2012-2013

Sempre nell'ambito dell'analisi qualitativa svolta nel presente capitolo, va ora portata l'attenzione sul fatto per cui l'Unesco ha dato inizio, nel recentissimo anno 2012, a una nuova indagine volta ad esaminare la situazione a livello mondiale in materia di educazione. In particolare, la task-force incaricata di portare avanti una tale disamina ha fissato una serie di obiettivi di ricerca, ossia:

1. identificare ciò che deve essere necessariamente oggetto di insegnamento per i bambini ai fini di permettere loro di avere gli strumenti necessari per affrontare al meglio la propria vita;

2. individuare le modalità con cui procedere a misurare effettivamente ed efficacemente la situazione dell'apprendimento e della scolarizzazione a livello mondiale.

Va subito evidenziato che la ricerca dell'Unesco non è ancora giunta a una definitiva conclusione, la quale è prevista all'incirca per il mese di dicembre 2013. Il dibattito in oggetto, però, è già sfociato in una serie di pubblicazioni almeno parziali sullo stato dell'avanzamento dei lavori e sui principali *achievement* anche metodologici raggiunti². Ai fini di approfondire l'argomento squisitamente qualitativo trattato nel presente capitolo, risulta essere di particolare interesse l'analisi di uno specifico Report recentemente pubblicato³.

Tale Report, trattando in maniera critica dei metodi di rilevazione del tasso di scolarizzazione nel mondo ad oggi esistenti, prende le mosse dalla complessa e sfaccettata idea di educazione umanistica già emersa nel Faure Report; e proprio a partire da una tale concezione perviene a una serie di interessanti osservazioni anche di tipo quantitativo e metodologico. Come si vedrà tra breve, tali rilievi sono di grande interesse sia per valutare adeguatamente i dati della Banca Mondiale citati nel primo paragrafo del presente capitolo sia per introdurre un tema peculiare – quello della *quality education* – che sarà ampiamente dibattuto nel terzo e quarto capitolo con specifico riferimento al mondo indiano.

La task-force dell'Unesco effettua anzitutto un'osservazione che si rivela capitale per procedere a una valutazione adeguata dei dati meramente quantitativi ad oggi

² UNESCO, *Toward Universal Learning. Recommendations from the Learning Metrics Task Force*, Brookings Institution, Brookings, 2013.

³ Ibidem.

disponibili in materia di scolarizzazione mondiale: *“evidence shows that learning levels rather than years spent in school are what drive many social and economic returns on investment in education, including the employability, productivity and growth. But too often children leave school without acquiring the basic knowledge and skills they need to lead productive, healthy lives and to attain sustainable livelihoods”* ⁴.

Come si vede, la task-force dell'Unesco imposta il problema della misurazione del grado di scolarizzazione nel mondo interpretando i puri parametri riguardanti i tassi di iscrizione e di completamento della scuola primaria alla stregua di dati potenzialmente fuorvianti. Difatti, se la problematica dell'educazione mondiale si imposta dal punto di vista più ampio dell'analisi di ciò che i bambini hanno effettivamente appreso durante la loro esperienza scolastica, non è sufficiente fermarsi alla presa d'atto dei tassi di completamento della scuola primaria: come l'Unesco osserva, al giorno d'oggi non solamente 120 milioni di bambini circa non completano il ciclo di studi primario, ma anche tra quelli che superano con successo le elementari ben 200 milioni non hanno acquisito *“the skills they need for life and employment”*⁵. Pertanto, non è sufficiente analizzare i dati quantitativi relativi alle iscrizioni a scuola, bensì è fondamentale volgere lo sguardo anche alla disamina dell'efficacia e della qualità dell'istruzione impartita.

⁴ Ivi, p. 8.

⁵ Ibidem.

Si noti di passata che l'idea dell'educazione che sottende a tali, capitali rilievi, è in linea con quanto affermato a partire dal Delors Report: l'educazione non viene infatti intesa nei termini di un mero apprendimento di nozioni astratte, bensì è interpretata nei termini ampi dei cosiddetti quattro pilastri dell'educazione stessa (ossia di *learning to know*, *learning to do*, *learning to be* e *learning to live together*).

Sulla base di una tale concezione dell'educazione, l'Unesco registra quindi l'esistenza di un rilevante deficit nell'istruzione impartita ad oggi in molte aree del mondo. Tale mancanza può definirsi su due livelli diversi e interconnessi:

- da un lato, essa è riconducibile al fallimento della scuola nel fornire agli studenti quegli *"skills they need for employment"*⁶, ossia quelle nozioni e abilità mirate esplicitamente a permettere un inserimento adeguato dei discenti nel mondo lavorativo. Com'è chiaro, una tale educazione rientra nell'idea per così dire tradizionale dell'istruzione, ed è volta anzitutto a creare degli individui che possano attuare un continuo progresso misurabile *in primis* in termini economici;

- dall'altro lato, però, il deficit individuato è di ben più profonda portata. L'educazione di oggi risulta infatti essere carente perché non fornisce ai discenti *"the skills they need for life"*⁷. Vale a dire, l'educazione non è in grado di

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

conseguire il suo scopo più importante e capitale, ossia lo sviluppo armonico dell'individuo concepito come un'unione inscindibile tra mente e corpo. Com'è chiaro, la presa d'atto di quest'ultimo deficit educativo si ricollega strettamente alle riflessioni dell'Unesco, già ampiamente affrontate nel primo capitolo, in merito alle stringenti necessità a livello globale 1 . di riconoscere che l'educazione, lungi dall'essere un mezzo per ottenere qualcos'altro, si configura essa stessa come il suo proprio fine; 2 . di reimpostare le modalità e gli obiettivi educativi in modo tale da permettere ai discenti di raggiungere, mediante l'esperienza scolastica, uno sviluppo armonico e completo della propria natura umana.

Pertanto, le analisi – a tutt'ora in corso – condotte dall'Unesco in merito alla scolarizzazione nel mondo si impostano secondo un chiaro criterio qualitativo – e non meramente quantitativo – che le distanzia notevolmente, anche da un punto di vista metodologico, dalle ricerche condotte in seno alla Banca Mondiale. Anche nelle indagini mirate a raccogliere dati sostanzialmente quantitativi, infatti, ciò che l'Unesco si propone di misurare risulta essere qualche cosa di più impalpabile, ossia di meno numericamente evidente, rispetto a ciò che è oggetto di studio da parte della BM: non sono i tassi di iscrizione scolastica o di alfabetizzazione che interessano all'Unesco, bensì le nozioni e gli *skills* che effettivamente i discenti hanno appreso durante la loro esperienza scolastica. Mirando dunque a quantificare la *qualità* dell'insegnamento impartito nelle varie aree del mondo, l'Unesco ha così fissato anche nel campo delle rilevazioni quantitative un difficile obiettivo, il quale richiede anzitutto la messa a punto di una serie di complessi

parametri di valutazione *ad hoc* condivisi e rispettati a livello mondiale⁸.

A tale riguardo si può brevemente notare che l'Unesco afferma che *“a global data gap on learning outcomes is holding back progress on improving the quality of education”*⁹. Proprio ai fini di risolvere la mancanza sia di parametri di misurazione condivisi a livello internazionale sia di dati quantitativi a livello nazionale in materia di qualità dell'educazione, l'Unesco ha messo a punto una task-force speciale – nominata significativamente *Learning Metrics Task Force* –, incaricata di dirimere tale problematica carenza. Questa task-force nell'ultimo anno e mezzo ha quindi: 1. definito quali debbano essere, in linea con l'idea di educazione come valore di per sé, le conoscenze e le competenze che i bambini devono sviluppare durante l'esperienza scolastica; 2. definito, in accordo con tali decisioni, le modalità esatte con cui misurare e quantificare i risultati ottenuti nelle diverse aree del mondo.

Anche da tali osservazioni si può quindi notare come l'obiettivo dell'Unesco in materia di educazione nel mondo sia nettamente mutato negli ultimi anni: non si parla più, infatti, del mero raggiungimento di una vaga scolarizzazione universale, che si concreta sostanzialmente nella frequenza a scuola dei bambini e nel loro superamento di una serie di test finali; al contrario, tale obiettivo è divenuto il

⁸ Ivi, pp. 9 ss.

⁹ Ivi, p. 15.

conseguimento di una scolarizzazione *di qualità* universale, ove l'educazione è anzitutto intesa in termini umanistici e non meramente economicisti, in termini di un valore di per sé e non come un mezzo per qualcos'altro.

“The ultimate goal” dell'Unesco, a partire dalle più recenti riflessioni sul significato e sul valore dell'educazione, non è più dunque solo l'educazione per tutti, bensì è la *“quality education for all”*¹⁰. Conseguentemente, anche le tecniche per quantificare a livello mondiale l'andamento di questa peculiare *universal quality education* devono differenziarsi nettamente dalle precedenti metodologie utilizzate per registrare i semplici tassi di scolarizzazione nel mondo. Attualmente la task-force dell'Unesco sta ancora lavorando per rifinire tali tecniche, le quali verranno illustrate nell'imminente Report previsto per fine dicembre 2013.

¹⁰ Ivi, p. 16.

CAPITOLO III

Evoluzione del sistema scolastico e scolarizzazione in India

Il presente capitolo è dedicato, da un lato, all'analisi diacronica dell'evoluzione del sistema di istruzione indiano e, dall'altro lato, alla disamina delle differenti politiche di scolarizzazione elementare che si sono avvicendate negli ultimi secoli nel Subcontinente. Obiettivo di una tale indagine è quello di individuare, con riferimento precipuo alla situazione contemporanea, sia i progressi effettuati in India sul versante dell'istruzione sia i nodi critici e problematici che a tutt'oggi rimangono irrisolti.

Va detto sin da ora che ai fini di poter comprendere adeguatamente lo stato effettivo sia della scolarizzazione sia, in generale, del sistema di istruzione di un Paese non è possibile limitarsi alla sola disamina dei dati statistici e quantitativi a disposizione: questi ultimi, seppure utili, forniscono semplicemente indicazioni circa il numero di soggetti alfabetizzati, il numero di cittadini che hanno accesso a un'istruzione secondaria, e così via. Essi, però, nulla riferiscono in merito a concetti fondamentali quali, ad esempio, gli aspetti qualitativi di un sistema scolastico, oppure la concezione dell'istruzione nell'ambito della cultura di un dato Paese (come si vedrà più oltre, in particolare quest'ultimo elemento riveste un ruolo fondamentale nel determinare sia le politiche effettive messe a punto da una nazione in materia di istruzione sia la propensione a livello

socio-culturale di un dato popolo alla realizzazione di un'educazione inclusiva). Pertanto, ai fini di poter comprendere la situazione scolastica reale di una nazione è fondamentale integrare i dati quantitativi con una serie di ulteriori osservazioni relative alle modalità di insegnamento, ai contenuti didattici presenti dei curricula scolastici, al tasso di successo nell'apprendimento conseguito dagli alunni, alla peculiare concezione culturale dell'educazione e dei suoi scopi, e così via.

Inoltre, è importante analizzare il sistema scolastico di un Paese anche in relazione alla sua evoluzione nel tempo e agli eventi storici peculiari che nei secoli lo hanno interessato: solo così, infatti, sarà possibile comprendere la storia delle caratteristiche che ad oggi definiscono il sistema scolastico della nazione in oggetto. Conoscendo tale storia, quindi, sarà agevole distinguere gli elementi del sistema didattico odierno che si pongono in continuità con la tradizione autoctona sia dagli elementi di recente introduzione sia dagli elementi derivanti da influenze culturali esterne.

E' chiaro che una tale analisi – specialmente laddove sia riferita all'eterogeneo e complesso mondo indiano, dotato di una storia e di una cultura millenaria - si configura come estremamente complessa e sfaccettata, e si articola necessariamente in due parti sostanziali: la prima a carattere storico o diacronico, e la seconda a carattere sincronico. Prima di procedere, però, a sviluppare la parte relativa all'evoluzione del sistema scolastico indiano nei secoli, ritengo sia importante quantomeno inquadrare brevemente, mediante una essenziale descrizione quantitativa, la

situazione scolastica dell'India di oggi. Come si vedrà più oltre, infatti, già da questa prima descrizione della scolarizzazione nell'India contemporanea è possibile intuire la complessità del mondo dell'istruzione del Subcontinente.

3.1 Un primo inquadramento quantitativo

La popolazione indiana supera ad oggi il miliardo e 200 milioni di persone, facendo così del Subcontinente la più grande democrazia del mondo. Per quanto l'India si configuri come uno dei Paesi emergenti - caratterizzandosi negli ultimi decenni per la quasi esponenziale crescita del proprio prodotto interno lordo -, essa rimane però ancora oggi una realtà assai problematica: basti notare, ad esempio, che quasi il 70% della popolazione indiana vive al di sotto della soglia di povertà, che il raggiungimento dell'alfabetizzazione universale rimane ancora un obiettivo lontano, e che il tasso di mortalità infantile si colloca in modo preoccupante attorno al 47% dei nuovi nati¹.

Al di là dai dati ancora oggi allarmanti, come ricorda A. Sen, dal lontano agosto del 1947 *“la voce di Jawaharlal Nehru risuonava un'India democratica e parlava del suo - appuntamento col destino-. I compiti del futuro comprendevano la fine della povertà, dell'ignoranza, delle malattie, della disuguaglianza nelle opportunità”*². Una grande

¹<http://stats.uis.unesco.org/unesco> e cfr. World development indicator 2013 - THE WORLD BANK

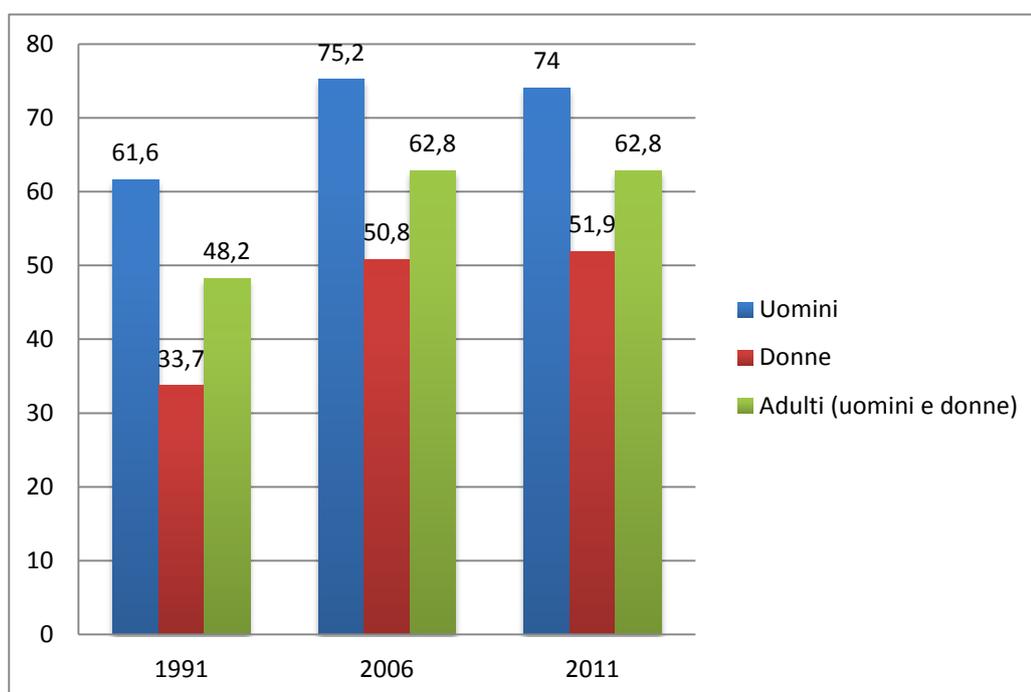
² A. SEN, *L'altra India – La tradizione razionalista e scettica alle radici della cultura indiana*, Milano, Mondadori, 2005, p.197.

democrazia, prosegue A. Sen, che tuttavia ha pure le sue carenze. Per quanto riguarda il progresso sociale e sul persistere delle disuguaglianze, le cose in effetti non sono andate molto bene se non addirittura un fallimento superiore a ogni misura. E disuguale, è stato anche il progresso dell'istruzione. Nonostante un numero di cittadini indiani siano in possesso di una cultura universitaria molto superiore a quello della Cina; quest'ultima però si è molto avvicinata all'alfabetizzazione universale, mentre l'India ne resta tuttora lontana.

E' chiaro che l'educazione – e in particolare l'educazione primaria, intesa come istruzione universale, obbligatoria e gratuita – svolge in un tale contesto problematico un ruolo cruciale ai fini sia di permettere una diminuzione della povertà sia di migliorare le condizioni di vita di quella parte della popolazione indiana che non ha direttamente beneficiato del boom economico degli ultimi decenni. Ma non solo: come si è notato nel primo capitolo, e in accordo con quanto sostenuto in seno all'UNESCO negli ultimi decenni, l'educazione nel mondo contemporaneo è chiamata a svolgere una serie di compiti fondamentali che esulano dal mero insegnamento di nozioni teoriche; in riferimento allo specifico caso indiano, tali compiti possono essere individuati, ad esempio, nella diffusione dell'idea della parità dei sessi, nello sradicamento dei fondamentalismi, nella promozione delle idee di democrazia, uguaglianza e rispetto reciproco che stanno alla base stessa della Costituzione indiana.

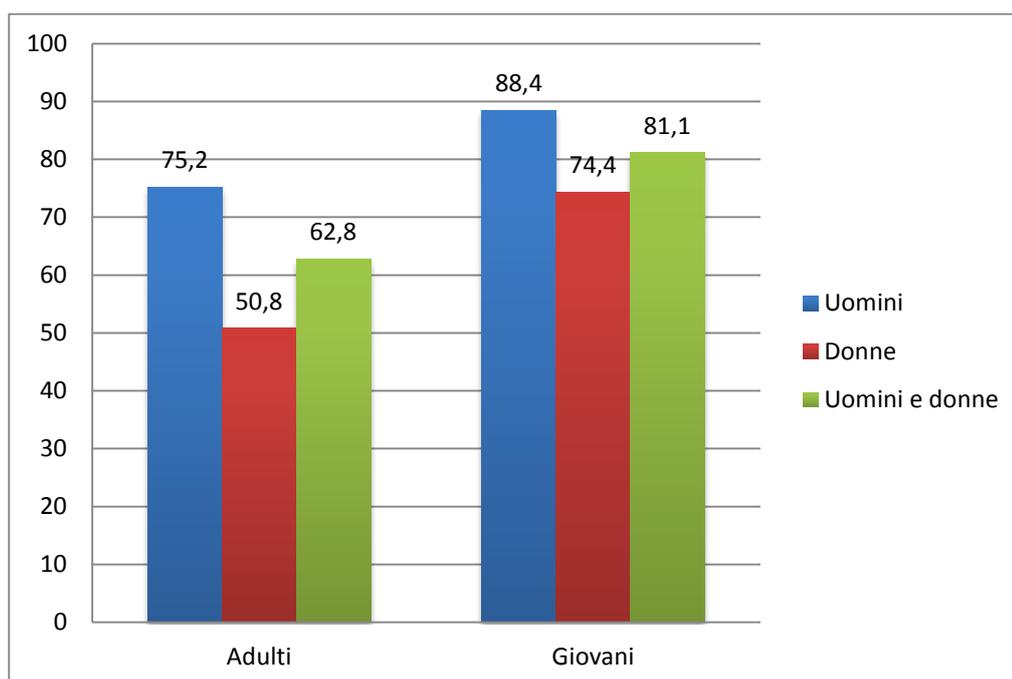
Ad oggi, però, la scolarizzazione universale in ambito indiano rimane ancora incompiuta. In particolare, come si nota nei grafici sotto riportati, non solamente il tasso di analfabetismo si attesta (anche in anni recenti) su percentuali importanti di popolazione, ma varia anche notevolmente da sesso a sesso:

Grafico 6: andamento dell'alfabetizzazione presso la popolazione indiana di età superiore ai 15 anni (dati espressi in percentuale)



Elaborazione propria su dati <http://stats.uis.unesco.org/unesco>

Grafico 7: tasso di alfabetizzazione della popolazione indiana nel 2006 (dati espressi in percentuale)



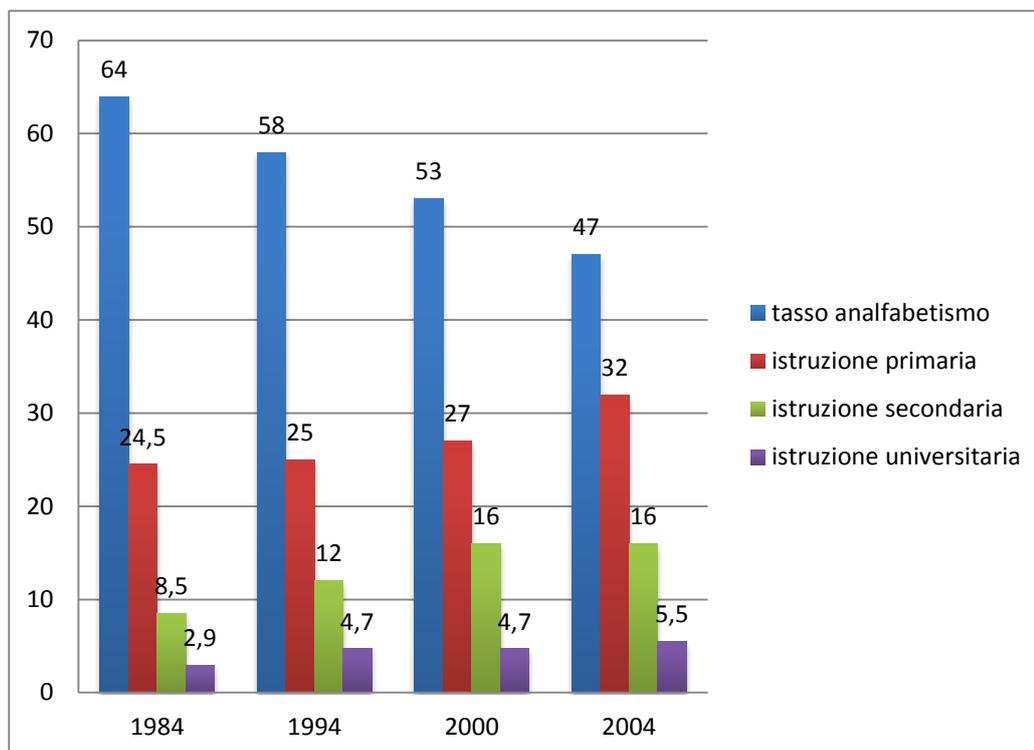
Elaborazione propria su dati <http://stats.uis.unesco.org/unesco>

Dai grafici qui riportati si vede quindi come, da un lato, vi siano stati rilevanti miglioramenti nel tasso di alfabetizzazione globale dell'India degli ultimi vent'anni; ma si nota anche come, dall'altro lato, tali miglioramenti continuino a mostrare un dislivello importante tra il tasso di scolarizzazione femminile e quello di scolarizzazione maschile. Inoltre, come mostra in particolare il *Grafico 7*, non solamente l'analfabetismo resiste presso la popolazione adulta, bensì esso si mantiene su percentuali non trascurabili anche presso la popolazione giovane (15-24 anni): ancora nel 2006, circa il 12% dei ragazzi non sa né leggere né scrivere, mentre quasi il 26 % delle ragazze è analfabeta.

E' inoltre interessante osservare l'andamento nell'India degli ultimi trent'anni del tasso di popolazione che ha

conseguito diversi titoli di studio (quali la licenza elementare, la licenza media, ecc.):

Grafico 8: Grado di istruzione della popolazione indiana di età pari o superiore ai 15 anni (dati espressi in percentuale)



Elaborazione propria su dati Global Poverty Research Group³

Osservando i dati sopra riportati si può notare che dal 1984 al 2004 il tasso di analfabetismo è sceso di circa 15 punti percentuali, mentre il tasso di istruzione primaria è parallelamente cresciuto quasi del 10%. Una crescita ragguardevole - e addirittura maggiore a quella del tasso di

³ Kingdon G. G. (a cura di), *The progress of school education in India*, GPRG-WPS-071, Global Poverty Research Group, marzo 2007. Testo disponibile on-line al sito <http://economics.ouls.ox.ac.uk/12991/1/gprg-wps-071.pdf> (pag. 4)

istruzione primaria - si riscontra poi nel tasso di educazione secondaria, il quale è passato da circa l'8% della popolazione nel 1984 a ben il 17% nel 2004. Un cambiamento di minore entità si nota infine nel tasso di istruzione scolastica superiore al grado secondario, il quale è cresciuto di meno di cinque punti percentuali nel ventennio considerato.

Un breve e interessante cenno merita sulla comparazione di alcuni di questi dati con la vicina Cina (anch'essa del gruppo Brics). In India fra i maschi adulti, come evidenziato nel *grafico 7*, la proporzione degli alfabetizzati è di circa il 75% contro il 90% della Cina, e circa metà delle donne indiane sa leggere e scrivere contro l'80% o più delle donne cinesi. La speranza di vita alla nascita in India, è salita a 65 anni circa (al momento dell'indipendenza era vicina ai 30) ma rimane sempre decisamente inferiore ai 71 anni della Cina.⁴ Questo divario, come precisa A. Sen, fra la speranza di vita cinese e quella indiana, è tuttavia un confronto statico abbastanza ingannevole perché è nettamente diminuito dopo il 1980 e soprattutto il Kerala, oltre che altre parti dell'India, hanno raggiunto e abbondantemente superato la Cina. Il contributo importante a tale cambiamento nel tempo in India è merito della pratica alla democrazia e del ragionamento pubblico⁵.

⁴ A. SEN, *L'altra India – La tradizione razionalista e scettica alle radici della cultura indiana*, Milano, Mondadori, 2005, p.199 – Dati aggiornati da report UNESCO (v. nota succ.)-

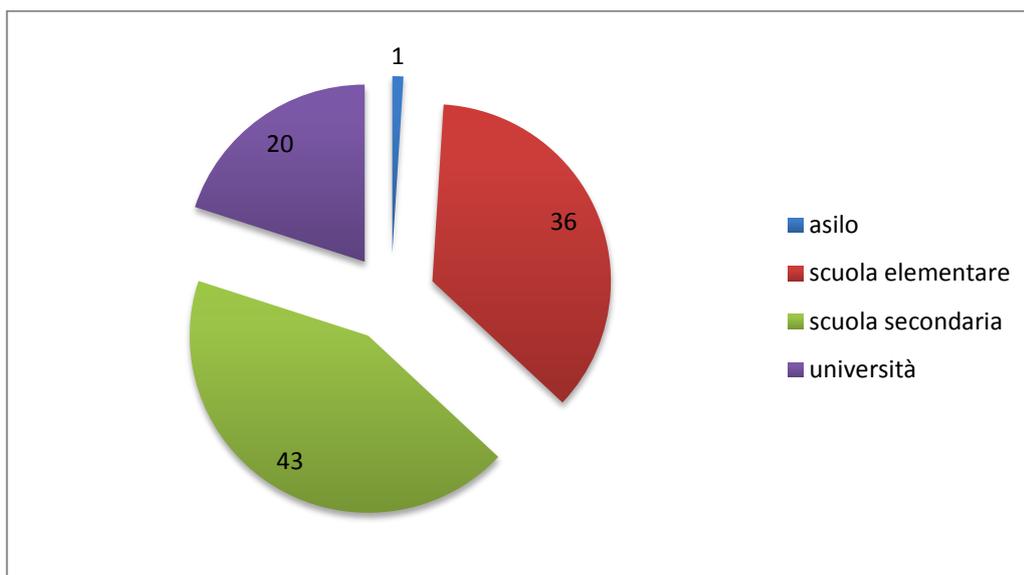
⁵ Problemi discussi nell'ultima parte del saggio VIII nonché in *Passage to Cina*, <<New York Review of Books>>, 2 dicembre 2004 - cfr. A. SEN, *L'altra India – La tradizione razionalista e scettica alle radici della cultura indiana*, Milano, Mondadori, 2005, p.199

Altri dati rilevanti per la presente analisi sono poi quelli relativi al rapporto medio che sussiste tra docenti e studenti, il quale ancora nel 2004 si attesta attorno alla *ratio* di 1:40 (stima nazione 2011 di 1:35)⁶. Questo dato è senz'altro preoccupante: è chiaro infatti che delle classi formate da ben 40 studenti sono estremamente numerose e difficili da gestire. E' pertanto la qualità dell'apprendimento individuale a risentire di una tale situazione. Ma non solo: va infatti considerato che il dato sopra menzionato si riferisce alla *ratio* media tra docenti e studenti. Molto probabilmente esistono quindi realtà privilegiate, in cui tale *ratio* si colloca al di sotto di 1:40, e realtà svantaggiate, in cui un solo docente si trova a dover insegnare simultaneamente a ben più di 40 studenti.

E' poi doveroso dedicare un seppur breve accenno all'ammontare degli investimenti dello Stato indiano in materia di educazione pubblica. Anzitutto, si noti che la spesa del governo per l'istruzione ammonta nel 2010 a circa il 3,3% del prodotto interno lordo; rispetto alla distribuzione di tale cifra, si osservi invece il grafico seguente:

Grafico 9: Distribuzione della spesa pubblica per livello di istruzione (dati espressi in percentuale)

⁶<http://stats.uis.unesco.org>



Elaborazione propria su dati www.unesco.org

La spesa pubblica si concentra soprattutto sui due settori-chiave dell'istruzione elementare e secondaria, i quali insieme raccolgono quasi l'80% del budget statale rivolto all'educazione. E' però rilevante notare che lo Stato indiano devolve all'istruzione secondaria una percentuale maggiore di finanziamenti rispetto che all'istruzione primaria. L'università riceve poi un congruo 20%, mentre alla scuola d'infanzia pubblica viene devoluto solo l'1% del budget totale a disposizione.

Nei paragrafi successivi, dopo aver effettuato un inquadramento storico dell'evoluzione del sistema scolastico indiano, si cercherà di mostrare il significato effettivo dei dati sin qui riportati, riflettendo altresì sul grado con cui tali misurazioni quantitative rispecchiano effettivamente la situazione contemporanea delle scuole e della scolarizzazione in India. Va detto sin da ora che, data la

vastità dell'argomento, nella presente disamina diacronica e sincronica l'attenzione verrà focalizzata precipuamente sull'istruzione primaria, mentre verranno effettuati solo brevi accenni all'educazione secondaria e universitaria. Inoltre, la presente disamina si incentrerà sull'analisi dei mutamenti avvenuti esclusivamente all'interno del sistema scolastico pubblico (e non privato) presente in India.

3.2 Breve storia dello sviluppo del sistema di istruzione in India

La storia dello sviluppo del sistema scolastico indiano dall'antichità sino ai nostri giorni, come sottolinea tra gli altri un autore come Cobalti, non è stata oggetto di peculiare attenzione da parte del mondo accademico internazionale⁷. In particolare va sottolineato che, se esistono ad oggi una serie di studi che si sono occupati di analizzare il sistema scolastico in India a partire dall'epoca coloniale (e quindi all'incirca dalla metà del XVIII secolo), le ricerche sull'educazione nel subcontinente in età arcaica e medievale sono alquanto lacunose⁸.

Nonostante la scarsità di studi a disposizione, vale però la pena in questa sede, effettuare una disamina seppur breve anche del sistema educativo indiano antico: è proprio nel periodo arcaico e in generale pre-coloniale, infatti, che si

⁷ COBALTI A., "L'istruzione in India", *Dipartimento di Sociologia e ricerca Sociale*. In <<Quaderni>>, n. 52, novembre 2012, p. 17.

⁸ Ibidem.

possono osservare sia i caratteri genuinamente tipici e peculiari della scuola indiana sia l'evolvere delle concezioni tradizionali dell'insegnamento e dell'educazione. Come si vedrà nel prosieguo, saranno proprio alcuni di questi caratteri veraci ad essere ripresi e rivalorizzati nell'ambito della grande riforma del sistema educativo indiano effettuata all'indomani dell'indipendenza dai colonizzatori inglesi.

Seguendo la tripartizione classica della storia dell'educazione indiana (tripartizione sostenuta tra gli altri da uno studioso autorevole come Ghosh e accettata appieno dal sopra citato Cobalti), si può suddividere lo svolgimento del sistema scolastico nel Subcontinente nelle tre epoche antica e medievale, moderna (ossia coloniale), e infine contemporanea⁹.

3 . 2 . 1 L'educazione nell'India antica e medievale

Nell'India arcaica (ossia dal XII al IV secolo a. C.) l'educazione viene intesa come strettamente dipendente dalla religione vedica allora diffusa presso le popolazioni indo-arie. Più precisamente, l'educazione stessa è essenzialmente funzionale alla comprensione religiosa e all'esecuzione dei rituali magici. L'insegnamento si impernia quindi sulla lettura e sulla memorizzazione dei testi sacri (i cosiddetti Veda, ritenuti essere stati svelati agli uomini dagli dei stessi e contenenti nozioni di carattere esclusivamente magico-

⁹ Ivi, p. 18.

rituale, mitologico e religioso)¹⁰. A partire dall'VIII secolo a.C. circa, però, non più solamente i Veda sono oggetto di insegnamento, bensì anche i Vedanga. Questi ultimi testi, frutto di scienza umana e non di rivelazione divina, afferiscono a una serie diversa di discipline quali la grammatica, lo yoga, l'anatomia, la filosofia, ecc¹¹. Si vede quindi che l'educazione scolastica inizia a non prevedere più il mero apprendimento dei testi sacri, ma si apre all'insegnamento di svariate discipline pratiche e teoriche. Va inoltre segnalato che, da una serie di testimonianze dell'epoca, sembra che nelle scuole siano oggetto di insegnamento anche nozioni pratiche legate allo svolgimento delle mansioni quotidiane¹².

Va però segnalato che non tutte le classi sociali hanno la possibilità di ottenere un'istruzione: le donne, così come gli *shudra* - ossia gli appartenenti alla cosiddetta classe degli intoccabili - non possono categoricamente accedere alle scuole. Dall'altro lato, solamente i *brahmana* - ossia gli esponenti della classe sacerdotale - possono ricoprire il ruolo di insegnanti.

Per tutti i bambini maschi non appartenenti alla classe degli *shudra* l'educazione vedica è però ritenuta estremamente importante. A tale riguardo è interessante

¹⁰ Cfr. DWIVEDI B. L., *Evolution of Educational Thought in India*, New Delhi, Northern book centre, 1994, pp. 45 ss; Singh Y. K., *Philosophical foundation of education*, New Delhi, APH Publishing Corporation, 2007, p. 64.

¹¹ PIANO S., *Sanathana Dharma. Un incontro con l'induismo*, Milano, Edizioni San Paolo, 1996, pag. 47.

¹² COBALTI A., "L'istruzione in India", cit., pag. 19.

rilevare che nell'India antica, come le tradizioni religiose vedica prima e *hindu* poi testimoniano, la vita umana viene universalmente concepita come suddivisa in quattro fasi o stadi necessari all'armonico sviluppo dell'essere umano. Il primo di tali stadi – che interessa tutti i bambini maschi di 6 anni e dura per un minimo di 7 anni - è proprio quello di *brahmacharya*, ossia di studentato: durante tale periodo di vita, quindi, il bambino deve dedicarsi all'apprendimento, e tradizionalmente deve recarsi in qualità di studente presso la casa del maestro per vivere insieme a questi per un determinato numero di anni¹³.

Va poi sottolineato che l'educazione vedica viene effettuata esclusivamente in sanscrito, ossia in una lingua 'classica' artificialmente costruita dai grammatici indiani, che pertanto differisce notevolmente dai cosiddetti *pracriti* – ossia dai diversi dialetti effettivamente parlati nelle varie regioni del Subcontinente¹⁴.

Un elemento di innovazione nel panorama scolastico dell'India antica è costituito poi dalla costituzione delle scuole buddhiste a partire dal IV secolo a. C. (il buddhismo in quanto movimento religioso nasce infatti proprio in questo periodo storico)¹⁵. Una serie di rilevanti differenze sono ravvisabili tra l'educazione buddhista e quella vedica: anzitutto, la prima utilizza quale medium educativo i dialetti parlati

¹³ PIANO S., *Sanathana Dharma. Un incontro con l'induismo*, cit., pag. 42.

¹⁴ MASSON-OURSEL P., DE WILLMAN-GRABOWSKA H. E STERN P., *Ancient India and Indian Civilization*, New York, Routledge Mental Health, 1996.

¹⁵ COBALTI A., *"L'istruzione in India"*, cit., p. 20.

effettivamente dai diversi gruppi sociali, evitando quindi di avvalersi di una lingua sconosciuta alla gente come il sanscrito. In secondo luogo, anziché svolgersi in forma privata presso l'abitazione del maestro, l'educazione buddhista si organizza presso i monasteri, i quali divengono dei veri poli culturali. Anche nel caso del buddhismo, però, l'educazione è considerata semplicemente come un mezzo per il raggiungimento di un più alto scopo religioso¹⁶.

A partire dal II secolo a. C. circa, la religione vedica subisce notevoli mutamenti a livello teorico-rituale, e diviene quella che oggi comunemente viene indicata come religione *hindu* o brahmanica. A questo cambiamento si accompagna in parallelo un rinnovamento della concezione dell'educazione, la quale viene per la prima volta impartita nei dialetti locali parlati dai discenti¹⁷.

Le scuole buddhiste e hindu subiscono però un notevole ridimensionamento a seguito delle invasioni islamiche (le quali iniziano all'incirca nell'XI secolo e culminano nel XVI secolo, con l'inizio della dominazione Moghul). In particolare i mussulmani, imponendo il proprio credo sulle religioni preesistenti, riescono a cancellare per secoli la presenza buddhista in India, mentre riescono solamente a indebolire parzialmente la diffusione della religione *hindu*¹⁸.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ivi, p. 20.

¹⁸ HIRAKAWA A., *A history of Indian buddhism*, New Delhi, Motilal Banarsidass, 1993, p. 5.

A seguito dell'affermarsi di una forte presenza islamica si sviluppano conseguentemente anche una serie di scuole mussulmane. In generale, l'educazione islamica in India viene effettuata secondo le modalità tradizionali nell'ambito delle *maktab*, delle *madrasah* e delle moschee, mentre l'insegnamento si avvale del medium linguistico dell'urdu, una lingua effettivamente parlata dalla popolazione islamica che si colloca a cavallo tra la *hindi* e l'arabo. Ciò che è importante segnalare è che alla base della concezione mussulmana dell'istruzione, per quanto vi sia l'idea che l'educazione è una forma di conoscenza della divinità (e quindi è intrinsecamente religiosa), si ritrova il convincimento per cui l'educazione deve essere non solamente teorica bensì anche pratica: essa deve quindi essere volta a trasmettere nozioni 'professionali' ai discenti che siano utili nell'espletamento dei lavori quotidiani. Va inoltre menzionato il fatto per cui, almeno teoricamente, nell'India medievale tutti coloro i quali lo desiderano possono avere accesso alle scuole mussulmane: nelle scuole islamiche, infatti, le distinzioni peculiari della religione *hindu* tra caste differenti vengono almeno formalmente a cadere¹⁹.

Al termine di questa breve trattazione sulle scuole dell'India antica va infine segnalato che, fatta eccezione per le scuole buddhiste (le quali sono collocate all'interno dei monasteri), le scuole mussulmane e *hindu* hanno per secoli una diffusione capillare in ogni singolo villaggio. Manca chiaramente una organizzazione centralizzata anche solo a livello locale di tali strutture, le quali operano in modi

¹⁹ COBALTI A., "L'istruzione in India", cit., p. 21.

indipendenti e differenti a seconda delle diverse realtà micro-regionali in cui si trovano²⁰. Va però sottolineata sin da ora l'importanza di questa peculiare tradizione scolastica indiana: in epoca recente, infatti, Gandhi stesso ne riconoscerà sia la valenza culturale sia l'efficacia, e sosterrà tenacemente la necessità di improntare la riforma del sistema di istruzione indiano sulla base della struttura tradizionale delle scuole di villaggio (più oltre si approfondirà adeguatamente questo punto).

A partire dal secolo XVIII, però, il sistema scolastico indiano fondato sulle scuole di villaggio entra definitivamente in crisi a causa di una serie di importanti mutamenti a livello economico e commerciale, i quali interessano l'intero Subcontinente e hanno quale conseguenza un progressivo impoverimento dei villaggi²¹. In parallelo alla decadenza delle scuole di villaggio, fondate sulle tradizioni religioso-culturali proprie dell'India, si diffondono però, come si vedrà fra breve, sia le scuole evangelizzatrici dei missionari cristiani giunti dal Vecchio continente sia gli istituti didattici di stampo occidentale promossi dai colonizzatori inglesi.

In conclusione a questa breve trattazione sulle scuole dell'India antico-medievale, è infine doveroso dedicare un accenno al sistema di istruzione superiore dell'epoca. Se infatti a livello di istruzione di base l'India antica non sembra presentare differenze sostanziali rispetto alla situazione allora diffusa nell'Europa medievale, per quanto riguarda

²⁰ Ibidem.

²¹ Ivi, p. 22.

l'istruzione superiore il Subcontinente si distingue per l'avanzamento delle sue scuole: mentre l'Europa è immersa nel lungo periodo di torpore intellettuale del medioevo, difatti, in India fioriscono i grandi centri di istruzione superiore e di riflessione teoretica e teologica buddhisti, *hindu* ed islamici²².

Michelangelo Torri nella sua "*Storia dell'India*" ricorda che anche qualche secolo dopo (nel Settecento la società indiana era per molti versi superiore a quella occidentale dal punto di vista della cultura materiale), nel corso del secolo, Settecento appunto, la cultura europea ha importato dall'India l'uso del bagno quotidiano, dello spazzolino da denti, del pigiama e della biancheria intima. "*E, indubbiamente -nota-, è un po' difficile avere atteggiamenti di superiorità nei confronti di persone da cui si mutuano i principi dell'igiene personale*"²³.

3 . 2 . 2 La scuola nell'India coloniale

A partire dalla metà del XVIII secolo l'India diventa terra di conquista da parte degli inglesi, e in breve tempo diviene una delle colonie commerciali più importanti e strategiche della Gran Bretagna²⁴. A seguito di tali, drammatici eventi, al

²² Ivi, pp. 24 ss.

²³ TORRI M., *Storia dell'India*, Laterza, Roma-Bari 2007 p. 377

²⁴ JONES K. W., *Socio-religious reform movement in British India*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, p. 25.

pari degli altri aspetti politici, culturali ed economici anche il sistema didattico indiano inizia a subire una profonda trasformazione. Come si vedrà fra breve, tale mutamento dipende sostanzialmente da due fattori principali: la creazione di numerose scuole missionarie di stampo cristiano da un lato, e l'intervento degli inglesi nell'ambito dei finanziamenti al sistema didattico autoctono dall'altro lato.

Sin dall'epoca dei grandi viaggi di esplorazione e di scoperta, i missionari cristiani hanno iniziato a trasferirsi in India ai fini di diffondere anche qui la parola di Dio. Tale afflusso missionario, però, diviene rilevante sia in termini numerici sia in termini organizzativi solamente a partire dalla fine del XVIII secolo e l'inizio del secolo XIX, ossia in concomitanza con l'opera di colonizzazione dell'India intrapresa dalla Gran Bretagna. In particolare, va segnalato che tra il 1830 e il 1855 i missionari – siano essi cattolici o protestanti - aprono un numero rilevante di istituti scolastici nel Subcontinente²⁵.

L'educazione da questi offerta si rivolge a tutti gli indiani, senza discriminazioni religiose né di casta, e inoltre si propone di raggiungere una seppur limitata scolarizzazione femminile. Va poi segnalato che, oltre agli insegnamenti squisitamente religiosi, le scuole missionarie si occupano di impartire agli allievi una serie di nozioni pratiche, sia legate

²⁵ SHARMA R. N. e Sharma R. K., *History of education in India*, Delhi, Atlantic Publishers and Distributors, 2000, p. 97.

all'esercizio dei mestieri sia relative a una rudimentale educazione sanitaria e alle esigenze di vita quotidiane²⁶.

I missionari hanno quindi un notevole ruolo nella diffusione dell'istruzione – e in particolare dell'istruzione primaria - in India. Va però notato che tale tipologia di educazione non è più legata alle radici culturali e religiose proprie della tradizione indiana: al contrario, tale istruzione si configura non solamente come di chiara ispirazione occidentale, ma anche come imperniata su una religione completamente estranea alla cultura dell'India. Pertanto, se da un lato in molti villaggi vi è un certo miglioramento del livello di istruzione medio, dall'altro lato tale parziale sviluppo viene pagato con l'impossibilità di fruire di un'educazione tradizionale, ossia di un'educazione legata alle radici culturali e all'identità peculiare del popolo indiano.

A fare da contrappeso all'azione di proselitismo dei missionari (i quali, avvalendosi delle scuole per diffondere la propria religione, impartiscono conseguentemente un'educazione fondata sulle categorie del pensiero tipiche dell'Occidente), si collocano però i cosiddetti 'orientalisti'. Questi ultimi sono di norma intellettuali di nazionalità inglese (o ad ogni modo occidentali), e manifestano un chiaro interesse nei confronti della cultura indiana: essi si occupano di studi di sanscrito, di filologia, di indianistica e, in opposizione al contesto culturale coloniale che tende a svalutare a priori la produzione culturale dell'India (ritenendola inferiore e imperfetta), si fanno fermi sostenitori

²⁶ COBALTI A., *“L'istruzione in India”*, cit., p. 28.

del valore culturale della tradizione letteraria e filosofica indiana²⁷.

Ben presto si afferma presso i circoli intellettuali degli orientalisti l'idea per cui, nell'ambito delle politiche didattiche coloniali inglesi, gli indiani debbano essere sostenuti e incoraggiati sia a riscoprire sia ad arricchire la propria tradizione culturale. Ai fini di ottenere un tale obiettivo, gli orientalisti sostengono quindi che si debbano incoraggiare (mediante un supporto anche finanziario) gli indiani meritevoli e versati negli studi a proseguire la propria formazione sino al completamento di un'istruzione superiore.

Nell'ambito della presente disamina, l'azione degli orientalisti risulta essere particolarmente rilevante per due motivi: anzitutto, la loro azione si indirizza verso la valorizzazione della cultura indiana, e quindi verso la promozione di una scuola (anche se di livello superiore e non elementare) che diffonda valori, cultura, modi di pensare propriamente indiani; in secondo luogo, essi riescono effettivamente, almeno per un primo periodo, a influenzare efficacemente con le proprie idee la politica coloniale inglese. Infatti, la Compagnia delle Indie (la quale per la prima metà dell'Ottocento si occupa dell'amministrazione diretta delle colonie per conto della Corona) emana nel 1813 un provvedimento legislativo (il cosiddetto *Charter Act* del 1813) che tra le altre cose destina 100,000 rupie per il finanziamento dell'istruzione superiore indiana. Scopo dichiarato di tali finanziamenti è "*the encouragement of a*

²⁷ Cfr. BERGS A. E BRINTON L. J. (a cura di), *English Historical Linguistics*, vol. II, Gottingen, Hubert & Co, 2012, p. 2079.

revival and improvement of literature and the encouragement of the learned natives of India... and for the promotion of a knowledge of the sciences among the inhabitants of the British territories in India”²⁸.

A prima vista, quindi, il *Charter Act* del 1813 pare costituire una notevole presa di posizione dell’Inghilterra a favore della promozione e della diffusione della cultura indiana attraverso le scuole superiori del Subcontinente. Va però segnalato che a livello formale nel suddetto *Charter Act* non si esplicitano le metodologie di intervento che devono essere adottate ai fini del raggiungimento degli obiettivi educativi individuati; né in tale sede ci si perita di specificare in modo esplicito quale lingua (vale a dire, l’inglese oppure le lingue vernacolari) debba essere utilizzata nelle scuole superiori quale medium di comunicazione²⁹.

Tale vaghezza dà adito nel breve periodo a interpretazioni discordanti e antitetiche del contenuto del *Charter Act* del 1813, le quali sfociano presto in una violenta controversia tra due differenti scuole di pensiero: da un lato infatti si collocano i cosiddetti anglisti che, partendo dal presupposto dell’inferiorità e dell’irrilevanza della cultura indiana rispetto a quella inglese, si fanno sostenitori di un’educazione coloniale che deve avvenire attraverso il medium dell’inglese e che si deve focalizzare su schemi

²⁸ RASSOOL N., *Global issues in language, education and development. Perspectives from postcolonial countries*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007, p. 25.

²⁹ SHARMA R. N. E SHARMA R. K., *History of education in India*, cit., p. 80.

educativi e contenuti di matrice squisitamente occidentale; dall'altro lato, invece, si collocano i già menzionati orientalisti (o classicisti), i quali, riconoscendo un valore peculiare e una dignità profonda alla cultura indiana, sostengono che l'educazione in India debba essere promossa tramite il medium delle lingue classiche (sanscrito, arabo oppure persiano) e debba essere fondata su contenuti propri della cultura e della tradizione letteraria indiane³⁰.

Nel giro di pochi anni, gli anglisti hanno la meglio sugli orientalisti e riescono a imporre la loro visione dell'istruzione alla politica coloniale inglese. Va notato che in questa vittoria un ruolo chiave è svolto da Lord Thomas Babington Macaulay, giunto in India nel 1834 proprio a seguito degli accesi scontri intercorsi tra le due fazioni degli orientalisti e degli anglisti. Macaulay, alto funzionario coloniale, viene subito nominato Presidente della Società dell'Istruzione Pubblica del Bengala, e in tale veste si trova a dover redimere due importanti questioni in materia di educazione: da un lato, egli è chiamato a chiarire il significato effettivo e la portata in termini concreti di quanto espresso nel *Charter Act* del 1813 in materia di istruzione; in secondo luogo, egli deve decidere l'esatta destinazione dei finanziamenti stanziati dal governo inglese per la promozione dell'educazione in India (vale a dire, deve stabilire se tale somma di denaro deve essere devoluta alle scuole indiane tradizionali oppure se deve invece essere

³⁰ JAYAPALAN N., *Problems of indian education*, New Delhi, Atlantic Publishers & Distributors, 2001, p. 3.

destinata agli istituti che impartiscono un'educazione in lingua inglese e di stampo occidentale)³¹.

Le decisioni di Lord Macaulay, rese pubbliche nel 1835 ed immediatamente attuate, costituiscono una pietra miliare della storia dello sviluppo del sistema scolastico indiano-coloniale. Per riassumerle per sommi capi, si può affermare che Macaulay:

- si oppone strenuamente al punto di vista degli orientalisti volto alla promozione dell'educazione tradizionale indiana. A tale riguardo, egli afferma addirittura che *“to assist the oriental system of education means to put a deadlock in the way of future progress”*³². Alla base di una tale affermazione vi è il dogmatico ed etnocentrico convincimento di Macaulay per cui *“all the historical information which has been collected from all the books written in the Sanskrit language is less valuable than what may be found in the most paltry abridgements used at preparatory schools in England. In every branch of physical or moral philosophy the relative position is nearly the same”*³³;

- sostiene che è l'inglese – e non l'arabo, il sanscrito o il persiano - a dover essere l'unico medium linguistico da utilizzare nelle scuole secondarie (si noti brevemente che Macaulay era promotore convinto dell'idea di un'effettiva e

³¹ Sharma R. N. e Sharma R. K., *History of education in India*, cit., pp. 79 ss.

³² Ivi, p. 81.

³³ Hill C. V., *South Asia. An environmental history*, California, ABC-CLIO, 2008, p. 86.

presupposta superiorità della lingua inglese sugli idiomi orientali sia sul versante della ricchezza di vocabolario scientifico sia rispetto alle possibilità espressive generali)³⁴.

Si vede come alla base delle decisioni di Macaulay (e del governo coloniale nel suo complesso) in materia di educazione emerga una concezione meramente eurocentrica dell'istruzione e della cultura. Come si vedrà tra breve una tale concezione si colloca in linea con le dominanti teorie evoluzionistiche ed utilitaristiche, all'epoca diffuse in tutta l'Europa. Macaulay, come peraltro molti suoi contemporanei, è convinto che l'India, ai fini di poter migliorare la propria collaborazione commerciale e politica con i colonizzatori, debba necessariamente assimilare tutti quegli strumenti sia culturali sia linguistici propri della cultura della Gran Bretagna: vale a dire, ai fini di poter interagire adeguatamente con la Madrepatria e supportare le politiche coloniali, gli indiani devono raggiungere mediante l'educazione quello stesso livello di 'sviluppo' di un paese cosiddetto civilizzato. L'obiettivo è quindi quello di diffondere un'educazione improntata sul medium dell'inglese, che si focalizzi su quelle materie considerate 'utili' (ossia le scienze di tradizione occidentale) e che ignori completamente tutte le materie ritenute non solo inutili ma anche erronee (quali, per l'appunto, la religione e le scienze tradizionali indiane)³⁵. Va poi aggiunto che Macaulay e i suoi contemporanei sono nettamente contrari a una tipologia di educazione di matrice

³⁴ Sharma R. N. e Sharma R. K., *History of education in India*, cit., p. 81.

³⁵ Koditschek T., *Liberalism, imperialism, and the historical imagination. Nineteenth-century visions of a greater Britain*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, p. 122.

religiosa: essi affermano infatti che *“if the medium of instruction happened to be Sanskrit and Arabic or Persian, then we shall have to teach incorrect history, Jyotish and Medical Science, because they are related to a false religion. We are neutral and remain always neutral in religious matters and shall never encourage open religious conversion”*³⁶.

In sostanza, quindi, le decisioni di Lord Macauley sanciscono l’inizio di una politica coloniale volta a stabilire e a consolidare in territorio indiano un sistema educativo di stampo occidentale, condotto in lingua inglese e imperniato su contenuti e metodologie occidentali. Obiettivo finale e dichiarato di una tale politica educativa è quello di creare *“a class of persons, Indian in blood and colour, but English in tastes, in opinions, in morals, and in the intellect”*³⁷. Dunque, l’educazione è per i colonizzatori un mero mezzo volto alla formazione di una classe di indiani di cosiddetti WOGS (Western Oriented Gentlemen), la quale deve cooperare attivamente e costruttivamente con la Madrepatria nel perseguimento delle finalità economiche e coloniali di quest’ultima³⁸.

In definitiva, quindi, la *education policy* perseguita dagli inglesi durante tutto il periodo coloniale mira a creare una classe di élites indiane occidentalizzate che possano

³⁶ Sharma R. N. e Sharma R. K., *History of education in India*, cit., p. 82.

³⁷ Ivi, p. 83.

³⁸ Ibidem.

costituire una base concreta ed autoctona di consenso nei confronti del *Raj* e delle politiche coloniali della Madrepatria.

In linea con gli obiettivi dei colonizzatori, gli interventi in materia di istruzione si concentrano solamente nella messa a punto di un sistema di educazione secondaria e superiore, e non si occupano invece del problema relativo nella scolarizzazione delle masse analfabete. In accordo con la teoria dell'utilitarismo, un personaggio-chiave come Macaulay afferma infatti con nettezza che "*it would be more suitable to provide higher education to higher classes than to give elementary education to the mass*"³⁹.

Si noti infine che è anche sulla base della cosiddetta *filtration theory* che gli inglesi optano per concentrare i propri interventi quasi esclusivamente sulla scuola secondaria, decidendo quindi di trascurare qualsiasi rilevante intervento politico in campo di alfabetizzazione e scolarizzazione primaria. La *filtration theory*, come si evince dalla sua stessa denominazione, è fondata sull'assunto strategico per cui mutando la cultura e le concezioni delle classi dirigenti indiane, sarebbe stato conseguentemente possibile cambiare anche la prospettiva delle classi sociali più basse. E ciò in quanto le élites indiane (così come le élites di una qualsiasi società) esercitano una forte influenza sulle classi inferiori: le prime hanno quindi il potere di mutare profondamente il sostrato culturale delle seconde⁴⁰. Come afferma tra gli altri la *Society of Public Instructions* del Bengala inglese nel 1839,

³⁹ Ivi, p. 86.

⁴⁰ Jayapalan N., *History of education in India*, cit., p. 59.

quindi, “*our efforts should be concentrated first on the education of higher and middle class of people*”⁴¹; dalle classi medie ed elevate, poi, l’educazione con i suoi nuovi valori sarebbe filtrata ‘goccia a goccia’ sino alle classi sociali meno abbienti.

3 . 2 . 3 I progetti di riforma del sistema scolastico in seno al movimento per l’indipendenza

Si è dunque osservato come l’intervento della Gran Bretagna nel sistema di educazione indiana non solo imponga per le scuole superiori un modello di istruzione prettamente occidentale, bensì ignori anche l’annosa problematica della scolarizzazione delle masse⁴².

Una nuova attenzione nei confronti dell’educazione primaria nasce però in seno alla società indiana stessa, e più precisamente nell’ambito del movimento per l’indipendenza dell’India sorto alla fine del secolo XIX. Sempre all’interno di tale movimento, inoltre, ha inizio un tentativo di ripensamento profondo dell’educazione e del sistema scolastico indiano: scopo finale di tale riflessione è quello di individuare una via di riforma della scuola che sia non solo alternativa rispetto a quella di matrice inglese e coloniale ma anche espressione propria della cultura e della tradizione indiane⁴³.

⁴¹ Sharma R. N. e Sharma R. K., cit., p. 85.

⁴² Jayapalan N., *History of education in India*, cit., p. 62.

⁴³ Ibidem.

La posizione di Gandhi a tale proposito è emblematica dell'intero periodo storico considerato. Anche in tema di educazione, il *Mahatma* parte dall'assunto per cui gli indiani devono riscoprire e recuperare le proprie radici culturali e la propria identità come popolo. Solo facendo ciò, infatti, sarà secondo lui possibile per l'India ottenere la tanto agognata libertà e indipendenza⁴⁴.

Va detto brevemente che la filosofia educativa elaborata da Gandhi si colloca in stretta interdipendenza con le sue teorie sociali ed economiche: Gandhi sostiene infatti che la rinascita indiana deve partire dai villaggi, ossia da quelle unità socio-economiche che tradizionalmente sono state l'ossatura e il cuore della vita del popolo dell'India e che ancora rimangono le unità di base su cui si sviluppa la società (circa l'85% della popolazione indiana vive infatti, all'epoca di Gandhi, nei villaggi). Ai fini dell'ottenimento della libertà, quindi, è necessario raggiungere una ripresa economica e sociale a livello dei singoli villaggi; parimenti, però, questo "*village upliftment is possible only when we rejuvenate village life as a whole, revive all village industries and make the entire village industrious*"⁴⁵.

Gandhi individua l'istruzione come un elemento-chiave di tale processo di ripresa socio-economica. Ma la scuola cui si riferisce il *Mahatma* non ha nulla a che fare con le

⁴⁴ Cfr. Palmer A. (a cura di), *Fifty major thinkers on education. From Confucius to Dewey*, Oxon, Routledge, 2001.

⁴⁵ PANDIKATTU K. (a cura di), *Gandhi: the meaning of Mahatma for the millennium. Indian philosophical studies V*, Washington, The Council for Research in Values and Philosophy, 2001, p. 187.

imponenti e costose infrastrutture costruite dagli inglesi per i loro istituti occidentalizzati: al contrario, Gandhi si fa sostenitore di un *revival* delle tradizionali scuole di villaggio, la cui creazione non è troppo costosa rispetto al possibile budget statale a disposizione e la cui istituzione si lega profondamente alla cultura e ai costumi dell'India classica.

Sostanzialmente, quindi, si può sin da ora notare che il *Mahatma* ha quale obiettivo primario la creazione di un sistema educativo che, alternativo e antitetico rispetto a quello diffuso dai britannici, deve essere un'autentica e verace espressione della cultura indiana. Va inoltre sottolineato che, oltre a sostenere la rinascita delle scuole di villaggio, Gandhi si fa portavoce di una vera e propria filosofia dell'educazione fondata su una serie di principi fondamentali.

Tra essi si possono ricordare, anzitutto, il fatto per cui secondo il *Mahatma* l'educazione primaria (che va dai 7 ai 14 anni di età) deve essere necessariamente universale, gratuita e obbligatoria per tutti. Inoltre, Gandhi sostiene con forza che l'educazione deve essere impartita nella lingua madre degli studenti e non attraverso il medium estraneo dell'inglese: solo in questo modo, infatti, sarà possibile per gli allievi sviluppare anche attraverso la scuola un profondo senso di appartenenza alla propria comunità regionale. Inoltre, Gandhi si fa sostenitore dell'idea – fondamentale nelle filosofie educative contemporanee ma assolutamente pionieristica all'epoca – per cui l'educazione non può essere meramente ridotta ad alfabetizzazione: come afferma lui stesso, *“literacy is neither the beginning nor the end of education. This is only*

a means through which man or woman can be educated"⁴⁶. Per Gandhi, l'educazione deve occuparsi anche della trasmissione dei valori umani così come dello sviluppo della socialità e della personalità nel suo complesso degli studenti: in una parola, l'educazione deve permettere lo sviluppo armonico del corpo, dell'intelletto e dell'anima dello studente. Oltre a ciò, per il *Mahatma* l'educazione autentica non deve vertere solamente su uno studio teorico (il quale, svincolato dalla dimensione concreta e attualizzante della quotidianità, è un'occupazione infruttuosa), ma deve incentrarsi anche su attività pratiche legate all'espletamento dei mestieri e delle professioni. A tale proposito, Gandhi pone l'accento sull'importanza e sulla dignità dell'educazione pratica: come lui stesso afferma, "*craft is taught not for craft's sake but for opening up avenues of creative self-expression, practical work and learning by doing*"⁴⁷. Oltre a ciò, per il *Mahatma* l'educazione deve mirare anche a creare dei cittadini responsabili, coscienti e orgogliosi della propria appartenenza alla nazione indiana⁴⁸.

Si vede quindi come Gandhi promuova una nuova, rivoluzionaria idea di educazione: quest'ultima si configura come uno strumento volto allo sviluppo armonico degli studenti, come una disciplina sia pratica sia teorica, e infine come uno strumento votato sia alla costruzione di un nuovo ordine sociale sia alla creazione di cittadini coscienti delle

⁴⁶ RAVI S. S., *A comprehensive study of education*, New Delhi, Asoke K. Ghosh, 2011, p. 224.

⁴⁷ Ivi, p. 223.

⁴⁸ Ibidem.

proprie radici culturali e della propria appartenenza alla nazione indiana. Scopo dell'educazione di Gandhi è quello di promuovere un *“rural and urban development by developing vocational efficiency in the child”*, nell'ottica per cui *“the upliftment of the rural people improves the economic conditions of the country”*⁴⁹.

Particolarmente interessanti, per la presenza delle scienze sociali come novità, sono i due rapporti della commissione creata a conclusione della conferenza di Wardha dove vengono fissati i principi fondamentali nel primo (1937), e successivamente (1940) il secondo rapporto con il quale si tratteggia il curriculum della *Basic Education*. Le principali discipline sono il lavoro manuale come la tessitura, agricoltura, giardinaggio, legatoria ecc., oltre all'aritmetica, lingua madre, studi sociali, scienze generali, disegno e pittura, Hindi e urdu ed educazione alla salute⁵⁰. Le finalità secondo la Commissione, legate alle scienze sociali, sono quelle di sviluppare un ampio interesse al progresso dell'umanità in generale e dell'India in particolare; sviluppare nell'alunno una comprensione appropriata del suo ambiente sociale e geografico, e a far sorgere il desiderio di migliorarlo; inculcare l'amore per la patria, rispetto per le sue parti e fiducia nel suo futuro destino come casa di una società unita e collaborativa basata sull'amore, la verità e la giustizia; sviluppare il senso dei diritti e delle responsabilità della cittadinanza; sviluppare le virtù individuali e sociali che fanno

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ SING Y.K., *History of indian education system*, A P H Publishing Corporation, New Delhi, 2007 pag.131

di un uomo un compagno affidabile e un vicino fidato; sviluppare un muto rispetto per le religioni mondiali⁵¹. Come sottolinea A. Vigilante, “*si avverte la traccia del particolare nazionalismo gandhiano, che non contrappone la nazione al mondo, ma percepisce la nazione come parte del mondo, e l’amore per la patria come un’espressione del più generale amore per l’umanità*”.

Infine, vale la pena notare che prima di Gandhi, nell’ambito della tradizione scolastica coloniale, l’accento in tema di educazione primaria veniva posto sulle cosiddette tre R, ossia *reading, writing e arithmetic*. In aperta opposizione a questa concezione, Gandhi fonda invece la propria filosofia educativa sulle cosiddette tre H, ossia *hand, head e heart*⁵².

E’ interessante rilevare seppur brevemente come una serie di istanze innovative promosse dal *Mahatma* in termini di educazione si ritrovino, a decenni di distanza, nelle analisi sugli scopi dell’istruzione intraprese da istituzioni internazionali quali l’UNESCO (tra tali istanze si possono ricordare, a titolo esemplificativo, l’idea umanistica e ampia dell’educazione, la concezione dell’istruzione come una materia pratica e non solo teorica, ecc.). Anche sulla base di queste osservazioni si può pertanto notare in tutta la sua forza la portata rivoluzionaria della filosofia educativa di Gandhi. Si deve però nel contempo rilevare che la stragrande maggioranza dei propositi del *Mahatma* non trovano affatto

⁵¹ CHAUBE S.P., *Recent philosophies of education in India*, Concept, New Delhi 2005, pagg. 166-167

⁵² PANDEY J. (a cura di), *Gandhi and 21st century*, New Delhi, Concept Publishing Company, 1998, pag. 223.

una pronta applicazione nelle politiche scolastiche dell'India indipendente.

Solamente alcuni dei principi sostenuti da Gandhi confluiscono infatti nel cosiddetto *Sargent Plan* del 1944, il quale costituisce un primo tentativo di riforma globale del sistema d'istruzione indiano da attuarsi dopo l'indipendenza.⁵³ *“Alla fine della seconda guerra mondiale il consigliere educativo del Central Advisory Board of Education (CABE), John Sargent, tratteggia un piano educativo per lo sviluppo educativo del paese (noto appunto come Rapporto Sargent) che inglobava alcuni dei principi del Nai Talim⁵⁴. L'educazione elementare è divisa in due fasi, Junior basic (dai sei agli undici anni) e senior basic (dagli undici ai quattordici). Il principio della obbligatorietà dell'istruzione viene rafforzato, affidando ai pubblici ufficiali il compito di vigilare sull'adempimento della parte dei genitori. [...] Pur confermando l'importanza del lavoro manuale, il Rapporto Sargent nega ogni importanza all'auto-finanziamento attraverso il lavoro degli studenti”⁵⁵.*

In tale piano si accoglie l'esigenza esplicitata dal *Mahatma* di rendere l'educazione primaria obbligatoria e universale, e nel contempo si esplicita l'obiettivo elevare i livelli di istruzione indiani sino a raggiungere, nel giro di un quarantennio, quelli dell'Inghilterra. Come si vedrà fra breve,

⁵³ COBALTI A., *“L'istruzione in India”*, cit., pag. 38.

⁵⁴ Piano educativo elaborato da Gandhi per l'educazione nazionale – noto come *Basic Education*- significa letteralmente “nuova educazione”.

⁵⁵ VIGILANTE A., *“La pedagogia di Gandhi”*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2010, pag.162

però, non solo il *Sargent Plan* non recepisce se non alcuni dei principi della filosofia educativa di Gandhi, ma l'obiettivo da esso fissato di una scolarizzazione universale rimarrà per molti anni semplicemente lettera morta: l'India indipendente, infatti, non metterà a punto se non dopo alcuni decenni delle politiche adeguate ai fini di realizzare un'efficace promozione dell'educazione primaria. Parimenti, anche l'obiettivo di un catch-up con i livelli di istruzione inglesi fissato nel *Sargent Plan* sarà destinato a fallire⁵⁶. Maturato

3 . 2 . 4 Le politiche di istruzione in India dall'indipendenza sino agli anni Ottanta

Nel 1947, all'indomani dell'indipendenza, il censimento effettuato in tutta la nazione indiana indica che solamente il 16% della popolazione adulta sa leggere e scrivere. In una tale e complessa situazione di analfabetismo diffuso, in cui l'arretratezza economica generale si somma a tensioni sociali sempre più gravi (è proprio nel 1947 che si consuma la separazione del Pakistan), il governo indiano, sull'onda di quanto dichiarato nel *Sargent Plan*, dichiara di volersi impegnare nella messa a punto di una politica educativa volta alla promozione dell'istruzione primaria⁵⁷. Anche il primo ministro dell'India indipendente, Jawaharlal Nehru, sostiene con energia l'importanza di una riforma profonda del sistema educativo. Nehru concepisce un'istruzione primaria universale, gratuita e obbligatoria, la quale deve contemplare

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ivi, p. 41.

sia una formazione teorica sia una formazione tecnica e manuale dei discenti. A tale riguardo, Nehru propone un piano educativo rivolto alla scuola elementare che si configura come “*a very balanced programme to produce people who would have basic minimum training and adequate background to do something in life. But more importantly they would be responsible citizens of their country*”⁵⁸. Gli obiettivi che l’istruzione deve perseguire, sia secondo Nehru sia secondo le diverse Commissioni per l’istruzione istituite all’indomani dell’indipendenza, sono sostanzialmente tre:

1) la promozione delle idee di unità nazionale, di appartenenza al Paese e di democrazia;

2) la diffusione di nozioni fondamentali per lo sviluppo economico nel breve, medio e lungo periodo;

3) la promozione di uno spirito laico⁵⁹.

Anche le affermazioni in materia di educazione presenti nella Costituzione indiana, entrata in vigore il 26 gennaio 1950, si collocano in linea con le posizioni sin qui elencate. Nella Carta fondamentale si affermano infatti l’obbligatorietà, l’universalità e la gratuità dell’educazione primaria per tutti i cittadini indiani dai 7 sino ai 14 anni di età. Si sottolinea inoltre la necessità di garantire pari opportunità di accesso all’educazione a tutti i cittadini, con particolare attenzione sia

⁵⁸ DAS GUPTA N. B., RAINA J. L., JAUHARI H. M. E JAUHARI B. M. (a cura di), *Nehru and planning in India. Proceedings of the National Seminar on Pandit Jawaharlal Nehru*, New Delhi, Ashok Kumar Mittal, 1993, p. 228.

⁵⁹ Ibidem.

alle minoranze oggetto di discriminazione (gruppi tribali, *shudra*, ecc.) sia alle donne (tradizionalmente estromesse nella cultura indiana classica dalla possibilità di ricevere un'educazione scolastica). Inoltre, nella Costituzione si afferma che nessun tipo di istruzione religiosa deve essere fornita negli istituti scolastici finanziati da fondi pubblici: tali scuole devono impartire pertanto un'educazione assolutamente laica e secolare. Per quanto concerne gli istituti privati, invece, essi possono certamente fornire un'educazione di tipo religioso, ma questa deve configurarsi come una materia facoltativa e per nulla obbligatoria per gli studenti. Sempre nella Costituzione viene inoltre stabilito che il medium di istruzione nella scuola primaria deve essere esclusivamente la lingua madre parlata nel distretto di riferimento in cui si colloca la singola scuola. Inoltre, nell'ambito dell'organizzazione del sistema scolastico (che si sviluppa sui due livelli statale e regionale), la Costituzione attribuisce un ruolo centrale e prominente alle decisioni intraprese a livello statale (e ciò nella chiara prospettiva di creare un sistema scolastico effettivamente unitario e omogeneo in tutti gli stati della Nazione)⁶⁰.

Nonostante i buoni propositi espressi sia a livello politico sia nell'ambito della Costituzione stessa, però, il governo indiano si occupa in concreto, nei primi anni della sua attività, esclusivamente della riforma e dell'implementazione del sistema di educazione superiore - ossia di quell'istruzione secondaria di cui usufruivano

⁶⁰ Il testo integrale della Costituzione indiana si trova on-line al sito <http://india.gov.in/my-government/constitution-india>

solamente le classi più abbienti ed élitarie. Si noti brevemente che questa attenzione esclusiva nei confronti dell'educazione superiore, che lascia ancora una volta in secondo piano il problema della scolarizzazione di massa e dell'analfabetismo, costituisce senza dubbio una chiara prosecuzione delle linee politiche inglesi tipiche del periodo coloniale⁶¹.

E' solamente con l'inizio degli anni Sessanta – e in particolare con la formazione nel 1964 della Commissione governativa per l'educazione *Kothari* – che viene elaborato per la prima volta un piano per la costituzione di un sistema scolastico nazionale omogeneo e unitario. Uno degli obiettivi cruciali di tale piano è proprio quello di creare le condizioni adeguate per assicurare il diritto costituzionale di accesso universale all'educazione⁶². In concreto, la commissione *Kothari* non solamente porta l'attenzione sulla necessità di realizzare una rete capillare di scuole sul territorio (e ciò ai fini di creare le precondizioni necessarie per il raggiungimento di un'istruzione universale), ma esprime anche l'esigenza della messa a punto di *curricula* scolastici aggiornati che possano trasmettere ai discenti i valori costituzionali fondamentali di democrazia e di appartenenza alla nazione indiana⁶³.

⁶¹ COBALTI A., “L'istruzione in India”, cit., pp. 41-42.

⁶² Ibidem.

⁶³Cfr. BAGULIA A. M., *Kothari commission*, New Delhi, Anmol Publications, 2004.

Rispetto al primo dei punti sopra citati, va notato che la realizzazione dell'universalità e dell'obbligatorietà dell'istruzione pone la questione dell'effettiva possibilità di accesso dei discenti alle strutture scolastiche. La Commissione *Kothari* stabilisce quindi che: 1. le scuole devono trovarsi al massimo a 1 km di distanza a piedi dalle abitazioni degli alunni stessi; 2. lo Stato deve farsi carico di fornire tutta l'attrezzatura necessaria (quali libri, divise, materiali di cancelleria, ecc.) affinché gli studenti possano frequentare le lezioni e svolgere i compiti richiesti. Sempre a partire dalla Commissione *Kothari* si intensificano inoltre tutte quelle politiche volte a garantire un più efficace accesso all'istruzione sia per le minoranze sia soprattutto per le donne (il cui tasso di scolarizzazione rimaneva pressoché irrisorio)⁶⁴.

Sempre negli anni Sessanta (e in particolare a partire dal 1961), nell'ambito sia di una rinnovata attenzione verso l'importanza dell'educazione sia di un nuovo impegno verso la realizzazione di una riforma scolastica nazionale, nasce poi il *National Council of Educational Research* (NCERT)⁶⁵. Quest'ultimo si configura come un organo incaricato della messa a punto e della periodica revisione dei diversi *curricula* scolastici. Si noti che è proprio attraverso quest'organo che la Commissione *Kothari* (e le Commissioni che le succederanno) può concretare il proprio progetto di un

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵Cfr. <http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/unesco-regions/asia-and-the-pacific/india/links.html>

rinnovamento dei *curricula* all'insegna dei valori di democrazia e appartenenza alla nazione.

Per quanto concerne i risultati concreti ottenuti dalle politiche sin qui citate, però, va detto che essi non si configurano affatto come soddisfacenti, soprattutto sul versante dell'implementazione dell'istruzione primaria e della scolarizzazione di massa. Ancora una volta, infatti, nonostante le molteplici dichiarazioni di intenti, le politiche indiane in materia di istruzione si caratterizzano per molti versi come una mera prosecuzione dei vecchi orientamenti coloniali: nonostante i buoni propositi, infatti, tali politiche tendono nel concreto a concentrare gli investimenti statali a beneficio di quelle élites poco numerose che possono permettersi di completare un'istruzione secondaria⁶⁶. A seppur parziale discolpa di un tale atteggiamento poco lungimirante, va però detto che una delle esigenze più stringenti dell'India indipendente è quella di creare in breve tempo dei quadri dirigenti autoctoni che si sostituiscano ai precedenti funzionari coloniali inglesi: è pertanto chiaro che il miglioramento dell'istruzione superiore si configura in questo senso come una urgente priorità⁶⁷.

In definitiva, quindi, sino agli anni Ottanta l'impatto delle politiche educative indiane *“sulle principali forme di disuguaglianza è stato trascurabile [...] Ciò è stato anche il prodotto di un'“élite bias” nella gestione di queste politiche, evidente sia in quelle coloniali, che miravano a costruire*

⁶⁶ COBALTI A., *“L'istruzione in India”*, cit., pp. 44-45.

⁶⁷ Ibidem.

un'élite che si interponesse tra amministrazione britannica e indiani, che in quelle successive dell'indipendenza. L'espansione dell'istruzione alle masse non fu considerato un requisito della modernizzazione del paese e, in base alle idee sull'effetto di 'trickle down' dello sviluppo – che cioè contavano su una diffusione dei benefici 'dall'alto' – si pose l'accento sullo sviluppo di industrie moderne e della scienza a spese dell'istruzione di base”⁶⁸.

3 . 2 . 5 Le politiche educative dell'India dagli anni Ottanta sino ad oggi

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, finalmente, la politica indiana in materia di educazione subisce una svolta fondamentale e comincia a produrre una serie di effetti rilevanti nel campo dell'istruzione di massa. E' nel 1986, infatti, che viene inaugurata la nuova *National Policy on Education* (NPE)⁶⁹, la quale, attraverso dei piani quinquennali consecutivi, si propone di raggiungere finalmente l'ambizioso obiettivo della scolarizzazione di massa e dell'universalità dell'istruzione. E' con l'inaugurazione della NPE, inoltre, che il Governo indiano inizia a perseguire concretamente gli obiettivi primari del potenziamento dell'istruzione elementare e della realizzazione effettiva del diritto allo studio. Quindi, proprio a partire dal 1986 - e in misura progressivamente maggiore a

⁶⁸ Ivi, p. 49.

⁶⁹ http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/Policy_1986_eng.pdf

seguito delle successive revisioni quinquennali delle linee-guida della politica educativa della NPE - lo Stato indiano inizia a destinare una parte crescente della propria spesa pubblica per finanziare l'obiettivo della scolarizzazione universale (obiettivo che, in particolare a partire dagli anni Novanta, diviene uno dei veri e propri *flagship goals* del governo indiano)⁷⁰.

In questa sede è quindi interessante analizzare brevemente il contenuto principale delle NPE susseguitesi a partire dal 1986. In particolare, emblematiche sembrano essere le linee-guida della NPE del 1992, le quali non solo recepiscono per gran parte le decisioni del 1986, ma ad esse aggiungono una serie di ulteriori affermazioni frutto dei più recenti dibattiti sull'educazione dell'epoca.

Dalla lettura del documento contenente la NPE del 1992 si nota sin dall'introduzione un radicale mutamento di rotta rispetto alle politiche statali dei decenni precedenti. Nel punto 1.1 si afferma infatti emblematicamente che "*there are moments in history when a new direction has to be given to an age-old process. That moment is today*"⁷¹. Il documento prosegue quindi individuando come peculiare della cultura indiana l'idea per cui l'educazione deve essere sia universale sia intesa nei termini di un'istruzione "*fundamental to our all-round development, material and spiritual*".⁷² Il discorso

⁷⁰Ibidem e cfr: <http://www.unesco.org>

⁷¹ Il testo integrale delle National Policy on Education del 1986 (con annesse modifiche effettuate nel 1992) è disponibile on-line al sito <http://www.ncert.nic.in>.

⁷² Ivi, p. 4.

continua sostenendo che l'educazione non solamente serve a sviluppare le competenze lavorative necessarie a sviluppare "different levels of economy"⁷³, bensì anche per supportare la ricerca e per costruire "sensitivities and perceptions that contribute to national cohesion, [and] a scientific temper and independence of mind and spirit - thus furthering the goals of socialism, secularism and democracy enshrined in our Constitution"⁷⁴. Si noti brevemente come in tali affermazioni si ritrovi prepotente l'eco della filosofia dell'educazione di matrice gandhiana, la quale, seppure non è riuscita a influenzare nell'immediato le politiche dell'istruzione indiane, ha mantenuto un'estrema attualità ed ha infine trovato almeno parziale attuazione sullo scorcio del secolo XX.

Si delinea quindi la centralità dell'istruzione come forma di sviluppo e non come mezzo. In altre parole, in questa prospettiva, si afferma che una persona scolarizzata - a prescindere dall'utilizzo che si faccia di tale formazione - è una persona sviluppata in se, poiché la scolarizzazione e la conoscenza gli permettono di avere una maggiore consapevolezza e capacità di formare la propria evoluzione.

Nel prosieguo del documento in oggetto si afferma poi che "to promote equality, it will be necessary to provide for equal opportunity to all not only in access, but also in conditions of success"⁷⁵. Vale a dire, si riconosce esplicitamente che garantire l'educazione universale non

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ivi, p. 5.

significa semplicemente far sì che tutti i bambini possano accedere all'istruzione: di contro, significa invece impegnarsi per garantire anche il raggiungimento di obiettivi minimi di apprendimento da parte di tutti gli studenti. Uno studioso come Dash a questo proposito afferma infatti che *“by simply providing access to elementary schools we cannot claim that we have universalized elementary education. Along with access to schools we should make adequate provisions in schools so that children can experience success in elementary education. Adequate number of trained teachers, qualitative learning and teaching materials, aids and equipments, classrooms etc. should be provided in each and every school to facilitate successful completion of elementary education”*⁷⁶.

Pertanto, nelle NPE in oggetto si afferma con forza che un elemento del 'successo' dell'universalità dell'istruzione è costituito senz'altro dalla messa a disposizione agli studenti di tutti quegli strumenti (quali un corpo docente capace, libri, quaderni, ecc.) essenziali ai fini dell'apprendimento. Oltre a ciò, però, la nozione di 'successo' dell'educazione universale viene in questa sede ulteriormente allargata: in accordo con le NPE, infatti, tale 'successo' implica anche la dimensione della valutazione dell'effettivo livello di apprendimento raggiunto dagli studenti.

Nella nuova prospettiva delle NPE, quindi, il concetto dell'universalità della scolarizzazione non si limita ad

⁷⁶ DASH M., *Education in India. Problems and perspectives*, New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors, 2004, p. 9.

affermare che tutti i bambini devono andare a scuola e che devono esistere adeguate strutture scolastiche, ma implica anche che l'insegnamento impartito sia efficace e venga positivamente assimilato e fatto proprio dagli studenti. A tale riguardo vengono stabiliti in questa sede una serie di "*minimum levels of learning [...] laid down for each stage of education*"⁷⁷, i quali devono essere applicati in tutte le scuole del Paese in modo da assicurare una valutazione scolastica omogenea a livello nazionale.

Sempre nell'ambito delle NPE del 1992 si afferma poi con forza l'importanza dell'educazione nella costruzione dell'identità nazionale dei cittadini, e soprattutto nel recupero del legame di questi ultimi con la propria storia e cultura autentiche: tramite la scuola, "*the young will be encouraged to undertake the rediscovery of India, each in his own image and perception*"⁷⁸. Scopo di questo processo di riscoperta è, in definitiva, la riconquista della consapevolezza di una specificità, di un'autonomia e di una profonda dignità della cultura indiana rispetto alle altre culture in generale e alla cultura inglese in particolare.

Inoltre, con un probabile e implicito riferimento ai contenuti rivoluzionari del *Faure Report* dell'UNESCO, nel documento in oggetto si afferma che "*life-long education is a cherished goal of the educational process. This presupposes universal literacy. Opportunities will be provided to the youth, housewives, agricultural and industrial workers ad*

⁷⁷ NPE 1992, p. 6, disponibile in pdf al sito <http://www.ncert.nic.in>.

⁷⁸ Ibidem.

*professional to continue the education of their choice, at the pace suited to them*⁷⁹. Al fianco della *lifelong education*, poi, viene individuato l'obiettivo di garantire a tutti i livelli dell'istruzione la cosiddetta *education for equality*, volta a rimuovere le disuguaglianze e a parificare nel concreto le opportunità educative di tutti i cittadini⁸⁰.

Si vede quindi come la concezione dell'educazione che emerge dalle NPE da un lato si collochi in armonia con le elaborazioni teoriche effettuate in questo campo da istituzioni internazionali quali l'UNESCO, mentre dall'altro lato recepisca profondamente sia la lezione gandhiana sia le esigenze di rivalutazione e promozione della verace cultura indiana.

Al termine della presente disamina sulle NPE, è infine interessante soffermarsi brevemente su quanto viene stabilito in questa sede in merito allo specifico campo dell'educazione elementare. A tale riguardo, si afferma anzitutto che *“the new thrust in elementary education will emphasise three aspects: (i) universal access and enrolment, (ii) universal retention of children up to 14 years of age; and (iii) a substantial improvement in the quality of education to enable all children to achieve essential levels of learning”*⁸¹. Va sottolineato quindi che l'impegno del governo non si rivolge più semplicemente a garantire l'accesso universale all'educazione, bensì riconosce quali obiettivi fondamentali

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Ivi, p. 13.

anche la continuità del percorso educativo e la garanzia del raggiungimento dei livelli minimi di istruzione da parte degli alunni. Si afferma inoltre che l'approccio educativo nei confronti dei piccoli allievi deve essere tale da mettere questi ultimi al centro dell'attenzione, assecondando quindi le loro esigenze e necessità⁸².

Infine, va menzionato che al fianco del programma delle NPE relativo agli interventi in materia di educazione primaria si collocano anche le misure relative alla cosiddetta *non-formal education*. Si noti che vengono classificati sotto la dicitura 'educazione non formale' tutti quei programmi educativi alternativi all'istruzione classica che vengono messi in atto nei casi in cui i bambini siano impossibilitati a frequentare una regolare scuola primaria (ossia nei casi in cui i bambini abitino in luoghi estremamente isolati, oppure debbano lavorare, e così via). Anche l'educazione non formale deve essere, negli intendimenti delle NPE, non solo allargata e migliorata, ma anche costruita in modo tale da essere coerentemente fondata "*on the needs of the learners and related to the local environment*"⁸³.

Oltre ai provvedimenti contenuti nelle NPE del 1992, gli anni Novanta vedono l'attuazione in India di una serie ulteriore di politiche a favore sia della scolarizzazione sia della cosiddetta *value education* (ossia di quell'educazione che, per poter essere considerata di qualità e quindi di effettiva utilità per i discenti, deve raggiungere determinati

⁸² Ibidem.

⁸³ Ivi, p. 15.

obiettivi minimi di apprendimento). Rispetto in particolare all'aspetto relativo alla *value education*, è importante segnalare un crescente interesse a livello nazionale nei confronti della problematica relativa alla formazione del corpo insegnante: si riconosce infatti che ai fini di poter rendere efficace e fruttuosa in termini di apprendimento l'esperienza scolastica obbligatoria degli alunni, è fondamentale assicurare che presso gli istituti scolastici operino insegnanti in grado di trasmettere efficacemente agli allievi non solo le nozioni teoriche, ma anche tutto quell'universo di valori di democrazia e appartenenza che sono riconosciuti come uno degli obiettivi essenziali dell'educazione indiana⁸⁴. L'attenzione viene quindi portata per la prima volta sull'insegnante, il quale viene finalmente riconosciuto come la figura chiave di tutto il sistema scolastico ed educativo: l'effettiva efficacia delle politiche di scolarizzazione e di istruzione intraprese a livello nazionale dipende infatti in larga misura dalla performance e dalle capacità concrete dell'insegnante di trasmettere il sapere di cui egli è depositario⁸⁵.

Un passo importante nei confronti del riconoscimento dell'importanza dell'insegnante nel sistema di riforme scolastiche indiano è rappresentato dalla costituzione governativa, nel 1993, del *National Council for Teacher Education* (NCTE), il cui scopo precipuo è quello di pianificare e garantire una omogenea, corretta e aggiornata formazione

⁸⁴ UNESCO (a cura di), *World data on education. VII Ed.*, 2010/11. Testo disponibile on-line al sito [http:// www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

⁸⁵ Ibidem.

degli insegnanti in tutto il Subcontinente⁸⁶. A tale proposito va segnalato che prima degli anni Novanta - a livello sociale ma anche in seno agli organi preposti alla messa a punto delle politiche nazionali di istruzione - vigeva la convinzione per cui un insegnante non doveva intraprendere alcun percorso formativo peculiare ai fini di sviluppare al meglio le proprie competenze professionali. Al contrario, si riteneva che un docente potesse divenire tale - e quindi potesse effettivamente insegnare - semplicemente imitando i modelli comportamentali e le strategie da lui osservate nei professori che egli stesso, in qualità di discente, aveva avuto in passato: *"it was believed in the past that [...] a teacher learnt the 'art' of teaching on the job by emulating outstanding models such as his/her own teachers or senior colleagues"*⁸⁷.

Con la creazione del NCTE, e successivamente con una serie di ulteriori riforme in materia di istruzione, viene dunque per la prima volta preso atto del fatto per cui gli insegnanti, ai fini di poter diventare tali: 1. devono eseguire anzitutto un training pratico-teorico peculiare e specialistico; 2. devono avere l'obbligo/opportunità di partecipare a incontri e corsi di aggiornamento ai fini di proseguire il proprio sviluppo professionale in armonia con le mutate esigenze teoriche e pratiche della didattica. Sempre nell'ambito della creazione del NCTE, viene inoltre riconosciuto che l'insegnante non deve semplicemente occuparsi di trasmettere le nozioni di cui è depositario ai propri allievi; al contrario, egli è chiamato a

⁸⁶ TIWARI S. (a cura di), *Education in India*, New Delhi, Atlantic Publishers, 2007, p. 133

⁸⁷ Ivi, p. 141.

fornire ai discenti un'istruzione che – in linea con quanto espresso nelle politiche didattiche indiane a partire dagli anni Ottanta – si volge ad aspetti essenziali della vita umana, trasmettendo pertanto valori quali quelli di democrazia, uguaglianza, appartenenza, e così via: “*a teacher must not be confined only to transmitting information, she/he must also orient students to meet the challenges of life, to not merely become a trained professional, but also a better citizen*”⁸⁸.

Si riconosce inoltre che gli insegnanti sono figure fondamentali dell'istituzione scolastica non solo perché essi hanno un ruolo centrale nel permettere uno sviluppo armonico dei discenti, ma anche perché, formando le future generazioni, essi si qualificano come veri e propri “*agents of socio-economic change and national development*”⁸⁹.

A conclusione del presente paragrafo, è quindi interessante notare come sia la nuova concezione dell'educazione emersa in India a partire dagli anni Ottanta sia il rinnovato impegno concreto nei confronti di una scolarizzazione universale si accompagnino a una profonda rivalutazione del ruolo dell'insegnante quale medium fondamentale dell'istituzione didattica. Nell'ambito della nuova e inedita attenzione nei confronti della *value education*, inoltre, la problematica relativa all'istruzione universale si è resa più complessa: si è infatti compreso che per raggiungere l'obiettivo della scolarizzazione universale non è abbastanza assicurare a tutti l'accesso alla scuola primaria; di contro, è

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ Ibidem.

invece fondamentale accertarsi che i discenti apprendano adeguatamente una serie di nozioni e valori fondamentali durante la loro esperienza scolastica.

In questa parte del lavoro si intravedere come è cambiato il processo di sviluppo in un paese emergente come l'India, azionando anche la “*leva istruzione*”; la scolarizzazione è un valore di per se. Un miglioramento della qualità della vita è dato anche dalla scolarizzazione come strumento per raggiungere una maggior crescita economica e dello sviluppo e quindi a prescindere dall'utilità che se ne fa. Questo, è un filo logico come valore. È un filo logico che non conseguentemente a volte necessita di trovare una risposta o dei riferimenti evidenti. Nel momento in cui si riesce a fare un'analisi in cui lo sviluppo come concetto sequenziale sia mutato dallo stato pragmatico e quindi crescita economica e quant'altro, qualcosa è rimasto più legato alla socialità, alle persone, alle popolazioni.

3.3 L'educazione nell'India del nuovo millennio

A seguito del lungo excursus di natura storico-diacronica effettuato nei paragrafi precedenti, è infine venuto il momento di procedere a una disamina dei più recenti sviluppi della politica indiana in materia di educazione e di scolarizzazione.

A tale riguardo, vanno anzitutto segnalati alcuni degli orientamenti innovativi cui a partire dal 2005 si è ispirata l'azione del NCERT. Tale organo, infatti, in particolare mediante la messa a punto del *National Curriculum*

Framework (NCF) nel 2005, ha portato nuovamente e con forza l'attenzione sull'importanza di garantire mediante i programmi scolastici un'istruzione che si caratterizzi nei termini di una *value education*. Ai fini di raggiungere un tale obiettivo, il quale è divenuto ad oggi dominante nelle politiche educative indiane, il NCERT ha affermato che:

1. si deve approfondire un impegno concreto ai fini del raggiungimento nelle singole scuole dei cosiddetti *Minimum Levels of Learning* fissati a livello nazionale;

2. si deve realizzare un'integrazione effettiva tra le differenti materie scolastiche, tradizionalmente affrontate l'una in maniera slegata rispetto alle altre. Deve pertanto affermarsi un'idea interdisciplinare dell'educazione, che colga i nessi fondamentali che collegano i diversi campi del sapere;

3. si deve mettere a punto un'educazione che sia propriamente *"life-skill oriented"*⁹⁰ e non solamente *"knowledge oriented"*⁹¹.

Viene inoltre riconosciuta dal NCERT l'importanza di un attivo coinvolgimento degli studenti (specialmente nell'ambito della scuola primaria) nel processo di apprendimento: i discenti non devono essere passivi ascoltatori delle nozioni

⁹⁰ NATIONAL COUNCIL OF EDUCATION RESEARCH AND TRAINING (a cura di), *National Curriculum Framework 2005*. Testo disponibile on-line al sito <http://www.principals.in>

⁹¹ Ibidem.

ripetute dagli insegnanti (come avveniva di norma nella scuola indiana tradizionale), ma devono invece essere chiamati ad agire un ruolo attivo e interattivo durante le lezioni. Solo in tal modo - afferma il NCERT - gli studenti riusciranno a comprendere e a far proprie le nozioni che devono imparare; e solo così, di conseguenza, si potrà realizzare effettivamente quella *value education* tanto perseguita.

Sempre nell'ambito delle nuove linee-guida per l'educazione, il NCERT afferma con forza che le "*learning experiences at school should pave the way for construction of knowledge and fostering creativity and become a source of joy, not stress*"⁹². Infine, il NCERT sostiene che l'istruzione deve essere orientata a trasmettere non solo nozioni ma anche abilità pratico-teoriche di *problem-solving*; pertanto, essa deve essere in grado di: "*connecting knowledge to life outside the school; ensuring that learning shifts away from rote methods; enriching the curriculum so that it goes beyond textbooks*"⁹³.

In definitiva, quindi, come si osserva anche in un report dell'UNESCO sugli sviluppi delle politiche educative in India, "*the NCF 2005 prepared by NCERT calls for a significant shift in the education system towards schools that are more child-friendly and inclusive, and teaching learning processes that are more constructivist in nature*"⁹⁴. Nel NCF del 2005, inoltre,

⁹² Ibidem.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ UNESCO (a cura di), *World data on education. VII Ed.*, cit., p. 13.

la *value education* diviene per l'India un *flagship goal* da perseguire parallelamente alla scolarizzazione universale; inoltre, l'attenzione nella pianificazione dei diversi *curricula* scolastici si focalizza finalmente sugli studenti e sui processi di apprendimento di questi ultimi.

A fianco delle prospettive innovative sull'educazione che si osservano nel NCF del 2005, va poi menzionata l'azione fondamentale del *Sarva Shiksha Abhiyan* (ossia della 'campagna per l'educazione universale'). Il SSA, infatti, ha quale obiettivo fondamentale il raggiungimento in India dell'educazione elementare universale in particolare mediante politiche volte all'inclusione delle minoranze e delle bambine nel sistema educativo. Oltre a ciò, il SSA si propone: 1. di ridurre il rapporto studenti/insegnanti (che, come si è visto più sopra, spesso ammonta a ben più di 40:1); 2. di creare nuove scuole nei villaggi più isolati; 3. di mettere a punto dei corsi di aggiornamento e di riqualificazione per gli insegnanti.⁹⁵ Per quanto riguarda in particolare il tema della *value education* e del raggiungimento dei livelli minimi di apprendimento, va inoltre segnalato che il SSA ha sviluppato una serie di '*learning indicators*' facilmente misurabili ai fini di stabilire in modo omogeneo presso le differenti scuole del Paese il grado di apprendimento dei discenti. Inoltre, va segnalato che grazie al SSA "*various States have been making efforts to move towards more continuous and comprehensive modes of assessment where each child's*

⁹⁵ KINGDON G. G. (a cura di), *The progress of school education in India*, in <<Global Poverty Research Group>>, marzo 2007, p. 25. Testo disponibile on-line al sito <http://economics.ouls.ox.ac.uk>

learning progress is continually tracked as an integral part of the teaching learning process”⁹⁶.

Ciò che emerge dalla presente disamina, quindi, è che l’India indipendente ha manifestato un crescente impegno nei confronti sia della realizzazione effettiva del diritto universale all’istruzione sia del raggiungimento di determinati standard qualitativi in materia di educazione. Inoltre, il Subcontinente è stato in grado di elaborare una concezione dell’educazione e delle sue finalità che si colloca sia in linea con le più recenti elaborazioni teoriche internazionali sia in continuità con lo stesso patrimonio culturale indiano.

Nonostante la messa in atto di programmi quali il SSA e i NCF, però, va rilevato che oggi sia la scolarizzazione universale sia la cosiddetta *value education* rimangono per l’India obiettivi ancora tutti da raggiungere. Ciò dipende principalmente dal fatto che la corretta attuazione di quanto stabilito nei diversi programmi educativi nazionali è stata pesantemente ostacolata da una serie di rilevanti difficoltà, le quali derivano a loro volta da una serie di fattori diversi e spesso interconnessi, quali: l’inadeguatezza professionale del personale docente, che nella stragrande maggioranza dei casi non è sufficientemente preparato né aggiornato; l’inadeguatezza professionale degli specialisti incaricati di redigere, in armonia con lo spirito del NCF del 2005, nuovi programmi che incontrassero le esigenze di apprendimento dei bambini; la difficoltà, specialmente negli Stati più arretrati dell’India, di realizzare politiche scolastiche veramente

⁹⁶ UNESCO (a cura di), *World data on education. VII Ed.*, cit., p. 14.

inclusive nei confronti delle bambine e delle minoranze; la problematicità di garantire un'uniformità e una educazione di pari qualità nell'ambito di un sistema scolastico che si articola su un territorio immenso qual è quello indiano⁹⁷.

A tale riguardo è rilevante sottolineare che uno dei problemi più scottanti che l'India contemporanea deve affrontare è proprio quello relativo all'aspetto qualitativo – e non solo meramente quantitativo – dell'istruzione. Difatti, si può certamente sostenere che dal punto di vista quantitativo l'India ha fatto negli ultimi decenni dei passi da gigante: la percentuale della popolazione non scolarizzata è scesa vertiginosamente, mentre presso le nuove generazioni quasi la totalità dei bambini intraprende l'iter scolastico obbligatorio. Tali dati, senz'altro incoraggianti, tendono però a nascondere allo sguardo la situazione reale del Paese: come rileva il Annual Status of Education Report (ASER) del 2012, infatti, che il 96% dei bambini dai 6 ai 14 anni sia iscritto formalmente in un istituto didattico non significa affatto che l'obiettivo della scolarizzazione universale sia ormai stato quasi raggiunto⁹⁸.

Un primo elemento rilevante da considerare è infatti il numero di bambini (e specialmente di bambine) che abbandonano la scuola prima di terminare il ciclo di studi obbligatorio: tale cifra, che si è sempre attestata attorno al 70%, risulta essere addirittura cresciuta negli ultimi anni, arrivando a ricomprendere ben l'80% dei giovani discenti.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸<http://img.asercentre.org>

Pertanto, su 100 bambini che intraprendono il percorso di studi obbligatorio, solamente 20 riescono a portarlo a termine⁹⁹.

Un altro dato allarmante è poi costituito dal continuo aumento percentuale delle iscrizioni dei giovani studenti presso gli istituti privati. Nello specifico, relativamente alle scuole primarie tali iscrizioni sono passate dal 18.7% del numero complessivo di bambini iscritti a scuola nel 2006 a ben il 28.3% nel 2012. Pertanto, sempre più famiglie scelgono – laddove possibile – di mandare i propri figli nelle scuole private anziché in quelle pubbliche (si noti che, a differenza degli istituti governativi, le scuole private richiedono il versamento da parte degli iscritti di tasse più o meno elevate a seconda della qualità dell’istituto stesso). Da un tale e vertiginoso aumento di affluenza presso gli istituti privati si può pertanto dedurre che le scuole pubbliche si caratterizzano (e vengono così percepite dalla popolazione) come istituti scadenti, incapaci di impartire un’istruzione adeguata neppure a livello elementare. Pertanto, si può notare come il tanto sottolineato obiettivo di assicurare una *value education* negli istituti pubblici rimane per l’India contemporanea ancora un lontano miraggio¹⁰⁰.

L’inadeguatezza e la scarsa efficacia degli insegnamenti impartiti presso le scuole governative si rivela apertamente in una serie di dati oggettivi relativi alla valutazione delle conoscenze apprese dai giovani allievi.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Ibidem.

Sempre con riferimento alla scuola primaria, dagli studi degli ultimi anni risulta che più della metà dei bambini iscritti alla classe quinta elementare delle scuole pubbliche non sanno ancora leggere con facilità. Fatto ancora più grave, tale proporzione, anziché diminuire, ha subito un preoccupante aumento proprio negli ultimi anni: se infatti nel 2010 il 46,3% dei bambini iscritti in quinta in una scuola pubblica non sapeva leggere neppure a livello di uno studente di seconda elementare, nel 2012 tale percentuale è salita a ben il 53,2%. Anche per quanto concerne le nozioni matematiche ed aritmetiche la situazione non appare affatto migliore: in particolare, nel campo dell'aritmetica si osserva infatti che ben il 46,5% degli studenti di quinta del 2012 non è in grado di eseguire delle semplici sottrazioni a due cifre¹⁰¹.

Pertanto, nonostante l'aumento sostanziale delle iscrizioni dei bambini a scuola, l'obiettivo del raggiungimento della scolarizzazione universale in India rimane estremamente lontano: ai fini di realizzare un tale obiettivo, come si è notato nel corso del presente capitolo, non è infatti sufficiente far sì che ogni bambino sieda dietro un banco scolastico per un certo numero di anni; al contrario, è necessario assicurare sia che i giovani studenti apprendano effettivamente ciò che è previsto nei programmi sia che i contenuti oggetto di insegnamento siano in linea con le esigenze, con l'età e con le capacità dei discenti stessi.

Come sottolinea un autore come Langer, in definitiva, il sistema d'istruzione ad oggi in vigore nel Subcontinente

¹⁰¹ Ibidem.

presenta “quattro difetti principali: programmi troppo rigidi e superati, una struttura tutta concentrata sull’esame finale, la mancanza di una formazione professionale e, soprattutto, le carenze pedagogiche degli insegnanti”¹⁰².

Per quanto concerne, in primo luogo, la mancanza di formazione degli insegnanti, va detto che ad oggi in India non solo la stragrande maggioranza dei docenti non è adeguatamente qualificata ai fini dello svolgimento corretto del proprio lavoro, ma non sono neppure presenti degli istituti di sufficiente qualità in grado di formare dei futuri insegnanti che siano pedagogicamente competenti. Inoltre, si riscontra ormai da decenni una prolungata crisi vocazionale nel settore dell’insegnamento: i giovani – specialmente i più brillanti - non aspirano affatto a voler diventare docenti; e ciò anzitutto a causa dei salari irrisori che il governo corrisponde agli insegnanti.

Esiste poi un problema di natura quantitativa: ad oggi, infatti, a seguito dell’aumento di iscrizioni scolastiche degli studenti, la domanda di insegnanti in India ha raggiunto la cifra enorme di 6,3 milioni di unità. Però, non è disponibile nel Paese una forza-lavoro adeguatamente qualificata in un tale numero esorbitante: solamente il 15% dei giovani indiani frequenta infatti l’università, e nessuno di essi desidera divenire insegnante. Pertanto, per forza di cose nelle scuole indiane rimangono in servizio docenti impreparati e inadeguati¹⁰³.

¹⁰² LANGER A., “*Futuro interrotto*”, in <<Internazionale>> n.1015, 30 agosto 2013, p. 44.

¹⁰³ Ibidem.

Rispetto nello specifico alle carenze pedagogiche manifestate dai docenti, va soprattutto menzionata l'inadeguatezza del metodo di insegnamento che di norma viene da questi seguito. Infatti, in generale le lezioni si riducono a mere sessioni in cui l'insegnante è il solo a parlare, mentre gli allievi ascoltano passivamente. L'unico intervento attivo dei discenti avviene nel momento in cui essi sono chiamati a ripetere ad alta voce, parola per parola, un concetto particolarmente importante che il docente ha appena espresso. La didattica – specialmente nelle scuole pubbliche - si basa pertanto sulla memorizzazione cieca da parte degli studenti di concetti i cui significati, spesso, non vengono affatto da loro compresi. Ai docenti sembra non interessare che gli studenti capiscano effettivamente quello che studiano; oltre a ciò, i primi non aiutano affatto i secondi ad imparare a ragionare o ad apprendere in modo critico. Come affermano due autori quali Sharma e Rajendra, *“teachers appear to be very rigid in the use of educational methods. They are not prepared to make any change in the method according to the demands of the situation. They follow the methods that they have been taught in the training colleges days or that they have read in certain books. This helps them to finish the teaching of the subject-matter within the stipulated time limit, but it does not lead the student to acquire the fundamentals of the things taught. What is taught to them passes off their minds in due course”*¹⁰⁴. Pertanto, questo non significa altro se non che, non appena terminata la prova di verifica o l'esame, gli studenti dimenticano nel breve periodo tutto

¹⁰⁴SHARMA R. N. E RAJENDRA K. S., *Problems of education in India*, New Delhi, Atlantic Publishers, 2004, p. 43.

l'ammontare di nozioni che hanno imparato a memoria appositamente per il compito in classe. E' chiaro che con un tale metodo di insegnamento si vanifica lo scopo stesso dell'istruzione scolastica: quest'ultima, lungi dal ridursi a mero esercizio mnemonico, si propone infatti di fornire ai discenti delle abilità, delle conoscenze, dei valori che siano sia duraturi nel tempo sia degli utili strumenti di vita.

Emblematiche nel dipingere la situazione del metodo di insegnamento dell'India attuale sono infine le affermazioni della responsabile del rapporto annuale sullo stato dell'istruzione indiana: essa afferma infatti che gli studenti *“imparano solo a memorizzare, ed è per questo che l'India è al penultimo posto nella classifica del 2009 sul rendimento degli studenti di tutto il mondo”*¹⁰⁵.

In ultimo, vale la pena accennare brevemente a un'altra problematica che ha contribuito enormemente a impedire la realizzazione in India di un'autentica *value education*: vale a dire, la modalità con cui negli ultimi anni i nuovi programmi (o *syllabi*) adottati dalle scuole governative sono stati in concreto aggiornati e rivisti. Si è visto che il NCF del 2005 ha fissato chiari obiettivi in termini di revisione dei curricula scolastici e di ammodernamento dei contenuti dei libri di testo: obiettivo primario di tale operazione doveva essere quello di rendere i cosiddetti *syllabi* *“student-friendly”*, ossia facilmente comprensibili per gli studenti e vicini all'esperienza di vita e alle esigenze di questi ultimi. Il risultato, però, anche in questo campo è stato deludente:

¹⁰⁵ LANGER A., *“Futuro interrotto”*, cit., p. 45.

infatti, i *syllabi* ad oggi in vigore non presentano dei contenuti adeguati per l'età degli studenti ai quali sono destinati, né coinvolgono i discenti nel processo di apprendimento.

Alla radice di un tale fallimento sta, ancora una volta, l'inadeguatezza professionale degli addetti cui è stata affidato il lavoro di revisione dei programmi: infatti, da questi ultimi il processo di "*syllabus designing is perceived as a mechanical exercise of jotting down the topics and sub-topics usually in a worksop in which people feel free to pile up ideas. How these topics are to be selected and formulated so that continuity can be maintained across grades and overlaps can be avoided across subjects have not received sufficient attention. Nor has there been sufficient input made by development psychologists in the drafting of the syllabus for different subject areas*"¹⁰⁶.

In conclusione, si può rilevare che, nonostante le ripetute dichiarazioni degli ultimi anni effettuate dai diversi organi del governo indiano in merito alla necessità di realizzare la cosiddetta *value education* – riconosciuta come indispensabile ai fini del raggiungimento effettivo della scolarizzazione universale -, poco in concreto è stato fatto per conseguire questo fondamentale obiettivo. Come si è visto, ad oggi in India il corpo insegnante rimane pedagogicamente non qualificato, i programmi scolastici restano inadeguati, e gli studenti non vengono affatto messi al centro del processo educativo. Nonostante le cifre all'apparenza incoraggianti in merito al tasso di iscrizione dei

¹⁰⁶ SHARMA R. N. E RAJENDRA K. S., *Problems of education in India*, cit., p. 45.

bambini alla scuola dell'obbligo, quindi, il percorso che porterà l'India a garantire veramente una scolarizzazione universale, gratuita e obbligatoria è ancora lungo. Un tale percorso, com'è chiaro, deve necessariamente prendere le mosse da una radicale riforma interna del sistema scolastico pubblico indiano: una tale riforma si rivela infatti indispensabile ai fini di garantire su tutto il territorio nazionale un servizio di istruzione che sia effettivo, efficace e di qualità

CAPITOLO IV

Case-study: il *Progetto Alice* di Valentino Giacomini

Come si è evidenziato nel precedente capitolo, la situazione attuale dell'India relativamente sia al raggiungimento dell'obiettivo di una scolarizzazione universale sia alla realizzazione di un'autentica *quality education* è senz'altro poco incoraggiante. Al di là delle ripetute dichiarazioni d'intenti presenti nei documenti ufficiali del Governo, infatti, la scuola pubblica indiana presenta ancora una serie di rilevanti problematiche relativamente alla qualità, all'efficienza e all'efficacia dell'istruzione ivi impartita. Come si è ampiamente sottolineato nel capitolo terzo, inoltre, ai fini di garantire una scolarizzazione universale l'India contemporanea non deve solamente raggiungere l'obiettivo dell'universale frequenza dei bambini alla scuola dell'obbligo; al contrario, essa deve tendere alla realizzazione di un'autentica *quality education* tramite una radicale riforma dei programmi scolastici, un impegno concreto per la riqualificazione del personale docente e un costante controllo sull'effettiva efficacia delle modalità con cui le diverse nozioni vengono insegnate ai giovani alunni.

Nell'attuale situazione di provata inefficienza della scuola pubblica indiana, la quale non è in grado di garantire neppure che i propri alunni apprendano le più elementari abilità di lettura, scrittura e calcolo, spetta dunque agli istituti non governativi – siano essi scuole private oppure Onlus – l'arduo compito di sopperire alle carenze del sistema di

istruzione governativo. Com'è chiaro, gli istituti privati sono un'opzione percorribile solo per quelle famiglie che non solamente sono dotate di un certo reddito, ma che riconoscono anche da un punto di vista culturale l'importanza di investire nell'istruzione dei propri figli. Spetta quindi principalmente alle Onlus che operano sul territorio cercare di offrire una formazione ai figli delle famiglie meno abbienti – o più culturalmente arretrate – che si configuri come un'alternativa di maggiore qualità rispetto al servizio di istruzione offerto dagli istituti pubblici.

Sul territorio indiano operano da tempo nel campo dell'istruzione svariatissime organizzazioni non a scopo di lucro, a carattere sia locale sia internazionale. Si è quindi analizzato il Progetto Alice ai fini di comprendere meglio la missione educativa che, in particolare riferimento al panorama dell'offerta didattica indiana contemporanea, questa Onlus porta avanti ormai da tempo.

Va anzitutto detto che il Progetto Alice è un'iniziativa didattica che non solo si propone di fornire una scolarizzazione ai bambini che provengono da famiglie disagiate o svantaggiate, ma che mira anche a offrire ai discenti una formazione più ampia ed olistica rispetto a quella di norma proposta dalle scuole tradizionali¹. Come si chiarirà più oltre, infatti, il Progetto Alice si è da sempre configurato come un progetto didattico che, operando in un primo tempo

¹ www.aliceproject.org. Le notizie riportate nel presente capitolo, dove non altrimenti specificato, si fondano su informazioni da me ricevute da Valentino Giacomini, anche attraverso la corrispondenza a mezzo e-mail.

in Italia, mira a sopperire alle carenze e alle limitazioni del programma scolastico ministeriale mediante una particolare modalità didattica incentrata sull'integrazione delle materie canoniche con altri ambiti di studio e di esperienza didattica. Dopo essere stato sperimentato per svariati anni in alcune scuole italiane, a partire dal 1994 – a seguito del trasferimento in India dei suoi due fondatori – il Progetto Alice è stato attivato per la prima volta nel Subcontinente, con l'apertura della scuola di Sarnath a Varanasi (Uttar Pradesh). A partire dall'anno 2000, poi, il Progetto Alice è stato attivato anche nella scuola di Bodhgaya, nello stato del Bihar.

Sia detto brevemente che gli Stati in cui le sopramenzionate scuole sono collocate si contraddistinguono negativamente nel panorama indiano per essere due tra le aree economicamente e culturalmente più arretrate dell'intero Subcontinente. Si noti inoltre brevemente che in un primo momento le scuole sono state create e finanziate esclusivamente tramite i fondi personali di Valentino Giacomini e Luigina De Biasi, fondatori e coordinatori di tali strutture. In un secondo momento, però, ai fini di sostenere i costi dei servizi educativi offerti, il Progetto Alice ha iniziato a beneficiare di finanziamenti volontari da parte terzi². A tutt'oggi la Onlus in oggetto continua a esistere soprattutto grazie alle donazioni spontanee effettuate da individui che, convinti della bontà e soprattutto delle notevoli potenzialità del Progetto Alice, decidono di dare il loro personale contributo allo sviluppo concreto delle idee e della visione didattica di Valentino e Luigina.

² www.aliceproject.org

Prima di procedere alla disamina della filosofia che sottende al progetto didattico messo a punto da Giacomini vale la pena notare che, per quanto il Progetto Alice si configuri come una Onlus, le sue scuole non si configurano affatto come completamente gratuite per gli allievi. Difatti, gli studenti devono corrispondere sia una tassa nominale sia una tassa di ammissione e come sottolinea acutamente Giacomini, prevedere il pagamento di una retta è funzionale a far adeguatamente apprezzare e valutare alle famiglie e ai giovani discenti l'importanza del servizio scolastico che gli viene reso: per citare le parole di Valentino stesso, *“the parents must understand that they have to cooperate in some way with the school. If they receive everything free, they do not appreciate what they receive”*³. Nel caso in cui le famiglie non possano permettersi di pagare la retta, i genitori vengono invitati a saldare il proprio debito lavorando per almeno una giornata presso la scuola. Ciò che Valentino ritiene dunque fondamentale insegnare alle famiglie - anche mediante l'imposizione del pagamento di una tassa scolastica - è l'importanza dell'educazione stessa: quest'ultima è un bene prezioso, dotato di un valore rilevante che non può essere dato per scontato né rischiare di non essere adeguatamente riconosciuto.

³ www.aliceproject.org

4.1 Storia del Progetto Alice

Come si è già accennato, il Progetto Alice è nato anzitutto in Italia, e solo successivamente è stato attivato nella complessa realtà scolastica indiana⁴.

Per quanto concerne la nascita del Progetto in Italia, come si è detto esso è stato fondato da Valentino Giacomini e Luigina De Biasi. Il primo, esperto di cultura e psicologia buddhista, è ad oggi un ex-insegnante della scuola elementare. Nel corso della sua vita, oltre ad adoperarsi nel proprio impiego, è stato giornalista e ricercatore sociale, e sulla base delle proprie conoscenze ed esperienze ha avviato un'importante riflessione in campo educativo e meta-didattico. Luigina De Biasi, anch'essa con alle spalle una carriera di insegnante elementare, è ricercatrice nei campi della psicologia e della didattica, ed insieme a Valentino ha portato avanti negli anni un'acuta e costruttiva critica al sistema scolastico ad oggi dominante⁵.

Giacomini e De Biasi hanno preso le mosse da una coraggiosa presa di coscienza dell'esistenza di una serie di importanti deficit che inficiano profondamente la validità del modello educativo impiegato nella scuola occidentale contemporanea. Essi individuano infatti una sostanziale incapacità del sistema scolastico di fornire un'educazione di tipo etico, morale, psicologico e sociale ai propri studenti. In sostanza, Luigina e Valentino evidenziano come in nessuno

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

degli insegnamenti scolastici tradizionali rientrano in modo rilevante nozioni ed esperienze didattiche volte a far sì che gli studenti ricevano una formazione che permetta loro di realizzare appieno anzitutto se stessi in quanto esseri umani. Ciò che manca nella scuola occidentale contemporanea, secondo i fondatori del Progetto Alice, è quindi la consapevolezza che scopo principe dell'educazione debba essere quello di offrire gli strumenti cognitivi per permettere agli studenti di realizzare appieno la propria umanità, attuando conseguentemente uno sviluppo armonico delle proprie facoltà e conquistando un sereno stato di felicità ed equilibrio interiore. Sulla scorta di tali, pregnanti osservazioni, Valentino e Luigina, mediante il Progetto Alice *“hanno elaborato un’innovativa metodologia educativa finalizzata alla riscoperta dell’unità e alla crescita di individui non frammentati ma interiormente integrati”*⁶. Si noti infatti che, come Valentino ribadisce in più occasioni, la stessa scelta del nome del progetto – Alice, per l'appunto – non è affatto casuale. Si tratta infatti di un'allusione alla nota fiaba di Lewis Carol: per dirla con le parole di Giacomini, *“like Lewis Carol’s Alice, the Alice Project helps children to enjoy and understand not only the wonders of the external world but also the mystery and magic reality of their internal worlds”*⁷.

Il metodo messo a punto da Valentino e Luigina è stato quindi applicato nelle scuole italiane in via sperimentale per più di dieci anni; durante tale periodo, il Progetto Alice si è concretato sia tramite l'adozione di modalità differenti di

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

insegnamento nell'ambito dei campi di studio tradizionali sia tramite l'introduzione di materie nuove quale integrazione ai regolari programmi scolastici previsti dal Ministero dell'Istruzione. I risultati ottenuti durante tale sperimentazione sono stati sempre nettamente positivi, sia per quanto riguarda i risultati che i discenti hanno conseguito nelle materie di studio tradizionali sia rispetto al successo riscontrato nel fornire agli studenti una formazione il più possibile olistica e completa.

A partire dal 1994, come si è già accennato più sopra, il Progetto Alice si è trasferito dal nostro Paese all'India, ove Luigina e Valentino hanno fondato la scuola di Sarnath prima e la scuola di Bodhgaya poi. Proprio a partire da questo notevole cambiamento, non solo spaziale ma anche (se non soprattutto) culturale, alcune peculiari idee didattiche di Valentino hanno potuto iniziare ad avere attuazione pratica all'interno del suo progetto scolastico. Come si vedrà più oltre, infatti, per Giacomini insegnamenti quali la meditazione e lo yoga ricoprono un ruolo fondamentale nella formazione armonica e completa di un individuo. Com'è chiaro, però, inserire tali materie nel normale curriculum di studi in Italia è molto più difficile rispetto che in India: non solo, infatti, nel nostro Paese non esiste una forte tradizione scolastico-culturale autoctona che si riallacci direttamente alle pratiche yogiche; ma va anche notato che in Italia – ed è forse questo il problema principale - è estremamente arduo reclutare per tali lezioni di meditazione e *insight* interiore degli insegnanti (di yoga e non solo) che abbiano ricevuto una formazione adeguatamente approfondita.

4.2 La filosofia educativa del Progetto Alice

E' ora interessante approfondire la peculiare concezione e filosofia dell'istruzione che sta alla base dell'insegnamento offerto nell'ambito del Progetto Alice. Anzitutto, si noti che quest'ultimo mira in primo luogo a stimolare gli allievi ad esplorare, oltre alla realtà esterna e oggettiva, anche il proprio mondo interiore: vale a dire, i discenti vengono incoraggiati a conoscere ed a sviluppare una spiccata consapevolezza della natura del proprio sé, della propria mente e dei propri pensieri. Alla base di un tale approccio vi è il convincimento per cui tramite l'apprendimento di una tale abilità - che si potrebbe definire in senso lato introspettiva e di *self-awareness* -, gli allievi potranno essere in grado di affrontare con successo le sfide sempre nuove che il mondo contemporaneo porrà loro in ogni momento della loro vita.

Mediante questo spiccato accento posto sull'importanza dell'apprendimento da parte dei discenti di una profonda consapevolezza della natura del sé, la filosofia didattica di Valentino e Luigina si avvicina molto a una serie di concezioni religioso-filosofiche proprie della tradizione culturale asiatica in generale e indiana in particolare. In questo senso è possibile quindi brevemente notare che la didattica del Progetto Alice è portatrice di una visione del mondo e del sé che si avvicina molto a quella propria di filosofie e religioni orientali – tra le quali si ritrovano in prima istanza il buddhismo, l'hinduismo, il jainismo.

Come si vedrà tra breve, tuttavia, l'importanza della conoscenza della natura del proprio sé è solo uno degli

elementi fondanti che costituiscono la totalità della filosofia didattica di Giacomini. Quest'ultima, notevolmente ampia, organica e originale, mira infatti in ultimo a conseguire lo scopo di permettere al discente di divenire una persona completa, equilibrata, e di sviluppare in modo armonico sia le proprie facoltà psichiche, emozionali e razionali sia le proprie facoltà fisiche.

A tale riguardo Giacomini afferma che tutti i pedagogisti degli ultimi due secoli si propongono le stesse finalità, almeno a parole. Qualcuno può chiedere: dov'è la novità? Credo che questi obiettivi possano essere messi come sussidiari ad altri molto più importanti. Quali sono questi obiettivi primari? La consapevolezza della relatività e soggettività della nostra conoscenza, opinioni ed emozioni; la scoperta del "meccanismo della proiezione" che ci fa prendere per veramente esistenti (là fuori) i contenuti della nostra psiche, quando, invece, sono soltanto delle creazioni mentali.

All'origine dell'enfasi data dal Progetto Alice all'insegnamento di una profonda autoconsapevolezza vi è la presa di coscienza da parte dei suoi fondatori dell'acuta crisi – non solamente economica e politica, ma anzitutto culturale e didattica - che il mondo contemporaneo si trova ad attraversare a livello sia globale sia locale. Giacomini afferma al riguardo che *"it is the first time in planet's history that the humans are directly responsible for a very serious global*

*change*⁸. Valentino rileva al riguardo che, lungi dall'essere uno strumento volto ad attivare un cambiamento in meglio della situazione attuale, la scuola non riesce a formare persone che siano in grado di far fronte in modo creativo e positivo alle sfide che la difficile congiuntura contemporanea pone in modo sempre più urgente. Secondo Valentino, quindi, la chiave di volta per mutare la problematica situazione del mondo odierno sarebbe proprio l'istruzione - o, meglio, un'istruzione profondamente riformata, volta a permettere agli uomini di accedere e conoscere non solo il mondo esteriore, ma anche quello interiore e propriamente umano.

Sin dall'analisi di queste prime affermazioni del fondatore del Progetto Alice è già possibile mettere in luce una serie di importanti affinità che accomunano la visione del mondo contemporaneo di Giacomini con quella di una serie di rilevanti studiosi in campo antropologico, pedagogico ed educativo. Tra essi si può brevemente ricordare in questa sede Edgar Morin, il quale mediante molteplici interventi e studi si è occupato di portare avanti una profonda riflessione sull'educazione contemporanea. Morin ha osservato che l'epoca corrente si contraddistingue rispetto alle precedenti per un'inedita eredità di morte di cui essa è portatrice: per la prima volta, infatti, nell'era contemporanea l'uomo si trova in possesso di strumenti capaci di annientare l'intera razza umana e la vita stessa sulla Terra. Il primo di detti pericoli è costituito dalla minaccia della bomba nucleare; mentre il secondo è rappresentato dall'inquietante possibilità della

⁸ Alice Project Schools, *"The Alice Project Pathway and Vision"*, in <<Bodhgaya School Report. Spiritual intelligence: the unifying force>>, 23rd April 2012.

morte ecologica, diretta conseguenza dell'abuso da parte dell'uomo delle risorse offerte dalla natura. Collocandosi su una posizione simile a quella di Valentino, Morin vede proprio nell'educazione – o, meglio, in un'educazione radicalmente riformata – la risorsa fondamentale a disposizione dell'uomo ai fini di evitare la catastrofe. Egli afferma infatti che “trasformare la specie umana in vera umanità diventa l'obiettivo fondamentale e globale di ogni educazione che aspiri non solo a un progresso, ma alla sopravvivenza dell'umanità”⁹.

Un'altra rilevante affinità in materia di concezione dell'educazione si riscontra poi tra il sopracitato pensiero di Giacomini e la posizione dell'Unesco espressa nel Delors Report. Come si è già notato nel capitolo primo del presente elaborato, infatti, in quest'occasione la Commissione Unesco ha affermato con forza che l'educazione, intesa nel suo senso più profondo di *medium* atto allo sviluppo completo dell'essere umano nella sua complessa natura, è lo strumento principale e cruciale che l'uomo ha a disposizione ai fini di poter scongiurare il possibile disastro di una catastrofe mondiale.

Valentino Giacomini vede pertanto nell'educazione l'unica possibilità per l'uomo sia di realizzare appieno la propria natura umana sia di sventare i pericoli – anch'essi derivanti dalle azioni umane - che minacciano la stessa sopravvivenza della specie. Anche in merito alla critica profonda effettuata nei confronti dell'inadeguatezza

⁹ E.MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001, p. 80

dell'educazione ad oggi fornita nelle scuole, la voce indipendente di Valentin concorda sostanzialmente sia con un autore come Morin sia con le già esaminate posizioni dell'Unesco. Nel manifesto della filosofia del Progetto Alice, intitolato *The Alice Project's Pathway and Vision*, Giacomini afferma infatti con nettezza che “*the current educational system in most of the nowadays schools not only do not propose a way out of the crisis as it intensifies it*”¹⁰. Valentino rileva quindi che l'educazione ad oggi sta fallendo nel suo compito fondamentale, il quale dovrebbe essere quello di formare degli esseri umani in grado di far fronte in modo positivo ed efficace alle difficoltà che il mondo presenta loro quotidianamente e di rendersi conto che quel mondo in crisi è stato creato dai loro padri, ancestors e viene mantenuto in vita da loro stessi e dai loro figli.

Come afferma in un'intervista recente, Valentino si era reso conto sin dai tempi in cui insegnava come docente nella scuola italiana che l'educazione impartita a scuola era in qualche modo carente, problematica. Ben presto si è però reso conto che ad essere deficitaria non era la didattica in sé, bensì i contenuti stessi dell'educazione impartita. Giacomini, a titolo esemplificativo di tale carenza educativa, menziona il fatto per cui nel mondo contemporaneo molte persone manifestano, anche senza evidenti cause oggettive, stati d'animo quali insoddisfazione, infelicità, e soprattutto depressione. Il fatto per cui una serie di individui,

¹⁰ Alice Project Schools, *The Alice Project Pathway and Vision*, in “Bodhgaya School Report. Spiritual intelligence: the unifying force”, cit.

apparentemente equilibrati e realizzati da un punto di vista sia affettivo sia professionale, possano cadere in depressione durante la loro esistenza e spesso non sappiano come uscire da questa condizione è per Giacomini una delle spie più evidenti del fallimento dell'educazione contemporanea. Valentino ritiene infatti che queste incontrollabili manifestazioni di profondo malessere affondino le proprie radici nel mancato apprendimento da parte dei soggetti di una serie di tecniche e *skills* volti a gestire determinate situazioni negative in modo equilibrato e positivo.

Secondo Giacomini, quindi, compito precipuo e fondamentale dell'educazione scolastica deve essere quello di fornire ai soggetti gli strumenti fondamentali ai fini di poter affrontare e gestire con successo non solamente i rovesci della vita, ma anche quel senso di vuoto e di insoddisfazione profonda che può insinuarsi nella mente anche dell'uomo apparentemente più realizzato¹¹.

Sulla scorta di tali premesse, Giacomini afferma: *“come insegnanti, io ed altri colleghi (in particolare Luigina De Biasi) abbiamo pensato che, fermandoci con l'educazione al solo livello della coscienza dell'io, è come se, dovendo scalare una montagna, ci fermassimo a metà – formando un individuo forte, in grado di farsi strada socialmente – convinti di essere arrivati in cima, confondendo così il bivacco con la vetta. Abbiamo dunque concluso che, per raggiungere la vetta, era necessaria un'attrezzatura diversa, che si dovessero coltivare i livelli più alti della coscienza dei ragazzi con*

¹¹ www.aliceproject.org.

*sistemi utilizzati, storicamente, soprattutto in Oriente. Su questi presupposti ha mosso i primi passi il Progetto Alice*¹².

Pertanto, per Valentino lo scopo dell'educazione deve essere – in linea con quanto sostenuto nei più recenti dibattiti sull'istruzione in seno all'Unesco – lo sviluppo armonico dell'individuo in quanto essere umano. Ma un tale sviluppo per Giacomini è in sostanza funzionale a un superiore, cruciale obiettivo dell'educazione: vale a dire, la formazione di esseri umani che, mediante una profonda autoconsapevolezza del proprio mondo interiore, siano soddisfatti della propria esistenza e, in una parola, felici (più oltre si approfondirà adeguatamente questo punto). Obiettivi, come già osservato in precedenza e come Giacomini sottolinea, non nuovi per i pedagogisti, quindi non originali per un progetto pilota come quello di Alice.

Va segnalato brevemente che, come Valentino stesso accenna più volte, nel maturare questa sua peculiare visione relativa alla consapevolezza del sé quale strumento per il raggiungimento della pace interiore egli ha attinto a piene mani dalle concezioni tradizionali della cultura religiosa indiana. Secondo tali visioni, infatti, ciò che Valentino chiama 'consapevolezza del Sé' altro non sarebbe se non la conquista da parte del singolo di un piano di realtà che si discosta da quello in cui ordinariamente ci muoviamo e che, oltrepassando i limiti della psiche individuale, proietta la

¹² Citazione tratta da un'intervista rilasciata da Valentino Giacomini e pubblicata sulla rivista *Terra Viva* con il titolo "Il bivacco e la vetta".

persona in una dimensione mentale collettiva, ossia condivisa dall'intera umanità. Il proprio Io non è separato dagli altri esseri come comunemente si pensa.

Non esiste una sola coscienza come il pensiero dominante sostiene, cioè quella razionale; o uno stato di incoscienza cioè quello del sonno o la perdita di sensi. Come afferma Giacomini *"in realtà abbiamo una coscienza superiore capace di trascendere quella razionale e che corrisponde al nucleo del Sé. Non sono concettualizzazioni religiose, ma dei principi fondamentali della psicologia di Jung, di Assaggioli e più in generale di tutti gli approcci scientifici transpersonali. Non nego l'esistenza dell'Io, ma affermo anche l'esistenza del Sé, che spesso rimane silente e ci manda dei messaggi subliminali"*¹³.

Il Progetto Alice si propone di dimostrare scientificamente l'importanza di allargare i confini mediante la spiegazione della natura interdipendente dei fenomeni: L'istruzione "risolvi i tuoi problemi aiutando il tuo vicino" è un esempio per tutti¹⁴.

Tale, fondamentale convincimento si sostanzia in forme differenti e sfumate anche nelle diverse teorie religiose buddhiste, hindu, jaina. Ma ciò che conta in questa sede rilevare è che in ciascuna di tali religioni sono fiorite una serie di pratiche mistico-meditative il cui scopo precipuo è quello di permettere al discente l'allargamento della propria

¹³ Intervista di Gloria Germani a Valentino Giacomini tratta dal libro "Educare alla felicità e alla decrescita. La scuola di Alice".

¹⁴ Ibidem

coscienza (di norma limitata alla sola dimensione del sé individuale) in un senso transegoico e transpersonale. Come Giacomini stesso ricorda, idee relative all'esistenza di una dimensione psichica comune all'intera umanità si sono inoltre fatte largo nel Novecento anche in seno alla cultura occidentale, in particolare a seguito degli studi di psicologia analitica condotti da Karl Gustav Jung sull'inconscio collettivo¹⁵.

Al di là dei singoli convincimenti di matrice religiosa, ciò che preme a Giacomini sottolineare nell'ambito della sua filosofia didattica è che proprio il raggiungimento di una tale consapevolezza del sé, la quale prevede contestualmente un allargamento dei limiti ordinari della coscienza del singolo, si configura come un'importantissima risorsa per gli uomini

1. per conseguire una profonda e serena autoconsapevolezza di sé e del mondo;
2. per gestire con successo e in modo equilibrato le avversità della vita;
3. per raggiungere ciò che la maggioranza degli uomini desidera, ossia uno stato di pace interiore e di felicità.

Al fine di chiarire meglio il concetto di "*consapevolezza del sé*" si rimanda alla seguente nota di Giacomini

¹⁵ www.aliceproject.org. Cfr. anche la già citata intervista a Giacomini dal titolo "Il bivacco e la vetta" apparsa su *Terra Viva*.

Valentino, in una dispensa dal titolo “Il pensiero dell’Io –Conversazioni”, maggio 2008, Ed. Alice Project, scrive a proposito di questo delicato argomento dell’io:

“Quando parliamo dell’Io, dobbiamo fare attenzione a non cadere nei due estremi dell’affermazione e della negazione. Noi non diciamo ai nostri studenti che l’io non esiste. Sarebbe una “spersonalizzazione” pericolosa, che rischia di destabilizzare gli studenti. Noi diciamo che dobbiamo avere un “sano”, corretto rapporto con il nostro “io”. Come? Prima di tutto, ci interroghiamo: “Cos’è quell’ Io a cui siamo tanto attaccati e con il quale siamo totalmente identificati?”

Proprio perché è sempre presente nella nostra mente (perfino nei sogni!) ed così importante per noi, per la nostra vita, per la nostra salute mentale, per i nostri rapporti con gli altri, invitiamo gli studenti a conoscerlo meglio, per avere un rapporto amichevole, corretto e maturo con esso.

Se consideriamo l’io un ospite della nostra mente (esempio che piace agli studenti), dobbiamo conoscere questo ospite, per interagire in modo appropriato. Quindi, ci poniamo delle domande:

- a) *“Chi è?”*
- b) *“Da dove viene?”;*
- c) *“Come è nato?”*
- d) *“È sempre uguale, oppure muta, si trasforma?”*
- e) *“Quanto è grande?”*
- f) *“Quanto è importante per noi?”*
- g) *“Perché al centro della nostra mente?”*
- h) *“Esiste veramente?”*

Tramite le domande e l’analisi, prendiamo il nostro “Io” come oggetto di osservazione, favorendo il distanziamento.

Vediamo un esempio di conversazione con gli studenti.

“Io, io, io...Cos’è?” chiediamo agli studenti.

Gli studenti all'inizio, non capiscono.

Allora, l'insegnante chiude gli occhi e si concentra ripetendo: "lo! lo! lo!"

Poi chiede: "Che cosa ho fatto poco fa?"

"Hai ripetuto più volte lo, lo, lo..."

"Giusto. Cos'era quell'lo che ripetevo?"

"Erano parole!"

"D'accordo. E quelle parole dove si trovavano?"

"Nella bocca!"

"E prima della bocca?"

"Nella mente!"

"Oh, questa è un'ottima risposta! Se era nella mente, cos'era, quindi?"

Gli studenti non arrivano subito al punto.

L'insegnante, di nuovo, chiude gli occhi e si concentra, corrugando la fronte, ripetendo: "lo, lo, lo..."

Poi, apre gli occhi e, di nuovo, chiede: "Che cosa stavo facendo prima?"

Finalmente, arriva la risposta:

"Stavi pensando!"

"Perfetto! Stavo pensando! Che cosa stavo pensando?"

"Pensavi all' lo!"

"Il mio lo o il tuo?"

"Il tuo!"

"Allora, cos'è il mio lo?"

"È un pensiero!"

Comprendere che l'io non è altro che un pensiero tra i tanti è una grande conquista che permetterà agli studenti di fare altri passi significativi nella conoscenza della propria mente e dei suoi "contenuti".

"Adesso pensate ad una mela!"

Gli studenti pensano ad una mela.

"Accanto alla mela, pensate alla vostra casa!"

Gli studenti aggiungono il pensiero della casa.

"Quanti pensieri avete ora?"

"Il pensiero della mela e il pensiero della casa!"

"Attenzione, forse avete dimenticato un altro pensiero molto importante... Non avete detto che c'è un pensiero sempre presente? Qual è?"

"Oh, il pensiero dell'io!" esclamano gli studenti.

"Tre pensieri: io- mela - casa. Pensate bene ora: che cosa hanno in comune? "

"Sono tutti e tre dei pensieri!"

"Molto bene. Da dove vengono? "

"Dalla mia mente!"

"Allora di che cosa sono fatti questi tre pensieri?"

"Sono fatti di mente!"

"Che differenza passa tra il pensiero io e quello della casa?"

Gli studenti ci mettono del tempo per comprendere che il pensiero dell'io è sempre presente, anche nei sogni, mentre il pensiero della casa appare qualche volta.

L'insegnante, a questo punto, porta gli studenti presso un laghetto o una distesa d'acqua. Prende un sasso e lo lancia nell'acqua, causando la formazione di alcune onde.

Indica un'onda e chiede: "Cos'è quella?"

“Un’onda!”

“Quella è il pensiero dell’Io!” dice l’insegnante.

Poi indica una seconda onda: “Quella cos’è?”

“Un’altra onda!” rispondono gli studenti.

“Quella è il pensiero della mela!” dice l’insegnante.

Indica, quindi, una terza onda.

“E quella cos’è?”

“Un’altra onda!” rispondono gli studenti.

“Quella è il pensiero della casa!” spiega l’insegnante.

“Quale è la differenza tra le tre onde?”

Dopo aver discusso a lungo, arrivano alla conclusione che le uniche differenze consistono nella forma delle onde e nel nome che viene dato loro: “onda piccola”, “onda media”, “onda grande”. Oppure: “Prima onda”, “Seconda onda”, “Terza onda”.

“In realtà, che cosa sono quelle onde?”

“Sono solo acqua!” rispondono gli studenti.

“Che cosa ha prodotto le tre onde? Da dove sono sorte? Come?”

“Sono state prodotte dal movimento dell’acqua!”

“Quindi – osserva l’insegnante – non c’erano prima che l’acqua venisse mossa!”

“No, non c’erano!” concordano gli studenti.

“Se una cosa non c’è, può essere trovata?”

“No, è impossibile!” rispondono gli studenti.

“Quindi, se non ci sono le onde, quando l’acqua è tranquilla, non dovrebbero sorgere dopo!”

Gli studenti non capiscono.

“Guardate l’acqua ora, che è tornata tranquilla. Che cosa notate?”

“C’è solo l’acqua!”

“Dove sono finite le onde?”

“Sono state assorbite dall’acqua!”

“C’erano veramente delle onde? Voglio dire, credete davvero che prima ci fossero l’acqua e le onde, cioè due fenomeni?”

Gli studenti sono confusi. Non riescono a capire che se una cosa è UNA non può diventare due, solo perché la muovo. Uno studente non diventa due, solo per il fatto che cambia posizione (si alza, ad esempio, oppure si siede).

Alla fine, capiscono.

Lo studente rimane uno ma in una forma diversa.

L’insegnante spiega che l’esempio vale anche per l’acqua. Il lago rimane uno sia che sia calmo sia che sia mosso. Quando è calmo ha un aspetto. Quando è mosso assume un altro aspetto. Cambia solo il modo di presentarsi, ma il movimento non crea alcun nuovo fenomeno accanto a quello che già esiste. Il lago rimane lago. Le onde, in ultima analisi, non esistono, a parte il fatto che io le penso. Esistono nel mio pensiero, ma non nel lago, cioè oggettivamente. Anche il serpente (vedi famoso esempio della corda scambiata per un serpente, spesso citato in India) esiste, ma solo come risultato di una percezione errata. Il lago non diventa due (lago e onda) solo perché lo agito. È il linguaggio che ci inganna. Infatti, ogni problema si risolve se, invece di dire c’è il lago con le onde, dico: “Il lago è agitato”.

“Torniamo alla nostra mente, ora. Io, mela, casa: che cosa sono?” dice l’insegnante.

“Sono pensieri!”

“E i pensieri che cosa sono?”

“Sono mente!” rispondono gli studenti.

“Possiamo dire –suggerisce l’insegnante, riferendosi all’esempio del lago – che i pensieri sono onde della mente. Quindi, se sono onde, che cosa succede? Ricordate quello che abbiamo detto, a proposito del lago e delle onde?”

“Non esistono veramente. Siamo noi che definiamo le onde sulla base del movimento dell’acqua!” risponde un o studente.

“Che cosa esiste, dunque?”

“Mente tranquilla oppure mente agitata!” risponde uno studente brillante.

“Credo che tu abbia colto nel segno e compreso dove voglio arrivare con questa conversazione. Voglio dimostrare che le onde sono solo il risultato di una nostra credenza, di un nostro concetto, ma non possono essere veramente trovate nel lago. Esistono perché le penso. Esistono come pensiero, appunto, ma non realmente. Allo stesso modo, tutti i pensieri (compreso quello dell’io), esistono perché penso che esistano, ma, in realtà, se vado a verificare, a cercare un pensiero, non riuscirò mai a trovarlo. Nessuno è mai riuscito a mettersi in tasca un’onda. Così, nessuno riuscirà mai a mostrare il proprio io (o qualche altro pensiero) ad un amico o nemico. Di fatto, potrebbe mostrare solo la propria mente, se anche questa non fosse il risultato di un pensiero.

Comprendere che i pensieri sono come onde ci porta a non discriminare tra un pensiero e l’altro e ad avere un atteggiamento di equanimità verso le nostre creazioni mentali. Soprattutto, ci fa capire che è irrazionale privilegiare il pensiero dell’io a scapito del pensiero degli altri. Se così facessimo, cadremmo nell’errore della mano destra che si ritiene più importante di quella sinistra, perché non ha compreso il concetto di unità.

“Allora, - chiede uno studente – vuol dire che il pensiero dell’io vale tanto quanto il pensiero di un nemico, oppure il pensiero di Dio vale tanto quanto il pensiero di una mela?”

“Possiamo dire che tutti i pensieri hanno la stessa natura, come tutte le onde sono acqua. In questo senso, non esiste differenza tra i pensieri. Le differenze sorgono quando noi interagiamo con essi, creando delle storie, perché non abbiamo compreso che non esistono veramente (se li cerchiamo, non possiamo trovarli).

Pur avendo la stessa natura, pur essendo tutti i pensieri un prodotto del movimento della mente, tuttavia non possiamo fingere che non esistano affatto, in assoluto, appunto perché, come ho detto prima, a causa dell’ignoranza, noi li pensiamo e crediamo che esistano. Devo tener conto di questa nostra credenza, di questo modo di pensare, anche se è scorretto. Come fare per andare oltre questo modo errato di pensare (ignoranza)?

I saggi consigliano di servirsi, appunto, dei propri pensieri per andare oltre gli stessi, ma senza condannare, giudicare, attaccare, rifiutare, aggredire. Equanimità, appunto.

Come?

“Pensate al pallone” suggerisce l’insegnante.

“Pensate poi ad un gelato”

“Pensate, quindi, ad una persona antipatica che vi ha fatto dei torti”.

“Pensate, infine, al vostro Dio. Che cosa succede nella vostra mente se seguite questi pensieri? Noterete che ognuno di questi pensieri, pur essendo tutti un prodotto della vostra mente e avendo la stessa natura, hanno, comunque, una funzione diversa se vengono seguiti o cavalcati. Ognuno di questi pensieri creerà una sua storia, che sarà diversa a seconda del tipo di pensiero prodotto.

Che cosa succede se seguite il pensiero del pallone?”

“Andiamo al campo sportivo!” dicono gli studenti.

“E se seguite il pensiero del gelato?”

“Andiamo dal gelataio!”

“E se seguite il pensiero di un nemico?”

“Andiamo a litigare!”

“E se seguite il pensiero di Dio?”

“Andiamo al Tempio, a pregare o meditare!”

“Quale di questi quattro pensieri potrebbe aiutarvi ad andare oltre gli stessi pensieri, cioè a pacificare la vostra mente, come le acque di un lago senza onde?”

“Il pensiero di Dio e della meditazione!” rispondono tutti.

L’insegnante spiega che i pensieri possono essere usati per andare oltre gli stessi se riusciamo a creare con essi delle storie positive.

Ogni pensiero, infatti, suscita emozioni, immagini, ricordi differenti e, alla fine, stimola azioni diverse.

Ci sono pensieri che, se seguiti, attivano storie che ci portano lontano dalla conoscenza della nostra mente, aumentando l'agitazione della mente stessa e, quindi, la nostra confusione e sofferenza. Ci sono, al contrario, altri pensieri (come, ad esempio, quello di Dio e della meditazione) che diminuiscono l'agitazione e ci portano a comprendere la natura della nostra mente. Dobbiamo semplicemente diventare consapevoli di questo, senza cadere nell'errore di aggredire, rifiutare, condannare i pensieri cosiddetti negativi che, se seguiti, possono aumentare l'agitazione della mente. Entrare in conflitto con le nostre emozioni e pensieri negativi non risolve i nostri problemi, non diminuisce l'agitazione della nostra mente, ma aumenta la nostra ignoranza e, di conseguenza, la nostra sofferenza.

È il modo di rapportarsi con i nostri pensieri che qualifica le nostre azioni. I pensieri in se stessi, come le onde del mare, non hanno qualità. È importante l'uso che ne facciamo, il tipo di contatto che stabiliamo con essi. Se ci teniamo a debita distanza (non attaccamento) le onde non sono pericolose. Però, possiamo usare la loro energia per spingere una barca verso la riva.

Allo stesso modo, possiamo usare i nostri pensieri per progredire spiritualmente e pacificare la nostra mente. Per questo, dobbiamo essere saggi abbastanza per saper scegliere le onde che portano verso la destinazione che abbiamo scelto, lasciando da parte quelle che hanno altre funzioni. Fuor di metafora, dobbiamo saper scegliere tra le tante onde – pensiero create dal movimento della mente quelle che ci porteranno verso il porto e non quelle che ci possono spingere in alto mare, con il rischio di perderci.

Per concludere: è vero che i pensieri (come le onde) hanno la stessa natura; è vero che se cerco questi pensieri non li trovo, ma è anche vero che noi pensiamo che esistano veramente. Proprio per vincere quest'ignoranza, dobbiamo seguire dei pensieri positivi (etica, moralità, pratica spirituale, meditazione...) che permetteranno di creare delle storie altrettanto positive capaci di aiutarci a pacificare la mente, in cui le onde-pensiero vengono assorbite come le onde si fondono, scomparendo nell'acqua di un lago calmo.

Tat Tvam Asi

Un giorno, uno studente mi chiese: "In poche parole, come possiamo spiegare l'essenza del Progetto Alice?"

Risposi:

“La mente proietta e noi non riconosciamo le nostre proiezioni e, quindi, prendiamo per vero un mondo che non esiste là fuori, ma è solo una nostra creazione mentale.

Esiste l'immagine mentale; esiste il pensiero, ovviamente, ma se questa realtà mentale viene proiettata all'esterno e la consideriamo vera, commettiamo un errore grossolano, che sarà la causa di tutti i nostri conflitti e problemi.

Quel mondo soggettivo proiettato all'esterno (come un film proiettato su uno schermo) è un'illusione. Infatti, non puoi trovare assolutamente nulla sullo schermo di un cinema, a parte giochi di luce, che, comunque, non sono prodotti dallo schermo. Allo stesso modo, non possiamo trovare nulla in uno specchio, nonostante le apparenze.

Il Progetto Alice propone agli studenti di non vivere, appunto, di illusioni (immersi nelle immagini, suoni... dello schermo; le ombre della caverna di Platone), ma di girare lo sguardo verso la fonte di quel mondo che appare sullo schermo vuoto, per capire che quel mondo lo abbiamo creato noi e lo stiamo creando in ogni momento della nostra vita.

Per capire che noi abbiamo il potere di creare un mondo migliore oppure l'inferno in terra.

Per scoprire che, al di là delle apparenze di dolore, malattia, morte, ma anche gioia e felicità, - che sperimentiamo quando ci perdiamo nella visione del film della nostra vita, - esiste la speranza. Basta, appunto, voltarsi (conversione) verso la Luce, oltre il buio dell'illusione creata dalla nostra ignoranza.

E, infine, per comprendere che in quel mondo mentale (come i personaggi di un sogno) siamo tutti fratelli, senza alcuna distinzione, perché siamo tutti figli di Madre Mente.

Di qui, la nostra responsabilità universale.

In nome dell'amore. Per noi stessi, prima di tutto. E poi, per coerenza, per l'intero Universo che, come abbiamo visto, non è indipendente da noi.

Solo così possiamo capire la parole del Saggio:

“Tat Tvam Asi – Tu sei quello!” Oppure quelle ancora più famose:” Ama il prossimo tuo COME te stesso!”

“The world as we have created it is a process of our thinking. It cannot be changed without changing our thinking.” Albert Einstein

L’obiettivo di Giacomini è quindi quello di stimolare i discenti ad estendere sempre più le proprie coscienze mediante l’auto-osservazione, l’introspezione e la meditazione, e ciò ai fini di permettere loro di guadagnare una chiara consapevolezza di sé prima e una coscienza allargata, di tipo transpersonale o transegoico, poi. Come Giacomini ha cura più volte di sottolineare, l’approccio adottato in seno al Progetto Alice non fa però riferimento a una religione in particolare; al contrario, esso si propone di aiutare gli studenti proprio a conoscere meglio e in modo più consapevole le proprie tradizioni religiose¹⁶.

Si vede quindi come tramite il proprio progetto didattico Giacomini recuperi con successo una serie di caratteri fondanti della tradizione culturale indiana (quali le pratiche introspettive e meditative), integrandoli in modo consistente all’interno dell’insegnamento scolastico attuale. In tal senso si può quindi affermare che l’opera educativa che Valentino sta compiendo nel suo progetto contempla tra le altre cose anche un riavvicinamento consapevole delle nuove generazioni indiane alle loro radici culturali. E – vale la pena notarlo - è proprio una tale ripresa di contatto con l’identità culturale indiana ad essere stata invocata più volte da molti intellettuali di estremo rilievo (uno fra tutti, Gandhi in

¹⁶ www.aliceproject.org.

persona) come lo strumento fondamentale ai fini di realizzare un'autentica emancipazione e rinascita del Subcontinente.

4.3 Il curriculum di studi nelle scuole del Progetto Alice

E' ora interessante soffermarsi ad analizzare nello specifico il curriculum previsto dalle due scuole del Progetto Alice. Mediante l'analisi del piano di studi, infatti, sarà possibile evidenziare in concreto le peculiarità del progetto didattico di Giacomini.

Anzitutto va notato che, in linea con la tipologia di intervento inaugurata nelle scuole italiane, sono ricomprese nel curriculum tutte le materie standard previste all'interno del programma di studi messo a punto dal governo indiano. Tali materie afferiscono a quell'area dell'educazione scolastica che può essere considerata come 'tradizionale' nel mondo occidentale, e consistono dell'insegnamento della matematica, delle scienze, della lingua Hindi (ossia la lingua ufficiale dell'India), dell'inglese, della storia, della biologia, della chimica e infine della geografia. Accanto però a questo curriculum di base, le scuole di Giacomini e Luigina prevedono l'insegnamento di una serie di materie proprie e peculiari della tradizione indiana: vale a dire, la medicina ayurvedica, lo yoga e la meditazione. Infine, il curriculum viene completato dalle cosiddette "*integrated universal branches of learning*"¹⁷, tra le quali si raggruppano le materie umanistiche

¹⁷ Ibidem.

e artistiche (quali la recitazione, l'arte, la mitologia, la filosofia, l'etica, l'ecologia, e così via).

E' importante notare che, per sviluppare adeguatamente l'insegnamento delle materie artistico-umanistiche sopra citate, Valentino Giacomini stesso si è occupato dell'ideazione, della redazione e della pubblicazione di libri di testo *ad hoc* per i discenti. Tali libri contengono una serie di insegnamenti avanzati di natura filosofica, etica e morale, i quali però vengono trasmessi ai bambini in modo facile, accessibile e naturale mediante favole o racconti.

Si vede quindi come il programma scolastico sopra descritto si occupi non solamente di impartire una serie di nozioni per così dire 'classiche' ai discenti, ma allarghi la possibilità dell'insegnamento a una serie di cruciali aspetti etici, filosofici e morali propri dell'esistenza umana. Inoltre, non solamente l'educazione della mente è qui presa in considerazione, ma anche quella del corpo: mediante la pratica della meditazione yogica, così come tramite l'apprendimento delle tecniche di massaggio ayurvedico, della danza, e così via, i discenti sono coinvolti in una serie di attività che prevedono uno sviluppo importante della loro fisicità. L'educazione del Progetto Alice si occupa dunque sia del corpo sia della mente, riflettendo così una chiara visione per cui l'essere umano si configura come una creatura dalla natura complessa, nella quale sussiste un rapporto di mutua causalità ed interdipendenza tra psiche e corpo.

Oltre a ciò, l'educazione impartita nell'ambito del Progetto Alice tiene in grande considerazione non solo lo sviluppo delle facoltà razionali della mente, ma anche l'analisi

dei sentimenti e delle emozioni. E ciò in quanto, nella visione filosofica e pedagogica di Giacomini, lo spirito razionale e le emozioni non vengono concepite come facoltà nettamente indipendenti le une dalle altre: al contrario, esse si influenzano a vicenda, e sono dotate entrambe della medesima dignità. Ne consegue che entrambe devono essere adeguatamente scandagliate ed approfondite dai discenti mediante l'esperienza scolastica.

Come si afferma sul sito, in sostanza,

“Alice Project is based on the concept of Unity. Unity of the Body, the Mind, and the External world (we are a biological, psychological and spiritual unity). What we call external reality is nothing but an illusion, a wrong perception of our dualistic mind, an unrecognized projection of our narrow ego-consciousness. Reality is without borders, and is not independent from the mind. Mind is a ‘place’ where people of different countries and traditions are able to meet and understand each other, to communicate beyond thoughts without discrimination or language barriers – using the power of silence. Mind is the place where we can defeat suffering, wars, injustices. This is Universal Education. Alice Project is an educational method aimed to help people discover and realize, first, the unity within ourselves (the integration of the conscious mind with the shadow and the unconscious), then the unity with the so-called external reality. If we do not help students understand

*this, they are wasting time at school, and what is worse they risk wasting their whole life*¹⁸.

Vale la pena soffermarsi brevemente sull'analisi della concezione dell'uomo come unità che emerge dalla didattica di Giacomini. Come si legge in un'intervista rilasciata da quest'ultimo al giornalista Hariom Rai, la sua scelta di offrire un'educazione veramente globale e onnicomprensiva - ossia che si occupi del corpo, della mente e dello spirito - affonda le radici in un importante vissuto personale di Valentino stesso. Quest'ultimo, trovatosi per caso in gioventù ad assistere all'agonia di un altro essere umano, il quale ormai non attendeva altro se non il sopraggiungere della morte, aveva infatti iniziato a domandarsi cosa possa fare l'uomo per aiutare se stesso sia nel momento estremo della vita sia di fronte alle difficoltà e alla sofferenza. Valentino ammette a tal proposito di essersi subito reso conto che, nel momento della morte - così come, più in generale, di fronte alle problematiche e alle sfide della vita -, *"the mathematics we study in school and even less at university won't be of any help. None of the subjects studied by students in order to pass class X will be of any help"*¹⁹. A partire da tale, inquietante presa di coscienza, Valentino inizia quindi la sua lunga riflessione su ciò che l'educazione dovrebbe effettivamente essere. Per la prima volta egli si rende conto che, siccome l'uomo non è riducibile alle sole facoltà della mente razionale (ma, al contrario, presenta una dimensione corporea ed emozionale estremamente importante), allora anche

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ ibidem.

l'educazione deve necessariamente servire allo sviluppo armonico della complessa natura umana in tutte le sue sfaccettature.

Sempre nell'ambito della medesima intervista, il giornalista domanda a Giacomini se questi ritiene che le materie cosiddette tradizionali che si studiano a scuola siano quindi totalmente inutili. Valentino risponde a tale quesito in un modo estremamente interessante e rivelatore della sua concezione profonda degli scopi dell'educazione. Egli afferma, infatti: *"we cannot find happiness studying math or geography. If it were true that the traditional curriculum [...] produces happiness, then the West should be a true paradise. If we read the newspapers [...], we will easily see that it isn't true"*. Giacomini mette quindi in rilievo a questo riguardo il fallimento della scuola tradizionale nel fornire agli studenti un'educazione che permetta a questi ultimi l'accesso alla felicità e a un'esistenza equilibrata. Inoltre, sottolinea che si è rivelato fallimentare non solo il sistema scolastico ad oggi vigente in Occidente, bensì anche il metodo didattico impiegato in paesi come l'India. In sostanza, infatti, il sistema scolastico indiano contemporaneo è stato meramente costruito sulla base di quello in vigore nel mondo occidentale (e in Inghilterra in particolare): le materie studiate sono le medesime che si affrontano in qualsiasi scuola inglese o americana, mentre nessuno spazio viene lasciato per l'insegnamento delle discipline classiche proprie della tradizione indiana. Giacomini constata che un tale sistema scolastico, fondato come si è visto sul deficitario modello anglo-americano, anziché stimolare la crescita di esseri umani completi, soddisfatti e felici, produce tra gli studenti

fenomeni quali ansia, depressione, e una sempre più forte competizione.

Ciò che vale la pena osservare al riguardo è che, se tradizionalmente i curricula scolastici occidentali non si sono mai occupati nello specifico di fornire agli studenti un'educazione in ambiti quali la meditazione o la gestione dei momenti critici dell'esistenza, tali campi del sapere erano invece propri della tradizione scolastica orientale. Come si è visto nel capitolo precedente, è solamente con la colonizzazione inglese che le scuole di villaggio – in cui tradizionalmente si insegnavano, tra le altre materie, anche la recitazione dei mantra, le tecniche yogiche di base, ecc. – entrano in crisi e chiudono una dopo l'altra. Vale la pena ribadire che l'India dell'indipendenza non ha avuto la forza di recuperare le proprie radici culturali in ambito didattico, ed ha invece aderito – contrariamente a quanto affermato in astratto in molte dichiarazioni di intenti governative – ai modelli educativi anglo-americani.

Come osserva Giacomini, è importante attuare – pur tenendo ben presente la realtà contemporanea e le sue peculiari caratteristiche - una sorta di ritorno alle origini in campo educativo. Nell'India tradizionale, infatti, *“life was not separate from the religious, from spirituality”*²⁰, e una tale interrelazione si rifletteva immancabilmente nell'educazione scolastica. Pertanto, gli individui imparavano in modo del tutto naturale a conoscere il proprio mondo interiore e ad avere una chiara consapevolezza del proprio sé.

²⁰ Ibidem.

Conseguentemente, essi potevano avvalersi di tale conoscenza peculiare per gestire in modo positivo i rovesci della vita e le situazioni di crisi. A tale proposito, va rilevato che Giacomini individua nella proposta di Gandhi di secolarizzare le scuole indiane ai fini di prevenire i conflitti inter-religiosi uno dei più grandi errori effettuati nell'India post-coloniale. Un errore, secondo Giacomini, perché è stata scambiata la secolarizzazione come negazione della religione e della spiritualità. Secolarizzazione non vuol dire eliminazione della religione, ma come rispetto per tutte le religioni, come ha sottolineato il Dalai Lama in un discorso agli studenti di Alice nel gennaio di quest'anno (2013). In questo contesto, il Dalai Lama propone l'India come modello di tolleranza nel mondo. (Discorso integrale alla fine del paragrafo).

Infatti, a tale riguardo Valentino afferma che *“schools in both West and East have not only eliminated religion from their curricula and their educational methodology, but they have also done away with spirituality”*²¹. Con l'insegnamento religioso è stata infatti abolita radicalmente anche l'attenzione verso la spiritualità in ambito didattico – quasi come se religione e spiritualità fossero la medesima, inscindibile cosa; in tal modo, è venuto a mancare un aspetto cruciale e insostituibile dell'educazione: vale a dire, la cura dello spirito, ossia l'educazione del discente all'osservazione

²¹ Ibidem.

del proprio sé interiore e alla scoperta delle proprie risorse psichiche più nascoste.

Oltre a ciò, Giacomini punta il dito anche contro la pratica, a tutt'oggi invalsa nelle scuole indiane, di punire con pene corporali i bambini che non si dimostrano studenti diligenti. Giacomini afferma infatti che tali modalità educative sono estremamente negative, in quanto non aiutano in nessun modo a creare studenti che possano divenire un domani esseri umani sicuri di sé, felici e completi.

Inoltre, Valentino muove una critica a un'altra grande problematica della scuola indiana: vale a dire, l'impostazione meramente mnemonica dello studio e della didattica. Secondo Valentino quindi, *“la memorizzazione, - che viene sottovalutata, ingiustamente, in occidente, tanto che quasi più nessun insegnante chiede agli studenti di “imparare a memoria” una poesia – spesso rischia di sostituire la comprensione. Memorizzazione e comprensione dovrebbero andare di pari passo. Bisogna ricordare che memorizzare i testi – per i tibetani, ad esempio – è una pratica essenziale e preliminare dell'intero processo educativo. Prima viene la memorizzazione del testo, poi la spiegazione e comprensione. Questa prassi ha permesso ai tibetani di salvare preziosi insegnamenti dopo la rivoluzione culturale cinese. I cinesi, infatti, hanno tentato di sradicare la cultura e religione tibetana alla radice, bruciando i testi, distruggendo le statue, i templi, imprigionando e uccidendo i Maestri... Ma non sono riusciti nel loro intento anche grazie all'archivio che esisteva nella memoria degli anziani lama, sopravvissuti all'eccidio. Quindi, non va criminalizzata la memorizzazione, ma va sottolineato il fatto che questa è una delle tante*

funzioni e capacità della nostra mente, che va integrata con altre. In Occidente abbiamo fatto l'errore di eliminare quasi completamente questa importante funzione, ritenendola inutile. Il senso delle mie affermazioni riportate qui sotto non era solo riferito alla memorizzazione in se stessa, ma vanno comprese in un contesto più vasto: memorizzare formule di matematica o chimica non serve per la felicità. La valutazione in negativo non va riferita al memorizzare ma ai contenuti delle memorizzazione!)

Oltre a non stimolare affatto le capacità critiche del discente, infatti, per Giacomini tale metodo non aiuta neppure a fornire una formazione effettivamente utile agli studenti: *“who really believes that a child who can memorize an entire chapter from a book or who can recite all the possible trigonometric formulae will necessarily be a good citizen? Or a happy and realized human being?”*²² - afferma al riguardo Valentino.

Giacomini prosegue poi la sua critica al sistema didattico ad oggi vigente individuando proprio nell'educazione parziale e incompleta fornita dalle scuole la motivazione principale sia della crisi del sistema educativo sia del fallimento di quest'ultimo nel preparare degli individui che siano in grado di vivere in modo felice, completo e armonico le proprie esistenze. La critica evidenzia però Giacomini, non è riferita solo alle scuole indiane, ma ad un sistema basato su un vecchio e superato paradigma educativo scelto dall'Occidente prima ed ora dall'Oriente. Giacomini afferma che, ormai a

²² Ibidem.

livello mondiale, la disaffezione nei confronti della scuola trae origine dal fatto per cui *“the students feel that something very important is missed in their education and often react with violence (bullying), depression, indiscipline, and antisocial behavior”*²³.

La risposta di Giacomini a una tale problematica è, come si è visto più sopra, quella di fornire agli studenti un’educazione di tipo olistico, che si occupi di tutti i complessi aspetti dell’esistenza umana e che abbia quale scopo ultimo quello di *“to fill the inner void that makes the students unhappy”*²⁴. Ma la novità della proposta di Alice (come spesso evidenzia Giacomini) è la proposta di far comprendere agli studenti che viviamo in un mondo di illusioni (Maya). A questo serve la consapevolezza! A tal fine, Giacomini ha inserito all’interno del curriculum didattico proprio quell’area di studi sino ad ora completamente trascurata: la cosiddetta *Spiritual Intelligence* o *Wisdom*. All’interno di questa macro-area confluiscono la meditazione, gli esercizi yogici, le pratiche volte a raggiungere un’autoconsapevolezza (*mindfulness*) del proprio corpo e del proprio spirito, e così via. I risultati che, in più di trent’anni di ricerche e sperimentazioni sul campo, ha conseguito il metodo didattico di Giacomini sono di estremo interesse. Infatti, osservando l’andamento dei numerosi studenti che hanno beneficiato di un tale programma educativo integrato, Giacomini - insieme con altri ricercatori del Progetto Alice - ha osservato come proprio

²³ Alice Project Schools, *The Alice Project Pathway and Vision*, in <<Bodhgaya School Report. Spiritual intelligence: the unifying force>> cit.

²⁴ Ibidem.

l'insegnamento della cosiddetta *Spiritual Intelligence* abbia permesso agli studenti di sviluppare in modo molto più agevole e spontaneo una comprensione profonda anche di tutti quei campi del sapere che per tradizione appartengono al curriculum scolastico standard: come afferma Giacomini stesso, "*Spiritual Wisdom can unify all kinds of Intelligence*"²⁵. Pertanto, laddove uno studente sia istruito in questo peculiare campo del sapere umano, egli sviluppa in modo automatico "*linguistic, logical-mathematical, spatial, interpersonal, intrapersonal, naturalistic, and emotional intelligence*"²⁶. Un tale risultato viene confermato – tra le altre cose – anche dai risultati scolastici effettivamente raggiunti dagli studenti nelle materie cosiddette classiche: il 100% dei discenti delle scuole di Valentino e Luigina, infatti, ha superato con ottimi voti gli esami di X e XII classe.

Ma i risultati del Progetto Alice, lungi dal limitarsi ai soli successi scolastici, investono la ben più complessa sfera personale e interiore dei discenti. Da quanto risulta a seguito delle costanti osservazioni effettuate in seno al Progetto Alice, infatti, gli studenti che hanno beneficiato del metodo di Giacomini non mostrano segno alcuno di alienazione, né complessi di inferiorità gli uni verso gli altri; al contrario, essi manifestano una genuina felicità.

Commentando brevemente tali risultati, Giacomini stesso afferma che l'obiettivo del Progetto Alice è proprio quello di fornire agli studenti un'educazione di tipo

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

qualitativo. A tale proposito, vale la pena ricordare che, come si è visto come nel capitolo precedente, il governo indiano ha insistito, negli corso degli ultimi decenni, proprio sull'importanza della cosiddetta *qualitative education*. Va però evidenziato che, oltre agli scarsi risultati ottenuti a livello di sistema didattico pubblico nella realizzazione di tale proposito, la stessa espressione "*qualitative education*" viene impiegata con un significato ben diverso, da un lato, dal governo indiano e, dall'altro lato, dal Progetto Alice. Infatti, il concetto di *qualitative education* utilizzato dal governo in materia di istruzione si configura principalmente come la garanzia che gli studenti che frequentano un istituto scolastico imparino effettivamente ciò che i programmi ministeriali prevedono per i curricula di ciascuna classe (si ricorda che proprio ai fini di garantire una tale tipologia di *qualitative education* il governo ha istituito i cosiddetti livelli minimi di apprendimento, i quali possono essere verificati tramite esami finali in modo uniforme presso ciascuna scuola del Subcontinente). Certamente, una tale idea di *qualitative education* ha il pregio di garantire un'educazione uniforme ed eguale per tutti in ciascuna parte dell'immenso territorio indiano; inoltre, ha anche il merito di aver sottolineato che, ai fini di ottenere la scolarizzazione universale, è necessario non solamente che i discenti entrino fisicamente e con regolarità nell'edificio scolastico, ma anche che gli studenti imparino effettivamente ciò che i programmi prevedono. Va però segnalato che, in sostanza, il concetto di *qualitative education* proposto dal governo indiano si esaurisce nei due punti sopra citati, senza quindi farsi portatore di ulteriori implicazioni (quali, ad esempio, un ripensamento profondo della natura dell'educazione e dei contenuti dei curricula

scolastici). Soprattutto se messa a confronto con il concetto di *qualitative education* promosso e attuato da Giacomini, la visione governativa rivela apertamente i propri limiti. Infatti, la *qualitative education* di Valentino corrisponde all'idea di un'educazione che si configura come veramente *qualitativa*, ossia in grado di fornire agli studenti – mediante modalità e contenuti didattici alternativi - quegli strumenti fondamentali per affrontare al meglio la propria esistenza e, in definitiva, per conquistare la felicità. La *qualitative education* di Valentino prevede quindi un vero e proprio ripensamento della natura e degli scopi dell'educazione, così come una conseguente, rilevante riforma dei contenuti dei curricula scolastici tradizionali.

In conclusione alla presente riflessione sul concetto di *qualitative education* sostenuto da Giacomini, è infine interessante osservare che esistono numerosi punti di contatto tra il pensiero di Valentino e la posizione in materia di educazione che negli ultimi anni si è affermata in seno all'Unesco. Anche nell'ambito di tale organismo internazionale, come si è notato nel primo capitolo, si è infatti più volte sostenuta la necessità di realizzare una *qualitative education* che abbia quale scopo principe la formazione di esseri umani che possano sviluppare al meglio, in ogni direzione, la propria e peculiare umanità.

Giacomini, sempre nell'ambito della descrizione delle potenzialità del proprio progetto scolastico rispetto ai curricula di studi tradizionali, individua un altro, fondamentale pregio dell'educazione impartita in seno al Progetto Alice: vale a dire, la capacità di insegnare in modo efficace ai propri discenti ad affrontare le inevitabili delusioni che per ciascuno

di noi il futuro riserva. In particolare, a tale proposito Giacomini accenna alla problematica – ad oggi di scottante attualità a livello globale – dell’effettiva possibilità che i giovani hanno, una volta terminato il proprio ciclo di studi, di riuscire a trovare un impiego nell’ambito pertinente alla propria formazione. Si parla infatti sempre di più, in India così come in numerosissimi altri Paesi, del problema dei laureati che, pur avendo ottenuto una determinata specializzazione, sono costretti a mettere la laurea nel cassetto e ad accettare lavori che nulla hanno a che fare con il campo di studi da loro approfondito. Questa problematica, che si è fatta particolarmente acuta anche nell’India degli ultimi decenni, viene affrontata in modo realistico, pragmatico e positivo da Giacomini. Egli infatti mira, attraverso la sua metodologia didattica, a far sì che i propri studenti siano *“less prone to dream high and being more realistic about their target in life”*²⁷. Ciò non significa che Giacomini abbia quale obiettivo quello di scoraggiare gli studenti dall’aver ambizioni rilevanti in campo lavorativo: difatti, è assolutamente naturale che un giovane – così come anche un uomo più maturo - possa nutrire aspirazioni di carriera, oppure sperare fortemente di riuscire ad ottenere un lavoro nel campo che più gli è congeniale. Anche in un tale, delicato ambito relativo alle aspirazioni personali, però, la scuola di Giacomini è in grado di fornire ai propri studenti *“a chance that other students do not have: if all their career dreams fail (as it happens 90 per cent of the cases for all the students [...]) they have an inner resource where to take refuge, avoiding desperation, frustration and depression: the treasure of their Self (or Soul*

²⁷ Ibidem.

for religious people)"²⁸. Quindi, è proprio grazie alla conoscenza e alla consapevolezza profonda del proprio sé che gli studenti del Progetto Alice riescono ad essere "*more flexible and creative*", e in tal modo a superare più agevolmente e con meno danni collaterali ogni sorta di asperità della vita.

Scheda 1 - His Holiness visit at Alice Project School²⁹

His Holiness Speech on 13-01-2013 in Alice Project U.E.S.:

Dear students, teachers, staffs of the school, officers and it seems like some sponsors of the school have also come.

Today, on this occasion you have come here for a short visit.

I am happy on this occasion. So, firstly, I would like to express my admiration.

Usually, Italian, when they speak English their pronunciation is something different, but your (Mr. Valentino's) pronunciation is quite good.

(Laughing)I appreciate!

When I listened to your report, oh really wonderful, really wonderful.

Actually, many (of) my friends, many educationists, many scientists, now we really feel the modern education system, existing modern education system, the lesson of moral ethics (are) very much lacking.

That's why, obviously, now in 20th century, that century becomes the century of violence.

According to some historians, within that century around 200 of millions of people (have been) killed through violence.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

Although, technology and scientists' research (are) highly developed in that century, (but) this the development of technology and science (is) without education. You can't do that.

So, the existing moral education, sometimes, even, you see, create more problems. In economy field (there is a) lot of development, but that creates huge gape (between) rich and poor.

Not only in global level, but also in national level. (...) Then (it) looks more educated people (are) more canny. (Laughing) So, education (is) helping to do some wrong things.

So, now this is very-very serious matter (,,). And then, unfortunately, within...among religions, the community level, individual level, sometimes, you see, often religion itself corrupted.

Religion supposed, you see, (to be) the source of compassion, source of enthusiasm to serve other people, to serve, to help other people. Sometimes religion also used for exploitation; and also religion divides people and sometimes, unfortunately, religion also becoming source of conflict. Now, the question whether religion is something wrong.

Certainly, not. All religions, you see, teach us practice of compassion and forgiveness, tolerance and also its ability to enthusiasm teach us genuine of sense of brother-sister. So, then the answer is: religious people (are) not sincerely (practicing) their tradition, their faith; just religion remains like ritual or artificial, not religion with heart.

So, judging all these facts, (it) becomes clear now we need more universal way to promote the moral principles, because no matter how beautiful one religion (is), it (can) never be universal. So, that's a problem, this universe faces this problem. So, we have to find some method which can (be adopted) everywhere.

(...)That (is) education, moral principle education about moral ethics based on secular. So, now here (the word) 'secular'...Some my friends, some Christians, some Muslims, they feel the genuine moral ethics must be based on religion faith, but here, in this country, India, thousand years, at least, I think, three thousand years, (...) secularism means respect (for) all religions and also respect (for) non-believers.

Therefore, ethics, the teaching of ethics based on secularism: this is accepted to every religious circle if they understand properly. And then, also to non-believers. Also this something relevant... (His Holiness continues saying that the responsible people are not concerned,

do not put serious attention about the correct meaning of being secular and they do not work accordingly).

So, now, here see...your school (puts) already emphasis on this principle. So, this school, (is) physically ...(Laughing)...not marvelous, but education seems really wonderful.

So, (...) your (...) song, also, mentioned Lord never found in different, religious holy places; only here, in a village, with a little school, at quite poor condition ...(laughing)...where the teacher was singing this marvelous song; love your friends and your enemies; love the creatures of this wonderful world, love the earth, love the people beyond the religion...beyond the religion or the image of God. We really need that.

So, whether believe religion or not, we all (are) same human being; 7billion human being on this planet. Our future, future of each of us (is)related with the 7 billion human beings. So, actually. Taking care about other swell being: ultimately (is the) best way taking care (for) oneself. So long, keep sense of concerned of other beings; firstly, you get inner(strength), self-confidence. So, trough that way, you can act transparently.

As a result, much less stress, much less fear, much less distress. As a result, person becomes much happier, person become happier, friendly and also happier community, one family, 10 families, 100 families. Whole community (will)be happy. Just this morning BBC mentioned about a man...his age 24 something, quite famous, suicide...New York...one really very famous religious person, very young, due to depression ... quite famous. This morning BBC ...Facebook explained that.

So, such things, high sort of (well-known) person! And he invented some useful things! So, naturally, no problem about economy, money; (he) already has big (amount)...Then why depressed? I mean, why suicide? And also I have heard, last year, about a famous singer, again suicide! (...) Quite often happen. So, this clearly shows that material values and also the education, materialistic education fail bring inner peace (...)

Some my friends, some Tibetans, I think including this person (Monlam Lama) also, you see, they quite suffered after 1959: difficult life, quite fearful, constant threat even in their own life, but they always keep peace of mind. One of my friend, one monk who (was) arrested by Chinese authority in 1959.

Chinese community authority arrested him in 1959, then, till 1980, they kept him in Chinese gulag. So after that (thanks to the) new policy (...) he eventually found the opportunity to come to India and we some kind of (relationship) since we know very well each other. So therefore, one day, I caught him.

Then he mentioned during 18years in Chinese gulag few cases (where) he really faced some danger.(...) I asked, "What types of danger?" He mentioned: "Danger of losing compassion towards these Chinese!" (...) It's extremely necessary, important (to) keep compassion towards enemies.

So, perhaps, I think in his heart, I think Lord (is) there. So, recent his age is 94-95. Hi is physical very fit. (...)

Many years ago, I think in early 19th, as a sort of my talk, I mentioned this example. Then some scientists there (were interested on make interview to) few people who (p-(passed) through tremendous sort of dramatic life. These scientists found (they were) very calm, no sign of such trouble...like that... So, these are clear results: keeping more compassionate mind is even (a) benefit for oneself.

Then I think, of course, as I mentioned earlier, all the technology, all our knowledge, all facilities can be positive, no danger. You see this sort of development(is) used for negative things.

So, ultimately moral principle is very-very essential. So, the principle of educating moral ethics, according (secularism). I think this country India. I think really India is the only country where all major world religions live together. I think no other country like that. India, beside (home religion, has allowed to grow) different religions (that are from) anciently Hindu tradition: then Jain tradition, then Buddhist tradition and then, later, Sikhism , Sikh tradition; then from outside (...) Judaism, and Christianity, Islam. All major religious traditions live harmoniously.

Of course, occasionally, in this Country some problems (are) here and there; that's understandable: some mischief people (are) always there, and sometimes some Indian politicians are quite smart. So, they, sometimes, use religion. So about all India, I think really (it is the) only living example of this planet, (where) religious traditions can live together.

Then, as I mentioned earlier, according (to right understand of meaning of secularism, India) also respect non-believers. That is, I think, really wonderful. So, this kind of Indian tradition is not only is ancient tradition, but in 21st century is very much relevant this tradition. So you young Indians, please, think these points and you should develop

vision, firstly, you create more justice society, less corruption, less sort of gape rich and poor.

I think this is everybody sort of responsibility, but we cannot believe on leaders or the politicians. People, ourselves must make efforts. So, you the young generation of this great Country Bharata or Aaryabhumi, so please keep vision. (His Holiness invites the students to create a safe, ecological environment and a just society). I think, after China (India) (...) is the most populated democratic country. So you have great potential. So make significant contribution, first lyin Asia, then whole world. So, my young Indian friends think these lines and keep some kind of mission and enthusiasm. In order to materialize this mission, education is extremely important. So education combined moral principle and brain development, this must be confirmed. So, see you are here now, so this inner sort of quality.

So I just to say, I just want to say express appreciation to all concerned teachers of donors and leaders, and I really appreciate. So thank you! Please carry it, continue! And I wish eventually find more open place and then as a usual sort of school some playground, and some other things, not like here.

So may be possible eventually. (Valentino replies to His Holiness): "We have. We have!"

So, here I think very special, significant (...). So now finally, as you mentioned our institution (Tibetan University), -not only institution, now university (...) - you already have close contact. So, please, keep close contact and also knowledge or experience (you have) you can share each other and then, as before, when you have certain of project (for)which you are (facing) financially difficulties, then, please, write letter to me. (As) I already said once, (we have) a Trust.

Because of the name Dalai Lama, sacred name Dalai Lama!, some offerings usually happened. So, all this money (is) put in the Trust. I can help (...) from the Trust.

(Then, His Holiness jokes saying the Trust's funds are limited and we should not ask millions!)

Thank you!

4.4 Descrizione di una giornata scolastica presso gli istituti del Progetto Alice

Ai fini di osservare in concreto come la filosofia educativa del Progetto Alice si concreti nella prassi didattica è infine interessante descrivere brevemente lo svolgimento di una normale giornata scolastica presso uno degli istituti di Valentino.

Ogni giorno le lezioni iniziano molto presto, alle sette e un quarto di mattina, con la recitazione collettiva di mantra e con una sessione di yoga. Si noti di passata che tale pratica si colloca in linea con la cultura tradizionale indiana: quest'ultima, infatti, prevede che ogni individuo dedichi del tempo al principio di ogni giornata, prima dell'inizio delle attività quotidiane, allo svolgimento di esercizi spirituali e yogici. Dopo lo yoga inizia il programma per così dire standard della giornata scolastica, durante il quale, in lezioni consequenziali della durata di un'ora ciascuna, vengono insegnate le materie proprie del curriculum scolastico governativo. Va però segnalato che il Progetto Alice prevede anche in questo caso un importante elemento di innovazione rispetto al curriculum standard: infatti, al termine di ogni ora di lezione sono previsti 10 minuti di attività scolastiche integrative direttamente legate alla visione didattico-filosofica di Giacomini. Di norma, tali intervalli di tempo sono dedicati allo svolgimento di brevi sessioni di meditazione, scopo delle quali è quello di permettere ai giovani studenti di sviluppare sia una consapevolezza del proprio corpo/spirito sia

un'adeguata forza mentale sia, infine, una calma concentrazione utile per il prosieguo delle lezioni.

A mezzogiorno e mezza la giornata scolastica ha termine, e gli studenti possono fare ritorno alle proprie abitazioni. Anche qui, però, vale la pena notare un altro importante elemento aggiunto alla classica routine didattica da Giacomini: vale a dire, prima di lasciare l'edificio scolastico gli studenti sono tenuti a pulire e a riordinare sia le aule sia il giardino dell'istituto. In tal modo è possibile per i discenti imparare a prendersi cura dei luoghi in cui trascorrono il proprio tempo scolastico, dando così il proprio contributo al corretto funzionamento dell'istituto e apprendendo altresì il valore di cui l'ordine (sia esso interiore o esteriore) è portatore.

Va poi segnalato che Giacomini ha messo a punto anche un peculiare programma integrativo rivolto specificamente agli studenti che sono nuovi all'interno della scuola. In India, infatti, capita molto spesso che gli studenti si trasferiscano da una scuola all'altra (e ciò per le più disparate ragioni, che possono essere relative all'entità delle rette scolastiche, al grado di soddisfazione rispetto all'istruzione ricevuta, e così via). Quindi è un fatto comune che all'interno di una classe vengano molto spesso inseriti nuovi studenti, sia al principio dell'anno scolastico sia anche durante lo svolgimento di quest'ultimo. Un tale fenomeno si rivela di norma particolarmente problematico: in primo luogo, infatti, i piccoli allievi devono reinserirsi socialmente all'interno del nuovo gruppo-classe e devono abituarsi in fretta sia alle regole differenti della nuova scuola sia ai nuovi docenti e alle loro esigenze didattiche; ma soprattutto i nuovi studenti

presentano molto spesso dei livelli di preparazione inadeguati rispetto alla classe che, data la loro età e gli anni pregressi di frequenza scolastica, dovrebbero frequentare.

Una tale situazione solleva quindi la problematica cruciale del recupero da parte degli studenti nuovi di tutte quelle conoscenze che essi non hanno potuto apprendere a tempo debito. A tal fine, però, Giacomini ha messo a punto un servizio di lezioni integrative di recupero, che si svolge ogni giorno dalle tre alle cinque di pomeriggio, allo scopo di fornire tutti gli insegnamenti necessari ai nuovi studenti affinché questi ultimi possano mettersi velocemente in pari con i propri compagni.

Va infine segnalata, nell'ambito della normale giornata scolastica, un'altra rilevante iniziativa delle scuole del Progetto Alice nel campo peculiare della scolarizzazione femminile: ogni giorno, a partire dalle due sino alle quattro, si tengono infatti per le donne dei villaggi limitrofi due ore di lezione gratuite. La prima ora è dedicata all'alfabetizzazione, mentre la seconda è rivolta all'insegnamento di tecniche manuali quali il cucito, il ricamo, e così via³⁰.

³⁰ www.aliceproject.org

Conclusioni

Conclusa l'analisi del case-study esaminato nel quarto capitolo, si è infine giunti al termine del presente elaborato di tesi. E' pertanto venuto il momento di tirare le fila di tutto il discorso effettuato sin qui, evidenziando sia i principali nodi critici emersi durante la trattazione sia i più rilevanti risultati delle riflessioni sin qui condotte. Come si è visto, la prima parte della presente tesi – composta dai capitoli primo e secondo – si è incentrata sulla problematica della scolarizzazione universale e sull'evoluzione nel tempo del concetto di educazione in particolare in seno all'Unesco. Una tale disamina ha messo in luce come, mediante un complesso processo che ha avuto origine a partire dagli anni Settanta e che perdura tutt'oggi, si sia lentamente affermata negli ultimi decenni un'idea nuova e rivoluzionaria di educazione: ad oggi l'educazione è infatti intesa – sia in seno all'Unesco sia negli scritti di diversi studiosi di discipline socio-umanistiche e antropologiche – nei termini di un valore prezioso che ha in se stesso, e non fuori di sé, la propria finalità e la propria ragion d'essere.

Come si è notato nel corso della tesi, una tale concezione rivoluzionaria dell'educazione è naturalmente portatrice di una serie di importanti conseguenze e ripercussioni anzitutto nelle politiche di promozione e monitoraggio dell'educazione attuate sia a livello internazionale sia a livello nazionale. In primo luogo, è possibile notare che l'affermarsi di tale, innovativo concetto

di educazione ha portato l'Unesco a riformulare in termini differenti il tanto perseguito obiettivo del conseguimento dell'educazione universale: tale obiettivo, che coincide con l'attuazione di uno dei punti più importanti della dichiarazione universale dei diritti umani, laddove venga meramente inteso nei termini del raggiungimento di una sorta di universale alfabetizzazione si rivela infatti riduttivo e inadeguato rispetto della nuova idea umanistica di educazione che si è affermata. Infatti, l'Unesco (così come una serie variegata di studiosi tra cui Edgar Morin) si è in primo luogo resa conto che non è sufficiente, ai fini di garantire il diritto all'istruzione per tutti, assicurarsi che i bambini siedano in un'aula per un certo numero di ore e per un dato numero di anni: al contrario, ciò che va garantito – e conseguentemente verificato anche a livello di indagini quantitative svolte nel mondo – è prima di tutto il livello di apprendimento effettivo dei discenti, e non meramente il tasso di frequenza o di iscrizione a scuola. Una tale presa di coscienza implica quindi un conseguente, ulteriore e radicale ripensamento dei tradizionali metodi statistici di raccolta dati in materia di educazione: non si tratta più, infatti, di rilevare una mera quantità, bensì si tratta di indagare in termini generali e misurabili degli aspetti anche puramente qualitativi dell'istruzione che sino ad ora sono stati quasi del tutto ignorati.

In secondo luogo, da tali osservazioni sull'educazione si ingenera naturalmente una nuova e fondamentale riflessione in materia di istruzione: assodato infatti che ciò che va perseguito è un obiettivo effettivo di apprendimento, e non meramente un tasso di iscrizione scolastica del 100%, si apre l'importante problema di definire effettivamente quali

siano gli *skills* e le materie che devono essere oggetto di acquisizione da parte degli studenti. Se, com'è successo, si verifica uno spostamento dall'obiettivo di un'educazione universale *tout court* a quello di un'educazione che deve prevedere l'apprendimento di date abilità da parte dei discenti, è di fondamentale importanza stabilire con chiarezza e a livello internazionale quali esattamente debbano essere tali abilità. Come si è notato nel secondo capitolo, una task-force dell'Unesco sta a tutt'oggi lavorando alacremente ai fini di stabilire sia ciò che deve essere oggetto di insegnamento ai fini del raggiungimento di un'istruzione di qualità (la cosiddetta *quality education*) sia le modalità di ricerca e raccolta dati che permettano di quantificare a livello delle singole nazioni il grado della qualità dell'educazione ivi impartita. Inoltre, un altro punto fondamentale implicato da quanto detto sin qui riguarda la scelta dei criteri e delle ragioni profonde che stanno alla base della necessaria decisione dell'Unesco per cui solo determinate materie – e non altre - contribuirebbero a creare tale *quality education*. Come si è notato, tale scelta cruciale viene effettuata in armonia con il principio della nuova concezione umanistica di educazione: la *quality education* viene infatti concepita come un'istruzione a tutto tondo, che è votata non solo a fornire ai discenti una serie di competenze professionali ed economicamente utili, bensì anche a permettere agli studenti di sviluppare in modo pieno ed armonico la propria personalità e, in definitiva, la propria stessa umanità. Si è inoltre compreso sino in fondo che l'educazione svolge un ruolo-chiave non solo nel permettere un eventuale progresso meramente economico dei differenti paesi del mondo, bensì anche e soprattutto nel far sì che si possano formare degli

esseri umani completi, dotati di *skills* umanistici fondamentali. Tra essi si ricordano la capacità di ascolto e di comprensione di se stessi e dell'altro; la coscienza ambientale; lo sviluppo di un pensiero critico e originale; le abilità di *problem-solving* e di adattamento; l'attitudine al lavoro pratico e manuale, e così via.

In definitiva, quindi, l'istruzione è lo strumento per eccellenza che l'uomo ha per conoscere se stesso, per scoprire e portare alla luce ciò che di realmente umano c'è in lui: è la cultura, infatti, che distingue l'uomo da qualsiasi altro essere vivente, ed è solo attraverso la cultura – intesa come fine in se stesso e non come mezzo - che l'uomo può prendere contatto con la sua natura più peculiare e distintiva. Inoltre, è proprio tramite l'educazione che l'uomo, sia prendendo coscienza di ciò che lo accumuna profondamente agli altri esseri umani sia imparando a vedere e a interpretare la realtà con sguardo nuovo e rinnovato, può cercare di trasformare positivamente il mondo contemporaneo, e conseguentemente può cercare di sventare i pericoli di disastro globale e distruzione che – a seguito dell'invenzione della bomba atomica e dello sfruttamento senza limiti della natura – minacciano da vicino la sopravvivenza stessa della razza umana.

E' chiaro che, come si è già sottolineato, a seguito di un tale ripensamento delle potenzialità e delle possibilità offerte dall'educazione, è avvenuto un netto mutamento di paradigma nell'obiettivo stesso perseguito dall'Unesco in materia di scolarizzazione. A seguito delle osservazioni sin qui effettuate, infatti, appare molto poco rilevante assicurare semplicemente che tutti i bambini del mondo apprendano più

o meno bene una serie di nozioni astratte e potenzialmente avulse dai loro reali bisogni; al contrario, appare invece estremamente urgente assicurare a tutti un'educazione di qualità, ossia un'educazione che venga incontro alle esigenze peculiari di conoscenza e di auto-realizzazione proprie di ogni essere umano.

Tutte le osservazioni sin qui effettuate in materia di radicale ripensamento del ruolo e degli obiettivi dell'educazione mondiale si ritrovano ampliate e declinate originariamente all'interno della peculiare visione pedagogico-filosofica proposta e promossa da Valentino Giacomini nell'ambito del Progetto Alice. Anche quest'ultimo, infatti, prende le mosse dalla presa di coscienza dell'esistenza di una serie di gravi deficit all'interno dell'istruzione attualmente impartita nelle scuole. Proprio tali mancanze concorrono sia a creare una profonda crisi nel sistema educativo contemporaneo sia a formare delle nuove generazioni di esseri umani che non sono affatto attrezzate per vivere serenamente e appieno la propria esistenza. In un certo senso, si può notare come i deficit individuati da Giacomini derivino sostanzialmente - per dirla in termini cari ai diversi Report dell'Unesco - dalla mancanza nell'istruzione contemporanea proprio di quell'indispensabile *quality education* individuata dall'Unesco come nuovo obiettivo fondamentale dell'istruzione mondiale.

Giacomini, in linea con quanto affermato dall'Unesco, afferma la stringente necessità di mutare prospettiva rispetto all'istruzione, riconsiderandola come un valore che ha in sé il proprio fine e che si configura come indispensabile ai fini dello sviluppo armonico dell'essere umano. Relativamente a

quanto esplicitato dall'Unesco nei termini dei contenuti specifici della *quality education*, però, Giacomini effettua un passo ulteriore: al fianco della necessità di fornire un'istruzione umanistica e a tutto tondo, che riguardi sia il corpo sia la mente, il fondatore del Progetto Alice afferma infatti la necessità di educare anche lo spirito dei discenti. Lo sviluppo della spiritualità, intesa anzitutto come percorso di auto-consapevolezza e di meditazione, riveste infatti un ruolo centrale per Giacomini: quest'ultimo ritiene che proprio l'educazione alla spiritualità, mediante l'utilizzo di pratiche derivanti dalla tradizione indiana quali lo yoga, sia la chiave di volta che permette ai discenti non solo di acquisire una più profonda consapevolezza di sé e del mondo, ma anche di trovare dentro di sé quelle risorse fondamentali ai fini di gestire positivamente tutte le inevitabili difficoltà della vita. Pertanto, per Giacomini l'educazione alla spiritualità – la quale, mediante l'apprendimento di una serie di tecniche della corporeità, passa anche attraverso all'educazione del corpo – è un tassello fondamentale di un'autentica e completa *quality education*; e ciò proprio in quanto essa è l'elemento cruciale che permette di formare delle persone in grado di conquistare per sé e di mantenere nel tempo ciò che nei secoli l'uomo ha sempre desiderato: la felicità.

Bibliografia

- ALICE PROJECT SCHOOLS, "*The Alice Project Pathway and Vision*", in Bodhgaya School Report. Spiritual intelligence: the unifying force, 23rd April 2012
- ANDRZEJEWSKI J., BALDODANO M. P., SYMCOX L., *Social justice, peace, and environmental education*, New York. Routledge, 2009
- ASPIN N. D. (a cura di), *Philosophical perspectives on lifelong learning*, The Netherlands, Springer, 2007
- BAGULIA A. M., *Kothari commission*, New Delhi, Anmol Publications, 2004
- BARRINGTON L. et alii, *Comparative politics. Structures and choices*, Boston, Wadsworth, 2009
- BECKER G. S., *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York, Columbia University Press, 1964
- BERGS A. E BRINTON L. J. (a cura di), *English Historical Linguistics*, vol. II, Gottingen, Hubert & Co, 2012
- BIRDSALL N., "*Public spending on higher education in developing countries: too much or too little?*", *Economics of Education Review*, n. 15, 1996
- CHAUBE S.P., *Recent philosophies of education in India*, Concept, New Delhi 2005

- COBALTI A., *“L’istruzione in India”*, Dipartimento di Sociologia e ricerca Sociale. Quaderni, n. 52, novembre 2012

- COLEMAN J. S. E AZRAEL J. R., *Education and political development*, Princeton, Princeton University Press, 1965

- COSTITUZIONE DELLA ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE PER L’EDUCAZIONE, LE SCIENZE E LA CULTURA, Londra, 16 novembre 1945. Testo disponibile on-line al sito <http://unipd-centrodirittiumani.it>

- DAS GUPTA N. B., RAINA J. L., JAUHARI H. M. E JAUHARI B. M. (a cura di), *Nehru and planning in India. Proceedings of the National Seminar on Pandit Jawaharlal Nehru*, New Delhi, Ashok Kumar Mittal, 1993

- DASH M., *Education in India. Problems and perspectives*, New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors, 2004

- DELORS J. et alii, *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Publishing, 1996

- DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (a cura di), *“Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics”*, in *Researching the Issues*, n. 68, 2007. Testo disponibile on-line al sito <http://www.dvv-international.de>.

- DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI. Testo della dichiarazione è disponibile integralmente on-line al sito <http://www.un.org>

- DWIVEDI B. L., *Evolution of Educational Thought in India*, New Delhi, Northern book centre, 1994

- ESCOBAR A., *Encountering development: the making and unmaking of the third world*, Princeton, Princeton University Press, 1995

- FAURE E. et alii, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Parigi, UNESCO Publishing, 1972

- HILL C. V., *South Asia. An environmental history*, California, ABC-CLIO, 2008

- HIRAKAWA A., *A history of Indian buddhism*, New Delhi, Motilal Banarsidass, 1993

- JAYAPALAN N., *Problems of indian education*, New Delhi, Atlantic Publishers & Distributors, 2001

- JONES K. W., *Socio-religious reform movement in British India*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003

- JONES P. W. E COLEMAN D., *The united nations and education. Multilateralism, development and globalisation*, New York, Routledge, 2005

- JONES P. W., *Education, poverty and the world bank*, The Netherlands, Sense Publishers, 2006

- KINGDON G. G. (a cura di), *The progress of school education in India*, GPRG-WPS-071, Global Poverty Research Group, marzo 2007. Testo disponibile on-line al sito <http://economics.ouls.ox.ac.uk>

- KINGDON G. G. (a cura di), *The progress of school education in India*, Global Poverty Research Group, marzo 2007. Testo disponibile on-line al sito <http://economics.ouls.ox.ac.uk>

- KODITSCHKEK T., *Liberalism, imperialism, and the historical imagination. Nineteenth-century visions of a greater Britain*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011

- LANGER A., “*Futuro interrotto*”, in *Internazionale* 1015, 30 agosto 2013, Roma, Editore Internazionale, 2013

- MASSON-OURSEL P., DE WILLMAN-GRABOWSKA H. E STERN P., *Ancient India and Indian Civilization*, New York, Routledge, 1996

- MORIN E., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001

- MORSINK J., *The universal declaration of human rights. Origins, drafting and intent*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1999

- MUNDY K., “*Educational multilateralism and world (dis)order*”, *Comparative Education Review*, n. 42, 1998

- NATIONAL COUNCIL OF EDUCATION RESEARCH AND TRAINING (a cura di), *National Curriculum Framework 2005*. Testo disponibile on-line al sito www.principals.in

- ODUARAN A. E BHOLA S. H. (a cura di), *Widening the access to education as social justice. Essays in honor of Michael Omolewa*, The Netherlands, Springer, 2006

- PANDEY J. (a cura di), *Gandhi and 21st century*, New Delhi, Concept Publishing Company, 1998

- PANDIKATTU K. (a cura di), *Gandhi: the meaning of Mahatma for the millennium*. Indian philosophical studies V, Washington, The Council for Research in Values and Philosophy, 2001

- PALMER A. (a cura di), *Fifty major thinkers on education. From Confucius to Dewey*, Oxon, Routledge, 2001

- PALMER R., “*Beyond the basics: balancing education and training systems in developing countries*”, *Journal for Education in International Development*, n. 2 (1), 2006

- PIANO S., *Sanathana Dharma. Un incontro con l'induismo*, Milano, Edizioni San Paolo, 1996

- RAFFAGHELLI E. J., *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2012

- RASSOOL N., *Global issues in language, education and development. Perspectives from postcolonial countries*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007

- RAVI S. S., *A comprehensive study of education*, New Delhi, Asoke K. Ghosh, 2011

- RIST G., *Lo sviluppo – Storia di una credenza Occidentale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997

- ROSTOW W. W., *The stages of economic growth: a non-communist manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 1960

- SEN A., *L'altra India – La tradizione razionalista e scettica alle radici della cultura indiana*, Milano, Mondadori, 2005

- SHARMA R. N. E RAJENDRA K. S., *Problems of education in India*, New Delhi, Atlantic Publishers, 2004

- SHARMA R. N. E SHARMA R. K., *History of education in India*, Delhi, Atlantic Publishers and Distributors, 2000

- SINGH Y. K., *Philosophical foundation of education*, New Delhi, APH Publishing Corporation, 2007

- TEDESCO J. C. (a cura di), *“New technologies in education I. Viewpoints/controversies: the Delors Report and the World Bank paper on education”*, Prospects. Quarterly review of comparative education, vol. XXVII, n. 2, 1997

- TIWARI S. (a cura di), *Education in India*, New Delhi, Atlantic Publishers, 2007

- TORRI M., *Storia dell'India*, Laterza, Roma-Bari 2007

- UNESCO, *EFA global monitoring report: literacy for life*, Parigi, 2006. Testo disponibile on-line al sito <http://unesdoc.unesco.org>

- UNESCO, *Fundamental education. Common ground for all peoples*, New York, MacMillan, 1947. Testo disponibile on-line al sito <http://unesdoc.unesco.org>

- UNESCO (a cura di), *World data on education*. VII Ed., 2010/11. Testo disponibile on-line al sito <http://www.ibe.unesco.org>

- UNESCO, *Toward Universal Learning. Recommendations from the Learning Metrics Task Force*, Brookings Institution, Brookings, 2013. Testo disponibile on-line al sito <http://unesdoc.unesco.org>

- UNESCO, *Working Paper UNESCO/2*, Parigi, 15 giugno 1956. Testo disponibile on-line al sito <http://unesdoc.unesco.org>

- VIGILANTE A., *La pedagogia di Gandhi*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2010

- WIKANDER L., GUSTAFSSON C. E RIIS U. (a cura di), *Enlightenment, creativity and education. Politics, politics, performances*, The Netherlands, Sense Publishers, 2012

Sitografia

-www.aliceproject.org

-www.asercentre.org

-<http://data.worldbank.org>

-<http://www.dvv-international.de>

-<http://www.ibe.unesco.org>

-<http://india.gov.in>

-<http://www.ncert.nic.in>

-<http://www.principals.in>

-<http://stats.uis.unesco.org>

-www.un.org

-www.unesco.org

-<http://unipd-centrodirittiumani.it>

-<http://unesdoc.unesco.org>

Acronimi

ASER: Annual Status of Education Report

BRICS: Brasile Russia India Cina Sudafrica

DFID: Department for International Development

EFA: Education For All

NCERT: National council of education research and training

NCF: National Curriculum Framework

NPE: National Policy on Education

NTCE: National Council for Teacher Education

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

ONG: Organizzazione Non Governativa

ONU: Organizzazione delle Nazioni Unite

SSA: Sarva Shiksha Abhiyan

UIS: UNESCO Institute for Statistics

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNDP: United Nations Development Programme