

# Nel 25° annuale della Conferenza permanente dei Ministri europei dell'educazione

Nel 1961 si riuniva ad Amburgo la prima «Conferenza permanente dei Ministri europei dell'educazione». Quella data segna l'inizio dell'attività ufficiale di questo istituto anche se, per la verità, già nel 1959 s'era tenuta all'Aia, per iniziativa del Ministro olandese dell'educazione Th. Cals, una prima riunione alla quale parteciparono i rappresentanti dei seguenti Paesi: Belgio, Francia, Repubblica federale tedesca, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Inghilterra. Da un'analisi dei risultati ottenuti nel corso di cinque lustri è possibile evidenziare i propositi e i principi a cui la Conferenza ha ispirato la propria azione.

Allestito un bilancio del lavoro compiuto da questa organizzazione e analizzare l'esperienza vissuta significa in primo luogo rendersi conto che l'Europa è incomprendibile se si fa astrazione dalle sue tradizioni e che, d'altra parte, senza cambiamenti essa non potrà sopravvivere. In quale misura è stata realmente attuata una cooperazione europea nel campo dell'educazione? Sono stati realizzati compiti e aspirazioni che alla Conferenza erano stati assegnati dai suoi promotori, nel senso di stabilire sul piano educativo una stretta collaborazione rivolta verso l'avvenire, ma ancorata ai nostri valori culturali e spirituali? Una collaborazione così intesa non può sfuggire al compromesso in cui coesistono tradizionalismo e innovazione, conservatorismo e riformismo. Occorreranno pazienza e tolleranza per tradurre nella realtà un modello di scuola che corrisponda a una società e a un'Europa nuove. L'evoluzione della Conferenza dei Ministri europei dell'educazione dimostra che tendiamo proprio verso questo obiettivo. Bisogna riconoscere, tuttavia, che questa evoluzione è stata condizionata primariamente da fattori esterni, economici politici e sociali, più che da idee pedagogiche astratte.

## Impegno, coraggio e speranza

Si deve allo spirito di iniziativa, al coraggio e alla fede profonda nell'Europa del Ministro olandese Th. Cals il merito d'aver promosso, ai di là di un'Europa considerata solo in termini economici e politici, l'idea di un'Europa della cultura e della pedagogia, del cuore e dello spirito, consapevole dei valori comuni della tradizione e nel contempo pensosa dei bisogni dell'avvenire.

Le prime sessioni si svolsero in un clima di amicizia e fratellanza. I rappresentanti dei Paesi nordici, tuttavia, si dimostrarono un po' scettici, forse perché la loro storia ha radici sostanzialmente diverse da quelle dell'Europa meridionale e centrale, erede della

cultura greco-romana e della rivoluzione umanistica e artistica del Rinascimento.

La prima sessione veramente europea si svolse in Germania: un'indubbia testimonianza di coraggio e di fede. Senza dimenticare, occorre infatti seppellire un triste passato ancora recente e vivo nella memoria di tutti i Ministri. Le conferenze successive ebbero luogo a Roma, Londra e Vienna. Proposito fondamentale era quello di realizzare l'Unione dell'Europa al di sopra di ogni velleità di rivalsa.

## Concretezza e ampiezza di vedute

Agli inizi, preoccupazione prioritaria fu l'allestimento di un bilancio che considerasse tutti i livelli e tutti i modelli scolastici dall'insegnamento primario agli studi universitari, allo scopo di operare le scelte sui temi da affrontare in materia di politica dell'educazione. Nello stesso tempo si dava avvio a studi comparati sull'insegnamento primario e secondario, sulla formazione professionale e quella degli insegnanti, sui programmi e sui piani di studio.

Con indirizzo saggiamente pragmatico si preconizzò il prolungamento generale della scolarità, l'incremento dello studio delle lingue vive, e si discussero temi complessi come l'equivalenza dei diplomi e l'impatto delle nuove tecnologie e dei mass-media sulla scuola.

Un programma ambizioso che non si limitava a proporre un potenziamento dell'istruzione, ma faceva largo spazio al problema educativo: e tutto ciò con alto senso di responsabilità, senza riferimento a principi filosofici o religiosi particolari.

Amburgo - Il Municipio



## Obiettivi e metodi di lavoro, infrastrutture e mezzi operativi

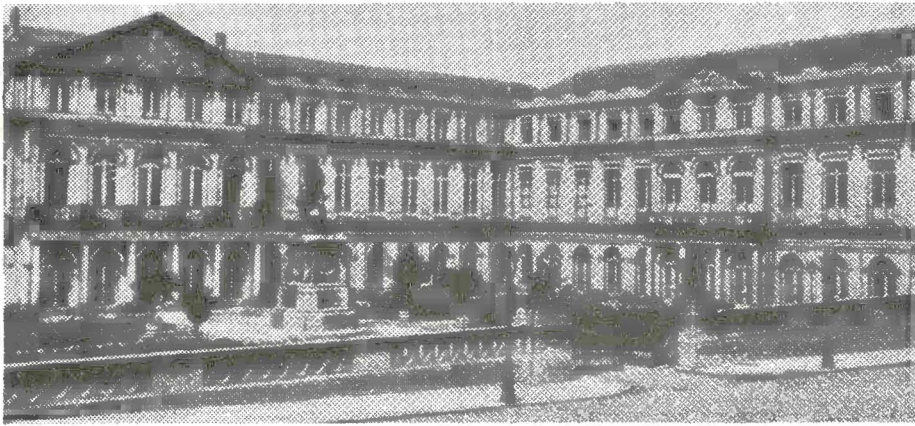
Fin dalle prime sessioni, la Conferenza si occupò ripetutamente degli obiettivi, dei metodi di lavoro e dei mezzi necessari per raggiungerli. Occorre osservare che problemi di politica scolastica erano già stati affrontati prima della creazione della Conferenza dei Ministri dell'educazione, ad esempio nel Consiglio d'Europa. Erano pure state adottate delle risoluzioni (relative allo scambio di insegnanti, ai manuali scolastici, al riconoscimento delle equivalenze). Lo scambio di vedute ad alto livello sui temi già discussi costituì senza dubbio il punto di partenza di molte riforme scolastiche d'ampio respiro. Ma ben presto i Ministri si resero conto che, per il complesso dei Paesi membri e per ciascuno di essi, era indispensabile creare gli strumenti e i mezzi operativi. In ogni Paese fu così promossa la collaborazione con l'organizzazione di seminari, di incontri, di «ateliers» etc.: un metodo certamente valido anche per la diffusione e la conoscenza dei risultati dei singoli studi.

## Apertura, comprensione, continuità, realismo

I principali ostacoli a una reale collaborazione erano costituiti dalle differenze politiche e dalla grande varietà dei sistemi educativi vigenti nei singoli Paesi. Comunque, pur non abbandonando l'idea dell'armonizzazione e della cooperazione, la Conferenza si espresse nel senso di evitare ingerenze negli affari interni dei singoli Paesi. Nonostante difficoltà d'ordine soprattutto politico, con indubbia prova di realismo e comprensione i Ministri riuscirono a garantire la continuità della collaborazione, nella certezza che ogni politica dell'educazione è un'impresa a lungo termine che richiede, per giungere a buon fine, precauzione e perseveranza.

Si può affermare che caratteristiche dominanti della politica dell'educazione del primo





Bruxelles - La Biblioteca

periodo di attività della Conferenza furono la pianificazione, la ricerca e la documentazione.

In questo momento, la Svezia propone all'esame della Conferenza dei Ministri (prima a Roma nel 1963, poi a Vienna nel 1965) il suo modello di scuola globale e polivalente, esteso progressivamente dal grado di scolarità obbligatoria a quello secondario.

### La sfida americana – La scuola globale – La sfaldatura politica

Nel periodo 1966-1975, la Conferenza fu confrontata con le proposte dei pedagoghi svedesi, subito seguite da quelle inglesi (Comprehensive school) che scuotevano alle fondamenta le strutture scolastiche esistenti. D'altra parte, non era possibile ai Ministri europei ignorare la sfida in atto fra le due superpotenze – Stati Uniti e Russia – alle quali l'Europa non era in grado di contrapporre una valida concorrenza. Situazione che determinò un allarme generale e il deciso proposito di colmare le lacune di formazione, nella convinzione che il potere apparteneva ormai al sapere, alla scienza, alla ricerca, anziché – come per il passato – alla proprietà terriera e al capitale.

Nel contesto di questo fervore, non c'è da stupirsi se gli ambienti pedagogici abbiano tentato di mettere in discussione tutta l'educazione tradizionale, per rivolgersi verso nuove frontiere educative.

### Esplosione scolastica e socializzazione, democratizzazione e rivoluzione

La determinazione di socializzare l'insegnamento secondario e superiore ripropose il problema della divisione delle strutture, della selezione, della gestione paternalistica e dei valori tradizionali. I temi trattati dalla Conferenza in quegli anni sono indicativi in proposito:

- 1967: Orientamento scolastico e funzione degli esami
- 1969: Educazione per tutti (siamo in piena contestazione giovanile). Il Ministro svedese Olof Palme proclama «una scuola senza classi per una società senza classi»

1971: Politica e pianificazione dell'educazione secondaria

1973: Esigenze educative della fascia giovanile dai 16 ai 19 anni

1975: Educazione continua

Sull'onda di questi studi che preconizzavano la democratizzazione della scuola e favorivano l'accesso agli studi superiori si doveva assistere, anno dopo anno, a un incremento spettacolare degli effettivi, a una vera e propria esplosione scolastica non senza conseguenze anche sul piano politico.

### Evoluzione e rivoluzione

Nulla è più difficile da cambiare delle istituzioni e delle mentalità. L'idea di imporre a tutti e in breve tempo soluzioni identiche, di contrapporre la scuola nuova a quella tradizionale non sempre è facilmente accettata. Pur senza mettere in dubbio i progressi ottenuti in molti settori con i programmi proposti dall'OCDE per le discipline matematiche e scientifiche e dal Consiglio d'Europa per le scienze umane, gli Stati membri erano propensi a dare la preferenza a un'evoluzione armonica piuttosto che a una rivoluzione radicale. Un cambiamento della situazione a

Helsinki - Chiesa di San Giovanni



breve scadenza doveva necessariamente tener conto delle condizioni di partenza, assai diverse fra gli Stati altamente e quelli poco industrializzati. Una «globalizzazione» dei sistemi scolastici si rivelava più difficile nei Paesi dell'Europa centrale, specie per quelli in cui vigeva il sistema dualistico della formazione professionale (apprendistato in un'impresa e corsi professionali) che nei Paesi con la sola formazione scolastica a tempo pieno.

Tenuto conto che le innovazioni proposte avevano una chiara impronta politica, a questo momento si assiste a una paralisi della cooperazione e a un indebolimento dell'interesse di alcuni Paesi per le attività del Consiglio d'Europa.

### Pletora di studenti – Compromessa la nuova pedagogia

Nel 1969, il Ministro francese dell'educazione Edgar Faure riconosceva a Versailles che la Conferenza dei Ministri europei aveva dato orientamenti essenziali, raccomandando di dare ampio spazio, nell'insegnamento, al patrimonio culturale comune e di favorire gli scambi di idee fra le nazioni. In quell'occasione proclamava l'urgenza del libero accesso all'insegnamento superiore per tutti i giovani capaci.

Era il tempo della contestazione studentesca: Edgar Faure si chiedeva perciò se la soluzione dei problemi comuni non fosse stata troppo rinviata nel tempo e se non fosse giunta l'ora di promuovere un'educazione per tutti, un'educazione europea, quale risposta confacente alle aspirazioni, alle inquietudini, alle angosce e ai pericoli incombenti.

Non c'è quindi da meravigliarsi se nel 1971, a Bruxelles, i Membri si siano interrogati ancora una volta sugli scopi della loro azione. La scuola intesa come servizio sociale e la formazione continua (tema della Conferenza di Stoccolma del 1975) sembrarono essere le soluzioni di tutti i problemi. Ciò nonostante, l'inquietudine manifestata da E. Fau-



re s'era impadronita degli ambienti politici e pedagogici. La pleora di studenti, gli sbocchi incerti, il «*numerus clausus*» erano ormai una realtà che comprometteva il raggiungimento degli obiettivi fissati pochi anni prima.

Il tempo dell'euforia stava passando per lasciare il posto a un'amara disillusione, a un realismo inatteso, imposto tra l'altro dalle restrizioni finanziarie che limitavano nei diversi Paesi la possibilità di agire. Di fronte a situazioni divergenti, l'azione comune era continuamente rimandata e i lavori della Conferenza assunsero così un carattere decisamente teorico. Alla discussione dei problemi di fondo si sostituirono l'informazione reciproca e le prese di posizione individuali, di modo che risoluzioni e dichiarazioni non superarono lo stadio delle buone intenzioni.

La sfaldatura politica e il timore di disattendere il senso della realtà determinarono il rinvio dei dibattiti alle nuove organizzazioni: la Comunità europea e il Consiglio dei Ministri nordici.

La grande Europa rimaneva di là da venire.

### Recessione economica – Disoccupazione giovanile – Nuove tecnologie (1977-1985)

Verso la fine degli anni settanta, l'opera dei Ministri dell'educazione fu condizionata da realtà nuove: la recessione economica, la disoccupazione giovanile e la limitazione dei crediti. Fattori negativi a cui si aggiungevano, in tutti i Paesi, aspirazioni sociali difficili da soddisfare.

Le Conferenze del 1977 e del 1979 privilegiarono perciò temi di indirizzo chiaramente sociale, mentre le successive (Lisbona: 1981; Dublino: 1983; Bruxelles: 1985) ripresero l'esame degli argomenti pedagogici riferiti ai diversi livelli scolastici.

La recente sessione (Helsinki: 1987) ha avuto per tema: «Formazione degli insegnanti: le nuove sfide per gli insegnanti e la loro formazione». Se nel 1989 la Conferenza si occuperà della formazione post-secondaria e continua, il giro d'orizzonte sarà completo.

Riassumendo i lavori compiuti negli ultimi dieci anni, i temi prioritari appaiono i seguenti:

1. Preparazione alla vita attiva (professionale, sociale e culturale)
2. Nuove tecnologie e loro impatto sulla formazione e sulla vita attiva
3. Educazione continua; alternanza fra periodi di formazione e di vita attiva
4. Qualità dell'insegnamento, preparazione alla ricerca e alla tecnologia avanzata
5. Interculturalismo, comprensione internazionale, rispetto dei diritti umani, educazione alla pace
6. Tempo libero, libertà e tutela dei valori comuni.

Resta da vedere in qual misura si svilupperà nel futuro la cooperazione europea.

#### Retrospezione

Libera traduzione e sintesi parziale di un rapporto di EUGÈNE EGGER

# Nuovi programmi e competenze degli allievi in matematica alla fine della scuola elementare

Al termine dell'anno scolastico 1985/86 si è conclusa l'esperienza delle classi pilota, dopo cinque anni di sperimentazione e applicazione dei nuovi programmi di scuola elementare.

L'Ufficio studi e ricerche ha accompagnato fin dall'inizio il lavoro delle classi pilota mediante verifiche puntuali e sistematiche che hanno permesso di raccogliere informazioni il più possibile precise e oggettive circa l'esito della riforma in atto e sulla conformità dei risultati raggiunti rispetto agli obiettivi perseguiti dai programmi.

Ultimamente sono stati pubblicati i risultati delle prove di matematica svolte lo scorso anno nelle classi pilota di quinta elementare, i quali costituiscono in un certo senso un bilancio conclusivo del lavoro svolto e un punto di riferimento del livello acquisito nelle conoscenze e abilità matematiche alla fine della scuola elementare<sup>1)</sup>.

L'indagine conclusiva è stata impostata attraverso due prove di verifica:

- una prova di tipo «inventario» il cui scopo precipuo era quello di valutare le conoscenze e abilità di base corrispondenti agli *obiettivi di padronanza* definiti dal programma, cioè quelle mete che la stragrande maggioranza degli allievi dovrebbe poter raggiungere, mediante un insegnamento efficace;

- una prova più complessa, atta a saggiare la capacità di applicare le conoscenze acquisite in situazioni nuove di una certa complessità, richiedenti buone attitudini al ragionamento e alla perseveranza, e che, per le caratteristiche dei problemi proposti e il grado di difficoltà, può essere considerata una prova di verifica relativa agli *obiettivi di sviluppo*.

I dati principali emersi da questi lavori di ricerca sul profitto degli alunni possono essere riassunti nei punti seguenti:

### Concordanza tra risultati attesi e risultati ottenuti

Gli obiettivi di padronanza sono stati acquisiti da una buona percentuale di allievi; in generale le conoscenze e abilità di base del programma sono state assimilate in modo abbastanza sostanziale e soddisfacente.

Il livello raggiunto nelle classi pilota riflette probabilmente quanto ci si può realisticamente attendere dagli allievi, mediante un insegnamento ben impostato ed efficace, e costituisce nel contempo uno stimolo e un riferimento importante per gli insegnanti nei prossimi anni.

### Esempi di esercizi e problemi della prova di padronanza (V classe, maggio 1986)

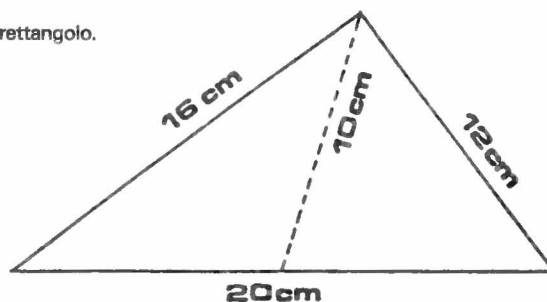
Ho una damigiana con 50 litri di vino. Lo metto in bottiglie di 7 di l'una.

Quante ne riempio?

Soluzione esatta:	65%
Procedimento corretto, ma errore di calcolo:	4%
Errori concettuali:	25%
Non affrontato:	6%

È un triangolo rettangolo.

Calcola l'area.



Soluzione corretta:	63%	(di cui il 4% misura l'altezza relativa alla base di 20 cm)
Procedimento corretto, ma errore di calcolo:	4%	
Errore di procedimento: (es.: $20 \times 10 : 2$ ; $20 \times 10$ )	27%	
Non affrontato:	6%	