

Salvador Cardús - Laia Carol
Walter Feinberg - Eric Hanushek
Blanca Heredia - José Antonio Marina
Artur Moseguí - Sergio Rizzo
Isabelle Schulte-Tenckhoff - Elisa Soler
Gian Antonio Stella

LABIRINTI

Premio
Catalunya Literària
Fundació Privada

Convocatoria 2009

BIBLIOTECA DIVULGARE

Salvador Cardús - Laia Carol
Walter Feinberg - Eric Hanushek - Blanca Heredia
José Antonio Marina - Artur Moseguí - Sergio Rizzo
Isabelle Schulte-Tenckhoff - Elisa Soler
Gian Antonio Stella

LABIRINTI

Premio
Catalunya Literària
Fundació Privada

Convocatoria 2009

BIBLIOTECA DIVULGARE

ESEMPLARE GRATUITO

Edizione per circolazione gratuita Biblioteca Divulgare - 2010

Tutti i diritti sono proprietà di Catalunya Literària Fundació Privada
Rambla Nova 106-bis 7º 4ª - 43001 Tarragona

Proibita la riproduzione totale senza l'autorizzazione affidabile
del titolare dei diritti.

Deposito Legale: T-1538-2010

PREMIO LETTERARIO DI' SAGGIO DICEMBRE 2009

SPONSOR

Catalunya Fundació Privada

FUNDACIO.CAT@telefonica.net

Fondazione Etruria

fondazione.etruria@gmail.com

Fondation Europa Cultural

fond.europacultural@gmail.com

Ringraziamenti ai membri della giuria che hanno
concesso il premio in collaborazione volontaria e
gratuita.

Sr. Marcel Banús. Por Catalunya Literària F.P.
Sr. Giovanni Panagia. Por Fondation Europa Cultural
Sra. Elena Pezzi. Por Fondazione Etruria

LABIRINTI

Parte Prima. Labirinto educativo

	Pagine
<i>Introduzione</i>	9-11
Salvador Cardús (Universitat Autònoma de Barcelona)	
1. <i>Il valore culturale dell'educazione</i>	13-36
Salvador Cardús	
2. <i>Educazione per lo sviluppo</i>	37-55
Blanca Heredia	
Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economici, OCDE)	
3. <i>L'importanza della qualità nell'educazione</i>	57-92
Eric Hanushek (Universidad de Stanford)	
4. <i>Famiglia e educazione</i>	93-113
José Antonio Marina (Madrid)	
5. <i>Il luogo delle scuole religiose nelle società democratiche liberali</i>	115-149
Walter Feinberg (Universidad de Illinois)	
6. <i>Il labirinto religioso</i>	151-168
Laia Carol (Barcelona)	
<i>Nota Editoriale</i>	169-175
7. <i>Quadro Sinottico Religioni</i>	176-190
Laia Carol (Barcelona)	

Parte Seconda. Labirinto etnico e socio-politico

8. <i>Minoranze etniche e paesi indigeni</i>	193-219
Isabelle Schulte-Tenckhoff (Universidad de Ginebra, Suiza)	
<i>Nota Editoriale</i>	220-228
9. <i>Sovrappopolazione e la sua diversità</i>	229-262
Artur Moseguí i Gil - Elisa Soler (Barcelona)	
<i>Nota Editoriale</i>	263-264
10. <i>La classe politica</i>	265-298
Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella (Il Corriere della Sera)	
<i>Nota Editoriale</i>	299-303
<i>Bibliografia</i>	305-317

PRIMA PARTE
LABIRINTO EDUCATIVO

Introduzione

I capitoli della prima parte di questo lavoro mostrano l'ambizione degli obiettivi e degli ostacoli con cui si affronta in questo periodo l'educazione. La seconda parte vede il risultato dell'educazione spartita. Di un altro lato, solitamente si rilevano pubblicamente l'importanza e il valore dell'educazione e aumenta la richiesta sociale di più formazione. Di fatto, in una gran parte dei paesi, la scolarità si è generalizzata con l'incorporazione delle donne e delle classi più popolari. Comunque, come segnale nel mio capitolo, si confonde ancora troppo spesso "informazione" con "conoscenza" e c'è un vero sconcerto verso il ruolo che devono disimpegnare i diversi attori sociali e le istituzioni nell'orientamento dell'educazione.

I diversi studi presentati qui sollevano i problemi derivati dalle diversità di agenti educativi e i modelli in conflitto che comportano. Segnalo anche che la crisi della funzione educativa della struttura familiare, è inadeguata per fare fronte alle sfide del mondo attuale.

Dalla prospettiva globale della funzione sociale dell'educazione, si chiede: chi deve educare ai genitori per esserlo? Genitori e professorato sono saturi di attività nei suoi rispettivi ruoli vitali. La risposta non può essere un'altra che l'apprendistato di maternità e paternità deve realizzarsi nell'epoca studentessa, essenzialmente con l'esempio dei suoi comportamenti dentro la famiglia e le classi. Di un'altra parte, la scuola ha creato delle attese ogni volta più ambiziose, aspirando non solo a trasmettere l'insegnamento, ma anche a formare le attitudini e i valori, le emozioni e la critica sociale. Tuttavia, nella pratica si può osservare una dimissione nella volontà del progresso, la quale comporta la rinuncia all'affidamento nella razionalità e nella conoscenza scientifica avuta nella lunga lotta contro l'oscurantismo.

In un controllo degli studi comparativi internazionali, Blanca Heredia rileva che l'obiettivo accettato a livello internazionale dell'educazione a tutti, così come per i suoi effetti positivi sullo sviluppo e il benessere, sono lontani dell'essere accessibili in molti paesi sotto sviluppati e difficilmente saranno raggiungibili con le attuali strutture economiche e politiche del mondo. Eric Hanushek sviluppa anche questo tema nel suo ampio capitolo insieme

all'importanza dell'educazione che non solo si basa nella sua quantità, bene nella qualità, viene a dire, in che cosa si studia, che tecniche d'apprendistato si utilizzano e che risultati ottengono gli studenti.

Ambi due nelle sue posizioni, sia Blanca Heredia in OCDE e PISA, come Hanushek nella sua pratica professionale con l'ossessiva attenzione a calibrare l'incidenza dell'educazione come un fattore evolutivo economico, incidendo nei metodi di studio dell'influenza di questa educazione non solo per lo sviluppo della civilizzazione generale, ma anche agendo nel tangibile dell'ostensione della produzione e la produttività personale e collettiva, culturale ed economica.

Walter Feinberg e Laia Carol affrontano l'ostacolo della religione. Dai valori di una democrazia liberale, argomentano che la preferenza dei genitori per un'educazione religiosa dei figli, se esiste, deve essere limitata tanto per l'interesse autonomo dei bambini come per gli interessi di equità della società democratica liberale. Un governo democratico ha l'obbligo di discriminare a favore delle scuole che abbiano un interesse specifico in promuovere l'autonomia, l'equità e la fraternità. Il diritto d'educare ai propri figli in una società liberale dovrebbe essere considerato un diritto pubblico che si onora ai genitori sotto certe condizioni e non in maniera assoluta. I governi devono discriminare a favore delle scuole pubbliche oppure religiose che promuovano i valori di autonomia, equità e fraternità.

Per un progetto educativo di futuro, la distinzione tra insegnamento e formazione è cruciale, come si rileva in vari dei capitoli. Gli avanzamenti tecnologici nell'insegnamento permettono di dare priorità alle aree formative. In concreto, quello che può circolare per la rete ed è di libero accesso, non dovrebbe essere del tempo docente nelle aule. Le deficienze esistenti nell'educazione mostrano che i due obiettivi accettati ampiamente di spargere l'accesso alla scuola e migliorare la sua qualità sono difficili da combinare. Hanushek avverte che se le politiche dei governi semplicemente pretendono spingere ai giovani perché rimangano nella scuola più anni, senza cambiare gli aspetti qualitativi fondamentali delle scuole, non si otterranno gli obiettivi generali di sviluppo, benessere e civilizzazione che generalmente si attribuiscono all'educazione.

Tra le riforme a poco tempo, propongo personalmente dei piani di comunicazione che regolino i flussi comunicativi interni ed esterni tra le famiglie, le scuole e le altre istituzioni che contribuiscono all'educazione.

José Antonio Marina osserva che viviamo rinchiusi in un circolo di scuse, nel quale i genitori accusano alla sede scolastica d'inefficienza, e la scuola si lamenta di che i genitori mandano ai suoi figli senza un'adeguata civilizzazione. Più tardi si mettono tutti d'accordo e colpevolizzano alla televisione, e per ultimo, le lamentele si danno al governo, che suole cambiare la legge, e si ricomincia un'altra volta. Per rompere questo "circolo infernale", secondo Marina, ognuno deve tentare di agire dal suo ambito di possibilità. Così, propone un patto civico sull'educazione come un passo previo per un patto di stato in educazione.

Nell'insieme, i diversi capitoli sul labirinto educativo riuniti in questo lavoro segnalano le deficienze dell'educazione nel mondo attuale e identificano gli ostacoli principali per il suo progresso. Così, propongono alcune linee fondamentali di azione collettiva per avanzare verso un'educazione generalizzata, capita come insegnamento e come formazione, che sia all'altezza del progetto e della possibilità di culminare l'evoluzione civilizzante dell'umanità.

L'educazione necessita d'adattarsi alle caratteristiche di ogni collettivo umano. Isabelle Schulte-Tenckhoff introducono un'idea di classificazione della diversità umana a prendere in considerazione. Artur Mosegui ed Elisa Soler fanno il proprio in quanto al numero di umani che la Terra può rifugiare facendo come sua circa l'idea di Malthus, oggi più vigente che quando vide la luce. Finalmente, Gian Antonio Stella e Sergio Rizzo riassumono la conseguenza di un'educazione inappropriata che mette in difficoltà l'evoluzione socio-politica della specie.

Salvador Cardús
Barcelona, 2009

Il valore culturale dell'educazione

Salvador Cardús i Ros
(Universitat Autònoma de Barcelona)

Per non convertire un testo sul “valore dell'educazione” in un esercizio banale di mera reiterazione dei topici che si associano alla nostra accalcata società della conoscenza —come piace nominarsi in forma pedante—, ci abbiamo bisogno di problematizzare l'enunciato. Vale a dire, conviene analizzare qual è il punto debole che spiega che ancora è necessario difendere il valore dell'educazione. E credo che la migliore maniera di farlo sia mettendo di manifesto un paradosso che s'è scoperto con una certa stupefazione negli ultimi anni nelle società occidentali avanzate: sebbene mai come ora si erano difesi pubblicamente con tanta veemenza l'importanza e il valore dell'educazione, allo stesso tempo si direbbe che mai si era arrivato a un livello così basso d'adesione individuale alle promesse che offre questa educazione. Effettivamente, nell'attualità convivono simultaneamente la domanda obiettiva di più e più informazione e l'esistenza d'ostacoli apparentemente insalvabili, e allo stesso tempo si sveglia l'interesse generale per gli sforzi più che notabili messi al servizio dell'educazione dei cittadini.

Che l'educazione abbia ottenuto lo status di diritto basilico e di necessità fondamentale lo prova il fatto di che s'è generalizzata la scolarizzazione universale e obbligatoria per frange d'età ogni volta più ampie, oltre che un'estensione dell'educazione professionale e superiore fino ai livelli mai visti. Questo è occorso così nel mondo sviluppato, ma si è anche prodotta una rapida corsa dei paesi in via di sviluppo. Tuttavia si costata un'ascesa della presa di contatto pubblico da necessità d'una formazione permanente al lungo della vita. Per contro, che agli sforzi educativi non li corrispondono i risultati ottenuti, lo dimostrano i fatti che segnalano degli indici di fracasso scolare recenti, l'inadeguata tra i curriculum scolari e le necessità del mercato del lavoro e, in genere, la profonda preoccupazione per una “crisi” educativa che si manifesta in forma aperta in uno stato permanente di dibattito pubblico sulle insufficienze del sistema educativo, il rilassamento delle responsabilità familiari o, anche più, il ruolo

negativo che giocherebbe i mezzi di comunicazione e le culture di masse.

Certamente, in ogni ambiente nazionale, il dibattito acquisisce le sue forme particolari e suole essere analizzato attendendo a queste circostanze interne. Valga, a modo d'esempio, la preoccupazione della Francia per il fracasso scolastico che portò a creare nel 2008 una "Journée du refus de l'échec scolaire", in un ambiente di dibattito che aveva intestato lo stesso presidente della Repubblica, Nicolas Sarkozy, con la famosa comunicazione "Lettera ai maestri" in settembre del 2007. O ancora più, valga il caso del dibattito che mantiene la società tedesca, anche con l'intervento diretto della presidentessa del governo federale, Angela Merkel, e che raccoglieva con precisione l'articolo di The Economist "Bottom of the form". "The cancellor looks for ways to improve Germany's mediocre schools" del 18 ottobre di 2008. E, per non estendermi, basta con vedere l'interesse svegliato da The MacKinsey Report on Education, di settembre del 2007, che metteva di manifesto questo consumo tra l'incremento della spesa pubblica in educazione e la povertà dei risultati ottenuti, oppure le lamentele che sveglia ogni nuova edizione dell'informe PISA (Programme for International Student Assessment) dell'OCDE. Invece, più in il di ogni caso, un'analisi di paragone dei discorsi, mette di manifesto l'universalità del problema e la similitudine degli argomenti di dibattito.

Avremo l'occasione di considerare con più dettagli quali sono gli ostacoli che frenano i progressi in educazione e incluso spiega i retrocessi. Comunque il caso è che, effettivamente, c'è una distanza ogni volta più grande tra la coscienza sociale dell'importanza dell'educazione e le attese sui risultati, tanto nel relativo all'adesione tra la cittadinanza con un numero enorme d'individui che non sembrano compartire la promessa che gli offre l'educazione-, come per l'eccellenza che si aspettava ottenere dall'elevato sborso pubblico in politiche educative.

Voglio avvertire che non do per supposto che, effettivamente, la nostra sia una "società della conoscenza". La notevole disuguaglianza nella distribuzione di questa conoscenza mette in interdetto tutto quello che di condiscendente possa possedere quest'auto qualificazione. Tuttavia, si deve tenere in conto come si è fatto in maniera reiterata- che no si dovrebbe confondere tanto facilmente "informazione" con "conoscenza", e che una società effettivamente "molto informata", e ancora meno,

automaticamente, una società “della conoscenza”. La confusione informativa che si produce dall’eccesso di dati disponibili; la circolazione di spazzatura di “rumore”-che passa mascherato in mezzo all’informazione; la facilità di manipolazione di un’informazione difficile da contrastare per la mancanza di nuove fonti di riconosciuta autorità o, anche di più, le difficoltà per applicare questa informazione disponibile e fare di lei un uso razionale specialmente a causa della sua velocità di trasmissione, dell’apporto continuo di nuovi dati e dell’obsolescenza e la sua rapida sostituzione-, sono aspetti decisivi dei dubbi ragionevoli su come parlare con proprietà della società della conoscenza oppure no.

Di fatto, sono queste stesse ragioni quelle che spiegano che esistano notevoli spazi di “analfabetismo informativo” di conseguenze tanto o più gravi di quelle che aveva l’analfabetismo di chi non sapeva leggere a principio o a metà del secolo scorso. Sì: siamo una società “molto informata” ma anche molto “male informato” e, sopra di tutto, “disugualmente disinformata”. In maniera che solo si dovrebbe accettare questa denominazione se per “società della conoscenza” si capisce che la cultura si è convertita in un fattore di differenza sociale tanto rilevante quanto i privilegi aristocratici di altri tempi o dei vantaggi che ancora proporziona una buona fortuna economica. In qualsiasi caso, detto in un’altra maniera, la società della conoscenza ritorna a essere una grande sfida per i principi dell’uguaglianza e la giustizia alla quale, per ora, solo sappiamo dare risposta con un successo più che discreto.

Logicamente, una società che fa dell’informazione e del suo uso intelligente e critico cioè, della sua conversione in conoscenza-, un fattore di gerarchia e di progresso sociale, deve necessariamente situare all’educazione dei cittadini come uno dei motori principali per il suo corretto sviluppo. E la cosa certa è che tutti i dati mostrano come le società sviluppate hanno girato su questa’indirizzo al lungo del secolo XX e molto specialmente nella sua seconda metà. L’universalizzazione della scolarizzazione con l’incorporazione obbligatoria delle donne e delle cappe più popolari che prima rimanevano escluse dagli stessi livelli formativi dagli uomini e delle classi medie e alte, con tutte le inefficienze che si voglia, è un fatto indiscutibile. E la nuova coscienza della rilevanza di una formazione permanente al lungo della vita, può dirsi che è

arrivato a una buona parte della popolazione più giovane e che media età.

Parallelamente, come ho detto, il fatto è che dalla coscienza sociale generalizzata della rilevanza dell'educazione non sembra che si derivi un'attitudine individuale specialmente implicata con gli obiettivi dell'educazione. Tutti i dati ci portano alla conclusione contraria. Si potrebbe parlare di mancanza di fiducia nel sistema educativo o di disaffezione rispetto alla promessa educativa e del valore strumentale che realmente possa avere la conoscenza che si trasmette. Credo che la migliore qualificazione della situazione creata in questa prima decada del secolo XXI sia quella dello "sconcerto educativo" (Cardús, 2000). Detto di un'altra forma: mai non c'erano state tante opportunità educative per tanta gente, non si erano sprecate tanto quanto ora. Si direbbe che alcuni settori sociali, quando gli è arrivata l'opportunità di soddisfare l'aspirazione alla quale non avevano mai avuto accesso, non spartiscono più gli ideali della società nella quale l'educazione è un valore imprescindibile d'emancipazione e di progresso.

Utilizzando la metafora classica, si potrebbe dire che ora contiamo con il miglior ascensore sociale mai immaginato, che ora ci sono posti a disposizione di tutti, che ora il principio dell'uguaglianza d'opportunità non sembra più una chimera, ma anche è ora quando si osserva il minimo interesse per arrivare ai luoghi più alti. Per lo meno in Europa, esiste la convinzione generalizzata di che l'educazione è un diritto, ma certamente non è che non accompagni la stessa determinazione in considerarla un dovere del cittadino verso la comunità.

Apparentemente, si potrebbe arrivare alla conclusione di che i fatti dimostrino che si è dato il massimo valore all'educazione è quando meno interesse si è mostrato in essere educato. O per essere più preciso: a prima vista si direbbe che l'estensione della coscienza sull'importanza dell'educazione ha seri limiti nel momento di essere spartita per quelli che dovrebbero essere i principali beneficiari. Esistono, in definitiva, una gran coscienza sul valore dell'educazione, e, simultaneamente, un crescente disinteresse educativo. Questo è il paradosso di quello che si deve avere in conto. E ora lo avverto: mi resisto anche solo sia per ragioni di prudenza metodologica- a cercare spiegazioni facili per la via dei giudizi morali su un supposto individualismo in solidario o sulla crisi dei supposti valori tradizionali come lo sforzo.

L'educazione e i suoi nemici

Non è facile allineare a tutti i “nemici” del valor dell'educazione in maniera ordinata, per il fatto di stare a parlare di fattori di ordine molto diversi e di rilevanza disuguale secondo le situazioni sociali, politici e le tradizioni culturali nazionali principali. Non è la stessa una società che debba dare risposta alla diversità creata da un flusso continuo d'immigrazione che una società demograficamente stabile. Non è lo stesso un territorio dell'Europa nordica con una tradizione culturale di origine calvinista che una società meridionale marcata dalla tradizione cattolica. Non è la stessa una nazione potente capace di generare i suoi strumenti simbolici fondamentalmente trasmessi attraverso il sistema scolastico per garantire la coesione sociale e politica, che una nazione che non possa assicurare una strutturazione interna sufficiente a causa delle dipendenze esterne, cioè, che abbia difficoltà nel momento di difendere l'autorità del suo sistema scolastico. In questo modo stabilirò cinque grandi ostacoli senza volontà d'eshaustività- che credo mina gravemente la fiducia nel valore dell'educazione e che potrebbero spiegare, al meno in parte, il “distacco” di quello di cui parlo.

1. Diversità di agenti educativi e modelli in conflitto

In primo luogo, si può affermare senza riserve che la crescente complessità e la frammentazione della società attuale hanno diviso definitivamente il consenso sul quale dovrebbero essere i profili e i contenuti di questo diritto all'educazione, l'universalizzazione della quale è stata fortemente difesa e tanto penosamente avuta al lungo del secolo XX. La diversità dei modelli sociali, e sopra di tutto, delle attese che sono associate a loro, ha messo in interdetto la possibilità di stabilire quale deve essere il canone di contenuti e procedimenti comuni sui quali si dovrebbe organizzare i curriculum educativi. Di fatto, si è questionata la stessa idea del canone, circostanza che spesso si è voluto sostituire per il confuso slogan di imparare a capire, partendo dal quale i contenuti precisi si potrebbero ovviare in nome della formazione in alcune abilità e attitudini aperte a qualsiasi necessità. Deve restare chiaro che non solo mi riferisco tanto al metodo pedagogico nel quale si sostenta il principio come nel suo uso sociale, a modo di volo per deviare l'attenzione di un dibattito scomodo. Di un'altra parte, e sorprendentemente,

l'imparare per imparare, che sembra messo al servizio della dimensione più strumentale dell'educazione, è stato difeso dalle posizioni in modo opposto "progressiste", mentre la difesa del valore intrinseco dei saperi con una certa autonomia rispetto alla sua utilità pratica, si è considerata proprio da una posizione ideologicamente conservatrice. Sia come sia, i dibattiti come quelli prodotti, per esempio, tra una pedagogia comprensiva o un'altra orientata verso dei contenuti scolari ben delimitati, non sono discussioni meramente pedagogiche ma che non rispondono alle tensioni che la complessità delle società attuali hanno introdotto nell'educazione. La discussione è arrivata alla stessa università, e risulta che tutti gli schemi tradizionali sono in ripasso. La questione del "come" educare, allora, in nessun caso è indipendente da quella di "chi" deve farlo o quella di "che" e "con quale finalità" si deve educare. Voglio dire che non si tratta di dibattiti meramente teorici o accademici, ma anche scoprono le lotte di potere per il controllo dei sistemi educativi, al servizio dell'imposizione di determinati modelli sociali.

In particolare, la complessità sociale si è traslocata al fronte educativo, da un lato, con l'incorporazione di nuovi agenti educatori che hanno occupato dei posti in rilievo e in competenza diretta con i tradizionali, vale a dire, la famiglia o la stessa scuola. Da un altro lato, la molteplicità di agenti ha comportato la convivenza di strategie educative in contraddizione. Mi riferisco, per esempio, al ruolo dei mezzi di comunicazione e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), alla quale dedicherò speciale attenzione più in avanti. Anche si sono sviluppate nuove forme di relazione sociale, molto più aperte all'interazione tra i gruppi diversi dall'età più, temprata e per tanto più esposte alle influenze emozionali, l'impatto del quale è di enorme trascendenza. Neanche si può ovviare la di sparizione in alcuni casi- di altri agenti che erano stati veramente rilevanti, come le organizzazioni religiose. O, per l'importanza che era arrivata ad avere in alcuni paesi, si dovrebbe citare allo stesso esercito, con un ruolo specialmente rilevante nell'addottrinamento patriottico e che ora, più soavemente si citerebbe come "educazione civica".

Comunque, come dicevo, la molteplicità d'istituzioni socializzanti, in competenza tra di loro, ha supposto di fare entrare il mondo educativo in un supermercato di offerte contraddittorie che si sommano e si restano tra loro in prestigio, influenza e orientamento. Delle offerte che

rivalicano per avere l'attenzione e il tempo e i ricorsi, certamente- dell'educando e che trasgrediscono gli spazi che anticipatamente ognun o avevano riservato. L'analisi della distribuzione e occupazione degli spazi e dei tempi educativi ci mostrerebbe chiaramente questo in quadro di relazioni conflitti, con dei messaggi contraddittori (Cardús,2004). In definitiva, questo conflitto è derivato in una profonda sfiducia, in un tutti contro di tutti e in una davvero impossibile conciliazione d'interessi e prospettive. Concretando: che trenta anni fa la scuola e la famiglia non si fidassero dell'informatica, tutti quelli visti come intrusi, era da immaginare. Quello che non era tanto prevedibile è che scuola e famiglia accettassero di essere confrontate e se incolpassero mutuamente dei fracassi educativi generali.

Spesso, il conflitto nasce dalla discussione per avere più competenze, come succede quando lo stato sin considera come legittimo per imporre determinati contenuti d'educazione civica e patriottica, o quando la chiesa esige una presenza indicativa nello spazio pubblico educativo. Comunque, in maniera abituale, la maggioranza dei conflitti nasce da tutto il contrario: dalla cessione delle responsabilità che tradizionalmente erano state assegnate in maniera chiara e determinata a ogni istituzione. Certamente, la nostalgia di un possibile nuovo consenso tra tutte le parti è illusoria, per molto che abbia la virtù, alla mano, di forzare il dialogo tra le diverse istituzioni che ci sono in gioco. E che una cosa e che famiglia e scuola competono la convinzione di che l'educazione è un valore, e un altro bene distinta e che siano d'accordo in quali devono essere le strategie e i modelli organizzativi partendo dai quali si dovrebbe educare. In riassunto, lo sconcerto su chi deve educare cosa, come e dove, è la manifestazione di questo primo grande ostacolo dell'attuale processo educativo.

2. Rottura generazionale nella trasmissione educativa

In secondo luogo, per l'importanza che tradizionalmente abbia avuto, dobbiamo citare la crisi della funzione educativa della struttura familiare. Per contro, e significativamente, la famiglia non sola si mantiene ma ha anche incrementato il suo vigore come un'unità economica parallela all'incremento dei suoi abiti di consumo. Tradizionalmente, la solidità delle parti educative familiari procedeva dalla trasmissione intergenerazionale imparata in un marco di affetti che non avevano competenza al di fuori di se stessa. Nonostante tutto

ciò, questo modello funzionava nel supposto di un processo di cambio moderato e nell'assenza d'intromissioni dentro la sfera privata, con l'eccezione delle istituzioni che, come la chiesa, dove succedeva questo, attuavano, precisamente, per garantire la sua stabilità. D'improvviso però, padri e madri si sono trovati con delle rotture nei suoi stili di vita che convertono in inutili i vecchi modelli tradizionali d'educazione imparati primi. Spesso, anche l'adesione ai nuovi stili esige precisamente la denuncia esplicita dei vecchi modelli accusati, con o senza ragione, come autoritari o abusivi rispetto a come si definiscono i diritti e i doveri nella nuova società. In queste circostanze, nelle unità familiari, sommesse a dei cambi che moltiplicano la sua omogeneità di forme, diventa impossibile ricostruire autonomamente delle nuove pratiche educative che nascono già senza un quadro comune d'imposizione legittima. Tuttavia, la prima generazione della rottura poté agire per l'opposizione a quello che era considerato sbagliato negli stili della generazione precedente. La seconda generazione però, era assolutamente privata di parti proprie che deve agire cercando le fonti di autorità precaria: una rivista d'educazione di rigore discutibile, un manuale di auto aiuto di autore incerto, una "scuola di padri" organizzata da un'associazione di genitori disorientati, delle pagine anonime d'Internet...

È qui, dove appare la questione con più senso comune in apparenza, ma nello stesso tempo la più pericolosamente immaginabile in una società plurale: chi deve educare ai genitori a esserlo? La domanda sembra di senso comune nella misura che afferma un'inabilità che fino a due generazioni fa era inimmaginabile: si sapeva fungere da padre o da madre per trasmissione generazionale del mestiere, ma anche dalla prossimità della generazione precedente che permetteva la tutela dei nuovi genitori di fronte all'inizio della sua nuova responsabilità verso la novella generazione. Comunque, nello stesso tempo, la questione su chi deve educare ai genitori deriva da una domanda pericolosa: chi ha il diritto d'indicare, o d'imporre, in maniera legittima, un determinato modello educativo? Finiremo a chiedere qualche tipo d'accredito per esercitare come genitori? Lo stato può proibire, per esempio, la scelta minoritaria ma ogni volta più estesa, di scolarità in casa? O, è lo stato quello che deve regolare le forme di castigo che possono imporre i genitori, come già si fa in nome della protezione dell'infanzia, e fino a che dettaglio? E, si dovrebbe regolare l'apparizione di tutti i tipi di manuali da auto, aiuto o di pagine web, alcune manifestamente propense

all'addottrinamento esoterico condotto da pericolosi guru educativi?

Oggi giorno, la famiglia è un oggetto di tutti gli sguardi auspicali che convertono alla sua impotenza in colpa. Il supposto di genitori dimissionari sulle responsabilità costituisce una grave squalificazione morale su quello che sembra che ci si abitua a essere, oppure una diversità dei modelli, non è sempre facile distinguere tra che cosa significa istruire male e educare in un'altra maniera, oppure l'espressione della sua poca abilità educatrice più che per sciattezza, per incompetenza. Questo, è chiaro che, per non menzionare le tensioni alle quali si vede sommersa la struttura familiare, sia per il mercato lavorativo con un orario ogni volta meno regolata, come per un modello d'occupazione del tempo libero che invade senza pietà lo spazio domestico. Gli orari lavorativi incompatibili con le responsabilità educative familiari, e questa penetrazione di logiche e discorsi non familiari nel tempo domestico a causa delle offerte di ozio invasive, spiegano come nessun altro fattore la debolezza educativa della famiglia. La famiglia, inevitabilmente, vive in maniera contraddittoria questa impotenza educativa, nella misura che deriva, in gran parte, dalla funzione economica che gli esige come motore di consumo e che implica la necessaria flessibilità dei modelli organizzativi domestici, per metterli al servizio di queste necessità. IN concreto: alla famiglia è chiesto un determinato ordine educativo e, in parallelo, si spera che contribuisca alla non regola degli stili di vita per accomodarli alle imposizioni del mercato (Cardús, 2003 e 2009).

3. Una scuola non legittimata

In terzo luogo, si deve parlare dello stesso sistema educativo. Può sembrare del tutto non procedente il situare all'istituzione educativa tra i "nemici" dell'educazione. Ed effettivamente, lo sarebbe se no si ricordasse che stiamo parlando dei condizionanti che impediscono, le assommo efficace della promessa educativa. In questo senso, il sistema scolare non può restare escluso dalla lista degli agenti che mostrano grandi difficoltà intrinseche per avere i risultati che si propongono. Si è già avvertito che non è possibile generalizzare, data la gran diversità di modelli, situazioni e risultati dei diversi sistemi educativi, anche quando ci centriamo nelle società occidentali avanzate. Per tanto, sono cosciente di che le considerazioni che farò devono mantenersi in un piano sufficientemente ampio

come per essere pertinenti alla maggioranza dei casi, ma che allo stesso tempo dovrò attendere perché non diventino irrilevanti.

La prima osservazione si deve riferire alla drammatica constatazione di che il mondo dell'insegnamento ha dovuto assumere con rispetto alle sue limitazioni a proposito della missione trasformatrice della realtà sociale che si era imposta, seguendo il modello illustrato. Le grandi utopie pedagogiche della seconda metà del secolo XX hanno sfinito tutta la sua capacità trasformatrice che d'altra parte, deve dirsi che era molto minore di quello immaginato. In molti casi, queste utopie pedagogiche riuscirono a fare sembrare alla scuola come l'istrumento basico di una rivoluzione sociale che poteva cominciare dalla base, con una radice popolare. Dalla scuola tradizionale si denunciava il ruolo riproduttore dei modelli sociali stabiliti e si pretendeva che la nuova scuola creasse, al contrario, le condizioni di una rottura che li permettesse lasciare d'essere un "apparecchio di stato al servizio dell'ideologia dominante", come la critica marxista l'aveva attribuito. Per ora, passato il tempo delle grandi ideologie, quando effettivamente si riconosce il grande valore dell'educazione, certamente non è per reclamarli nessuna vocazione rivoluzionaria ma per esigerli una maggiore accomodazione ai modelli sociali emergenti che se da un lato sono "nuovi", non sono una conseguenza di un cambio nel senso rivoluzionario che si era descritto partendo dagli anni sessanta del secolo scorso. Voglio dire che, quando oggi si reclama l'eccellenza al sistema educativo, per esempio, esigendoli che faccia i conti con i suoi risultati e con l'introduzione di qualsiasi tipo d'istrumenti di valutazione, non si pensa tanto negli antichi obiettivi di trasformazione rivoluzionaria ma gli si chiede che contribuisca a fare viabile il futuro del sistema attuale. Quei vecchi principi di A.S. Neill in Summerhill (letteralmente, una scuola "dove i bambini hanno la libertà di essere loro stessi"; "dove puoi giocare tutto il giorno, s'è quello e questo che tu vuoi") e che ispirarono i progetti educativi più avanzati del secolo scorso e che basarono le vocazioni pedagogiche di tanti maestri attuali, certamente, non incastrano nel tipo di vantaggi che la società spera che sia l'educazione sia le proporzioni.

In un certo modo, si potrebbe dire che il mondo scolastico è rimasto rinchiuso in una profonda contraddizione: mentre cresceva la coscienza della sua rilevanza, come istituzione, perdeva la sua centralizzazione sociale. Fino a metà del secolo scorso, la scuola aveva appena avuto competenza. Al di fuori

dello spazio familiare e religioso, e di qualche spiraglio attraverso gli spazi informali, per esempio il gioco per strada, l'istituzione educativa per eccellenza, era la scuola. L'autorità del maestro era discussa poco e il sapere che trasmetteva aveva tutta la legalità di una tradizione di una conoscenza perfettamente stabilita. Invece, sebbene nessuno discutesse la sua legalità, neanche la sua necessità era un'evidenza unanime. L'esclusione della scuola da importanti settori sociali era accompagnata da una scarsa coscienza della sua necessità più in i degli apprendistati basilari: la lettura e la scrittura elementari, le quattro regole dell'aritmetica, brevi nozioni di una storia nazionale mistificata. Nel lato opposto, hanno la scuola attuale, tanto apprezzata quanto discussa in tutte le sue sfaccettature. L'importanza della scolarizzazione è stata accompagnata dalla crescita delle istituzioni che li fanno la competenza. Nell'esperienza vitale dell'alunno, la scuola ormai occupa una piccola parte e non è necessariamente la più importante dal punto di vista soggettivo. Non solo questo, ma non è neanche la più rilevante in quello a che si riferisce la capacità di presentargli il mondo esterno né offrigli l'informazione più completa e aggiornata. Forse sì che il primo grande competitore scolastico fosse la televisione, ma nell'attualità è chiaro che lo sono le industrie della cultura, e soprattutto Internet e tutte le sue reti sociali che con o senza ragione, hanno sopraffatto la gerarchia del valore che aveva la scuola, e le istituzioni educative in genere, come riferimento d'autorità nella distribuzione della conoscenza.

In questo quadro contraddittorio della competenza di nuove istituzioni che la scuola non finisce d'accettare come legittimo nel processo educativo che, per peggiorarlo ancora, ha allargato le attese che venivano offrendo. Vuole dire: mentre perdeva la centralizzazione per l'apparizione di serie competenze, la scuola creava delle attese ogni volta più ambiziose. Non solo se si comprometteva a trasmettere i saperi formali sui quali aveva autorità, senno che pretendeva educare globalmente, delle attitudini ai valori, dall'aula alla strada, dall'emotività alla critica sociale, dalla matematica all'interculturalità, dalla scrittura al pacifismo. Non lo giudico. Faccio solo constanza di che è stato qualcosa di somigliante alla fuga verso avanti volo: forse la scuola cedette che la perdita di rilevanza si compenserebbe con un incremento nelle promesse. La conseguenza, inevitabile, è stata quella di un senso di

sconfitta per la distanza tra la capacità reale d'influenza e le sospensioni create.

La situazione attuale è contraddittoria. Da un lato, l'educazione scolare certamente continua a essere rilevante. Di fatto, lo è più che mai, per ampiezza del tempo e per l'universalità del servizio. La percezione sociale però è giustamente il contrario. La mia tesi è che la causa di tutto quello è precisamente, la mancanza di attese delle quali si parlava prima. E non solo questo. E anche certo che la perdita d'autorità dell'istituzione e dei suoi agenti ha che vedere con le difficoltà di presentare i nuovi concorsi scolari più in là del tipo di conoscenze che si basavano nella leggenda scientifica e razionale, nelle tradizioni letterarie e artistiche, di riconoscenza universale, e in gran parte, nazionale. Discutere sul cannone letterario non è facile per l'insieme della popolazione, e per lo meno, tra quelli che non sono degli esperti, si accetta quello che propone il sistema scolastico. Comunque quando di quello che si tratta e di educare nei valori o nelle attitudini, chi è che non si vede capace di discutere le possibilità di ogni scuola e, ancora di più, di ogni professore in particolare?

In questa nuova situazione, la scuola non è più capace di vegliare ammirazione (Lacroix, 2006) verso i nuovi saperi che non hanno il supporto di una tradizione unanime. Quando la trasmissione di conoscenza guarda soprattutto avanti, verso la novità, verso la sfida dell'attualità, allora è più difficile della scuola continua ad alzare con sicurezza le basi di una società in profonda crisi. Qui è, dove si vede il paradosso: se la scuola si rivolta contro il mondo, contro le sfide attuali, si converte in irrilevante. Se si muove a favore, se si aderisce acriticamente, perde la sua fonte principale di legittimità.

4. La rinuncia alle opportunità.

Uno dei grandi principi della promessa educativa era e continua a essere quello della garanzia nell'uguaglianza delle opportunità. E, di fatto, una buona parte degli sforzi pedagogici e delle politiche educative è stata orientata a fare possibile quest'obiettivo. Comunque questo principio funziona su un a priori: la volontà individuale e collettiva di progresso, sia materiale quanto spirituale. O almeno, presuppone la fiducia nei vantaggi che questo progresso possa offrire. In ogni modo, ogni volta diventa più evidente di questo a priori non si può più dare per compiuto. E le conseguenze sono veramente gravi. Certamente, ci può essere un certo disinganno in

relazione con il fallimento riguardante le promesse associate all'idea del progresso, ma non sembra questa la causa principale della diserzione. In ogni caso, ci mancherebbe riferirci alle difficoltà per mantenere una coesione sociale sufficiente come per seguire facendo credibile la possibilità di un interesse generale sopra delle particolari ambizioni. La fede nel progresso, che pure produce le sue "vittime", ha bisogno di essere vincolata alla fiducia nei benefici che si ottengano per l'insieme della comunità perché questa accetti il prezzo.

Mettiamo il caso particolare d'idea di progresso che rappresenta lo Stato del Benessere, capito alla maniera europea. Lo Stato del Benessere è solo sostenibile dalla prospettiva di una solidarietà comunitaria civica. L'attenzione sanitaria pubblica, universale e gratuita, parte dal supposto che la gente è realmente preoccupata, per essere sana e che non seguirà gratuitamente le condotte a rischio. Nello stesso tempo, si appoggia nel supposto di che non abuserà del principio "solidarietà" nel quale si basa. Che succede però quando si generalizzano le condotte irresponsabili riguardo alla propria salute? È necessario che lo stato attenda anche alle conseguenze? Come si deve rispondere alla rottura del patto non scritto ma implicito che non si può abusare di un sistema messo al servizio dell'interesse generale? Questo tipo d'attitudine non solo si trova nel disinteresse verso una vita lunga e salutare e la preferenza per degli stili di vita orientati a "esprimere" il presente, disattendendo le conseguenze del futuro. Di fatto, è la stessa attitudine che si può riscontrare a proposito dell'attesa di benessere economico, spesso circoscritta alla giornata da vivere. Per tanto, non ci possiamo limitare a fare dei pronostici pessimisti chiedendosi se per prima volta le generazioni posteriori vivranno meglio che le precedenti. La grande domanda è se queste nuove generazioni saranno disposte a fare gli stessi sforzi che i suoi genitori per arrivare e incluso superare gli antichi livelli di salute, educativi o di benessere materiale.

E tuttavia un'ultima constatazione drammatica per il valore dell'educazione. Questa dimissione nella volontà di progresso porta implicita con sé, in molte occasioni, la rinuncia alla fiducia nella razionalità, nella conoscenza scientifica avuta in una lunga lotta contro l'oscurantismo. Il successo di tutti i tipi di esoterismi che si estendono con assoluta impunità, sfida le gerarchie classiche del sapere sulle quali si è basato questo progresso. Che spazio gli rimane all'educazione come via di

emancipazione sociale e personale quando il futuro è determinato dal tarocco? Che fiducia depositeremo nella scuola se mentre s'insegna Galileo, lo studente si fida di una carta astrale? Per finire di descrivere il carattere delle dimissioni rispetto alla promessa di progresso economico, di miglior salute, di un'educazione più completa oppure la fiducia nella razionalità scientifica, conviene osservare che le scelte alla conoscenza razionale non si presentano più scudate da un discorso ideologico ben bloccato e neppure per una tradizione religiosa identificabile, da un autore o da delle sigle. Al contrario, si tratta di una rinuncia silenziosa, discreta, vissuta in maniera poco chiara ed espressa in modo diffuso, e confuso, in buona parte dalle attitudini e li stili di vita attuale.

In definitiva, se come sostengo, non è più chiara l'adesione maggioritaria verso il desiderio del progresso, né materiale né spirituale, è noto che uno degli ambiti principali che si vedranno affettati è quello dell'educazione. Il problema allora, non è quello di una supposta crisi della cultura dello sforzo, ma quello del cambio di priorità all'ora d'orientare lo sforzo e di se ancora si può dare per supposto che tutto il mondo, oppure una sufficiente maggioranza, vuole essere più educata, più ricca, più sana, più libera. Non si può attribuire alle volontà individuali le cause dell'insuccesso scolare che in diverse proporzioni, cresce nella maggioranza dei paesi occidentali. Neanche si può traslocarle solo a un supposto insuccesso del proprio sistema educativo. La mia opinione, tale e come l'ho voluta dimostrare, è che potrebbe trattarsi per una perdita di affidabilità di alcune aspirazioni classiche che presupponevano l'importanza dell'educazione. In questo caso, le "opportunità" che l'educazione doveva offrire, avrebbero smesso d'interessare, oppure sarebbero in pericolo di arrivare a essere irrilevanti per molti individui. Questo significherebbe che il vecchio "ascensore" che permetteva ricompensare lo sforzo di partecipazione nella competitività richiamata dal modello di società, basata nel progresso e che castigava lo stacco e la slealtà al sistema, avrebbe dovuto smettere di funzionare per i settori sociali, di un'altra parte, molto diversi. Non si starebbe parlando solo dei gruppi condannati storicamente ai margini della società, ma anche ai nidi di popolazione situati dentro le classi medie e che, utilizzando un termine giornalistico, si potrebbe intitolare come "antisistema", e ancora dei gruppi minoritari ma molto indicativi di "disertori" di compromesso competitivo che porta implicita alla modernità.

5. I mezzi di comunicazione di masse e le TIC

I mezzi di comunicazione di masse, specialmente la televisione, erano stati fino a poco fa la principale testa di turco della crisi educativa. L'irruzione di un'istruzione di masse metteva in interdetto l'egemonia tradizionale dell'alta istruzione e delle culture nazionali, principali e ultime fonti dei contenuti scolari. Questo creò una vera lotta di legalità, come analizzò brillantemente Edgar Morin (1962). Di un'altra parte l'irruzione della televisione nella quotidianità dei ragazzi e delle ragazze rappresentava l'entrata in competenza della scienza audio visuale di fronte alla cultura scolare, fundamentalmente orale e scritta. La seduzione per l'immagine metteva in pericolo i classici meccanismi di trasmissione scolare, obbligando a un ripasso affondo delle strategie docenti per riuscire a interessare all'alunno. La necessità di "motivare" all'alunno, di divertirlo, si generalizza in questo inquadro competitivo che introduce il mondo audio visuale (Postman, 1985).

Se fosse poco, la televisione rappresentava una fessura di tipo morale nella retorica educativa. Effettivamente, il trionfo della cultura televisiva, anche tra i docenti, introduceva la coscienza di un duplice linguaggio, di una doppia morale, nella misura che quello che era visto come un avversario scolare nel lavoro, nello stesso tempo, formava parte della scena domestica personale. Questa cattiva coscienza del docente in relazione con la televisione forma parte di un'esperienza generazionale, adesso in misura minore oppure residua. Ance così, ha segnato il discorso scolare durante alcuni decenni e più in là di quelli che l'hanno vissuto come un'esperienza personale. Adesso, i nuovi maestri sono già perfettamente inseriti nella cultura televisiva e in forma non complessata. Questo significa che finalmente la televisione entra nell'aula senza troppe resistenze. La televisione e chiaramente il computer.

Comunque l'egemonia della cultura delle masse non si limita a questo combattimento simbolico che incontrò nella televisione alla sua principale nemica, sennò che arriva molto più lontano. In primo luogo perché la cultura di masse proporziona un'organizzazione e una gerarchia, canalizza al conflitto, offre un'identità e in definitiva, dà consistenza a un mondo alternativo a quello della scuola e della famiglia. L'ozio giovanile non è più solo "il tempo di strada" marginale e disgiunto, ma un'istituzione con i suoi tempi e i suoi spazi, la

sua ideologia, il suo “cosmo sacro” e naturalmente il suo mercato. Il caso del ruolo della musica come “geografia giovanile” destinata a orientare l’itinerario vitale, il mondo dei sensi e i combattimenti simbolici giovanili (Martinez, 2007) è paradigmatica di quello che sostengo. Se fosse poco, ultimamente si sono aggiunte, grazie a internet, le reti sociali di relazione che portano ancora più lontano la forza di questa istituzione, che diventa pienamente espressiva per il giovane, costringendo ancora di più il ruolo della famiglia e della scuola. La competenza, allora, non si limita più al fatto della possibilità dei linguaggi e dei contenuti, ma al fatto di che le TIC permettono creare dei mondi virtuali alternativi, orientati radicalmente al presente, molto più gratificanti soggettivamente di quello che offre la promessa educativa, che chiede lo sforzo di una soddisfazione post post che si realizza solo in futuro, d’altra parte incerto.

In secondo luogo, la cultura di masse, specialmente quella che si sviluppa attraverso le Tic, utilizza un linguaggio e delle strategie comunicative che, in definitiva, sono quelle delle società dell’informazione e la conoscenza. L’educazione tradizionale è rappresentata, in genere, dal vecchio mobilio, la lavagna e il banco, mentre la cultura di masse utilizza il telefonino, lo schermo e la lavagna digitale. E ancora di più, quando sono superati i pregiudizi medianici, si scopre che queste nuove tecnologie non sono responsabili di nessuna “stupidità” generale, ma che sono portatrici efficaci dei meccanismi dello sviluppo intellettuale, della sciabilità e incluso di apprendistati vincolati alla memoria o allo spostamento della soddisfazione (Johnson, 2009). Forse però, la summa di questo scontro si manifesta dall’entrata dell’educazione superiore al mondo d’Internet mentre si abbandonano gli antichi anfiteatri che avevano accolto le tradizionali classi magistrali. Le esperienze come “Academic Earth” nominata “web dell’anno 2009 per la rivista Time, o l’OpenCourseWare”, ha situato le grandi lezioni delle migliori università del mondo in Internet con le udienze finora inimmaginabili.

La grande sfida della cultura di masse e delle TIC a proposito del valore dell’educazione tradizionale non è quella di sapere chi sostituirà a chi, ma come si possono integrare le prime negli obiettivi educativi della seconda. Una logica di confronto che colloca all’educazione al fronte contrario delle TIC, la contenderebbe all’insuccesso. Comunque, una stretta sottomissione del mondo scolastico alla cultura di masse e le TIC,

neanche la salverebbe da un rapido processo di sostituzione. L'alternativa è che alla moralità e alla scrittura classica gli si somma il linguaggio universale; che la tradizione della conoscenza scolare mostri la sua capacità di discernimento critico verso le nuove produzioni culturali di masse e che il telefonino e lo schermo apportino i suoi vantaggi alle strategie scolari come hanno cominciato a fare, in maniera pioniera, le università nord americane apportando i suoi contenuti alle reti come You Tube oppure distribuendoli per I-Tunes.

6. Una difesa pratica del valore dell'educazione

Anche s'è discutibile che qualsiasi riflessione verso l'educazione e qualsiasi politica educativa abbiano dimensioni ideologiche, il grande pericolo nei dibattiti educativi è che il confronto ideologico nasconda il resto delle sfide organizzative che abbiano proposto. Quando io stesso ho formulato alcuni dubbi sulla traduzione pratica dei concetti teorici come quello della "motivazione" oppure quello di "studiare a imparare", la risposta è sempre stata quella di accusarmi di non avere capito gli stessi termini in tutta la sua complessa formalità. Certo che accetto la critica. Perfino la questione è se questa complessità formale non l'hanno neanche capita i docenti e se la sua traduzione pratica non ha avuto, in molte occasioni, delle conseguenze contrarie a quelle aspettate. E che nel mondo educativo, nelle ultime decadi, si è prodotta una sostituzione del discorso dell'autorità costruito sull'esperienza docente a un discorso elaborato da un pedagogismo teorico generalmente allontanato dall'aula e strettamente, ed esclusivamente, legato al campo accademico. Bisognerebbe studiare, in ogni ambiente nazionale, come si è sviluppato questo processo e quali sono state le conseguenze nella formazione del professorato e sopra di tutto nei suoi orientamenti docenti. Comunque, vada come avvii, questo spiazzamento dell'autorità, secondo la mia esperienza, fa che le sfide pratiche solo trovino delle risposte ideologiche formali, e generalmente inutili, incapaci di transigere con la realtà quotidiana, e fondamentalmente, perché non la conoscono.

Se il dibattito educativo si schianta in questo primo livello della retorica psicopedagogica, il secondo piano nel quale rimane incagliato è quello del dibattito moralista. L'estesissima produzione del discorso su una supposta crisi di valori, ipotetica causa e conseguenza, non si finisce di sapere mai, di tutti i mali che affettano all'educazione, è finito

ancorandosi nel senso comune e ordinario in una tale maniera che fanno che la critica si converta in una missione impossibile, condannata all'insuccesso. La tentazione moralista, ora è nel piano non accademico ma dell'opinione pubblica, a proposito dell'educazione, somma l'idea della "decadenza di valori" a quella della crisi della "cultura dello sforzo", ovviando tutti i caratteristici strutturali di un fracasso scolastico e, in genere, educativo, e come abbiamo visto è soprattutto il risultato delle proprie contrizioni del modello in società.

Gregorio Luri, nella Scuola contro il mondo (2008) cita un testo sumero, scritto in caratteri cuneiformi di 3700 anni di antichità, che narra lo scontro tra un padre e un figlio e che non posso evita la tentazione di trascrivere:

- Da dove vieni?
- Da nessuna parte
- Smetti di romanzi, vai subito alla scuola e presentati al tuo maestro. Spero che porti i compiti a posto e non ci sia nessuna lamentela sul tuo comportamento. Quando finisci la scuola, vieni direttamente a casa senza in trattenerti nelle strade. Mi hai capito?
- Sì. Sì che ti ho capito. Se vuoi, te lo ripeto.
- Allora me lo puoi pure ripetere.
- Cosa credi? Che non posso farlo?
- Vai allora, comincia!
- Lo farò quando voglio.
- Vai!

Neanche posso evitare citare quest'altro frammento di un testo cinese del Nei Ching, una collezione di testi della dinastia Chou (1030 ai 221 ac) scritto su piccole canne di bambù, che raccolgono le riflessioni del saggio Ch'i Po (Guido Majno, 1991): (...) prima si viveva secondo le regole della temperanza nel mangiare e nel bere, ed andavano a dormire e si alzavano presto. Non come ora. Ora la gente (giovane) beve, ed hanno adottato delle forme di vivere sciatte.

(...) Solo si preoccupano di divertirsi: se ne vanno a dormire tardi e si alzano a qualsiasi ora. È chiaro che così solo si può vivere la metà dei cent'anni che vivevano quelli di prima. Stiamo degenerando!.

E ancora, vede questa frase attribuita a Ippocrate (press. 460-press. 370 ac): "I giovani di oggi sembrano che non abbiano rispetto per il passato e nessuna speranza nel futuro".

Viviamo installati in una crisi della “cultura dello sforzo” che si strascica da mille anni fa avanti Cristo? Siamo sommessi alla stessa “crisi di valori” vissuta in tempi d'Ippocrate? La mia risposta è radicalmente, no. Il discorso moralista spiega solo la crisi personale dell'educatore. La crisi dei valori giustifica la coscienza di fracasso, o quella dell'impotenza, del maestro e del progenitore. Nella stessa maniera che non è lo sforzo in se quello stesso che è in crisi, senno che questa percezione si produce dal fatto che si dirige verso altri obiettivi che non sono più i segnalati dai progenitori né i docenti.

La deriva moralista e ideologica nei dibattiti educativi, allora, sono l'espressione della crisi del valore dall'educazione e non una spiegazione delle sue cause. Il malessere educativo si spiega in termini morali o politici, sì, ma sarebbe una grave semplificazione di credere che la crisi dei valori sia la principale causa dello sconcerto esistente. Di tutti i modi, quando si confonde il sintomo con la causa della malattia, qualsiasi rimedio che si metta in azione, o diventa inutile, oppure accentua il problema più che risolverlo. In questo senso, non è strano che il mondo dell'educazione, dopo essere caduto nella tentazione dell'addottrinamento come terapia principale contro il malessere, vale a dire, di cercare la soluzione in quello che chiamano “l'educazione dei valori” e che si suppone che avrebbe dovuto toglierlo dallo sconcerto, abbia comportato che il supposto rimedio non ha fatto altro che accentuare l'insoddisfazione.

La ragione di tutto quello è che la pretensione d'educare nei valori al confine degli stili di vita nei quali questi devono essere vissuti, è vana. Al contrario, l'unica possibilità d'educazione efficace dei chiamati valori, io preferisco parlare di “virtù”, è precisamente l'attuazione pratica sugli stili di vita. Vale la pena d'osservare la differenza tra valore e virtù: il primo suole essere l'espressione retorica di una virtù pratica. E il processo creativo, specialmente quando s'introduce nell'ambito domestico, ma anche in quello scolastico, è poco propizio alla riflessione esperta. Per questo, il processo educativo solo può andare dalla virtù al valore, dallo stile di vita alla concezione del mondo, dalla routine pratica al principio astratto, ma non al rovescio. Cioè, la virtù che è imparata come uno stile di vita, sì che può finire razionalizzata in un piano più astratto come “valore”. Tuttavia il valore che si

difende al margine di uno stile di vita pratico, si converte educativamente parlando in irrilevante.

Non metto in dubbio che la volontà critica di trasformazione a causa di uno stile di vita abbiano bisogno della referenza ai “valori” astratti previ. Tuttavia non si educa invocando questi valori, ma trasformando, per parte degli educatori, gli stili di vita perché le virtù che contengono si spostino agli educandi. È uguale se si parlano di padri, maestri, politici, impresari, lider religiosi o giornalisti, tutti egli educatori nei suoi rispettivi posti. Di un'altra parte, non si deve dimenticare che gli stili di vita continueranno cambiando al largo del tempo, e con loro i valori che ci sono impliciti. E l'educazione non può pretendere d'addottrinare in una riunione di valori rinchiusi in se stessi, appellando inutilmente ai principi intoccabili e inamovibili, sennò che deve essere capace di mostrare questo stretto vincolo tra quello che si considera valido e le conseguenze che ne derivano. Vale a dire, con la sua virtù. La grande questione, per tanto, è come l'educazione può riuscire a che gli individui si sentano responsabili del suo destino e scelgano volontaria e attivamente degli stili di vita conseguenti e coerenti. La sfida è di non cadere nella tentazione di volere negli uomini docili nell'addottrinamento e nella retorica politicamente corretta del momento e che, simultaneamente, vivano con indifferenza l'inconsistenza di difendere dei valori retorici che il suo stile di vita smentisce sistematicamente.

7. Organizzazione versus addottrinamento

In questo ruolo ho già segnalato quelli che considero i principali condizionamenti strutturali e colturali di questa crisi. Per ora vorrei finire con alcune vie d'intervento che si situano in un piano pratico, organizzativo. Cioè, vorrei fare una difesa pratica dell'educazione. Bisogna delle strade modeste per tornare, per la via dei fatti, anche se parziale e modestamente, il valore dell'educazione. E la prima è osservare che buona parte della debolezza delle istituzioni educative classiche, famiglia e scuola, è organizzativa. Nel caso dell'organizzazione familiare c'è, in primo luogo, un grave problema di disorganizzazione temporale. E di questa disorganizzazione si deriva un'assenza di buone routine educative che, alla fine sono quelle che educano. In quello che si riferisce alla scuola, segnalerei una struttura organizzativa, di orari, corsi, vacanze... enormemente rigida, con pochi cambi sostanziali in cinquant'anni. E finalmente, ha un grave

problema di comunicazione con l'intorno, fatto che facilita le confusioni e genera molti conflitti che sarebbero perfettamente evitabili, aspetti che ci serviranno per illustrare il seguente apparato.

Con rispetto all'organizzazione familiare per l'educazione, penso che si dovrebbero generalizzare i servizi di consulenza, ma organizzati indipendentemente dalla scuola. L'obiettivo non deve essere tanto accomodare il funzionamento familiare agli interessi scolari, come trovare un funzionamento autonomo della struttura domestica che possa attendere, secondo le circostanze, le responsabilità educative. La linea di offrire ogni volta più servizi alle famiglie per liberarle dalle sue responsabilità, non sembra il più conveniente, salvo che in casi eccezionali. Al contrario, si tratta di fare possibile le formule di flessibilità degli orari lavorativi per adeguarli ai compromessi familiari. Per la sua parte, la consulenza educativa domestica deve stare strettamente separata dalla funzione docente, precisamente per evitare qualsiasi sentimento d'intromissione negli spazi rispettivi. Lo stabilimento di routine educative adeguate nell'ambito domestico è il primo passo per un'adeguata disposizione verso gli altri ambiti educativi. La garanzia di un tempo di riposo adeguato, l'alimentazione equilibrata, un'educazione emozionale matura, la domesticazione del tempo destinato alle TIC e dei suoi usi o delle parti di rispetto chiare nelle relazioni interpersonali, costituisce il punto di partenza educativo sul quale si edificherà il resto di esperienze.

8. Buona educazione, buona comunicazione

Nella stessa linea di cercare delle strategie che favoriscano una migliore situazione dell'istituzione educativa a proposito dell'insieme nella società, credo che è imprescindibile e urgente riguardare le logiche di comunicazione tra i diversi agenti implicati. Il mio sospetto è che i cambi strutturali dei quali abbiamo parlato per esteso, non sono stati accompagnati dai cambi necessari nelle forme di comunicazione istituzione scolare per farli fronte. Le cause della crisi comunicativa scolare credo che bisogna cercarle nella confusione di sospensioni già menzionate, ma anche nella debolezza organizzativa scolare, generalmente con dei ricorsi umani e materiali molto limitati, e nella mancanza di una cultura di gestione avanzata e sensibile alle nuove necessità comunicative. Probabilmente, c'è bisogno di aggiungere

l'esistenza di resistenze ideologiche alla terminologia impresaria che trattano d'utilizzare lì esperti in comunicazione, e che fanno pensare che non sono compatibili con i valori educativi tradizionali.

Nonostante, dal mio punto di vista, si dovrebbe stabilire per l'insieme del sistema educativo, ma anche nel livellato di ogni centro scolastico, dei piani di comunicazione che regolano i flussi comunicativi interni ed esterni e che, in primo luogo, eviteranno dei malintesi e in secondo luogo, favoriranno un cambio di disposizione per parte di tutti gli attori, padri, maestri, alunni e agenti esterni, in maniera che ognuno sapesse, con la massima o precisione, che cosa si aspetta da lui e che cosa gli altri possono aspettare da loro.

In definitiva, l'idea fondamentale è che la nuova complessità nella quale si sviluppa l'attività educativa, ogni volta più iter indipendente, richiama delle strategie di comunicazione più ricercate per garantire la chiarezza dei messaggi e la complementarietà delle azioni concertate. Dal mio punto di vista, per fare un esempio, l'abituale protesta dei professori per la mancanza di collaborazione fra genitori negli obiettivi scolari è data, soprattutto, perché si danno per scontato dei criteri che, in realtà, non sono condivisi dall'insieme della comunità educativa. E succede lo stesso tra quello che un padre crede che debba esigere accademicamente al suo figlio o quello che il professore è disposto a chiedere. Non suggerisco che la buona educazione possa risolvere i conflitti, ma sì che contribuirebbe decisamente a renderli più trasparenti. Forse non c'è bisogno di aspettare alla coincidenza d'interessi e l'accordo ma sì che la comprensione della radice dei disaccordi faciliterebbe un dialogo e un lavoro più efficace.

9. Conclusioni: l'educazione come virtù

C'è un accordo tacito nell'uso del termine "valore", nel linguaggio ordinario, per utilizzarlo nel momento di riferirsi a quello che si considera importante, che ha una grande trascendenza, che è un bene distaccato. Di tutti i modi, come ho già detto, implicitamente, il termine "valore" ci mette nel piano discorsivo che obbliga a pensare nel valore come un'adesione cosciente ad un principio che si considera irrilevante e, per tanto, che esige d'agire in conseguenza. E l'ostacolo principale, come ho già sostenuto, proviene dal fatto che, anche se può assumere retoricamente il valore dell'educazione, se le regole del gioco sociale non confermano

l'importanza pratica, alla fine si produce la dissociazione tra una cosa e l'altra.

Bene, anche se sono cosciente di che possa sembrare un semplice gioco di parole, la mia conclusione è che l'educazione solo funzionerà realmente come valore quando si sia incorporato come virtù sociale nella cultura, negli stili di vita della maggioranza dei cittadini. Voglio dire che la rilevanza dell'educazione è così grande che dovrà smettere di vincolarsi a dei processi specifici, e delle istituzioni specializzate, scolari o familiari, oppure a delle età determinate o a degli obiettivi specifici. L'educazione, in una società della conoscenza come sembra che aspiriamo ad avere, deve arrivare a essere uno stile di vita, una maniera di spiegarsi con il mondo, uno spazio che lo occuperà tutto, un tempo che si estenderà al lungo della vita. E non si potrà limitare a dipendere esclusivamente da un'attitudine cosciente, a una volontà determinata, senno che dovrà essere una disposizione basica che, effettivamente, sarà allenata come uno, deve allenarsi per assimilare a camminare o imparare a parlare.

In questo nuovo inquadro, in un tempo dove "tutto educa", anche tutto deve essere riesaminato. Dal ruolo della scuola a quello dell'Università. Dalla formazione che hanno bisogno gli agenti educatori fino ai limiti legittimi nei quali si può muovere l'amministrazione pubblica. Dal posto che deve occupare una Tradizione di saperi, fino al quadro d'attuazione che delimitano le reti di comunicazione. Quando le principali università nord americane mettono a disposizione di tutta la società, e in forma gratuita, i contenuti tradizionali basici di quelli che erano depositari. E per quelli che avevano ricevuto delle grandi quantità di soldi, vedere l'esperienza dell'Academic Herat, quando questi stessi centri si propongono di offrire apertamente i contenuti delle onerose riviste scientifiche più avanzate, con la coscienza di che il sapere deve circolare liberamente, e che il fondamentale dell'educazione non è più il possesso del sapere, ma la capacità per utilizzarlo.

Un processo cinese dice: "Quello che può essere insegnato, non vale la pena che sia imparata". Sembra un proverbio molto adeguato nei tempi che si vivono e specialmente coerente con i propositi di queste grandi università per quanto rispetta a quello che sarà il suo ruolo specifico. Quello che può circolare liberamente per la rete, non ci sarà più bisogno di ripeterlo nelle aule. Molto bene. Finora rimane per determinare quali dovranno essere i lavori del resto

degli agenti educatori quando, effettivamente, l'educazione non sia più un valore e passi a essere la principale virtù del nostro tempo.

2

Educazione per lo sviluppo

Blanca Heredia

OCDE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economici) - PISA (Programma per la valutazione Internazionale degli Studenti)

La diffusione dell'educazione è largamente considerata come un fattore rilevante per promuovere lo sviluppo economico e il benessere sociale. Gli effetti diretti dell'educazione nella crescita economica si manifestano negli incrementi della produttività e nell'ingresso delle persone educate. L'esperienza indica, nonostante, che per ottenere dei risultati soddisfacenti non basta con la quantità di ricorsi investiti nella provvisione dei servizi educativi per parte dei governi, ma importa anche la sua qualità, vuole dire, che si studia e con quali tecniche di apprendistato.

Finora, gli obiettivi accordati per unanimità dai governi dei paesi del mondo per raggiungere la scolarizzazione primaria universale e l'uguaglianza dei bambini e bambine nell'educazione non si sono raggiunti nei tempi previsti. L'esperienza storica dei paesi in questo periodo sviluppati suggerisce che la diffusione dell'educazione non dipende meccanicamente dalle politiche governa mentali, ma dai cambi economici, sociali e culturali che possono occupare vari decenni. In questo incarico si rivedono alcuni lavori con dei risultati positivi delle azioni governa mentali per aumentare la scolarizzazione dei bambini, sopra di tutto nei paesi sotto sviluppati. Si finisce anche che l'obiettivo accettato in campo internazionale dell'educazione per tutti, così come i suoi effetti positivi sullo sviluppo e il benessere, è tanto lontano di essere accessibili con le attuali strutture economiche e politiche del mondo.

1. Sviluppo economico e educazione

Lo sviluppo economico e il benessere sociale sono degli obiettivi quasi universali che la civilizzazione contemporanea ha stabilito come largamente desiderabili. Per raggiungere uno stadio avanzato di sviluppo di un paese, è necessario che ci siano delle tasse di crescita economica alte durante un lungo periodo. Vale a dire, solo una crescita del prodotto superiore

all'incremento della popolazione può migliorare le condizioni di vita e il benessere di una nazione. Comunque, alcuni paesi sono arrivati a stadi avanzati di sviluppo molto prima di altri. Anche, adesso tra i paesi poveri o sotto sviluppati, alcuni crescono a dei ritmi annuali molto superiori ad altri (per esempio, secondo i dati ufficiali, la Cina e l'India sono cresciute a un ritmo dell'otto o dieci per cento annuo durante più di un decennio, mentre che una gran parte dei paesi africani sotto sahariani sono stagnati).

Esistono molte ipotesi e modelli che trattano di spiegare perché dei paesi crescono più che altri e, in definitiva, perché dei paesi raggiungono dei livelli da sviluppo economico e per benessere sociale prima che degli altri e perché molti rimangono in povertà. Tradizionalmente, gli economisti neoclassici e altri studiosi avevano considerato che la crescita economica di un paese dipende sopra di tutto alla sua dotazione iniziale dei ricorsi naturali (materie prime e fonti di energia) e della sua capacità di produzione. Comunque, dal decennio di 1960, si cominciò a considerare anche all'educazione come un fattore esplicativo della crescita economica.

Negli studi su quello che si arrivò a denominare "economia dell'educazione" e negli stessi studi sulla crescita economica, si cominciò a includere l'educazione come un "investimento umano". L'educazione passò a essere considerata come uno degli elementi che permettono spiegare parte dei residuali dei modelli in crescita creati fino allora (Bowman, 1960, Schultz 1961, Denison 1962). I fattori chiave non sono più solo i ricorsi naturali e la macchinaria, ma anche le capacità delle persone di produrre più e migliori beni e servizi. Per quello, la teoria economica ha coniato e applicato il concetto di "capitale umano", che basicamente si può misurare dal livello d'educazione delle persone (Becker 1964, Lucas 1998).

L'educazione, in primo luogo, aumenta gli ingressi privati di quelli che la ricevono. Come conseguenza, quest'aumento degli ingressi individuali comporta una crescita del livello economico generale del paese, abitualmente misurato dal Prodotto Interiore Bruto (PIB) medio o per capita (Benhabib & Spiegel 1994, Temple 1999, Rehme 2007).

Segnalando questo meccanismo, dall'educazione agli ingressi individuali e da questi fino alla crescita collettiva come media, ci si può accorgere di che una stima globale della crescita di un paese può comportare che esistano, si

mantengano e incluso aumentino le disuguaglianze dentro dello stesso paese, precisamente tra i più educati e quelli che non accedano all'educazione.

Il cambio d'enfasi sul ruolo dell'educazione negli studi sulla crescita economica riflessa un cambio di fatto che ebbe luogo sopra di tutto al lungo del secolo XX. Durante le prime fasi della rivoluzione industriale, prima in Inghilterra, più tardi in Germania e poi in altri paesi, i fattori fondamentali dello stacco e la crescita dell'economia erano l'introduzione del macchinario e l'accesso a certe materie prime e fonti di energia. Invece, da metà del secolo XX sono stati caratteristici gli avanzzi scientifici e tecnici per l'introduzione di nuovi metodi di produzione e la creazione di nuovi beni e servizi. Nei decenni più recenti, il successo di una nazione in crescita e sviluppo dipende, certamente, dal suo investimento in capitale fisico, così come da certe condizioni ambientali favorevoli. Dipende anche in gran misura da come si utilizzi la conoscenza e gli utili più avanzati, il quale vale a dire che bisogna di certi livelli d'istruzione ed'educazione della forza del lavoro.

Ci sono numerose ricerche sul rapporto tra crescita economica dei paesi e la diffusione dell'istruzione, che spesso utilizzano variabili quantitative misurate. Primo fra questi sono la spesa pubblica per l'istruzione e gli anni medi d'insegnamento della popolazione. I risultati di queste indagini, e le relazioni e i rapporti periodici dei governi e delle organizzazioni internazionali che si dedicano a esso, sono abbastanza vari e poco decisivi.

Per esempio, uno studio di 29 paesi in via di sviluppo negli anni Ottanta sono che il contributo dell'istruzione per spiegare le differenze nella crescita economica tra i paesi andavano dal 1 per cento in Messico al 23 per cento in Ghana (Psacharopoulos 1984). Un altro studio di 128 paesi sviluppati e nazioni in via di sviluppo indica che un anno addizionale d'istruzione di un maschio adulto può aumentare la produttività del 19 per cento. Comunque per misurare poiché i singoli movimenti che aumentano la crescita collettiva, si devono tener conto dei costi della scuola, compresa la costruzione della scuola e gli stipendi degli insegnanti, controllare se a forza di lavoro disponibile, è stato modificato da demografico e considerare le possibili barriere istituzionali per la proiezione di lavoro individuale nell'economia. In conformità a questo, nel complesso, un anno addizionale d'istruzione della popolazione maschile oltre 25 anni porta in

media ad un aumento del tasso di crescita economica nel paese di 0,44 per cento (Barro 2001).

Come risultato la nuova importanza economica dell'istruzione, i governi dei maggiori paesi hanno cambiato gli obiettivi delle loro politiche pubbliche di investire non solo in capitale fisico e aiutare le imprese private a eseguire tali investimenti, ma anche di investire in capitale umano. Per un'economia di integrare nei mercati mondiali e di competere nella produzione di beni e servizi, è necessario accrescere i tassi d'innovazione, aumentare la produttività, migliorare i metodi di produzione e facilitare l'introduzione di nuove tecnologie. Ciò richiede che la popolazione del paese sia istruita e possedere gli strumenti cognitivi e competenze di base per risolvere i problemi sul lavoro e d'innovare. Nel XXI secolo ci sta ancor più del periodo precedente, l'acquisizione di conoscenze.

Il rapporto tra sviluppo economico e la diffusione dell'istruzione è complesso. Un processo di sviluppo in maggiori investimenti e vi è un buon sistema da prendere le decisioni di politica pubblica, che implica un ambiente sociale favorevole ed efficace delle istituzioni pubbliche, che generano un'ampia diffusione d'educazione in un paese. Allo stesso tempo, l'apertura di un paese, sia negli scambi economici con gli altri paesi in campo culturale e la qualità del suo sistema politico, i suoi dirigenti e dai loro gestori, favorisce la diffusione dell'istruzione. In breve, ci sono molte evidenze empiriche e si mostra una correlazione positiva tra i livelli d'istruzione della popolazione di un paese e livelli di sviluppo economico e il benessere sociale. Non esistono però, studi conclusivi sulla priorità di ciascuno di questi aspetti nella dinamica globale, vale a dire i rapporti di causa-effetto tra variabili diverse.

2. Gli effetti diffusi dell'educazione

Ci sono vari aspetti molto importanti della relazione tra l'educazione e la crescita economica che non è captata dagli studi che si basano nella misura quantitativa della spesa pubblica, gli anni scolari della popolazione e le tasse annuali della crescita del prodotto interno lordo di un paese. Tra di loro si trovano i seguenti, che saranno rivisti a continuazione:

- In primo luogo, l'importanza dell'educazione non si basa solo nella sua quantità, ma nella qualità, vale a dire, in quello che studia, nelle tecniche d'apprendistato che sono utilizzate e che risultati ottengono gli studenti.

- In secondo luogo, sebbene gli effetti dell'educazione nella crescita possano essere diretti, dovuto alla qualificazione di lavoro e professionista che l'educazione genera e i conseguenti aumenti della produttività e d'ingresso delle persone educate, possono anche essere indiretti, giacché l'educazione modifica altri comportamenti e strutture sociali che, a sua volta, possano soffrire d'influenza nella dinamica della crescita.
- Per ultimo, mentre alcune conseguenze della diffusione dell'educazione possano essere censurabili quantitativamente con i dati e le operazioni disponibili, altri possono essere di difficile misurazione.

3. Quantità verso qualità dell'educazione

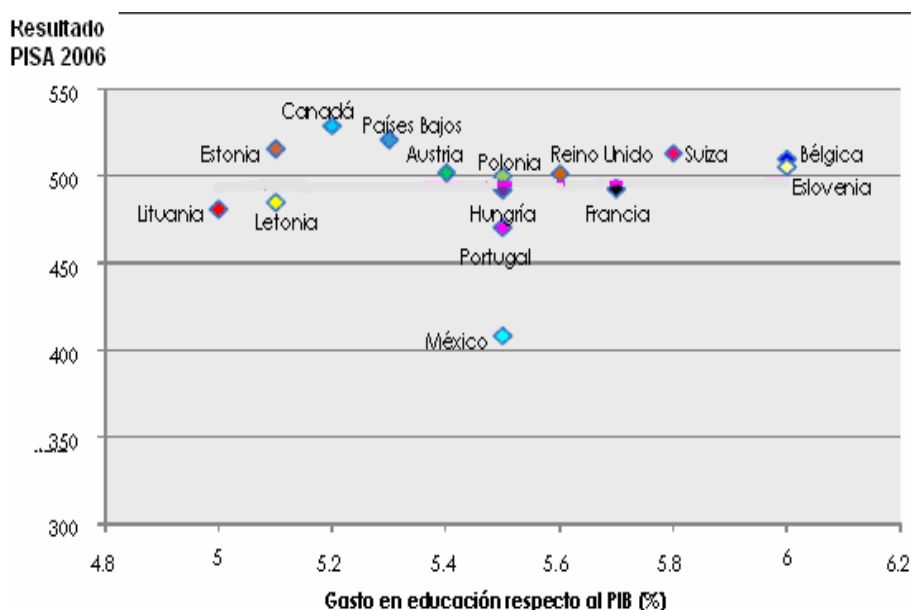
Cominciamo dal primo punto. Come abbiamo detto, l'investimento in educazione si suole misurare dalla spesa pubblica in educazione come percentuale del PIL. Anche, la diffusione dell'educazione si suole misurare dagli anni della scolarità media della popolazione adulta di un paese. Comunque anche se l'esistenza di scuole e maestri e la semplice scolarità possano influire sul modo di come una persona, si confronta col mondo, la qualità delle conoscenze che acquisiscono gli studenti possa essere più importante. Per dirlo in modo sintetico: "Prendere la scolarizzazione come un indicatore dell'educazione è delicato, poiché non garantisce che la qualità degli apprendistati ottenuti sia sufficientemente buona come per avere un impatto reale nello sviluppo delle capacità e le abilità delle persone" (Hanushek 2005).

Questa idea è stata presente nella letteratura da molti anni fa (Solmon 1975, Wachtel 1975, Rizzuto 1980). Di fatto, la qualità dell'educazione potrebbe spiegare il divario che continua esistendo tra i paesi sviluppati e quelli sotto sviluppati, giacché negli ultimi è aumentato il numero di anni che i bambini passano nella scuola, quest'aumento non ha avuto un grande impatto nella crescita dell'economia. Le principali operazioni dei dati sulla qualità dell'educazione sono state facilitate sopra di tutto dagli informi del Programma di valutazione Internazionale degli studenti (PISA) dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo Economici (OCDE). Il numero dei paesi esaminati è aumentato, dal 43 nell'anno 2000 fino al 62 nel 2009. Ogni esercizio valuta agli studenti di quindici anni d'età (con campioni tra 4500 e

10.000 studenti in ogni paese), in particolare in quello che si riferisce ai risultati negli apprendistati di lettura, matematiche e scienze. Ci sono anche dei dati paragonabili per circa quaranta paesi negli informi TIMSS (Tendenze Internazionali nello studio delle matematiche e le scienze) dell'Associazione Internazionale per la Valutazione dei risultati Educativi (IEA).

Questi studi permettono osservare che la spesa in educazione non è molto correlativa con la qualità dell'educazione, secondo la valutazione del PISA, come si dimostra nella Grafica 1. Alcuni paesi nei quali le due variabili sono molto deviate sono, per esempio, Canada, che sebbene abbia un livello di spesa relativamente basso tra i paesi sviluppati, ottiene la massima punteggiatura del PISA in qualità d'educazione, e, d'altro lato, Portogallo e Messico, ambi con dei livelli relativamente superiori in spesa pubblica nell'educazione come percentuale del PIL, ma con dei risultati che si trovano tra quelli di peggiore qualità tra i paesi valutati dal PISA.

Grafica 1. Spesa in cultura e qualità dell'educazione



Risultato Pisa 2006

Paesi: Canada, Paesi Bassi, Estonia, Austria, Polonia, Regno Unito, Svizzera, Belgio, Slovenia, Lituania, Lettonia, Ungheria, Francia, Portogallo, Messico.

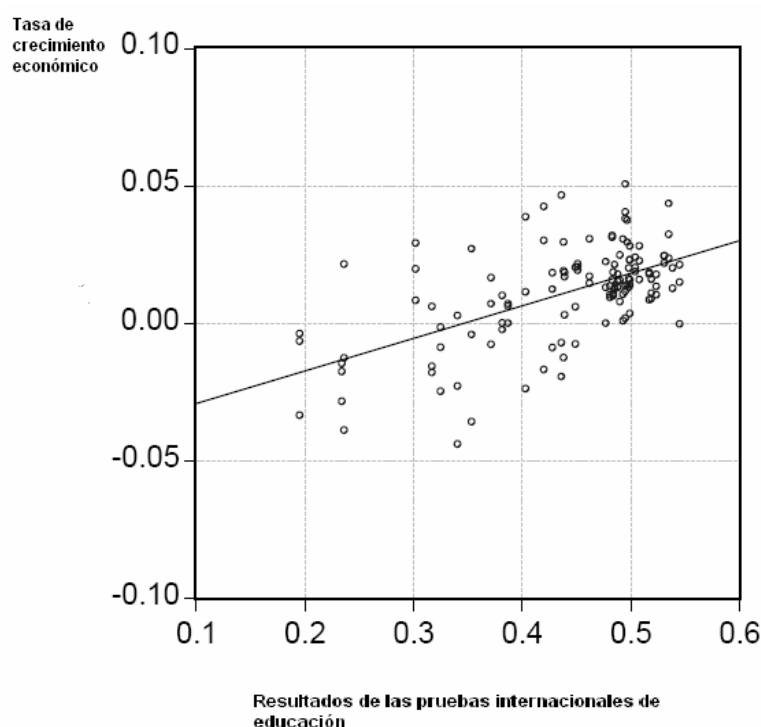
Spesa in educazione con rispetto al PIL

L'interesse della questione risiede in che la qualità dell'educazione è chiaramente collegata che la spesa pubblica nelle scuole o che la quantità di anni di scolarità con gli ingressi personali e con la crescita economica, così, per seguire con i casi menzionati, l'educazione in Canada favorirebbe la crescita economica più che in Messico. Alcuni studi hanno dimostrato che i migliori risultati ottenuti da uno studente in valutazioni educative PISA e TIMSS, maggiore sono la probabilità di ottenere uno stipendio più elevato. In particolare, una deviazione standard sopra la media in termini di prestazioni nei test standardizzati di matematica prevede un fatturato del 12 per cento annuo. Questo tasso di aumento dei salari tende a essere maggiore nei paesi in via di sviluppo che nei paesi sviluppati (Mulligan 1999, Lazear 2003).

Come accennato, l'influenza dell'istruzione sulla crescita economica comporta rapporti più complessi collettivo, che il suo impatto sul reddito individuale. Comunque la qualità della formazione sembra avere un impatto maggiore sulla crescita economica di anni scolastici. In uno studio delle differenze internazionali sono stati prelevati dalla conoscenza della matematica e della scienza e scoperto che una differenza di deviazione standard di queste competenze tra i vari paesi si traduce in una differenza di 1 per cento nel tasso di crescita annuo del PIL pro capite (Hanushek e Kimko 2000). In un altro studio sono stati confrontati, separatamente, la PISA valutazione in scienza e anni di scuola per ciascun paese in crescita economica ed ha pensato che il primo è molto più indicativo rispetto il secondo. Come nello studio di cui sopra, un aumento della deviazione standard in termini di prestazioni in scienze degli studenti a causa del sesso maschile ha portato un aumento di 1 per cento nel tasso di crescita. Una deviazione standard di anni di scolarizzazione aumenta solo il tasso di crescita dello 0,2 per cento (Barro 2001).

Gli studi disponibili dimostrano che i risultati degli studenti di matematica anche correlata positivamente e in modo statisticamente indicativo i tassi di crescita economica, anche se meno rispetto ai risultati in campo scientifico. Purtroppo, i dati relativi e l'apprendimento degli studenti nella lettura sono insufficienti in diversi paesi per estrarre correlazioni efficaci a questo riguardo. La media dei tre ambiti valutati (lettura, matematica e scienze) mostra, nel complesso, una correlazione positiva con i tassi di crescita economica, come mostrato nella Figura 2.

Figura 2. Qualità della formazione e la crescita economica



Verticale: Tasso della crescita economica

Orizzontale: Risultati delle prove internazionali dell'educazione

4. Diretto e le conseguenze indirette d'istruzione

Gli effetti diretti della quantità e qualità dell'istruzione per la crescita economica hanno dovuto principalmente a una maggiore produttività delle persone istruite, come abbiamo suggerito. In particolare, l'agricoltura, l'istruzione e l'insegnamento di base degli agricoltori hanno dovuto subordinare l'uso delle moderne tecnologie. Nell'industria, i dipendenti bisogno di qualche capacità di adattarsi ai cambiamenti tecnologici. Anche chi era "non qualificato" in una fabbrica moderna, ha bisogno di alfabetizzazione, la digitalizzazione e la disciplina che possono essere acquistati presso la scuola elementare e media. Nei servizi, è fondamentale la capacità di ottenere e gestire informazioni e conoscenze, oltre ad avere una mentalità aperta ai cambiamenti e sviluppi, che dipendono in gran parte dell'istruzione. In generale, gli investimenti delle imprese in capitale fisico sono molto più produttivi ed efficienti se sono accompagnate da un elevato stock di capitale umano.

Accanto però a questi effetti diretti, risultati indiretti della formazione sull'economia e il benessere delle società può essere anche più importanti. Un primo indizio è dato da alcuni studi che indicano che l'istruzione delle donne non ha lo stesso impatto tra poco sulla crescita economica che l'educazione degli uomini (Barro e Sala, 1995). Questo perché in molti paesi in via di sviluppo, ci sono le politiche di detenzione e discriminazione contro le donne che impediscono l'uso delle capacità delle donne istruite nel mercato dal lavoro formale.

Tuttavia, questi studi mostrano un effetto indicativo dell'istruzione femminile nella struttura della famiglia, che a loro volta hanno un impatto evidente nel medio e lungo termine la crescita economica. In primo luogo, le donne istruite tendono a ridurre la loro fertilità utilizzando contraccettivi, il rinvio dell'età della gravidanza e la riduzione del numero dei bambini, mentre la diffusione dell'istruzione riduce i tassi di mortalità infantile (come già rilevato, per esempio, negli studi del 1979 e Cochrane, Leslie e O'Hara, 1980).

Questi cambiamenti sono più drammatici nei paesi in via di sviluppo. Diversi studi provenienti da 14 paesi africani ha osservato che l'accesso delle donne alla scuola elementare e la scuola particolarmente alta, la fertilità diminuisce. Tra questi paesi, Botswana, Kenya e Zimbabwe hanno livelli d'istruzione femminile con i più alti tassi e quelli di mortalità infantile più bassa. (Behram e Wolfe 1987, Birdsall 1995).

Tutti questi cambiamenti riducono molto significativamente il tempo impiegato dalle donne nella cura e attenzione dei bambini, e specialmente, le madri dedicate alle figlie, che sprigiona la forza produttiva del lavoro delle donne sono enormi. L'istruzione aumenta la partecipazione delle donne al mercato del lavoro. Collettivamente, l'effetto sulla crescita del PIL pro capite è duplice: in primo luogo, l'aumento della produzione a causa del lavoro dalle donne (il numeratore), d'altro canto, rallenta la crescita della popolazione (il denominatore).

Allo stesso tempo, le madri istruite tendono a migliorare le condizioni di salute della casa, aumentando la qualità della famiglia e la nutrizione, riduce il consumo di tabacco e l'introduzione di sane abitudini. Inoltre, in famiglie con madri istruite diventano attività più importanti le lezioni che si danno ai bambini nella scuola prima di entrare e di sviluppo dalla più tenera età a migliorare le loro competenze più tardi (Slowsky

1982). Questo riduce i costi sanitari e, indirettamente, favorisce anche una migliore produttività.

5. Effetti non misurabili

La misurazione quantitativa degli effetti della formazione sullo sviluppo economico e benessere sociale soffre di alcune lacune a causa della difficoltà di inserire alcuni eventi indicativi i dati e le statistiche standard. In generale, le molteplici dimensioni del benessere sociale non possono essere catturato dai conti nazionali se si concentra solo sul reddito. Perfino anche per quanto riguarda le variabili quantitative al solito, ci sono fenomeni nascosti che possono distorcere la visione sugli effetti della scolarizzazione.

In particolare, per misurare l'impatto d'istruzione è molto scarso in materia di redditi individuali. In molti studi sono in genere considerati i livelli salariali di persone con diversi strati di scolarizzazione. Comunque nei paesi in via di sviluppo la maggior parte della popolazione non riceve stipendi formali, ma vive del prodotto dell'agricoltura o del settore informale dell'economia. Alcuni studi suggeriscono una parziale relazione positiva tra istruzione agricoltore e la produttività in agricoltura. Essa afferma che la produttività di un agricoltore è aumentata dell'8.7 per cento quando si completano i quattro anni d'istruzione primaria (Jamison e Lau 1982). In Thailandia, la probabilità che un agricoltore adotta una tecnologia che utilizza prodotti chimici è del 60 per cento più alto se si è completato quattro anni d'istruzione (Birdsall 1993). In Nepal, il completamento dei primi sette anni d'istruzione ha aumentato la produttività del raccolto di grano del 25 per cento e quello del riso del 13 per cento (Jamison e Moock 1994). Tuttavia, questa prova non è stata integrata in generale con modelli economici, che tendono a stimare l'impatto della formazione sui salari urbani, quindi la loro importanza è sottovalutata nelle zone rurali.

Un altro aspetto che è spesso ignorato è l'impatto indiretto della formazione per estendere la vita produttiva degli individui. In effetti, l'interazione tra i processi differenti è difficile da stabilire: in primo luogo, la crescita economica, migliorare le condizioni sanitarie, allunga la vita della gente, dall'altro, la diffusione dell'istruzione è allo stesso tempo una causa e un effetto di crescita economica e, infine, prolunga la vita può essere facilitata dallo sviluppo e dell'educazione e di contribuire ad aumentare la produzione di un paese. La crescita, l'istruzione e la lunga vita produttiva sono, quindi, per

mano, anche se le misure tra poco di solito non considerano i cambiamenti a lungo termine nella dimensione della forza lavoro.

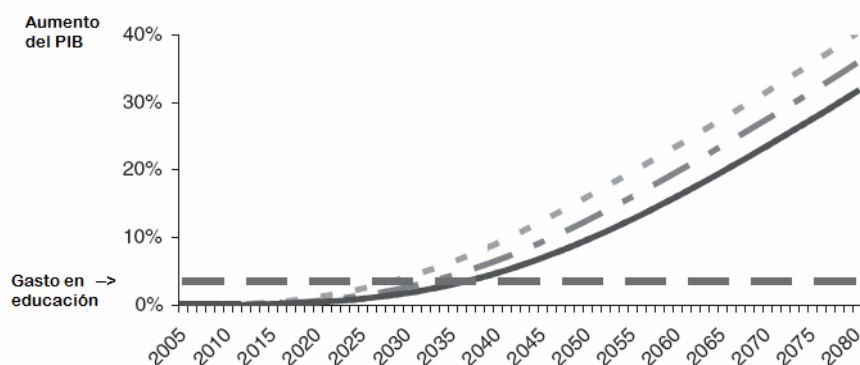
Gli aspetti che abbiamo citato, il benessere non economico, i redditi agricoli, allungando la vita aumenterebbero la stima degli effetti positivi di educazione. Al contrario, l'educazione può promuovere l'emigrazione nei paesi poveri e quindi ha un impatto negativo sulla loro capacità produttiva. Certo, ogni paese ha un diverso ambiente e la decisione di emigrare dipende non solo dal livello d'istruzione delle persone. Comunque l'educazione fornisce maggiori informazioni in merito all'esistenza di altre forme di vita e la possibilità di raggiungerli, che possano indurre a educare la gente a emigrare in cerca di migliori opportunità (Schwartz 1971). Nella misura in cui che le persone con una migliore istruzione tendono a migrare, la spesa pubblica per l'istruzione può avere anche un rapporto negativo con la crescita economica, giacché sicuramente succede in paesi con migrazioni di massa. Infatti, si può configurare un trasferimento di risorse dalle nazioni povere ai paesi ricchi, giacché sono i beneficiari degli effetti economici e culturali, l'investimento di questi in educazione dei sudditi più svegli e ambiziosi.

Il problema principale per misurare gli effetti economici e sociali della diffusione dell'educazione è che una gran parte di loro possono solo essere osservati nel tempo. Quando ha analizzato introspettivamente i processi di sviluppo economico dei paesi più avanzati, in particolare nell'Europa occidentale in Giappone negli Stati Uniti e in Italia, bisogna renderci conto che la diffusione in educazione fu un processo storico con una durata molto lunga. I cambiamenti di questi paesi hanno avuto luogo dalla fine dell'Ottocento all'inizio del ventesimo secolo, erano a livelli paragonabili alla scuola attuale nei paesi poveri. Nei paesi sviluppati di oggi, il passaggio dal 10 al 90 per cento d'alfabetizzazione della popolazione ha richiesto circa 50 anni di media, mentre la diffusione della scuola elementare al 90 per cento della popolazione prese 100 anni (Meyer et al. 1992). Rispetto a questi paesi, la preoccupazione per la diffusione dell'istruzione e l'attenzione alle loro conseguenze economiche nei paesi in via di sviluppo sono ancora troppo recenti perché finiscano soddisfacenti. Negli ultimi quaranta anni ci sono state numerose campagne delle organizzazioni internazionali e dei cambiamenti nelle politiche di governo in molti paesi in via di

sviluppo di maggiori investimenti nel settore dall'istruzione. Nella maggior parte dei paesi dell'Europa Est, dell'Asia centrale e orientale e America latina, il relativo aumento della spesa pubblica per la scolarizzazione dei bambini e dei giovani è stato molto indicativo, raggiungendo una media di nove o dieci anni di scolarizzazione per persona, un livello considerato, un impatto economico dovrebbe essere visibile. In nord dell'Africa, Medio Oriente e in Asia Sud c'è anche dei cambiamenti notevoli, ma non hanno ancora raggiunto quei livelli di scolarizzazione. Africa sub-sahariana, infine, è ancora molto indietro in questi aspetti. In generale, l'impatto degli investimenti nel settore dell'istruzione per la crescita è stato molto limitato.

In un recente sondaggio, Hanushek (2009) mostra che l'attuazione di un programma per migliorare la qualità dell'istruzione è stata attuata, per esempio, nel 2005, e sono riusciti a migliorare leggermente le competenze acquisite dagli studenti, solo per avere effetti positivi verso il 2040. Si stima che una spesa sostenuta per l'istruzione elevata non sarebbe coperta dai dividendi di investire in istruzione dopo trenta anni, come suggerito nella Figura 3. Di là da tale periodo, i benefici economici di spesa per l'istruzione dovrebbero essere molto chiari e in aumento. I programmi governativi con durata di solo dieci o venti anni possono generare dei risultati insufficienti.

Figura 3. Gli effetti a lungo termine della spesa per l'istruzione



Verticale: Aumento del Pil

Orizzontale: Spesa in educazione

Pertanto, una valutazione globale dell'impatto sullo sviluppo economico delle nuove politiche educative e gli investimenti compiuti negli ultimi decenni possono causare qualche delusione. La verità è che in molti paesi in via di sviluppo ci sono stati cambiamenti di grande entità quantitativa, sia nella spesa pubblica in anni scolastici. Comunque le differenze economiche e sociali tra questi borghi e i paesi più sviluppati del mondo, che continuano a fare progressi nei loro processi di crescita e innovazione, non solo sono molto grandi, ma ora tendono a salire.

6. Governo e l'azione internazionale

Per molti anni, una serie di riunioni intergovernative si è impegnata a raggiungere l'istruzione primaria universale nei paesi sottosviluppati, dopo un po'. Una delle prime riunioni internazionali di Ginevra, nel 1951, cui ha fatto seguito una riunione dei ministri responsabili dell'istruzione e della programmazione economica, sotto la guida dell'UNESCO a Santiago del Cile nel 1962, le riunioni di strategia internazionale lo sviluppo promossa dalle Nazioni Unite per il secondo e terzo decennio a New York nel 1970 e il 1980, rispettivamente, e, più di recente Vertice del Millennio, anche a New York nel 2000. Durante tutto questo periodo l'UNESCO, ha anche organizzato una serie d'incontri dei ministri per lo sviluppo dell'istruzione in Asia, Africa, Paesi Arabi e l'America Latina, che, insieme con altri numerosi incontri ha prodotto, il "Piano di Karachi", il "Piano di Addis Abeba", il "piano di Santiago", la "Dichiarazione di Jomtien", la "Dichiarazione di Delhi", la "Dichiarazione di Dakar" (per le città in cui hanno luogo riunioni), e, più recentemente, anche la Dichiarazione del Millennio".

In tutti questi incontri, i governi partecipanti si sono impegnati a raggiungere gli obiettivi d'istruzione globale e la parità di genere nell'istruzione entro un determinato periodo di dieci o venti anni. In particolare, il più grande incontro dei capi di Stato, che non c'è mai stato in New York nel 2000, ha deciso all'unanimità che tra gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, dovrebbe essere incluso che: "Nel 2015 ... garantire che ... bambini di tutto il mondo, ragazzi e ragazze, sono in grado di completare un corso completo di scuola primaria, e che le ragazze e i ragazzi hanno pari accessi a tutti i livelli dell'istruzione".

In generale, gli impegni del governo hanno portato a una certa quantità di spesa pubblica, secondo i calcoli del momento. Per gli OSM è stato stimato che saranno necessari circa 9 miliardi di dollari come aumento della spesa annua per l'istruzione nel mondo (Delamonica et al 2001). In tempi diversi è stato rilevato che il disarmo sarebbe liberare risorse statali per le spese d'istruzione superiore, che potrebbe essere incluso tra i "rendimenti di pace". Come già discusso, la spesa pubblica per l'istruzione è aumentata in modo indicativo in questi ultimi decenni. Con i dati disponibili, la spesa media per l'istruzione in percentuale del PIL nel 2006 è, per i 41 paesi più sviluppati, 5 per cento, mentre per gli altri paesi meno sviluppati 158 è del 4,3 per cento.

Si noti che le proporzioni sono molto simili a spese militari, che a livello globale sono state ridotte a circa un terzo di quanto, erano venuti a unirsi alla fine degli anni Ottanta, al culmine della guerra fredda, quindi non sembra che più i trasferimenti tra i due elementi possono essere decisivi (la spesa militare è adesso al 2,7 per cento del PIL nei 41 paesi più sviluppati e al 2,4 per cento negli altri).

La successione d'incontri e di dichiarazione presentata indica che gli obiettivi di cui ciascuno di essi non sono stati rispettati. In questo periodo si stima che in tutto il mondo vi sono ancora circa 100 milioni di bambini non scolarizzati. In considerazione della disparità tra obiettivi dichiarati e risultati, è chiaro che i governi possono fare un certo numero di cose da favorire la diffusione dell'istruzione, ma non sarebbe in loro potere per stabilire la scolarizzazione universale efficace.

Tra le politiche più efficaci di un governo in grado di implementare, possono essere identificati come segue.

In primo luogo, i governi possono ridurre i costi privati d'investimento dei genitori nella loro educazione. Questo si ottiene riducendo la distanza a scuola nelle zone rurali, così come spese d'iscrizione ridotta, materiale scolastico e la manutenzione, compresa la distribuzione di cibo nelle scuole.

In secondo luogo, dovrebbe migliorare la formazione degli insegnanti. Tra gli obiettivi principali è garantire che gli insegnanti conoscono e utilizzano metodi didattici adeguati, volti all'apprendimento, l'uso dell'inglese come lingua franca, l'uso di libri di testo, e dei media audiovisivi e l'assegnazione dei compiti a casa adeguate agli studenti. È stato suggerito che favorirebbe la formazione d'insegnanti nei paesi sviluppati per l'esercizio del loro lavoro nei paesi poveri. Comunque tenga presente che in molti paesi poveri, il primo obiettivo per gli

insegnanti è di base come non c'è assenteismo. I sindacati dei maestri sono spesso necessarie partner per l'introduzione e il mantenimento di queste misure, ma non sempre cooperativa e, a volte addirittura diventa uno dei principali ostacoli all'innovazione e al controllo delle prestazioni scolastiche.

Infine, i governi possono anche trasferire denaro ai genitori, ai soggetti con regolare frequenza e il rendimento effettivo ai bambini in età scolare. Tali programmi diventano famosi dall'esperienza pilota del PROGRESA (noto anche come "Opportunità") in Messico ed è stato replicato con successo in altri paesi. La distribuzione dei fondi obbligazionari governativi da spendere nella scuola che i genitori scelgono, e le altre misure che favoriscono la concorrenza tra istituti pubblici e scuole private hanno ottenuto dei buoni risultati anche documentate in paesi come la Colombia, Etiopia e India. In breve, come un esperto in materia, i governi possono installare fonti di acqua e avvicinare le persone a loro, ma non possono costringerli a bere.

Non è facile valutare le prestazioni degli aiuti internazionali, ossia i trasferimenti monetari per l'istruzione commesse dai borghi sviluppati per i paesi in via di sviluppo. Il problema fondamentale è la mancanza di controllo sugli impegni dei paesi sviluppati in favore del donatore e del ricevente dei paesi poveri, poiché non esiste un quadro istituzionale o una responsabilità democratica a livello internazionale. Da un lato, ai governi dei paesi ricchi, l'aiuto può essere spiegata agli elettori come soggetti agli impegni dei governi dei paesi poveri a utilizzare in modo corretto ed efficiente. Siccome i governanti sanno che questa condizione non può essere verificata solo dopo uno o più atti legislativi e dei periodi elettorali, con uno scarso impatto su di loro. D'altra parte, per alcuni governi dei paesi poveri, l'aiuto può essere utilizzato per compensare i gruppi dirigenti e sostituire le altre spese, in particolare il consumo improduttivo, e di indottrinare i giovani con i miti del nazionalismo di base a sostegno del regime esistente. In realtà, una parte espressiva degli aiuti internazionali fermerà le dittature formalmente impegnate nel suo utilizzo.

Complessivamente, il sostegno prodotto dal Comitato di assistenza allo sviluppo (CAS) dell'OCSE è aumentato quasi quadruplicato negli ultimi dieci anni. Del totale, circa un terzo è dedicato alla formazione (mentre un altro terzo è per l'aiuto umanitario e di pace e un terzo per il miglioramento del

governo e della società civile). Questo significa che nel 2007 sono andati circa sette miliardi di dollari in aiuti internazionali e in materia d'istruzione. Uno studio sistematico dell'efficacia degli aiuti nel settore dall'istruzione si termina che, nel complesso, ha avuto un "effetto positivo" per l'assistenza allo sviluppo per l'istruzione primaria.

"Tuttavia, né le stime più ottimistiche, che indicano chiaramente, che ad ogni modo realistico di crescita economica, l'aiuto non può mai essere in grado di muovere il mondo, molto più vicino alla meta, accettati a livello internazionale di educazione per tutti. L'istruzione primaria universale ha bisogno di aumentare l'efficienza della spesa per l'istruzione sia dei donatori e dei governi nazionali. Inoltre, le condizioni generali politiche e istituzionali nei paesi di destinazione sono importanti. In condizioni di malgoverno, l'impatto degli aiuti sulla scuola può, infatti, essere negativo". (Michaelowa 2004)

7. Il pollo e le uova

Il carattere non conclusivo degli studi sugli effetti delle politiche d'istruzione media della crescita economica suggerisce la possibilità che sia importante la linea alternativa di causalità: dallo sviluppo all'istruzione. Per capire questo, si dovrebbe adottare l'opinione che il grado di diffusione dell'istruzione, misurata, ad esempio, attraverso gli anni d'istruzione, e migliorarne la qualità, è il risultato di tanto dell'offerta e la domanda d'istruzione. Finora hanno prestato molta attenzione alla fornitura, ad esempio, le politiche di governo della spesa per le scuole e gli insegnanti, come abbiamo esaminato nella sezione precedente. Eppure l'altro lato del rapporto, la domanda d'istruzione da parte di genitori e famiglie, può essere fondamentale.

Presumibilmente, gli individui e le famiglie investono in istruzione, come in ogni altro bene e servizio, solo nella misura in cui i benefici privati si possono aspettare da questi investimenti superiori a costi privati della stessa. Nella transizione da un partenariato a lungo termine tra sottosviluppo e sviluppo, i benefici privati d'istruzione possono essere tradotti in un aumento dei salari e altri redditi di persone istruite, di cui esistono per scontare i benefici del lavoro minorile tipico della società ignorante, che quindi scompaiono, e le spese di scolarizzazione. Questi vantaggi sono chiaramente positivi se le famiglie possono avere delle attese

che ci sarà una richiesta di manodopera qualificata nel mercato del lavoro più che compensato e dei benefici del lavoro tradizionale dai bambini in famiglia. Eppure queste attese di prosperità del lavoro dipendono, a sua volta dall'esistenza di sufficiente sviluppo economico, vale a dire, sono in gran parte indipendenti dalla decisione individuale di investire nella formazione.

L'esperienza accumulata ci permette di sospettare che le politiche di governo, sebbene possa aumentare l'offerta di scuole e insegnanti, non sono sufficienti a generare una forte domanda d'istruzione tra la popolazione quando le circostanze non sono favorevoli. Alcuni autori hanno paragonato la transizione educativa di una società con la transizione demografica, che dipende in genere sulle più singole decisioni di avere meno figli rispetto delle leggi e regolamenti pubblici sulla famiglia e la fertilità. In generale, le singole decisioni sul numero dei membri della famiglia dipendono in larga misura dalle attese economiche dei suoi membri. Solo un governo totalitario può pretendere una famiglia normale, e dei comportamenti sessuali dei loro soggetti, fino al punto di provocare una rapida transizione demografica (com'è stato tentato, per esempio, nella Cina comunista).

Allo stesso modo, i mezzi coercitivi da solo potrebbero avere successo come una politica educativa volta a modificare radicalmente e rapidamente il comportamento d'individui e famiglie per quanto riguarda l'educazione dei bambini. In passato, dai paesi sviluppati di oggi, la costituzione giuridica della scuola dell'obbligo primaria ed ha avuto luogo un semplice annuncio d'intenzioni la cui realizzazione ha preso diversi decenni (come in Francia e in altri paesi europei) o quando aveva raggiunto nel pratico la scolarizzazione quasi universale (come negli Stati Uniti), in modo che la legislazione del governo non è stata il fattore decisivo di cambiamento reale. La scolarizzazione universale è stata raggiunta in questi paesi ai livelli di reddito pro capite più elevate rispetto alle attuali nei paesi più poveri. Qualcosa di simile si può dire delle leggi che vietano il lavoro minorile.

Uno studio ambizioso di espansione della scolarizzazione nei paesi sviluppati da oggi per un secolo e mezzo, significativamente intitolato "Espandere la scuola pubblica?", Conclude:

"I dati disponibili suggeriscono che le azioni di stato, materiali e simboliche, possono influenzare la

formazione in determinate condizioni. In breve, delle forme efficaci d'intervento, si possono comprendere con la regola politica di strutture occupazionali, con l'apertura di una struttura di opportunità, e più segni che porteranno alle economiche iscrizioni e prestazioni, l'aumento diretto della fornitura di scuole e luoghi di studio; il vincolo alla scolarizzazione, agli ideali più ampi occidentali del suffragio universale, l'integrazione nazionale e lo sviluppo individuale, e riducendo i costi di opportunità percepito dalla limitazione del lavoro minorile, e la legittimazione della scuola, come ambiente di socializzazione normativa".

Tuttavia, gli autori notano che queste azioni non possono che essere articolate da parte dei governi forti. «E le condizioni di quadro, le economiche e le politiche, cercano di definire le probabilità, che tali azioni possono essere adottate, e che hanno effetti reali sull'espansione della scuola". (Fuller e Robinson 1992).

Il riferimento alle condizioni politiche ed economiche ci porta a notare che molti regimi autoritari non sono molto interessati a diffondere l'istruzione tra la popolazione, i pericoli che l'istruzione e le informazioni possono essere coinvolti nel senso di generare più richieste di libertà, partecipazione e controllo dei governanti. Pertanto, l'ipotesi di un passaggio dalla scuola al governo, cioè dal lato dell'offerta (per esempio allo stile cinese), è irrealistica per alcuni paesi. Eppure anche se possono verificarsi in società aperte, il loro successo sarà necessariamente limitato, poiché i risultati dipendono in primo luogo dalla risposta dal lato della domanda, cioè sui comportamenti della popolazione.

Così, anche se il rapporto tra istruzione e sviluppo può sembrare incerto come il pollo e l'uovo, la linea di invertire causalità finora può essere considerato del tutto pertinente. Più aumento del reddito pro capite, maggiore è la domanda da istruzione per i loro figli. Cioè, i livelli di reddito basso, vi è una scarsa domanda per l'istruzione, solo per i livelli di reddito elevato si può aspettare di avere un ampio e continuo della domanda per l'istruzione. In quest'approccio, sarebbe stata la crescita economica, la maturità demografico e politico-istituzionale di stabilità che genererebbe una maggiore domanda di istruzione, più che l'offerta delle scuole e degli insegnanti da parte del governo.

Alcuni studi disponibili mostrano, infatti, che i principali fattori che spiegano l'educazione dei figli sono lo sviluppo economico, che coinvolge i livelli relativamente alti di reddito e di benessere familiare, e livelli d'istruzione dei genitori, che a sua volta dipendono dalla struttura della famiglia (con le donne che lavorano fuori di casa). Questa linea di spiegazione è più potente dell'opposto, cioè, il che significa che la scuola (indotta dalle politiche di governo) genererà lo sviluppo economico e sociale (Clemens 2004). Un esempio notevole di questo rapporto è stato osservato in alcuni paesi in via di sviluppo, come ad esempio in Messico, dove, nonostante le politiche governative sostenute dalla spesa per l'istruzione, la stagnazione economica e la recessione degli anni ottanta hanno portato direttamente un ristagno temporaneo dell'espansione della scolarizzazione.

Il problema è che i cambiamenti economici e della famiglia avvengono molto lentamente e producono solo effetti cumulativi a lungo termine, quindi il suo impatto sulla domanda di formazione scolastica dei figli tende a soffermarsi. Pertanto, l'obiettivo dell'istruzione per tutti, ampiamente sostenuta da governi e organizzazioni internazionali e dei loro effetti positivi sullo sviluppo e il benessere, è ben lungi dall'essere raggiunto dalla presente congiuntura economica, del mondo sociale e politico.

L'importanza della Qualità nell'Educazione

Eric A. Hanushek

Stanford University; University of Texas at Dallas;
e National Bureau of Economic Research

La maggior parte delle analisi empiriche del capitale umano si è concentrata unicamente sulla quantità di formazione ottenuta dai singoli individui, ignorando le differenze di qualità. Tale approccio contrasta nettamente con le considerazioni politiche valutate quasi esclusivamente nel tema della qualità dell'istruzione. Quest'articolo presenta le prove di base circa l'impatto della qualità dell'insegnamento in guadagno individuale nella distribuzione del reddito e della crescita economica. Analizzando questi effetti, un'attenzione particolare è rivolta alle variazioni tra i paesi con diversi livelli di sviluppo.

L'importanza dell'istruzione è ampiamente accettata. Entrambi gli individui e i governi di tutto il mondo hanno focalizzato la loro attenzione e le risorse per ottenere un aumento della scolarizzazione. A livello globale, c'è stato uno sforzo per garantire l'accesso a un minimo d'istruzione per tutti i bambini del mondo, catturato nelle campagne popolari per "l'Educazione per Tutti" e gli "Obiettivi dello sviluppo per il Millennio"¹. Perfino gran parte di questo sforzo si è concentrato sul successo scolastico. I problemi di qualità hanno ricevuto molta meno attenzione. Recenti ricerche mostrano tuttavia che la dimensione della qualità è la più importante.

Gli economisti hanno dedicato notevoli sforzi a capire come il capitale umano incide in una serie di risultati economici. L'idea fondamentale è che gli individui prendono decisioni d'investimento per se stessi attraverso la scolarizzazione e altre rotte. Le competenze accumulate che sono rilevanti per il mercato del lavoro di questi investimenti nel corso del tempo rappresentano una parte importante del capitale umano individuale. Gli investimenti effettuati per migliorare le capacità di generare benefici economici futuri,

¹ Ambedue politiche includono nell'obiettivo di un'educazione scolare media universale. Ambedue hanno un appoggio istituzionale sostanziale da parte delle Nazioni Unite e la UNESCO. Si veda Nazioni Unite (2009), UNESCO (2008).

molto simili a un investimento delle imprese in impianti macchinari (capitale fisico) che genera una futura produzione e un reddito. Nel caso della pubblica istruzione, i genitori e i membri dello staff devono svolgere il ruolo di fiducia per i loro figli, per fissare molti aspetti del processo d'investimento.

In tutto il mondo, le scuole sono date un ruolo particolare in investimenti in capitale umano. Anche se ci sono studi approfonditi, che indicano che le conoscenze, e le competenze da varie fonti, le famiglie, gli amici e vicini, oltre alle scuole, "la maggior parte dei governi deve capire, che la loro più grande influenza, proviene dalle scuole. E le sovvenzioni pubbliche più importanti destinano o interamente versate alla scuola pubblica della loro nazione. Così, sia i benefici e i costi della scuola devono essere considerate dal luogo di occhio individuale e dal punto di vista della società.

Lo scopo di questo lavoro è di presentare le prove d'impatto economici del successo accademico e le capacità cognitive, la conoscenza è il risultato prodotto dalle scuole e da altre fonti. Essa pone particolare attenzione per l'impatto delle abilità cognitive sulla crescita e lo sviluppo economico delle nazioni, perché questa discussione è stata ampiamente trascurata nelle analisi precedenti. Poi girare intorno a come le scuole può essere utilizzate per migliorare le capacità cognitive. La successiva discussione si focalizza necessariamente su studi degli Stati Uniti, riflettendo gli elementi di prova a disposizione di tutto il mondo.

1. Quantità di Scienze della Formazione

Negli Stati Uniti all'inizio del ventesimo secolo, solo il sei per cento della popolazione adulta ha completato il liceo. Dopo la prima guerra mondiale, i tassi di graduazione delle scuole superiori hanno cominciato ad aumentare rapidamente. Nonostante i cambiamenti in materia d'istruzione che interessano lentamente tutta la popolazione. Nel 1940, solo la metà degli americani di 25 anni o più anziani aveva completato più di otto anni di scuola, cioè, quelli che avevano ricevuto alcuna istruzione nella scuola superiore. Non è stato fino al 1967, quando l'adulto medio di 25 anni o più ha ricevuto una istruzione secondaria o superiore². Dal 1967, tuttavia, l'aumento del numero di anni di scolarizzazione compiuti dagli

² Si veda l'Officina del Censo degli EEUU (1975, (2000), Goldin (1998), e Goldin e Katz (2008).

americani è rallentato. La popolazione di giovani adulti, dai 25 ai 29 anni, ha avuto dei tassi di completamento della scuola stabile per quasi due decenni. Agli inizi del secolo ventunesimo, oltre l'80 per cento degli americani di oltre 25 anni avevano completato almeno la scuola secondaria (Heckman e LaFontaine (2007)).

I cambiamenti in altre nazioni sono stati ancora più drammatici. Tabella 1 (pag.85) mostra la percentuale di diverse fasce di età che hanno completato i loro studi presso le scuole secondarie superiori per un campione di Paesi più sviluppati nel 2006³. Diverse fasce di età disegnano una scuola normale nel corso degli ultimi decenni, in modo che i cambiamenti sono osservabili in un'età con il tasso di aumento nel settore dell'istruzione. Mentre gli Stati Uniti sono rimasti stabili dal 1960, la maggior parte dei restanti paesi ha registrato un massiccio incremento di completamento della scuola secondaria, che riflettono l'evoluzione storica prima negli Stati Uniti e subito dopo la Seconda Guerra Mondiale (Goldin (1998)).

I vantaggi di educazione per gli individui sono anche evidenti. Il reddito medio per i lavoratori che hanno ricevuto una formazione di scuola superiore rimane significativamente migliore a quelli che hanno ricevuto meno istruzione e il reddito medio dei lavoratori con una formazione di università che di quelli che solo hanno ricevuto una formazione nella scuola. Negli Stati Uniti, gli utili crescenti dei lavoratori con una formazione universitaria negli ultimi due decenni, prevede un premio di oltre il 70 per cento dei ricavi di più di un diplomato di scuola superiore in possesso di una simile esperienza.⁴

Le linee guida reddito nel resto del mondo sembrano essere più varie quantitativamente, ma c'è una notevole somiglianza tra gli effetti di reddito connesse con l'istruzione

³ Un'ampio paragone dell'educazione tra paesi si può consultare nel Barro e Lee (2001).

⁴ Si possono trovare più dettagli sulle paute degli redditi in Murphy e Welch (1989, (1992), Koster (1991), Pierce e Welch (1996), Deere (2001), e Deere e Vesovic (2006). McMahon (1991) presenta indici privati leggermente minori di redditi per la fine della scuola secondaria che per la fine dell'università, anche se continuano ad essere sostanziali. Questi calcoli dipendono tutti loro dalle differenze di salario, e una più grande uguaglianza nella previsione dei benefici supplementari che può arrivare a comprimere le differenze in totale compenso. Comunque, non c'è nessun'analisi dei benefici della scolarizzazione in quanto al compenso totale disponibile.

superiore. Anche se la distribuzione del reddito è più compressa, in alcuni paesi rispetto ad altri, riflettendo probabilmente le caratteristiche dei mercati del lavoro, sempre osservando un aumento evidente d'istruzione superiore. Non solo i salari più elevati per quelli con una migliore istruzione, ma tendono anche di avere maggiori opportunità di lavoro e soffrono meno disoccupazione (Department of Education, USA, 1996, Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo, 2008).

A livello individuale, l'aumento relativo dei guadagni più istruiti sono stati sufficienti a compensare i costi. Un individuo può credere che i notevoli vantaggi finanziari ottenuti da un'educazione prolungata, anche dopo aver considerato i costi in modo corretto⁵. Gli individui ottengono anche dei benefici non finanziari dell'educazione. Per esempio, esistono prove che dimostrano che le persone più istruite prendono migliori decisioni in temi relazionati con la salute, in modo che tendono a raggiungere maggiore longevità e a portare vite più salutari. Esistono anche prove che dimostrano che i figli dei genitori più istruiti traggono più vantaggio all'educazione. Assistono per più

⁵ Benché la maggioranza degli economisti consideri che l'educazione implichi la produzione di capitale umano negli individui, le prospettive dello screening o signaling costituiscono una chiara alternativa, per esempio Spence (1973, Wolpin (1977, Weiss (1995)). Il modello dello screening portato all'estremo suggerisce che gli individui cominciano la sua educazione con differenti abilità e che semplicemente la scolarizzazione permette agli impiegati di identificare a quelli che hanno una maggiore abilità. Dal punto di vista individuale, non importa quale sia la fonte dell'incremento di entrate, già sia la produzione per le scuole o mediante screening. All'individuo lo sarà indotto ugualmente affinché faccia investimenti educativi basandosi sul paragone di benefici e costi. Ambedue, tuttavia, potrebbero generare incentivi abbastanza differenti affinché i governi investano, perché il "signaling" può condurre a differenti benefici sociali e privati dell'insegnamento. Come materia generale, questi modelli non s'identificano solo con dati di risultati del mercato lavorativo. Diversi test specializzato pianterreno differenti supposizioni mantenute sulle motivazioni individuali e comportamento dell'impresa sono stati portati a capo ma non hanno proporzionato un chiaro appoggio per lo screening. Questi test includono la ricerca dei "effetti di pelle di pecora", specialmente le alte ricompense concesse al termine di livelli istituzionali dati, come succedono in Layard e Psacharopoulos (1974). Qualche appoggio allo screening proviene dall'analisi d'incentivi per finire la scuola secondaria quando esistono meno graduati universitari, Bedard (2001). Veda Riley (2001, per un ripasso del lavoro generale teorico ed empirico. La difficoltà chiave in questi test, tuttavia, continua ad essere che si incentrano nei risultati del mercato lavorativo, dove generalmente si suppone che esisteranno benefici privati generati per l'educazione e indipendentemente dal meccanismo causale sottostante. Più sotto l'analisi che si mostra, si concentra impotentemente sui risultati che si riferiscono direttamente col processo educativo, il punto nel quale ipoteticamente i due modelli differiscono significativamente.

tempo e imparano più. Semplicemente questi benefici dell'educazione rinforzano quelli che derivano dal mercato lavorativo.⁶

L'interpretazione comune dei benefici globali è che le economie di alta tecnologia producono gran domanda di lavoratori qualificati, tecnici che possono adattarsi alle nuove tecnologie e che gestiscono processi di produzione di forma effettiva. I modelli formali di questo carattere sono stati sviluppati per Nelson e Phelps (1966), e Welch (1970), e sono riassunti per Schultz (1975), nelle idee sullo squilibrio.

La società unita si avvantaggia come anche dell'educazione. Le entrate della nazione crescono direttamente con le entrate dei lavoratori più e migliore istruiti. I più istruiti sono più sbilenchi a invischiarsi nella vita civica, a votare nelle elezioni nazionali, e a essere migliore informati essendo un elettorato più responsabile.⁷ Gli incrementi nei livelli di educazione si associano alla riduzione della delinquenza, (p. es., Echnner 1975, Lochner e Moretti 2001).

Degli studi economici recenti sostengono che l'istruzione potrebbe fornire maggiori vantaggi economici rispetto alla somma delle prestazioni individuali, fornendo un ambiente ricco di innovazione e una scoperta scientifica, l'istruzione può accelerare il ritmo di crescita economica, si veda, ad esempio, le analisi crescita di Lucas (1988), Romer Estudios (1990), Barro (1991), Jorgenson Fraumeni (1992), e Barro e Sala-i-Martin (1995). Gli effetti della crescita dipendendo dal livello globale dell'educazione nell'economia e come penetri questo fenomeno esterno nell'individuo. (Una stima per Acemoglu e Angrist, 2000, tuttavia, mette in dubbio questo effetto, per lo meno a livello statale).

L'educazione sembra avere contribuito a ottenere migliore uguaglianza sociale e maggiore equità nella distribuzione delle risorse economiche. L'educazione fu un pezzo centrale nella Guerra contro la Povertà dell'USA durante

⁶ Veda Lei, per esempio, Michael (1982, Haveman e Wolfe (1984, Wolfe e Zuvekas (1995, e Leibowitz (1974). Molti fattori non sono chiari, tuttavia, dovuto alle questioni di causalità; veda Lei per esempio a Farrell e Fuchs (1982).

⁷ I modelli di votazioni nell'USA durante il tempo possono consultarsi in Stanley e Niemi (2000). Un'analisi degli effetti parziali del successo scolastico che sono positivi in considerazione della discesa globale di partecipazione, si presenta in Teixeira (1992)

la decade di 1960, e i benefici nei miglioramenti dell'insegnamento rimangono dimostrati nei paragoni delle entrate di diversi gruppi etnici e sociali. Le entrate della popolazione nera e bianca sono converse notevolmente dalla Seconda Guerra Mondiale, e gran parte di questa convergenza può attribuirsi al miglioramento nell'offerta educativa per gli afroamericani, veda Lei Smith e Welch (1989, Jaynes e Williams (1989)). Tuttavia, tale e come si tratta di seguito, questa convergenza diminuì notevolmente nei' 80 essendo le differenze nelle abilità il fattore determinante, Juhn, Murphy, e Pierce, 1993).

Nonostante, mentre esistono molte associazioni ben documentate tra la quantità dell'educazione e ancora i risultati economici desiderabili, rimangono molte domande che rispondere in relazione con la grandezza e l'interpretazione di queste relazioni. Inoltre, quello che è ancora più importante, l'associazione può esprimere erroneamente l'impatto causale dei cambiamenti nell'educazione per gli individui e per l'insieme.⁸ Inoltre, le questioni di misurazione concernente il capitale umano e l'utilizzo del successo scolastico, tale e come si annuncia nel seguente comma, sono importanti.

2. Impatti di Qualità negli Entrate Individuali-Paesi sviluppati

Una delle sfide più importanti per comprendere l'impatto delle differenze di qualità nel capitale umano è stata semplicemente sapere come misurare la qualità. Gran parte del dibattito sulla qualità -in parte relazionato con nuovi sforzi per proporzionare una migliore assunzione nelle responsabilità- ha identificato alle abilità cognitive come la dimensione più importante. E mentre continua a svilupparsi il dibattito sulla misurazione e la valutazione da queste abilità, la maggioranza di genitori e di legislatori accetta l'idea che le abilità cognitive sono una dimensione chiave dei risultati dell'educazione. La domanda è se questa persecuzione della qualità del capitale umano. Fino poco fa, ci sono stati scarsi dati disponibili per mostrare qualunque relazione tra le differenze di abilità cognitive e qualunque risultato economico relazionato. Questi dati stanno apparendo ora.

⁸ Bils y Klenow (2000), per esempio, questionano l'importanza della educazione come causa di crescita, in contrasto con la relazione che funziona nell'altradirazione. Si vede anche i punti di vista di Mankiw, Romer, e Weil (1992) e Benhabib e Spiegel (1994). A livello individuale, vedasi Card (1999)

Gran parte del lavoro realizzato per gli economisti sulle differenze nelle abilità dei lavoratori è stata orientata verso l'obiettivo di decidere i benefici del mercato lavorativo medio incrementando l'educazione e la possibile influenza di differenze di capacità. L'argomento è stato che gli alunni di maggiore capacità hanno più probabilità di proseguire la sua educazione. Per tanto, parte non dalle maggiori entrate osservate in quelli nei quali ha un'educazione addizionale in realtà riflessa remunerazione per una capacità supplementare, per l'istruzione addizionale. Gli economisti hanno perseguito una varietà di avvicinamenti esami clinici per trattare questo tema, perfino facendo accomodamenti per i risultati di esami cognitivi, ma generalmente questo compito ignora questioni di variazione nella qualità dell'educazione.⁹

Esiste una crescente evidenza che la qualità dosata con risultati di esami è direttamente relazionata con le entrate individuali, la produttività, e la crescita economica. Diversi investigatori documentano che c'è una relazione sostanziale tra i vantaggi nelle entrate e un maggiore successo nelle prove standardizzate.¹⁰ Benché queste analisi enfatizzi differenti

⁹ In realtà gran parte del lavoro portato a capo per economisti sulle differenze nelle abilità dei lavoratori si è orientata verso la questione di determinare i benefici mezzi del mercato lavorativo causati per una scolarizzazione addizionale. L'argomentazione è stata che è più probabile degli studenti di maggiore abilità prolunga la sua formazione. Per ciò, parte delle maggiori entrate osservate in quelli quali possiedono un'educazione addizionale in realtà riflette una retribuzione per un'abilità supplementare e non per la scolarizzazione addizionale. Gli economisti hanno perseguito diversi avvicinamenti analitici per abbordare questo tema, includendo accomodamenti per i risultati di esami cognitivi dosati, ma questo compito normalmente ignora questioni di variazione nella qualità dell'educazione. Gli avvicinamenti hanno incluso una ricerca di circostanze nella quale la quantità di scolarizzazione si vede colpita per cose altrui alla valutazione che fanno gli studenti di continuare la sua formazione e considerando le differenze di entrate tra gemelli, veda Lei Card (1999). I diversi accomodamenti per le dissomiglianze di abilità tipicamente fanno piccole differenze nelle stime del valore dell'educazione, e Heckman e Vytlačil (2001, argomentano che non è possibile separare gli effetti dall'abilità e l'educazione. L'unica considerazione esplicita sulla qualità delle scuole investiga tipicamente le spese e le differenze di risorse tra le scuole, ma si sa già che questi sono misurati poveri delle differenze di qualità tra scuole (Hanushek) 2003a,).

¹⁰ Questi risultati derivano da diversi avvicinamenti specifici, ma l'analisi basilare soggiacente implica la stima di una funzione di entrate standard "Mincer" e la somma di una misura delle abilità cognitive individuali. Quest'avvicinamento riferisce il logaritmo delle entrate con gli anni di formazione, esperienza, e altri fattori che potessero generare differenze nelle entrate individuali. Le analisi più chiare possono consultarsi nei seguenti riferimenti che sono state analizzate per Hanushek (2002). Veda Lei Bishop (1989) (1991,; O'Neill (1990,; Grogger ed Eide (1993,; Blackburn e

aspetti delle entrate individuali, sogliono mostrare che i successi dosati hanno un chiaro impatto nelle entrate dopo permettere differenze nella quantità dell'educazione, le esperienze dei lavoratori, e altri fattori che potrebbero avere anche un'influenza nelle entrate. In altre parole, una maggiore qualità dosata con esami simili ai quali in questo periodo si usa in sistemi di responsabilità per tutto il paese sta strettamente relazionata con la produttività e le entrate individuali.

Tre studi editi recentemente nell'USA proporzionano stime dirette e abbastanza consistenti dell'impatto del rendimento negli esami sulle entrate (Mulligan 1999; Murnane, Willett, Duhaldeborde, e Tyler 2000; Lazear, 2003). Questi studi usano differenti dati rappresentativi a livello nazionale che seguono la traiettoria degli alunni dopo avere terminato la sua educazione e cominciando a lavorare. Quando i risultati si standardizzano, suggeriscono che un incremento nella deviazione tipica nel rendimento in matematica alla fine della scuola secondaria di tradursi dal 12 per cento più di redditi annuali.

Murnane, Willett, Duhaldeborde, e Tyler (2000, mostrano prove della Scuola Secondaria e dell'Inchiesta Longitudinale Nazionale della classe di Scuola Secondaria dell'anno 1972. Le sue stime suggeriscono una certa variazione con gli uomini ottenendo dei 15 per cento di incremento e le donne un 10 per cento di incremento per deviazione tipica del rendimento negli esami. Lazear (2003, basandosi su una dimostrazione in un certo modo più giovane del NELS88, proporziona un'unica stima dei 12 per cento. Queste stime sono molto vicine a quelle di Mulligan (1999 che scopre degli 11 per cento per il risultato normalizzato AFQT nei dati del NLSY. In forma di paragone, le stime del valore di un anno addizionale di scolarizzazione sono tipicamente di un 7-10 per cento.

Esistono ragioni per credere che queste stime proporzionino un limite inferiore nell'impatto del successo superiore. In primo luogo, queste stime si ottengono a un'età abbastanza precoce nella carriera lavorativa, dai ventenni medi ai giovani trentenni, e altre analisi suggerisce che l'impatto del

Neumark (1993) (1995,; Murnane, Willett, e Levy (1995,; Neal e Johnson (1996,; Mulligan (1999,; Murnane, Willett, Duhaldeborde, e Tyler (2000,; Altonji e Pierret (2001,; Murnane, Willett, Braatz, e Duhaldeborde (2001,; e Lazear (2003).

rendimento negli esami s'incrementa con l'esperienza.¹¹ In secondo posto, le esperienze nel mercato lavorativo che si osservano incominciano a metà dei '80 e si prolungano fino a dimezzati dei '90, ma altre dimostrazioni suggeriscono che il valore delle abilità e dell'educazione è cresciuto durante, e dopo, quel periodo. In terzo posto, è probabile che i futuri miglioramenti generali nel campo della produttività propizino maggiori benefici per l'abilità.¹²

C'è fuori un numero limitato di studi addizionali disponibili per paesi sviluppati dell'USA. McIntosh e Vignoles (2001, studiano i salari nel Regno Unito e trovano importanti benefici per la conoscenza basilare dell'aritmetica e l'alfabetismo.¹³ Finnie e Meng (2002, e Green e Riddell (2003, investigano i benefici repressi per le abilità cognitive in Canada. Ambedue suggeriscono che l'alfabetismo suppone benefici importanti ma Finnie e Meng (2002, scoprono alcuni benefici poco indicativi per la conoscenza basilare dell'aritmetica. Quest'ultima scoperta contrasta con la maggior parte di analisi restanti che hanno enfatizzato la conoscenza basilare dell'aritmetica o le abilità matematiche.

Hanushek e Zhang (2008, proporzionano uno studio comparativo addizionale. Dati consistenti sulle abilità basilari di alfabetismo e della conoscenza basilare dell'aritmetica per una dimostrazione rappresentativa della popolazione con età tra 15-65 anni raccolta in 13 paesi tra 1994 e 1998.¹⁴ L'analisi combina i diversi risultati IALS in abilità per generare un'unica misura di alfabetismo e conoscenze basilari di aritmetica,

¹¹ Altonji e Pierret (2001, scoprono che l'impatto del successo s'incrementa con l'esperienza, perché il modello ha opportunità di osservare il rendimento dei lavoratori.

¹² Queste analisi suole paragonare lavoratori di differenti età in un momento dato per ottenere una stima di come varieranno le entrate di qualunque individuo. Se, nonostante, l'economia sperimenta miglioramenti nella produttività, queste tenderanno a incrementare le entrate d'individui col passo del tempo. Così è probabile che l'impatto delle migliori abilità degli studenti s'incrementi al lungo della sua vita lavorativa, invece di essere una costante tale e come si vede qui.

¹³ Dovuto a che si analizzano dei livelli discreti d'abilità, è difficile paragonare le magnitudini quantitative direttamente con il lavoro degli EEUU.

¹⁴ I paesi che si includono sono CILE, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Germania, Ungheria, Italia, Olanda, Norvegia, Polonia, Svezia, Svizzera, e Stati Uniti.

denominata semplicemente risultati di alfabetismo. Questi dati permettono di fare paragoni diretti dell'importanza relativa di conseguimento scolastico e abilità cognitive tra paesi, benché ancora si mantenga lo sbieco verso le economie sviluppate.

Come nelle analisi previe, il conseguimento scolastico e le abilità cognitive svolgono un ruolo nella determinazione delle entrate individuali. Con l'eccezione della Polonia, i risultati negli esami di alfabetizzazione hanno un impatto positivo consistente sulle entrate. La media senza ponderare dell'impatto dei risultati da alfabetizzazione è da 0.093, solo leggermente minore del valore contrario in precedenza per gli studi dell'USA. L'USA ha un valore notevolmente superiore a quello del resto di paesi e a quello di studi pervi nell'USA, chissà riflettendo che questi incrementi si ottengono al lungo della totalità della vita lavorativa.¹⁵ La media escludendo all'USA segue essendo un 0.08. di nuovo, la similitudine con le stime previe dei benefici delle abilità cognitive, provenienti di schemi di dimostrazione molto disuguale in mercati lavorativi differenti, concede più appoggio alla trascendenza delle abilità cognitive come misura consistente del capitale umano.

Un'altra parte della ricompensa della qualità dall'istruzione proviene dal prolungamento dell'educazione. Esistono prove sostanziali nell'USA che mostrano che gli studenti che ottengono più successi nella scuola, già sia attraverso le note o dei risultati in esami standardizzati, tendono a prolungare più il suo soggiorno nella scuola.¹⁶

¹⁵ La discussione previa dell'analisi di Altonji e Pierret (2001, può conciliare la differenza di grandezze quantitative dell'impatto delle abilità cognitive nelle entrate nell'USA. Hanushek e Zhang (2008, scoprono che l'impatto dei risultati in tests di alfabetismo cresce per i lavoratori più giovani, in concordanza con Altonji e Pierret. Tuttavia, non trovano dati che appoggino questa ipotesi di discriminazione statistica sui 12 paesi restanti.

¹⁶ Veda Lei, per esempio, a Dugan (1976,; Manski e Wise (1983). Rivkin (1995, scopre che le variazioni nei risultati degli esami captano una considerevole proporzione della variazione sistematica nel termine della scuola secondaria e nella continuità nell'università, in modo che le differenze nei risultati possono spiegare totalmente le differenze nero+bianco nell'educazione. Bishop (1991, and Hanushek, Rivkin, e Taylor (1996, considerando i fattori che influenzano il successo scolastico, scopre che i risultati di successo individuale sono strettamente relazionati con un'assistenza prolungata nella scuola secondaria. Neal and Johnson (1996, utilizzano in parte l'impatto delle differenze di successo di nero e bianchi in conseguimento scolastico per spiegare differenze razziali nelle entrate. Le sue stime dell'impatto delle abilità cognitive, AFQT, sulle entrate e l'assistenza scolastica sembra essere a grandi tratti paragonabile alla contraria per Murnane, Willett, Duhaldeborde, e Tyler (2000). Behrman, Kletzer, McPherson, e Schapiro (1998, scoprono come importanti effetti

Murnane, Willett, Duhaldeborde, e Tyler (2000, separano le retribuzioni dirette prodotte per l'abilità dosata dai benefici indiretti generati per un'educazione più longeva e suggeriscono che chissà tra un terzo e una metà dei benefici totali si devono a un'educazione più lunga. Sta rilevare che l'effetto dei miglioramenti nella qualità del conseguimento scolastico incorpora preoccupazioni circa gli indici di fallimento, (abbandono), scolastico.

Specificamente, quanto maggiori+6 siano i successi avuti, più tempo si manterrà all'alunno nella scuola, e questo genererà, tra le altre cose, aumenti nell'indice di graduazione in tutti i livelli dell'insegnamento.

Questo lavoro, tuttavia, non ha investigato come colpiscono il successo, i risultati finali di un'educazione addizionale. Per esempio, se col decorso del tempo gli alunni di minore successo tendono progressivamente a ricevere una maggiore scolarizzazione, queste scuole possono vedersi obbligate a offrire più corsi di recupero, e la variazione della conoscenza e capacità degli studenti alla fine della sua formazione può ampliarsi proporzionalmente.

L'impatto del rendimento negli esami sulle entrate individuali proporziona una semplice sintesi delle ricompense economiche primordiali per l'individuo. Questa stima combina gli impatti sui salari per ora e sull'impiego/ore lavorate. Non include nessuna differenza relazionata con prestazioni sociali o con gli aspetti non remunerati del lavoro. Né neanche tiene in conto i cambiamenti globali che possano darsi durante il tempo nel mercato lavorativo.

3. Gli Impatti della Qualità sulle Entrate Individuali - paesi in sviluppo

Ancora esistono domande che rispondere su se gli impatti ovvi della qualità nell'USA possono generalizzarsi ad altri paesi, in questione alle nazioni in processo di sviluppo. La letteratura sui benefici delle abilità cognitive nei paesi in sviluppo si restringe a un numero limitato di paesi: Ghana, Kenya, Marocco,

del successo tanto nel prolungamento dell'educazione nella facoltà nella qualità della facoltà; inoltre, gli effetti sono maggiori quando si prendono correttamente in considerazione le diverse caratteristiche del successo. Hanushek e Pascola (1995, scoprono che il termine dell'università è notevolmente relazionata con i buoni risultati in esami .

Pakistan, Meridionale Africa, e Tanzania. Inoltre, in realtà vari studi usano gli stessi dati basilari, benché sia con differenti avvicinamenti analitici, ma generando risultato fino ad un certo punto differenti. La Tavola 2, pag. 86, proporziona un semplice riassunto delle stime quantitative disponibili per i paesi in via di sviluppo.

Il riassunto dell'evidenza permette di estrarre una conclusione provvisoria: potrebbe essere che i benefici della qualità nei paesi in sviluppo fossero ancora maggiori che nei paesi sviluppati. Questo, ovviamente, sarebbe consistente col vantaggio di stime dei benefici della quantità dell'educazione, per esempio, Psacharopoulos (1994,), i quali si interpretano frequentemente come indicativi dei rendimenti decrescenti marginali dell'educazione.

Ci sono ragioni che consigliano di operare con cautela interpretando la grandezza precisa delle stime. In primo luogo, le stime sembrano essere abbastanza sensibili alla metodologia di stima in se stessa. Tanto in investigazioni individuali come in differenti studi che maneggiano gli stessi dati, i risultati sono abbastanza sensibili alle tecniche impiegate per scoprire il parametro fondamentale delle abilità cognitive.¹⁷ In secondo posto, l'evidenza delle variazioni dentro i paesi in via di sviluppo non sta del tutto chiara. Per esempio, Jolliffe (1998, pensa che le abilità abbiano poco impatto nelle entrate di una fattoria, mentre Behrman, Ross, e Sabot (2008, suggeriscono un'equivalenza tra settori, per lo meno a livello teorico.

Tuttavia, il riassunto globale è che le stime disponibili dell'impatto di abilità cognitive sulle conseguenze suggeriscono importanti benefici economici nei paesi in via di sviluppo. La grandezza sostanziale della stima tipica indica che le preoccupazioni per la qualità sono molto reali per i paesi in via di sviluppo e che semplicemente quest'aspetto dei centri educativi non può essere ignorato- una questione che si abborda posteriormente.

Una delle implicazioni dell'impatto dalle abilità cognitive sulle entrate individuali è che la distribuzione di quelle abilità nell'economia avrà un effetto diretto sulla distribuzione delle entrate. Da sole le abilità cognitive non determinano indubbiamente tutta la distribuzione, poiché esistono altri

¹⁷ Non sempre si dà il caso di una approssimazione con sensibilità verso la stima; si veda, per esempio, Jolliffe (1998). Una critica e interpretazione delle approssimazioni alternative è disponibile in Glewwe (2002).

fattori come sono le istituzioni del mercato lavorativo e le imposte che pure influiscono. Perfino l'importanza delle abilità ogni volta diventa più evidente.

Esistono prove molto suggerenti sull'impatto delle abilità nella distribuzione delle entrate raccolte per Nickell (2004). Nickell, utilizzando i dati dello IALS, considera come le differenze di entrate tra paesi sono affettate per la distribuzione delle abilità e per i fattori istituzionali includendo l'iscrizione al sindacato e i salari minimi. Benché la copertura dei sindacati sia statisticamente indicativa, finisce che "il grosso della variazione nella dispersione di entrate è generato per una dispersione di abilità", (pagina C11).¹⁸ In effetti, la semplice correlazione a livello di paese tra dispersione di risultati negli esami e dispersione di entrate in 0.85, Hanushek e Woessmann (2008)).

Altre investigazioni hanno terminato che le abilità hanno un impatto ciascuna volta maggiore sulla distribuzione delle entrate, per esempio, Juhn, Murphy, and Pierce (1993)). Negli USA, la distribuzione di entrate dentro i gruppi di formazione sta crescendo, Levy e Murnane (1992), per esempio, mantenendo un successo scolastico costante, la distribuzione di entrate è diventata più dispersa riflettendo maggiori ricompense per le abilità individuali.

Di nuovo, queste investigazioni non pretendono di descrivere la struttura causale, e sarebbe inappropriato attribuire semplicemente la deviazione nelle entrate alle differenze nella quantità o la qualità dell'educazione. Nonostante, mentre queste contribuiscono a variazioni nelle abilità cognitive, è ragionevole finire che le politiche dirette verso il miglioramento della qualità dell'educazione, e i risultati educativi, colpiranno la distribuzione delle entrate.

4. Impatti della Qualità sulla Crescita Economica

La relazione tra la qualità della manodopera dosata e la crescita economica è chissà perfino più importante dell'impatto del capitale umano e della qualità dell'educazione sulla produttività e le entrate individuali. La crescita economica determina in che cosa misurata il miglioramento colpirà la

¹⁸ De Gregorio e Lee (2002) scoprono una associazione positiva (in certo modo più debole) tra disuguaglianza in anni d'educazione in anni di formazione e isuguaglianza di entrate economiche.

qualità di vita globale di una società. Inoltre, l'educazione di ogni individuo ha la possibilità di migliorare gli altri, a parte i benefici individuali che abbiamo appena menzionato. Specificamente, una società più educata può condurre maggiori indici d'invenzione; può fare che tutti siano più produttivi attraverso l'abilità delle imprese per introdurre nuovi e migliori metodi di produzione; e può condurre a una più rapida introduzione delle nuove tecnologie. Queste esteriorità proporzionano una ragione in più per preoccuparsi per la qualità dell'educazione.

L'effetto potenziale delle differenze negli indici di crescita dal benessere economico è facile da vedere. La Tavola 1 comincia col valore di prodotto interno bruto, PIL, per cappa per un paese di entrate medie nell'anno 2000 e ci mostra il suo valore nell'anno 2050 sotto differenti indici di crescita. Se cresce all'uno per cento ogni anno, questa misura, in dollari americani, incrementerebbe da \$5,500 a \$9,000 o se crescesse al due per cento annuale, raggiungerei i \$15,000 nel 2050! Le piccole differenze negli indici di crescita hanno implicazioni enormi per le entrate e la ricchezza della società.

La posizione economica attuale degli Stati Uniti, per esempio, si deve in larga misura alla crescita ferma e robusta durante il secolo XX. Gli economisti hanno sviluppato diversi modelli e idee per spiegare le differenze in indici di crescita tra paesi distaccando invariabilmente l'importanza del capitale umano.¹⁹

Il lavoro empirico che sostiene la crescita di analisi ha rilevato la distinzione tra livelli d'istruzione tra i paesi. Di nuovo, questo è naturale, dato che, anche se difficile raccogliere dei dati comparabili in molti settori per i diversi paesi, determinare la quantità d'istruzione è un compito più diretto. Un sondaggio dimostra tipico che la quantità d'istruzione è strettamente legata ai tassi di crescita economica. Comunque la quantità d'istruzione è un modo molto rozzo di misurare conoscenze e delle competenze cognitive delle persone, specialmente in un ambiente internazionale.

Hanushek e Kimko (2000) vanno oltre la mera quantità d'istruzione e d'immersione nella qualità dell'istruzione.²⁰

¹⁹ Barro e Sala-i-Martin (2004) rivedono analisi recenti e il ventaglio di fattori che si includono.

²⁰ Barro e Lee (2001) proporzionano un' analisi di differenze qualitative che

Incorporare informazioni sulle differenze internazionali delle conoscenze scientifiche e matematiche che sono state sviluppate da prove nel corso degli ultimi quattro decenni. E abbiamo trovato un notevole impatto delle differenze di qualità dall'istruzione sulla crescita economica.

I confronti internazionali di qualità provengono da riunire i risultati di una serie di test dato nel corso degli ultimi quattro decenni. Nel 1963 e nel 1964, l'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (IEA) ha fornito il primo di una serie di test matematici per un gruppo di volontari del paese. Questi test iniziali hanno sofferto di vari problemi, ma è servita a dimostrare la fattibilità di tali prove e di avviare un processo di ampliare e migliorare la società.²¹

Le prove successive promosse dalla IEA, OCSE, e altri hanno incluso sia la matematica e la scienza e hanno ampliato il numero di paesi che sono stati discussi. Tra il 1964 e il 2003, dodici amministratori fiduciari sono stati disponibili per l'esame delle variabili diverse che coprono un gruppo di paesi, aree soggette e fasce di età. Gli Stati Uniti e il Regno Unito sono gli unici paesi che hanno partecipato a tutti gli esami. In ciascuno, lo schema generale è stato lo sviluppo di uno strumento comune di valutazione per varie fasce d'età degli studenti e lottare per un gruppo rappresentativo di studenti a presentare agli esami. Una sintesi semplice dei paesi partecipanti e le loro prestazioni nel corso di esami si possono vedere nella tabella 2. Questa tabella presenta i risultati medi per paese e regione di tutte le prove disponibili scalate a una verifica comune media di 500.²²

La mia analisi e la crescita economica Kimko erano molto dirette. Uniamo tutti i risultati dei test disponibili per generare

includono anche al alfabetismo.

²¹ I problemi incluse le questioni concernenti, lo sviluppo di un esame equivalente tra paesi con diverse strutture scolastiche, curriculum, e in distinte lingue, le questioni legate alla selettività delle popolazioni esaminate, e questioni di selettività delle nazioni coinvolte. I primi test saranno documentati o trattamento di questi problemi, anche in maniera superficiale.

²² I dettagli dei test e tutti sono disponibili in Hanushek e Woessmann (2009b). I risultati dei test sono stati confrontati con i movimenti nello svolgimento degli Stati Uniti nel National Assessment of Educational Progress e la variazione delle prestazioni stabili e tra i paesi sviluppati.

una singola misura di misto di qualità e considerare modelli statistici che spiegano le differenze nei tassi di crescita tra le nazioni tra il 1960 e il 1990. I dati di test erano disponibili per 31 paesi (e proiettato ad un maggior numero di paesi).

I modelli di statistica di base, compreso il livello iniziale del reddito, l'importo d'istruzione e tassi di crescita della popolazione, spiegano una parte sostanziale della variazione della crescita economica tra i paesi.

Ancora più importante, la qualità del lavoro calcolata dai risultati in matematica e scienze sono molto importanti. Una differenza di deviazione standard dei punteggi da test a livello nazionale è associata a una differenza di 1 per cento nel tasso di crescita annuo del prodotto interno lordo (PIL) pro capite.²³

Estensioni della misura di Hanushek e Kimko (2000) e la sua denuncia su Wößmann (2003) è stato utilizzato in crescita regressioni tra i paesi da Bosworth e Collins (2003) e analizza il livello industriale tra i paesi di Ciccone e Papaioannou (2005). Entrambi gli studi hanno anche scoperto che le misure cognitive chiaramente dominano qualsiasi effetto che potrebbe avere la quantità di educazione alla crescita.²⁴ Coulombe, Tremblay e Marchand (2004) e Coulombe e Tremblay (2006) i dati da utilizzare dai punteggi dei test della Survey Internazionale di Adult Literacy (vedi sezione 3.4.) In una Commissione di 14 paesi OCSE, a conferma il risultato in base al quale di misurare i risultati dei test di misure quantitative di istruzione.

Jamison, Jamison, e Hanushek (2007), hanno esteso l'analisi di Hanushek e Kimko (2000) utilizzando il pezzo matematico dei membri modificato e ampliato, come mostrato nella Figura 2. Replicare e rafforzare i risultati già ottenuti utilizzando i dati di prova di un maggior numero tra paesi, che controlla un maggior numero di variabili da indurre in confusione, ed estendendo il periodo di analisi. Utilizzando

²³ I dettagli di questo lavoro può essere trovato in Hanushek e Kimko (2000) e Hanushek (2003b). È importante rilevare che la somma di altri fattori potenzialmente correlati alla crescita, inclusi gli aspetti del commercio internazionale, investimenti privati e pubblici, e l'instabilità politica, non modificare gli effetti della qualità di lavorazione.

²⁴ Bosworth e Collins (2003) non potevano distinguere l'effetto delle capacità cognitive degli effetti della qualità delle istituzioni di governo. L'analisi del punto 5.6 dimostra, comunque, può essere separati quando usiamo la nostra nuova misura di capacità cognitive che si estende anche il campione di paesi in vari punti addizionali nei risultati dei test internazionali.

struttura del pannello dei dati di crescita indicano che le abilità cognitive sembrano aumentare i livelli di reddito soprattutto attraverso l'accelerazione del progresso tecnologico, piuttosto che cambiare il livello della funzione produttiva o di aumentare l'impatto di un altro anno della scuola. In una successiva estensione della sua ricerca, e Hanushek e Woessmann (2008) si concentrano su queste iniziative in vari modi. I nuovi elementi di verifica dalla scuola di successo offrono prove supplementari che non erano in precedenza disponibili e utilizza i dati più recenti nel campo della crescita economica sarebbe consentire un'analisi delle uno periodo ancora maggiore (1960-2000). Inoltre, i nuovi dati estendere il campione di paesi con informazioni riguardanti i punteggi dei test e la crescita economica dei 31 paesi che erano in relazione e Hanushek e Kimko (2000) di 50 paesi.

Dopo aver controllato il livello iniziale di PIL pro capite e anni di scuola, la misura dei punteggi test mostra un effetto statisticamente indicativo sulla crescita del PIL reale pro capite tra il 1960-2000. In conformità a questa specifica, i punteggi dei test sono superiori di una deviazione standard (a livello di misura degli studenti in tutti i paesi OCSE PISA) sono associati con un tasso medio di crescita annuo del PIL pro capite con un aumento del due per cento durante l'intero periodo di 40 anni.²⁵

Lo stesso modello dei risultati è conservato quando s'ignora qualsiasi variazione tra le regioni del mondo, in Asia orientale, Asia meridionale, America Latina, Medio Oriente e nord dell'Africa, Africa sub-sahariana e nei paesi industriali, a includere cinque sostituti regionali. Ciò significa che anche quando si considerano solo le variazioni che esistono all'interno di ogni regione, le abilità cognitive sono strettamente legate alla crescita economica. Eliminare la compensazione tra le regioni riduce il coefficiente di risultati di prova (da una crescita del due per cento deviazioni standard dei punteggi del test a 1,5 per cento), ma resta rilevante.

Uno dei fattori caratteristici più fondamentali della crescita economica discussa nella letteratura recente è la struttura istituzionale. Le misure più comuni e potenti della struttura istituzionale utilizzati in lavori empirici sono

²⁵ La stima quantitativa è molto simile a quella di Hanushek e Kimko (2000, perché la deviazione tipica a livello del paese è approssimativamente del 40 per cento della deviazione tipica a livello individuale.

l'apertura dell'economia al commercio internazionale e la sicurezza dei diritti di proprietà.²⁶ Queste due variabili istituzionali incidono crescita economica, ma l'effetto positivo di abilità cognitive sulla crescita economica è molto robusto per l'inclusione di questi controlli (vedi Hanushek e Woessmann (2008)).

In sintesi, le prove esistenti suggeriscono che gli studenti fanno quello che dipingono come test cognitivi sono sostanzialmente più importanti per la crescita economica che la quantità di mera istruzione.

5. L'importanza della qualità

L'approccio comune dei programmi di governo è stato quello di aumentare il successo scolastico e prolungare gli anni d'istruzione della popolazione. La discussione precedente, tuttavia, rileva l'importanza cruciale di qualità. Anche se gli anni del rendimento scolastico sono importanti, sono in realtà solo se la qualità è mantenuta.

L'impatto del miglioramento della qualità può essere calcolato da considerazioni di come la qualità influiscono i tassi di crescita delle economie. Queste stime basano su modelli storici di abilità cognitive e di crescita per il periodo 1960-2000 come si vedrà in Hanushek e Woessmann (2008).²⁷ Si deve considerare gli effetti dell'inizio di un miglioramento dal programma educativo nel 2005. Naturalmente, una riforma della scuola richiede tempo. E anche se di successo, i laureati richiederanno un certo tempo di avanzarsi al lavoro e sarà quindi un certo tempo prima di notare l'impatto.

²⁶ L'apertura indicatore che è stato usato qui è la parte di anni tra il 1960 e 1998 in cui un paese è stato classificato a un'economia aperta agli scambi internazionali, sulla base di cinque fattori, che includono tariffe doganali, contingenti, controllo delle tasse, controllo delle esportazioni, e se è una economia socialista (cfr Sachs e Warner (1995)). L'indicatore per la sicurezza dei diritti di proprietà è un indice di protezione contro il rischio di esproprio, realizzati tra il 1985-1995 come promezzo, ottenuto da politici Risk Services (società privata che valuta il rischio che gli investimenti saranno espropriati in diversi paesi), che vanno 0-10 (i valori più elevati corrispondono a un rischio inferiore) e hanno usato Acemoglu, Johnson e Robinson (2001) e fornito da Sachs e McArthur (2001).

²⁷ Le simulazioni degli effetti economici si basa su stime anche considerato l'impatto delle istituzioni economiche sulla crescita. Queste stime indicano un aumento di circa 1.3 per cento di crescita annua a una differenza della deviazione standard dei risultati da prove individuali.

Il Grafico 3 illustra il punto di impatto si aspetterebbe di più di una riforma del tempo se è possibile ottenere un moderatamente miglioramento sostanziale della conoscenza (corrispondenti a un aumento della deviazione standard di 0,5 in i risultati delle prove.) Una mossa di questa portata è più o meno equivalente per gli Stati Uniti cambia il suo livello di performance al livello del Canada o del Brasile per ottenere una posizione fino a metà della media OCSE in recenti indagini. Le curve che descrivono la traiettoria di crescita del PIL sarebbero state di un piano di riforma per raggiungere il suo obiettivo di miglioramento in 10, 20 o 30 anni.

Si consideri solo il lento miglioramento delle scuole per un periodo di 30 anni. Nel 2040, il PIL sarebbe quasi il quattro per cento superiore a quanto previsto senza le riforme della scuola. Naturalmente, con le riforme sarebbero più veloce generare profitti nel PIL ancora più alto. Questa quantità coprirebbe il costo totale della scuola nella maggior parte dei paesi nel mondo.

6. Causalità

Una preoccupazione comune, come quest'analisi è che l'educazione non può essere la vera causa della crescita, ma, di fatto, può riflettere gli attributi di altri settori dell'economia che sono benefici per la crescita. Hanushek e Woessmann (2009) forniscono un'indagine estesa di questioni legate agli effetti causali delle abilità cognitive sulla crescita. La conclusione generale è che le preoccupazioni comuni sulla causalità in un confronto di crescita non sembrano essere in testa ai risultati sopra descritti. Senza entrare nei dettagli, è utile prendere in considerazione alcune delle questioni più comunemente discusse.

Per cominciare, come illustrato nella figura 2, i paesi dell'Asia orientale costantemente ottenere risultati molto alti nei test internazionali e ha avuto anche una crescita eccezionalmente elevati nel periodo tra il 1960 e il 2000. Può essere che altri aspetti di queste economie dell'Est asiatico hanno alimentato la sua crescita e l'analisi statistica della qualità del lavoro è semplicemente selezionando questi paesi. Ma in realtà, anche se si escludono i paesi dell'Asia orientale delle analisi, è ancora possibile osservare una relazione forte, anche se leggermente inferiore, con una performance in esami (Hanushek e Woessmann (2008)). Questa prova della sensibilità dei risultati sembra riflettere una fondamentale importanza di

un'istruzione di qualità, un fattore che contribuisce alla crescita osservata nei paesi dell'Asia orientale.

Un altro problema potrebbe essere che gli altri fattori che influenzano la crescita, quali le organizzazioni di mercato efficiente, anche associato con efficace e produttivo le scuole - così che, ancora una volta, le misure, le prove sono davvero un sostituto di attributi del paese. Per indagare su questo, si può analizzare i migranti verso gli Stati Uniti che hanno ricevuto la loro formazione nei loro paesi di origine. Confrontando i migranti di ogni paese, un'analisi dei dati degli EEUU, Un Censimento dimostra che gli immigrati che sono stati istruiti in paesi possono fare di meglio nei test internazionali di matematica e scienze e hanno redditi più elevato negli Stati Uniti, ma questo non è vero per immigrati educati negli Stati Uniti. Quest'analisi permette tenendo conto delle differenze che possono essere in rendimento scolastico, l'esperienza nel mercato del lavoro, o per essere di madre lingua inglese. In altre parole, le differenze di abilità com'è dalle prove internazionali sono chiaramente premiate nel mercato del lavoro statunitense, rafforzando la validità delle prove come una misura di abilità individuali e la produttività.

Infine, i rapporti osservati potrebbero semplicemente riflettere causalità inversa, vale a dire che i paesi stanno crescendo rapidamente ha le risorse per migliorare le loro scuole e le prestazioni degli studenti migliori è il prodotto di crescita, non la sua causa. Come un semplice test, è possibile verificare i risultati delle prove internazionali di matematica e scienze sono state sistematicamente correlate alle risorse assegnate alle scuole negli anni prima del test. Secondo un'analisi di Hanushek e Kimko (2000), non lo erano. Piuttosto, ha trovato un rendimento superiore rispetto a quei paesi che hanno speso meno per le loro scuole.

In breve, il rapporto tra competenze nel campo della matematica e della scienza, da un lato, e la produttività e la crescita, dall'altro, si vede chiaramente quando indagando sistematicamente tra le città. Questo risultato rileva l'importanza di un'istruzione di qualità.

7. Perché è stata così forte la crescita negli Stati Uniti?

Figura 2 sulle differenze di punteggi dei test internazionali introduce un tema importante, concernente l'interpretazione. In altre parole, gli Stati Uniti non sono stati competitivi a livello internazionale come gli esami sono interessati. Ha segnato sotto la media dei paesi che hanno fatto prove diverse.

Inoltre, questo grafico, che combina i risultati di diversi gruppi di età, mimetizza che le prestazioni nei test di studenti degli Stati Uniti sono molto più elevate in età precoce, ma drammaticamente peggiore alla fine dell'istruzione secondaria (Hanushek (2003 b) .)

In precedenza, iniziamo la discussione sull'importanza dell'incremento dettaglio il successo della crescita economica americana nel corso del ventesimo secolo. Ma se guardiamo alla tabella 2, vediamo che gli Stati Uniti è stato, nel migliore dei casi, mediocre nella loro abilità in matematica e scienze. Indipendentemente da tutti i paesi che sono stati presentati alle prove, gli Stati Uniti si trovano nel centro del tavolo o anche sotto. Alcuni vedono in questo un'anomalia. "Come può essere importante, l'abilità in matematica e scienze, attraverso la forte crescita, che gli Stati Uniti hanno conosciuto in un lungo periodo?

La risposta è che la qualità del lavoro è solo un aspetto dell'economia e gioca un ruolo nel determinare la crescita. Una varietà di motivi che contribuiscono chiaramente, e questi fattori lavorare per superare eventuali deficit che possono essere di qualità. Questi altri fattori possono essere necessari per la crescita. In altre parole, la scuola più o semplicemente fornire un'istruzione di qualità migliore può generare pochissimo, in assenza di altri elementi, come ad esempio il mercato interessato, del diritto e le istituzioni del governo per sostenere un'economia funzionante moderna.

Precedenti esperienze di investire nei paesi meno sviluppati che tali mancanze caratteristiche istituzionali dimostrano che l'istruzione non è esso stesso un motore sufficientemente potente per la crescita. In effetti, alcuni hanno messo in discussione il ruolo esatto d'istruzione in crescita. Easterly (2002), ad esempio, rileva che l'educazione può avere un impatto limitato se non previsto da altri fattori come il funzionamento delle istituzioni e mercato dei sistemi giuridici. Egli sostiene che la Banca mondiale, investimenti nel campo dell'istruzione per i paesi meno sviluppati che non garantiscono l'esistenza di altri attributi delle economie moderne sono stati piuttosto improduttivi. Come vedremo fra poco, l'istruzione chiaramente interagisce con altri elementi, e questi altri fattori sono stati importanti nel sostenere la crescita economica negli Stati Uniti. Sono anche certo rilevanti per altri paesi.

Descrivere alcuni degli altri fattori che hanno contribuito alla crescita negli Stati Uniti, è un compito utile. In parte perché ci permette di capire meglio la natura della crescita economica, ma quello che è ancora più rilevante perché illustra alcune questioni importanti che sono critiche quando si pensa sui politici capitali umani.

A. La struttura economica

Quasi certamente il fattore più importante che ha sostenuto la crescita dell'economia statunitense è la trasparenza e la fluidità dei suoi mercati. Gli Stati Uniti in generale mantengono un lavoro e del prodotto sono più liberi rispetto alla maggior parte dei paesi. Il governo governa normalmente meno le imprese (sia poiché riguarda la norma del lavoro come produzione globale), e i sindacati sono meno ampi di quelli di molti altri paesi. Inoltre, negli Stati Uniti ci sono meno intrusioni da parte del governo nel funzionamento dell'economia, non solo vi è una minore regola, ma ci sono meno tasse e di produzione minima di governo attraverso le industrie nazionalizzate. Questi fattori di incoraggiare gli investimenti, consentendo il rapido sviluppo di nuovi prodotti e le attività delle imprese, e consente ai lavoratori degli Stati Uniti per adeguarsi alle nuove opportunità. Anche se è difficile identificare l'importanza precisa di questi fattori, alcune analisi suggeriscono che le differenze di mercato potrebbero essere molto importanti quando cerchiamo spiegazioni per le differenze nei tassi di crescita.²⁸

A causa Delle condizioni generalmente favorevoli istituzionali, la crescita degli Stati Uniti è stata forte, anche se alcuni dei fattori alla base non sono così competitivi. In altre parole, la struttura economica può mascherare i problemi all'interno dell'economia. Comunque questo non nega che la migliore scuola e la qualità della nostra forza lavoro e aumentare la crescita dei ricavi.

B. Sostituzione di quantità per la qualità

Durante il ventesimo secolo, come mostrato nella Figura 1, l'espansione del sistema di istruzione negli Stati Uniti ha superato il resto del mondo. Gli Stati Uniti hanno compiuto uno sforzo per aprire le scuole secondarie di tutti i cittadini.

²⁸ Vedi, per esempio, Krueger (1974) della Banca mondiale (1993), Parente e Prescott (1994, (1999) e anche l'ultima di Acemoglu, Johnson e Robinson (2001).

Collegati a questo fenomeno, è apparso anche un interesse di espandere l'istruzione superiore, con lo sviluppo delle università del territorio da sovvenzione, la G.I. Bill of Rights, e borse di studio e prestiti direttamente agli studenti. Rispetto ad altre nazioni del mondo, la forza di lavoro negli Stati Uniti è più istruita, anche dopo aver esaminato i minori risultati conseguiti dei laureati. In altre parole, la scolarizzazione di più con meno di apprendimento da ogni anno ha generato più capitale umano che si trova in altre nazioni con meno scuola, ma che essi imparano più che in ciascuno di quegli anni.

Quest'approccio storico, però, sembra essere vicino a raggiungere i suoi limiti negli Stati Uniti. Altre nazioni del mondo, sia sviluppati come quello di sviluppare i loro sistemi d'istruzione sono ampliati, e molti di loro ora superano gli Stati Uniti. La Figura 4 mostra i tassi di completamento dell'istruzione secondaria per i paesi appartenenti all'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) nel 2006.²⁹ Sorprendentemente, gli Stati Uniti sono rimasti alla coda di un lungo elenco di paesi nel 2006 ed è situato appena di sotto la media del completamento della scuola OCSE. Gli Stati Uniti guadagnano qualche punto di prendere i tassi di frequenza presso l'università di sopra dal tipico paese OCSE. Tuttavia, resta improbabile che gli studenti statunitensi continuino la loro istruzione.

Il vantaggio storico degli Stati Uniti per un importo di scolarizzazione completato è scomparso come altre nazioni che hanno scoperto l'importanza dell'istruzione. Così, proiettandosi nel futuro, sembra improbabile che gli Stati Uniti continuino a dominare gli altri nel settore del capitale umano salvo che possano migliorare la dimensione della qualità.

Si noti, tuttavia, che questa storia circa la qualità dell'istruzione negli Stati Uniti non sono facilmente estrapolati ai paesi in via di sviluppo, nazioni che spesso non si avvicinano in qualsiasi dimensione qualitativa. Così, il successo degli Stati Uniti secondo cui l'espansione dell'istruzione mediocre non significa che le scuole ampliare la pratica di completamente disfunzionale, osservata in molti paesi in via di sviluppo, è la strada giusta.³⁰ Infatti, come segue, e come ha rilevato

²⁹ I dati sono stati forniti dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo (2001) che ha fatto uno sforzo per utilizzare definizioni standardizzate. I paesi al di fuori dell'OCSE hanno inserito il progetto d'indicatori dell'istruzione Mondo.

³⁰ Si può consultare una discussione e un'analisi diretta delle scuole povere del

Hanushek (1995) e Hanushek e Woessmann (2008), sembra essere un errore considerevole per i paesi in via di sviluppo l'espansione della quantità o di accesso alla scuola e di ignorare la questione della qualità. Infatti, vi è la tesi secondo cui un aumento della qualità, infatti, facilitare l'espansione di accesso e di ridurre la ripetizione e ad altri aspetti controproducenti di scuole, Hanushek (1995).

C. La qualità delle scuole negli Stati Uniti

L'analisi dei tassi di crescita tra i paesi rileva la qualità delle scuole d'istruzione di base e secondaria negli Stati Uniti. Non includere la misurazione della qualità delle scuole in Stati Uniti. Secondo la maggior parte delle valutazioni, college e università negli Stati Uniti sono ai vertici della classifica mondiale. Ci sono alcuni tentativi di misurare la qualità delle università nei vari paesi, e mettere gli Stati Uniti nelle prime posizioni vi è anche una prova indiretta.³¹ Gli studenti stranieri non subiscono la tentazione di emigrare negli Stati Uniti per frequentare le scuole di base e l'istruzione secondaria, tranne che nei casi in cui ciò può essere visto come un modo per entrare nel paese. Sì che la migrazione in gran numero parte per partecipare in college e università negli Stati Uniti. Anche tendono a pagare il canone pieno, senza finanziamenti nelle scuole degli Stati Uniti, qualcosa che rendono molto meno i cittadini americani.

Vari modelli finanziari di crescita economica, infatti, rilevano l'importanza di scienziati e ingegneri come ingrediente fondamentale per la crescita. In conformità a questi punti di vista, gli studenti che hanno ricevuto una formazione tecnica presso l'università e contribuendo all'invenzione e lo sviluppo di nuovi prodotti fornisce un elemento speciale per l'equazione di crescita. Anche in questo caso, gli Stati Uniti sembra avere i

Brasile rurale in Harbison e Hanushek (1992).

³¹ Nei rankings accademici delle università d'investigazione del mondo condotto dal Istituto d' Educazione Superiore, Universidad Shanghai Jiao Tong, gli Stati Uniti avevano 17 della top 20 università e 54 di 99 (vedi <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007TOP500list.htm> letta 12 gennaio 2008). In una classifica 2007 Professional compilati dall'"Ecole des Mines de Paris laureati-based" che sono stati gli amministratori delegati della lista di Fortune Global 500 paesi, le istituzioni degli Stati Uniti avevano 10 delle prime 22 posizioni e 24 dei primi 59 posizioni (vedi <http://www.ensmp.fr/Actualites/PR/EMP-ranking.html> letta 12 gennaio 2008). Queste rimangono, tuttavia, le misure restrittive della qualità complessiva del settore da istruzione superiore.

migliori programmi. Se questo punto di vista è corretto, l'istruzione superiore degli Stati Uniti può continuare a fornire un vantaggio indicativo rispetto altri paesi.

Comunque le materie prime per le sedi scolastiche americane sono laureate delle nostre scuole elementari e secondarie. Com'è stato spesso osservato, la mancanza di preparazione dei nostri studenti porta a una vasta cultura di risanamento livello post-secondario, diminuendo la capacità di college e università per essere più efficaci. Inoltre, la preparazione re college è probabilmente uno dei fattori principali che causa la proporzione crescente di laureati nati all'estero di programmi scientifici e d'ingegneria dei college e università negli Stati Uniti.

D. Attrazione degli immigrati istruiti

La spiegazione finale di prestazioni potenzialmente importante degli Stati Uniti è la sua capacità di attrarre gli immigrati molto qualificati per lavorare negli Stati Uniti. Una parte crescente della scienza e studenti d'ingegneria in college e università negli Stati Uniti sono studenti stranieri. Molti di questi rimangono a lavorare negli Stati Uniti. Inoltre, altri immigrati molto istruiti e educati all'estero, emigrano verso gli Stati Uniti in cerca di lavoro. Così, gli Stati Uniti possono sostituire i lavoratori stranieri colti ai lavoratori domestici.

8. Generalizzazione ai Paesi di sviluppo

Le mostre precedenti hanno attirato notevole attenzione negli Stati Uniti e altri paesi sviluppati. La maggior parte dei paesi in via di sviluppo sembrano essere molto diversi. Possiamo generalizzare questi risultati?

Il modello di crescita economica in Hanushek e Woessmann (2008) invocato nelle misure dirette di realizzazione, in matematica e scienze che sono state mostrate in figura 2. All'interno del gruppo dei paesi con i dati raccolti dai test, modelli di crescita sembrano essere piuttosto robusti. Diversi test indicano che il modello è applicabile alla serie di paesi (Hanushek e Woessmann (2009a)).

Ci sono ancora, tuttavia, limitate osservazioni sui paesi in via di sviluppo. Ci sono domande sulla gamma più ampia di paesi. E 'chiaro che molte delle argomentazioni presentate da Easterly (2002) sono ovviamente applicabili ai paesi più bisognosi, quelli che tendono anche alla mancanza un buon quadro normativo, che tende a delle restrizioni sui mercati del

lavoro e del prodotto, e così via. Questi paesi potrebbero non essere in grado di utilizzare fecondo d'investimenti nel settore dell'istruzione se i mercati del lavoro non danno possibilità di lavoratori istruiti.

La prima conclusione è che i risultati precedenti sono generalizzabili se altre condizioni di crescita esistessero. In caso contrario, la situazione sarà molto più incerta. Comunque in questi casi è anche improbabile che un investimento per un importo di scolarizzazione sia produttivo.

9. Miglioramento della qualità

Gran parte della politica dell'istruzione è tradizionalmente concepita come un esercizio di selezione e di garantire che l'insieme ottimale delle risorse, definite in qualche modo, esse sono disponibili. Accanto a questa politica è stata una linea di ricerca che ha esaminato il rapporto tra uso delle risorse e le prestazioni degli studenti. Se l'efficacia delle diverse possibilità o le combinazioni di risorse è stata conosciuta, per definire il set ottimale di risorse sarebbe qualcosa di diretto. Inoltre, abbiamo spesso potuto prendere decisioni politiche che ci avvicinano verso quel set ottimale delle risorse.

Le scuole negli Stati Uniti sono state al centro di numerose ricerche. Entrambi i dati raccolti sulle performance delle scuole nel corso del tempo, come dati più dettagliati delle scuole e aule punto a una conclusione semplice: la mancanza di qualsiasi effetto costante e sistematico delle risorse su rendimento degli studenti. Anche se è discutibile, in parte dovuto al conflitto con le politiche educative esistenti, la prova è ampia. (Hanushek (2003a)).

La maggior parte dei restanti paesi del mondo non ha rintracciato il rendimento degli studenti su un periodo, quindi è impossibile fare un'analisi comparativa con gli Stati Uniti. Tuttavia, gli esami internazionali nel corso degli ultimi quattro decenni permettono di consentire una visione d'insieme delle spese fra i paesi. Sette diversi test di matematica e scienza (i dati utilizzati per l'analisi della crescita e Hanushek e Kimko (2000)) sono state effettuate tra l'inizio del 1960 e il 1995 a studenti di differenti livelli di abilità in una serie diversificata di volontari che partecipano in nazioni . Il rendimento ha poca relazione con i modelli di spesa nei diversi paesi. Hanushek e Kimko (2000) stimano i modelli che riguardano i costi, l'ambiente familiare e le altre caratteristiche dei paesi nei risultati degli studenti agli esami prima del 1995. Questa stima indica costantemente un effetto statisticamente espressivo

negativo di risorse inserito nel rendimento dopo il controllo per altre influenze. Risultati simili sono stati trovati per i paesi OCSE.

Analisi statistiche esistenti nei paesi meno sviluppati hanno mostrato una simile incoerenza degli effetti stimati di risorse a quella che si trova negli Stati Uniti (Hanushek (1995), Wößmann (2007), e Hanushek Woessmann (2007), Hanushek (2008)). Nel complesso, una minoranza degli studi disponibili suggerisce molta fiducia che le risorse comunemente identificate, la dimensione di classe, esperienza d'insegnante e gli stipendi dei maestri, ha un influsso positivo sulle prestazioni degli studenti. Di solito c'è un po' più di sostegno a queste politiche di risorse a quella esistente per l'analisi degli Stati Uniti, indicando l'idea che l'importanza delle risorse può variare secondo il livello di risorse. Tuttavia, le prove non indicano che dobbiamo assumere che le politiche delle risorse pure avrà un effetto indicativo sul destino degli studenti.

In breve, c'è una vasta gamma di test che indica che le politiche su una risorsa globale non hanno portato a miglioramenti distinguibili nei risultati degli studenti. E' importante capire quali sono le implicazioni che essa comporta e quali sono le implicazioni, non porta a questa conclusione. In primo luogo, non significa che il denaro e le risorse non sono mai importati. Ovviamente vi sono situazioni in cui non molte classi o aggiunte risorse hanno un impatto. Solo che non abbiamo a disposizione una buona descrizione di dove e quando accadono tali situazioni, in modo che le politiche delle risorse di massima come quelle del governo centrale possono portare a scopi buoni, ma può anche comportare dei cattivi risultati che di solito portano a risultati disallineati. In secondo luogo, ciò non significa che il denaro e le risorse non possono essere importati. Tuttavia, come descritto di seguito, i pacchetti modificati dagli incentivi potrebbero migliorare significativamente l'utilizzo delle risorse.

Le prove sulle risorse sono sorprendentemente coerenti tra i paesi sviluppati sia in via di sviluppo e di quelli in via di sviluppo. Se fossero stati molto diversi i risultati per alcuni insiemi di paesi, naturalmente sarebbe sorto delle questioni concernenti il tipo di generalizzazione possibile. Tali conflitti non sembrano particolarmente importanti.

Molti paesi, naturalmente, hanno cercato di migliorare le loro scuole. Mentre alcuni sono riusciti, molti hanno fallito. Una spiegazione per il mancato passato è semplicemente che la

scarsa attenzione si è concentrata sulla qualità degli insegnanti. Secondo molti pensano, la qualità delle insegnanti è la chiave per migliorare le prestazioni degli studenti. Comunque l'evidenza dalla ricerca suggerisce anche che le politiche che sono state prese numerose in tutto il mondo non sono state molto produttive. In particolare, le politiche scelte dai singoli paesi possono avere portato a cambiamenti degli aspetti misurabili in particolare di qualificazione degli insegnanti, ma c'è stata una tendenza crescente nella qualità dell'insegnante, almeno quando la qualità s'identifica con la prestazione gli studenti.³²

Rivkin, Hanushek, e Kain (2005) descrive la relazione di previsione delle differenze da qualità degli insegnanti basati sulla performance. In particolare, l'obiettivo è di individuare gli insegnanti in buoni e cattivi sulla base delle loro performance in termini di risultati da studenti. Una parte importante di questo compito è di distinguere gli effetti dei professori nella scelta delle scuole da insegnanti e studenti, e la combinazione d'insegnanti e studenti in classe. In particolare, i genitori sono alla ricerca di un motivato considerato nelle buone scuole, e cercherà di collocare i loro figli in classi, dove crede ci sarà un insegnante particolarmente capace. Gli insegnanti seguono un analogo processo di selezione (Hanushek, Kain, e Rivkin (2004a, (2004b))). Così, da un punto di vista analitico, è difficile accertare la peculiarità del maestro dalla qualità degli studenti che hanno in classe. Analizzando le prestazioni dei docenti di Rivkin, Hanushek, e Kain (2005) mostra un notevole sforzo per evitare la contaminazione di una tale selezione e la congruenza degli studenti e degli insegnanti.

Le stime indicano che le differenze nella crescita del semestre di successo tra un maestro e un buon insegnante sono grandi. Nel corso di un anno accademico, un buon insegnante può fare un alunno è di almeno quattro per cento nella distribuzione globale (equivalente a un cambio di 0,12 nel deviazione standard di successo da studenti). Secondo questo dato, è chiaro che avendo una serie di buoni insegnanti possono influenzare notevolmente il successo di ogni studente. In

³² Per una rassegna della letteratura esistente negli Stati Uniti si deve vedere Hanushek e Rivkin (2004). Quest'articolo descrive i diversi tentativi che sono stati fatti per valutare l'impatto della qualità degli insegnanti sullo studente di successo. Studi come questi sono in questo periodo molto meno disponibili in altri paesi.

realtà, un insieme di buoni insegnanti può cancellare il deficit associati con prontezza scuola povera.

La difficoltà, come rilevato nella discussione precedente, è che l'assunzione di buoni insegnanti non è una cosa facile da realizzare. La capacità di insegnare non è qualcosa che è strettamente legato alla formazione o esperienza. Inoltre, i sistemi retributivi comuni non sono destinati a insegnanti di qualità elevata.

Dal punto di vista della politica, l'obiettivo principale dovrebbe essere quello di migliorare la qualità complessiva degli insegnanti. Se si preferisce una semplice redistribuzione degli insegnanti già esistenti, gli obiettivi generali della politica non sono stati realizzati.

Hanushek (2009) fornisce una stima dell'importanza della qualità fra maestri, analizzando l'impatto degli insegnanti al livello più basso della distribuzione di qualità. Tale analisi evidenzia che l'eliminazione di 6-10 per cento è peggiore dal punto di vista della quantità effettiva di studenti successo in una mezza deviazione standard, il cambio simulato in Figura 3.

Le stime qui dovrebbero essere nell'ambiente politico. Si consideri una scuola con 30 insegnanti tipici. Queste stime indicano che togliendo le due o tre insegnanti peggiori potrebbe aumentare il successo scolastico degli Stati Uniti per portarla al livello del Canada.

Questo tipo di politica è coerente con la valutazione politica di McKinsey in tutto il mondo in sistemi a elevate prestazioni educative (Barber e Mourshed (2007)). La sua valutazione suggerisce che i migliori sistemi d'istruzione non consentono agli insegnanti di restare inefficace per lungo tempo in classe.³³ Questi risultati sono in linea anche con più prove locali, come la città di New York Kane, Rockoff, e Staiger (2006) e le raccomandazioni politiche pertinenti Gordon Kane e Staiger (2006).

La politica attiva del processo decisionale e il mantenimento della proprietà è naturalmente tutto estraneo al modo per garantire buoni insegnanti nell'attuale sistema

³³ Il metodo secondo questo studio, varia in base al paese. Alcuni dei paesi con migliore rendita lo fanno alla prima di scegliere la più rilevante tra tutti i diplomati. Altri programmi di sviluppo professionale sono particolarmente efficaci. Per gli Stati Uniti, passare a una selezione di docenti tra i punti salienti dei laureati recenti sembra essere abbastanza fattibile. Vedi Hanushek e Rivkin (2004).

educativo. Molti stati hanno in questo periodo le leggi e le ordinanze che portano a decisioni del possesso, dopo due anni, con i soliti tre anni (Associazione Nazionale dei Consigli di Stato della Pubblica Istruzione (1997), Consiglio Nazionale sulla qualità degli insegnanti (2007)). Inoltre, il processo di valutazione degli insegnanti, come in genere percepito è molto superficiale. (Toch e Rothman (2008)). Tuttavia queste decisioni sono in contrasto con l'obiettivo di fornire un'istruzione di qualità per tutti gli allievi, perché alcuni studenti sono condannati a subire gli effetti di questi insegnanti inefficienti e dannosi.

10. Conclusioni

Prendendo decisioni sull'educazione, i paesi affrontano sempre presupposti limitati. Se si adottano i due obiettivi comunemente accettati di ampliare l'accesso e migliorare la qualità, questi obiettivi entreranno in conflitto l'uno con l'altro perché ambedue devono competere per lo stesso presupposto. Così, secondo questo criterio generale, i legislatori affrontano un dilemma particolarmente spiacevole: scegliere tra un'ampia disponibilità di collegi o alcune buone scuole.

Una visione alternativa, anche se in apparenza diversa è in realtà strettamente collegata. Vi sono l'analisi delle implicazioni di mercato nel lavoro e il tasso di rendimento dell'istruzione nei paesi in via di sviluppo che suggeriscono fortemente che l'istruzione è un investimento molto buono. Un anno di scolarità mostra tipicamente un tasso reale del 25-30 per cento di profitto. Tali prestazioni spesso sembrano più attraenti di altre scelte d'investimento. Allo stesso tempo, i tassi di completamento della scuola nei paesi a basso reddito sono molto ridotti. Questi due fattori non vanno di pari passo. Se si tratta di un'attività che genera un profitto elevato, perché la gente non approfitta di questi grandi benefici?

Il lavoro sulla qualità dell'istruzione soffre d'influenza su entrambi gli elementi della politica dell'istruzione. In primo luogo, la teoria semplice sul compromesso tra accesso e la qualità è molto fuorviante, dire che è totalmente sbagliato in molti aspetti importanti. In realtà, in molte circostanze non possono effettivamente suggerire risarcimento. In secondo luogo, l'idea unificante è che la qualità d'istruzione può essere una spiegazione importante per questo "strano" comportamento d'investimento che non approfitta gli elevati benefici a disposizione.

La qualità dell'istruzione è direttamente collegata alle decisioni in materia di assistenza alle scuole e il sistema di promozione all'interno delle scuole. L'alta qualità delle scuole aumenta il successo degli studenti e accelerano la transizione degli alunni attraverso la scuola elementare (e possibilmente anche dal secondario), risparmiando così i costi. Inoltre, gli studenti a rispondere della qualità della scuola nella misura in cui può decidere se o non lasciare la scuola. Essi tendono a rimanere nelle scuole di alta qualità e lasciare le scuole di bassa qualità.

Entrambi i meccanismi indicano una relazione diretta tra la quantità della scolarizzazione ottenuta e la qualità di questa scuola. Per questo motivo, gli studi sui tassi di rendimento dell'istruzione che devono prendere in considerazione solo l'importo della scuola di generare una stima ingannevole dei benefici potenziali. Le stime sul tasso di rendimento dell'istruzione e non considerare le differenze qualitative sempre sistematicamente esagerare i vantaggi di produttività associata a successivi anni di formazione, perché le stime includono le differenze qualitative che sono legate alla quantità. Se la politica semplicemente forza alle persone a rimanere a scuola più a lungo, senza modificare la qualità fondamentale della scuola, appena diplomati solo raccoglieranno i benefici associati con gli anni di scuola e non con la qualità. Pertanto, essi non possono ottenere molti vantaggi come suggeriscono le stime del tasso di profitto.

Quadro 1.

**Popolazione che ha ottenuto almeno un'educazione
secondaria superiore¹ (2006)**

Percentuale, per gruppi d'età

	Gruppo de d'età				
	25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64
Australia	67	80	68	63	52
Austria	80	87	84	77	71
Belgio	67	82	74	60	50
Canada	86	91	89	85	76
Repubblica Ceca	90	94	94	89	84
Danimarca	82	88	84	78	76
Finlandia	80	90	87	80	63
Francia	67	82	72	61	52
Germania	83	84	85	83	79
Grecia	59	75	67	53	34
Ungheria	78	86	82	77	66
Islanda	63	67	67	64	51
Irlanda	66	82	71	58	41
Italia	51	67	55	47	32
Corea	77	97	90	62	37
Lussemburgo	66	78	67	60	55
Messico	32	39	36	28	17
Olanda	72	81	76	70	60
Nuova Zelanda	69	78	72	69	55
Norvegia	79	83	79	77	75
Polonia	53	64	51	49	44
Portogallo	28	44	28	20	12
Repubblica Slovacca	87	94	91	86	70
Spagna	50	64	55	43	27
Svezia	84	91	90	82	73
Svizzera	85	88	87	84	80
Turchia	28	37	25	22	15
Regno Unito	69	76	70	67	61
Stati Uniti	88	87	88	89	87
Media OCDE	68	78	72	65	55

Fonte: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2008)

Quadro 2. Riassunto di Guadagni Stimati per un Incremento della Deviazione Standard in Abilità Cognitive

Paese	Investigazione	Effetto Estimato	Note
Ghana	Glewwe (1996)	0.21**-0.3** (governo) 0.14-0.17 (privato)	Aprossimazioni di stima alternative dettero come risultato alcune differenze; gli effetti delle matematiche sono più importanti di quelli della lettura, e tutti dimostrano uguaglianza con il test d'abilità di Raven.
Ghana	Jolliffe (1998)	0.05-0.07*	Gli ingressi della famiglia sono relazionati con il risultato medio in matematiche con variazioni relativamente piccole secondo l'aprossimazione della stima; l'effetto solo s'osserva con ingressi non agricoli; gli ingressi agricoli non sono significativamente relazionati con le abilità cognitive.
Ghana	Vijverberg (1999)	?	Stime d'Ingressi per le matematiche e lettura con auto-impiego nei settori non agricoli; stime altamente variabili (includendo tanto gli effetti positivi come quelli negativi) per gli effetti non usano di essere statisticamente significativi.
Kenia	Boissiere, Knight, e Sabot (1985); Knight e Sabot (1990)	0.19**-0.22**	Totale di stime mostra: piccole variazioni di persone che abbandonarono la scola primaria e secondaria.

Marocco	Angrist y Lavy (1997)	?	Non si può convertire in risultati standardizzati perchè utilizza indici di rendimento; l'abilità di scrittura in francese sembra sia il fattore più importante negli ingressi, ma i risultati dipendono dall'approssimazione impiegata nella stima.
Pakistan	Alderman, Behrman, Ross, e Sabot (1996)	0.12-0.28*	Varianti alternative approcci e come capacità e controlli sanitari, più grande e più significativo, senza capacità e controlli sanitari.
Pakistan	Behrman, Ross, e Sabot (2008)	0.25	Stime del modello strutturale con risultati combinati per l'abilità cognitiva; effetti significativi dei risultati combinati delle matematiche e la lettura che sono strumentalizzati dagli apporti delle scuole.
Sud Africa	Moll (1998)	0.34**-0.48**	Dipendendo dal metodo di stima, varia l'impatto del calcolo; la comprensione (non si mostra) generalmente risulta insignificante.
Tanzania	Boissiere, Knight, e Sabot (1985); Knight e Sabot (1990)	0.07-0.13*	Totale di stime della mostra: è minore nel caso di quelli che abbandonano la scuola primaria che per quelli che abbandonano la scuola secondaria.

*significativo nel livello 0.05; **significativo nel livello 0.01.

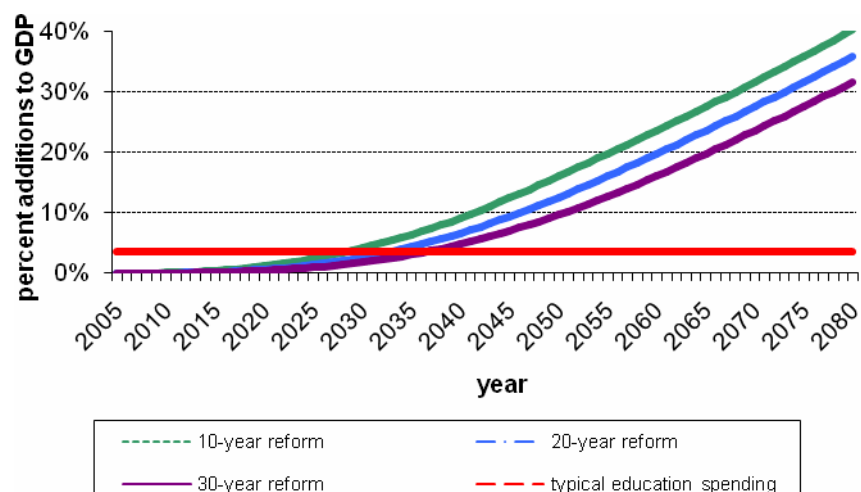
a. Le stime indicano l'incremento proporzionale nel salario dall'incremento della deviazione standard nei risultati dei *test*.

Grafico 2: Rendimento negli esami di successo scolastico internazionali



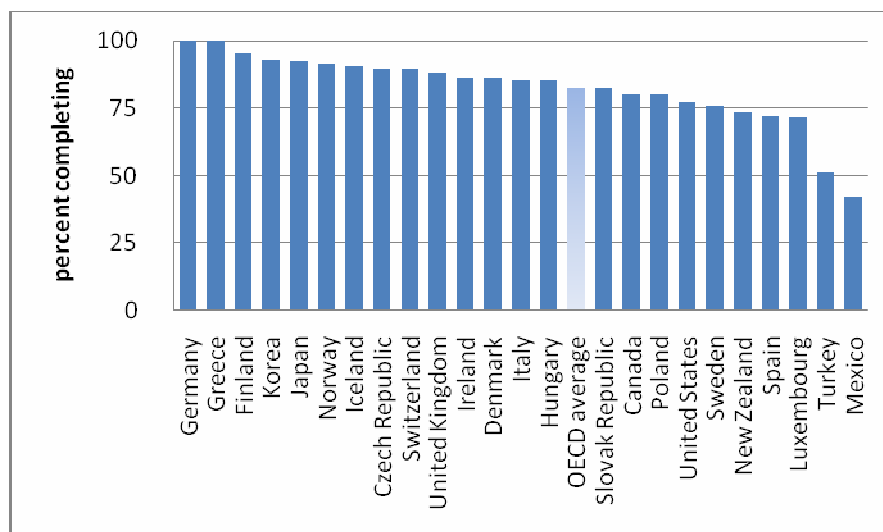
Fonte: Hanushek y Woessmann (2009b)

Grafico 3: Incremento del PIL con un miglioramento della Conoscenza Moderatamente Forte (0.5 d.e.)



Fonte: Hanushek e Woessmann (2008)

Grafico 4. Indici di terminazione della Scuola Secondaria, 2006



Fonte: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2008)

4

Famiglia e Educazione

José Antonio Marina
(Madrid)

Scrivere sul rapporto tra famiglia e istruzione è in grado di produrre un sacco di luoghi comuni. Spero che questo non sia il mio caso. La questione mi è difficile e urgente. Difficile perché mobilitano le questioni più complesse educative, urgente perché le famiglie hanno perso autorità educative e le dovrebbero recuperare. Inoltre, i cambiamenti sociologici, l'emergere di nuovi tipi di famiglia, la fragilità dei loro rapporti, delle maggiori famiglie monoparentali, aggravano la complessità del caso. La figura dell'"imperatore ragazzo", il "tiranno bimbo" o "bambino dittatore" è causa di una letteratura sempre più nutrita, in particolare in Francia e Spagna. Ho sentito molti genitori dire "Il guaio è che i bambini vengano senza istruzioni" o "Nessuno mi ha insegnato a essere un genitore" e, ancora più spesso c'è una denuncia dolorosa: "Che cosa abbia fatto di male?". Consapevoli di questi problemi, hanno dedicato gli ultimi due anni per lo sviluppo di un'Università di Genitori (UP), ad approfondire la questione, raccogliendo informazioni sulle iniziative intraprese in tutto il mondo, e offrire un aiuto ai genitori di esercitare adeguatamente le loro competenze educative. Questo studio beneficia da tale attività lavorativa e l'esperienza con corsi in UP. Il lettore può trovare riassunti dettagliati della documentazione utilizzata in www.universidaddepadres.es

1. Un modello educativo

Il discorso d'istruzione è diventato pessimista e drammatico. Quasi ogni volta che si parla di educazione lo facciamo in termini apocalittici. E' vero che l'educazione sono difficili, ma penso che dobbiamo tornare a un più ottimista, allegro e attivo. Noi abbiamo i mezzi, le conoscenze e le opportunità di buona educazione, e abbiamo solo la decisione di farlo. Nei casi in cui dovrebbe emergere questo movimento di rinnovamento? Senz'altro, della società nel suo complesso, ma i due protagonisti, entrambi i focolai di sensibilizzazione del problema sociale, devono essere le famiglie e le scuole. Non separati, ma uniti. I genitori e gli insegnanti formano la squadra d'insegnamento e dobbiamo sviluppare una pedagogia

condivisa, che consente alla casa e gli spazi della scuola non sono separati o antagonisti ma cooperativi. Ogni giorno vi è più parlato di un "apprendimento complementare", una formazione continua tra le due istituzioni, ma questa idea così di base è molto difficile da mettere in pratica. Deve essere superata la pigrizia e il sospetto su entrambi i lati. Pertanto, questa ricerca si propone, e di un preambolo, un appello all'azione rivolto a tutta la società. Tutta la società educa bene o male, e dei benefici o sono vittime dei risultati scolastici che influenzano la qualità generale della vita, non solo economici. Pertanto sarebbe auspicabile di sviluppare una "Carta dei doveri educativi della società", che ne specifichi gli obblighi non solo di genitori e insegnanti, ma i mezzi di comunicazione, i funzionari pubblici, il governo, la sanità, le forze dell'ordine, i politici, giudici, ecc. Come mi piace ripetere, "educare un bambino prende tutta la tribù", e "per educare un bambino così, c'è bisogno di una tribù buona", cioè impegnate nell'educazione, per proteggere le loro scuole. L'istruzione è un fenomeno in cui siamo coinvolti inevitabilmente. Succede con lei come con la salute. Ciascuno di noi deve prendersi cura di sé, per la quale abbiamo bisogno di come farlo e di buone abitudini. Pertanto abbiamo anche bisogno che gli altri rispettino l'igiene, l'ambiente non è patogeno, che l'acqua, l'aria, il cibo non sia contaminato, si ha un buon sistema sanitario, e anche che il nostro modo di vita, di guida, sia sano. Le responsabilità individuali e sociali inevitabilmente si mischiano sia per la salute sia nell'istruzione.

Per ottenere il coinvolgimento di tutti in un impegno colossale, è necessario spiegare cosa s'intende quando si parla d'istruzione e di come avremmo potuto ottenere una migliore qualità a tutti i livelli. Abbiamo bisogno di una buona educazione di marketing, perché spesso cadere in errore di pensare che "la stoffa buona è venduta nell'arca", e poiché non vi sarebbe migliore panno che l'educazione non avrebbe bisogno di giustificare la loro esigenza fortemente. Non è così. I sondaggi ci dicono che l'istruzione non è tra le preoccupazioni principali dei cittadini. Occorre quindi ricordare le cose dimenticate scordate da qualche tempo.

Inizierò fin dall'inizio, specificando gli obiettivi d'istruzione. Con esso, la nostra intenzione è che i nostri bambini acquisiscono la proprietà intellettuale, emotive, volitive e morali risorse necessarie per gestire la loro vita in modo responsabile e corretto, essere in grado di cogliere le opportunità e affrontare i problemi. Tutti i genitori vorrebbero

lasciare un "capitale economico" ai loro figli, sapendo che gli renderebbe la vita più facile, così nel terreno dovrebbe anche far loro dire che un "capitale educativo", un insieme di risorse personali che consentirebbero loro di vivere meglio. Questo detto rapido, quello che tutti vogliamo è che i nostri figli siano nelle migliori condizioni possibili per essere felici ed essere persone buone. Questo include la possibilità di avere un buon lavoro, il talento di profonde e soddisfacenti relazioni personali, la capacità di godere e di creare, e la volontà di aiutare il benessere generale. Gli obiettivi formativi sono ambiziosi, ma può essere riassunta in una formula concisa:

Capitale educativo = istruzione + educazione del carattere.

Educare è senza dubbio fornire al bambino, o adulto delle conoscenze necessarie. Questo è il primo responsabile del sistema educativo. Comunque è anche aiutando a costruire il suo personaggio. Il carattere è l'insieme di abitudini che una persona acquisisce, e che si espanderà o limiterà la loro possibilità di vita. Un buon carattere è quello che aumenta il potenziale di sviluppo, l'autonomia, la creatività e l'efficacia di una persona. Essere ottimista, coraggioso, lo sforzo duraturo, avere buone cose, essere disposti a imparare continuamente essere in grado di intraprendere progetti di comunicare, collaborare, mantenere la fiducia in se stesso, per avere giustizia, sono risorse che fanno parte di buon carattere. Non possiamo risolvere i problemi dei nostri figli, noi non sappiamo cosa possa essere. Dovranno combattere le loro battaglie. Il nostro obbligo è fornire competenze generali, aiutandoli a sviluppare i punti di forza personali. Per esempio, possono essere certi che quando hanno raggiunto l'adolescenza vivranno in un mondo in cui i farmaci saranno presenti. Non possiamo farne a meno. Tutto quello che possiamo fare, è educarli in modo da prendere la decisione più intelligente a tempo debito.

Baltasar Gracián ha scritto: "Poco importa che la comprensione è avanzata, se il cuore rimane quello". Infatti, è inutile per una persona per sapere quale sia la soluzione di un problema, se non è il coraggio di attuarla. Non solo c'è la necessità di educare le idee, ma anche le emozioni. Per promuovere queste competenze di base per una buona vita è un traguardo meraviglioso, ma come? Chi dovrebbe svolgere tale compito complesso?

2.- La funzione educativa delle famiglie

Anche se tutta la società influenza l'educazione del bambino, la centralità della famiglia è fondamentale. Tuttavia, durante il secolo scorso il suo ruolo educativo è stato ampiamente criticato. Essere attraversato è l'istituzione autorevole, annullando la libertà dei bambini, ed esteso un'ingiustizia patriarcale. Come ho spiegato nel mio libro Il recupero di autorità, molti psicologi e educatori ritengono che la famiglia fosse castrante e i genitori, un pericolo per il bambino. La scuola ha anche subito attacchi simili, e gli intellettuali noti sono venuti a chiedere la descolarizzazione della società, come l'unico modo per liberarsi della tirannia ideologica imposta dalla classe dirigente attraverso la scuola. Per sfuggire all'autoritarismo, ha imposto un'educazione permissiva era sospettoso della potestà genitoriale e cercando di limitarlo. È stata ripetuta come un articolo di fede l'affermazione di Freud. "Qualunque cosa faccia i loro genitori, agiranno male". Un senso di colpa ha amareggiato la vita di molte persone che venivano a vedere la nascita come una liberazione dal libro di Judith R. Harris, L'Assunzione Coltiva, che è stato tradotto in Spagna con uno scandalo di laurea: Perché i genitori non possono educare. Secondo l'autore, le due principali influenze educative sono i geni e il gruppo dei pari, lasciando poco spazio per i genitori. Il libro ha portato a un violento dibattito. Steven Pinker lo sosteneva, ma ben noti esperti dello sviluppo infantile sono giunti alla squalifica dell'autore e del libro. Brazelton ha detto che è una tesi assurda e Kagan ha detto: "Mi vergogno di psicologia".

Nonostante la sua esagerazione, si deve tener conto della tesi di Harris. Rafforzare la nostra idea che la famiglia dovrebbe istruire direttamente (attraverso l'azione diretta con i loro figli) e indirettamente (contribuendo a costruire una società educativa adeguata per loro) L'ambiente, che comprende la scuola, coetanei o dei media-hanno un'influenza, infatti, possono essere decisivi. Così, di solito ripetere ai genitori dei miei studenti: "Se vi preoccupate per le note dei tuoi figli, ma dovete anche preoccuparvi delle note per gli amici dei vostri figli." Ecco come: l'influenza del gruppo dei pari, è sostituita, fin dall'adolescenza, all'influenza dei genitori.

In reazione a questi eccessi, è nato negli Stati Uniti un movimento molto forte ("da zero a tre"), che ha sostenuto che tutto ciò che importante per il bambino avviene prima di tre anni. Durante quel tempo si è costruito le fondamenta per il

tuo futuro. La famiglia recuperò un ruolo educativo, ma ancora una volta provocarono dei sensi di colpa. E se avevo fatto tutto il necessario prima del terzo anniversario del bambino se non avessi letto abbastanza o se non si era dato il seno adeguato? Il destino del figlio era assolutamente nelle mani dei genitori. Quali responsabilità più faticose!

Per fortuna, le acque sono tornate alla normalità. È risaputo che i bambini non nascono uguali, ma con un temperamento particolare, che può essere educato in parte. Essa riconosce l'efficacia educativa della famiglia, ma anche ammettendo l'influenza dell'ambiente. Uno degli insegnanti più famosi del XX secolo, Urie Bronfenbrenner, ha scritto "La famiglia", sembra essere la struttura più efficace, e il miglior sistema economico, per promuovere e mantenere lo sviluppo del bambino. Senza il coinvolgimento della famiglia, "ogni intervento è probabilmente un fallimento, e i pochi effetti che si ottengono, saranno probabilmente eliminati, una volta che, l'intervento sia finito ". E l'importanza dei valori dei primi tre anni, ma accettando che la natura di bambino si forma per tutto il periodo d'istruzione. L'enfasi sulla famiglia spiega l'emergere di una nuova branca della pedagogia, la genitorialità. "Coltivare", si potrebbe tradurre. Si tratta di studiare il ruolo dei genitori nell'educazione e la necessità per i genitori di essere educati per questo. Gli abbondanti volumi del Manuale di genitori, guidati da Marc Bornstein, o i libri di Gottman, di Brazelton Kagan sono i testimoni di questo crescente interesse. Queste sono le abilità che costituiscono la base scientifica per i programmi dell'Università di Genitori.

Gran parte delle abitudini che formano il carattere acquisito nella vita familiare, e ci sembra importante d'informare i genitori del momento e di come aiutare un bambino a tale acquisizione. Degli aspetti altrettanto importanti per la loro formazione e il loro futuro sono come "sopportare lo sforzo", "affrontare i problemi", "comunicare in modo efficace", "sentimenti dell'esperienza pro-sociale, ecc, non sono improvvisati, ma è acquisito gradualmente lungo un processo che può stimolare e dirigere. A volte i genitori danno consigli vaghi - "bisogna motivarli a imparare", "dovrebbe essere insegnato a ritardare la ricompensa" - che non solo serve ad aumentare l'angoscia dei genitori, che si sentono oggetto di un dovere che non sanno come rispettare. A volte, ricevono messaggi contrastanti, o raccomandazioni che possono causare più male che bene. Ad esempio, l'insistenza sulla necessità

stima di sé, come condizione preliminare per il bambino a svolgere un compito, può promuovere la nascita di bambini incapaci di sopportare la benché minima frustrazione. Perciò, dobbiamo fornire ai genitori un insegnamento applicato alla specifica situazione dei loro figli, dell'età, del temperamento, della loro situazione.

3. Gli stili educativi

I genitori educano in stili diversi secondo il loro carattere, le loro credenze, il loro status, e l'educazione che hanno ricevuto. La ricerca sugli stili educativi cercando di scoprire cosa sono le dimensioni della vita familiare che riguardano lo sviluppo dei bambini, e se sono positivi o negativamente, vale a dire quali caratteristiche prevede dei buoni risultati nello sviluppo dei bambini e quali no. Secondo una ricerca più affidabile, lo stile educativo può essere descritto secondo due parametri:

1) **Grado d'esigenza:** i genitori che controllano troppo, che impongono delle norme rigorose contro i genitori che non richiedono nulla per i loro figli nemmeno mettono dei limiti imposti.

2) **Il grado di calore emotivo:** i genitori che accettano i loro figli e sono affettuosi e caldi contro i genitori che rifiutano i loro figli e mostrano poca cordialità.

Combinando queste due dimensioni, ne sono quattro stili educativi:

- **Stile educativo AUTORITARIO (Rigore + freddezza):** I genitori sono esigenti e senza calore emotivo. Cercano di conformare, monitorare e valutare il comportamento del bambino e gli atteggiamenti in conformità con le norme consuetudinarie. Danno molta importanza all'obbedienza all'autorità, e non favoriscono la comunicazione con i loro figli, sono emotivamente lontani. Essi possono utilizzare le punizioni fisiche quando il bambino disobbedisce.

- **Stile educativo RESPONSABILE (Rigore + tenerezza):** I genitori esigono e sono emotivamente caldi. Essi sono consapevoli di avere più potere nella relazione, le risorse e di controllare chi ha più esperienza, ma non cessano di rispettare il suo bambino. Essi non hanno la tendenza a punizioni corporali, né a dare troppa importanza all'obbedienza in sé, ma come un requisito per la vita della buona famiglia. Esercitano

un controllo sulle attività dei loro figli cercando di essere ragionevoli e educativi, spiegando la necessità di una disciplina. Prendono in considerazione il punto del bambino di vista, anche quando sono in disaccordo. Essi hanno l'attesa che il bambino si comporta bene e si sono incoraggiati a sviluppare la loro autonomia responsabile. Mantengono le attese alte su di lui.

- **Stile educativo PERMISSIVO (negligenza + tenerezza)**: Sono poco esigenti con i loro figli ed emotivamente caldi. Esercitano un controllo più basso sulle attività dei loro figli che nei due stili precedenti, o perché credono che i bambini dovrebbero imparare per se stessi o non prendono la briga di esercitare la disciplina. Lasciare i propri figli a fare in pratica ciò che vogliono, lasciare che stabiliscano delle regole nella famiglia. Hanno atteso meno che i loro figli siano maturi e raggiungano i loro obiettivi.

- **Stile educativo PERMISSIVO (Negligenza + freddezza)**. Sono genitori che non controllano i propri figli, hanno basse attese per loro e sono emotivamente freddi.

Numerose indagini, in particolare quelle svolte da Diana Baumrid, consentono, con le necessarie precauzioni, i seguenti effetti attribuiti a ciascuno degli stili di allevamento:

- **I bambini di genitori autoritari**: tendono alla mancanza di competenza socievole, spesso recidono dal contatto sociale e raramente prendono l'iniziativa. Quando hanno un conflitto, chiedono l'autorità degli adulti per risolverlo. Mostrano una mancanza di spontaneità e di curiosità.

- **I bambini di genitori responsabili**: Si comportano con più fiducia in se stessi, una migliore padronanza di sé, sono più disposti a esplorare e si sentono più soddisfatti. Giacché i genitori richiedono a loro e utilizzano una ragionevole disciplina, hanno una migliore comprensione e accettazione delle norme sociali.

- **I bambini di genitori permissivi**: tendono a mostrare caratteristiche d'immaturità. Hanno difficoltà a controllare gli impulsi, accettare la responsabilità delle loro azioni e agire in modo indipendente.

- I bambini di genitori negligenti: I ragazzi non imparano a controllare i loro impulsi, hanno poche abilità sociali e non si sentono apprezzati. Essi hanno difficoltà a seguire le regole, tendono a essere emotivamente instabili.

Lo stile responsabile (autorevole) è quello che meglio attende allo sviluppo infantile, e dovrebbe quindi essere consigliato ai genitori. In molti casi non è facile da seguire. Molti genitori hanno paura dei loro figli oggi, non una paura fisica, ma a maltrattare emotivamente quando non ottengono quello che loro vogliono. Per resistere alla manipolazione emotiva che tutti i bambini mettono in pratica (ad esempio, accessi di collera), è necessario ", scrive Damon," un certo grado di sostegno culturale e di essere convinto che il bambino sta facendo bene ". Senza di questo, i genitori non devono cedere alle pressioni emotive, le esigenze del bambino e la sua preoccupazione di "non aver fatto abbastanza per loro."

Uno dei compiti più urgenti per ristabilire il buon senso di eliminare molte paure è l'educazione per i genitori. Bisogna ripetere ancora e ancora, con due grandi strumenti didattici: la tenerezza e le richieste. La tenerezza è facilmente un abbraccio. La domanda è saldamente sulle attese. Entrambi gli strumenti sono necessari. Senza tenerezza, il bambino cresce in un ambiente difficile che può portare a tutti i tipi di paure e rigidità, senza richiedere il bambino non impara a gestire il proprio comportamento in modo appropriato, non sa cosa si aspetta da lui fin dove può andare. Terry Brazelton, pediatra forse il più famoso negli Stati Uniti, insiste continuamente su di esso. "Dopo la tenerezza la disciplina, è la cosa che diventa più necessaria. Disciplina significa insegnare non una punizione. L'obiettivo per il bambino è di conoscere i propri limiti. Ogni occorrenza di disciplina è un'occasione per imparare. Per tanto dopo aver fornito una prova della vostra autorità, e, avere avuto una seduta con il bambino per consolarlo dicendo: "Non devi farlo". "Io, devo impedirtelo, affinché tu, non sia in grado di smettere, da solo". Se i genitori capiscono che un'autorità tranquilla, coerente, è una parte consistente del suo affetto, non si sentiranno colpevoli.

4. L'educazione dei genitori

I professionisti dell'istruzione sappiamo che facciamo un'attività a senso unico. Educiamo ai nostri studenti e, in un certo senso, siamo educati da loro. Qualcosa di simile succede

con i genitori. Avere un figlio e educarli sono un'esperienza "in cerca d'auto formazione" che dovrebbe avere un impatto positivo per i genitori. Si troveranno ad affrontare un modo diverso e il mondo dovrà riflettere su molte cose, prendere decisioni, analizzare le loro emozioni. Le relazioni si modificano nel corso di questa esperienza. L'aspetto dei figli diventa un partner in una famiglia. E i genitori sono interessati non soltanto l'istruzione e il futuro dei loro figli, ma nella creazione di una nuova realtà, che è la famiglia, un rapporto che ha le sue regole speciali e gli effetti che sono in ordine crescente o decrescente. Sono sempre stato interessato allo studio della "condivisione d'intelligenza", cioè, che nasce dalle interazioni tra intelligenze individuali. Ebbene, noi tutti vogliamo essere una famiglia "intelligente", per aumentare la felicità, le opportunità, il morale, la capacità di far fronte ai problemi di ciascuno dei suoi membri. Bambini e genitori che si beneficia di questo "effetto di campo". Pertanto, per una buona educazione, i genitori non devono solo preoccuparsi di costruire le capacità dei loro figli, ma per avere la famiglia come un sistema d'interazioni è intelligente. Questo problema si è discusso poco nei libri d'istruzione europea, e più negli Stati Uniti. Per esempio, Jerome Kagan, uno specialista di fama dell'Università di Harvard, nella prefazione, al Manuale di Manuale dei genitori, in Bornstein, scrive: "I genitori influenzano i figli in almeno tre diversi percorsi". La più ovvia riguarda le interazioni con il bambino, la seconda deriva dall'identificazione dei bambini con lo status sociale e culturale dei genitori, e la terza è più simbolica. Molti genitori raccontano storie ai bambini dei loro antenati dei loro parenti, in modo da poterle utilizzare come riferimento in certe occasioni. I bambini sono molto interessati a quelle storie, e servono a sviluppare la propria identità. I genitori dovrebbero usare più attraente per i valori della famiglia: "Noi non mentiamo," "Siamo una squadra" "Non abbiamo paura", "Noi aiutiamo gli altri," perché queste dichiarazioni che accompagna il minore, da forza ed incoraggiamento. E i genitori sono d'accordo.

5. I genitori e il sistema scolastico

Finora, il compito dei genitori è sviluppato nel rispetto della privacy. Stanno fornendo al bambino il tessuto emotivo di base della personalità. Il bambino impara a casa le abitudini di prima, e le norme per primo. La situazione cambia quando il

bimbo è portato nella stanza dei bambini o il bimbo inizia la scuola. Da quel momento, gli interessi educativi dei genitori sembrano concentrarsi esclusivamente sui risultati accademici. Se i bambini sono bravi studenti, sono molto tranquilli. Tuttavia, i risultati scolastici sono solo dei test frammentari. Né i seri risultati assicurano di fornire una buona istruzione, né gli scarsi risultati tutt'al contrario. Ci sono, ad esempio, i bambini che studiano solo per l'obbedienza, e non stanno sviluppando la loro autonomia personale. E i bambini sono vivaci, pieni di risorse, che si adattano male alla disciplina scolastica. Il modello che ho proposto prima, che combina le istruzioni con lo sviluppo del personaggio ci permette di valutare meglio l'istruzione. Un ragazzo o una ragazza che è molto studioso, ma non osano affrontare i loro coetanei, se necessario, o ha difficoltà a fare amicizia, non sono ben istruiti. Lo stesso accade con il bambino che ha molto più facile ottenere buoni voti, e nessuno sforzo.

Il coinvolgimento della famiglia in materia d'istruzione è un fattore critico per il successo scolastico dei bambini. Le indagini più gravi, per esempio, quelle condotte dalla famiglia di "Harvard Research Project "- dimostrano che il coinvolgimento delle famiglie, predice il successo scolastico, e lo sviluppo sociale dei bambini, fino alla loro entrata, in un'istruzione superiore. Questa implicazione è data in tre livelli: (1) le attività di "genitorialità" (2) il rapporto tra famiglia e scuola, (3) la responsabilità educativa delle famiglie, cioè, l'enfasi dei genitori in attività domestiche che promuovono l'apprendimento. La lettura a casa, parlando con i bambini, giocare con lui, fornire un luogo di lavoro, chiedere di scuola, tutte queste attività sono correlate con la motivazione, l'attenzione, la persistenza nel compito, la ricchezza di vocabolario e l'emergere di meno problemi di comportamento.

Menzionerò uno qualsiasi degli effetti educativi di coinvolgimento dai genitori, citando gli inquirenti di riferimento:

1.- Quando i genitori sono coinvolti nell'educazione dei loro figli a casa, lo frequentano meglio a scuola. E quando i genitori coinvolti nella scuola, i bambini passano più tempo nel sistema d'istruzione delle scuole di fare meglio. " (Henderson & Berl)

2.- Quando i bambini e i genitori parlano regolarmente sulla scuola, i risultati scolastici dei bambini sono meglio (HO & Wilms). E 'importante il modo in cui parliamo: "I genitori hanno la responsabilità, di instillare due idee sulla scuola. In primo

luogo, i bambini devono capire che la scuola è un posto simpatico e accogliente. In secondo luogo, i bambini devono capire che la scuola è un luogo al che "si sta andando a lavorare, la scuola è il loro" lavoro "e hanno a che fare allo stesso modo che i genitori fanno loro." (Gerstner)

3.- Ci sono alcune attività dei genitori a casa che sono molto associate con il successo scolastico dei bambini: Aiutare il bimbo di organizzare il loro tempo, l'aiuto con i compiti, e parlare con lui di materie scolastiche. Monitoraggio per garantire che gli studenti fanno i compiti, i genitori a leggere ai bambini, e la partecipazione ad attività di volontariato, ha un effetto positivo sull'educazione dei figli (Giordania, Orozco e AVERET)

4.- I genitori che leggono ai loro figli, prima che essi entrino, scuola aiutano al loro apprendimento. Parlare ai bambini di libri e storie anche aiuta il progresso lettore.

5.- Prima di iniziare il coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei loro figli, gli effetti saranno più potenti (cotone e WIKELUND 1997)

6.- I risultati del coinvolgimento dei genitori sono conseguenze scolastiche migliori, ha ridotto l'assenteismo, il comportamento migliore, e restaurato la fiducia dei genitori nel sistema scolastico (La casa-scuola di partenariato Connection e Programmi scelti nelle grandi città, Istituto di Istruzione Responsabile, Boston;

7.- Quando gli asili nido e le scuole materne sono un incontro con i genitori per spiegare l'importanza di coinvolgere nel tempo in materia d'istruzione, ci sono stati miglioramenti indicativi in (a) l'ora e la frequenza con cui i genitori leggono ai loro figli, (2) il numero dei genitori che fanno visite a scuole, (3) i rapporti tra genitori di bambini della stessa età. (Kreider)

8.- Le aspettative dei genitori riferiscono un'espressiva influenza sui risultati degli alunni in tutti i settori e programmi di studio in tutti i corsi dell'ESO. (MARCHESE & Martin)

9.- La idea che i genitori hanno d'istruzione incide sulla loro attitudine e le prestazioni. Jesús Palacios distingue tra un'idea e un concetto moderno. "le Idee tradizionali sono correlate a seguito delle attese di sviluppo, una visione delle capacità dei bambini minori di ottimismo, una valutazione così alta di obbedienza, le procedure di istruzione di tassazione, una concezione innatista delle capacità dei propri figli e poco ottimismo, la capacità di influenzare di persona su queste capacità. Le idee moderne rappresentano l'altra polo: prima le

attese di sviluppo e allegre, gli atteggiamenti educativi meno restrittivi, una visione dello sviluppo come fortemente influenzato dall'educazione e, agendo come genitori, ecc. I bambini con minori opportunità di acquisire un vocabolario convenzionale sono quelli le cui madri sono di basso livello socio-culturale e mantiene anche le idee tradizionali. Quando cambiano queste idee, i bambini hanno più possibilità di raggiungere livelli paragonabili a quelli dei loro compagni di classe, a prescindere dallo status socio- economico o d'istruzione dei genitori.

10.- La separazione dalla famiglia favorisce la scuola per il fallimento scolastico. Tra i molti altri fattori che influenzano l'insuccesso scolastico, si deve tener conto del "contrasto di culture tra la famiglia e la scuola". Quelle famiglie la cui cultura, stile di vita, l'interazione e lo stimolo più lontano dalla cultura della scuola, i loro stili di vita, relazioni e stimolo, vedrà come i loro figli possono incontrare maggiori difficoltà nel loro transito attraverso il sistema della scuola. Palacios ha prodotto uno studio sui bambini in quattro anni. Le risorse educative disponibili al bambino sono molteplici. Queste risorse mostrano una maggiore fonte di stimoli educativi (più domande, più interessate a ciò che si frequenta a scuola, aumenti delle probabilità di allontanamento simbolico immediato, la stimolazione di più lingue), e una maggiore prossimità di attività legate alla cultura scuola (puzzle, giochi di numeri e lettere, storia) e da un maggiore coinvolgimento di Co genitore con la madre.

In conclusione voglio citare un caso sorprendente. Molti studi hanno dimostrato che i bambini asiatici - americani hanno spesso un QI più alto di circa tre punti per i bianchi. Da parte loro, i medici e gli avvocati di comportarsi asiatico - americana, gruppo considerato, come se il suo quoziente intellettivo era molto più alto (l'equivalente di un QI di 110 per quelli dalle origini giapponesi e 120 per l'inizio cinese) di bianchi (Flynn). Il motivo sembra risiedere in che durante i primi anni di scuola, i bambini asiatici studiano più difficile di quanto i bianchi. Dorenbush Sandford, un sociologo di Stanford che ha studiato più di diecimila studenti delle scuole superiori, ha scoperto che asiatico - americani spendono quasi il 40% in più di tempo per i compiti a casa come gli altri studenti. "L'atteggiamento dei genitori di sostegno asiatica è che" se non sai cosa studiare stasera e se ancora non lo so, domani ci si potrà comunque alzarsi presto e studiare. " Essi ritengono che con il giusto sforzo, tutti possano avere una buona prestazione

accademica ". In sintesi, un forte lavoro culturale si traduce in una maggiore motivazione etica, lo zelo e perseveranza, un vero e proprio stimolo emozionale (Goleman).

6. Le famiglie e le scuole

La scuola deve aiutare i genitori a sfruttare meglio i compiti educativi a casa, e anche di essere coinvolti nel funzionamento delle scuole perché la loro efficacia dipende dalla cooperazione delle famiglie.

L'Harvard Family Research Project "onora due modi di collaborazione, che credo sia importante sottolineare. Il coinvolgimento dei genitori come "consumatori" d'istruzione, che si preoccupano purché i loro figli ricevano, la partecipazione come "cittadini" che vogliono collaborare per migliorare l'istruzione in generale. Mentre chi cerca il successo individuale "dei loro figli o di una scuola, che vogliono migliorare le scuole, aumentare il coinvolgimento dei genitori, l'ambiente scolastico, l'equità e la qualità dell'istruzione. Prima ho fatto riferimento a questa distinzione, parlando di educazione diretta e indiretta dei genitori. Che va direttamente ai loro figli, che l'ambiente educativo per i propri figli, in particolare per la scuola.

Questi movimenti sono noti come "Comunità Organizzatore." Il Centro Nazionale per l'Educazione della Comunità, l'Alleanza Nazionale per Genitori ,nell'impegno pedagogico "o il" Centro Nazionale per le Scuole e le Comunità "o" Famiglia e Reti nel Coinvolgimento di Educatore ", promosso dall'Harvard Famiglia Progetto di ricerca, promuove il coinvolgimento della famiglia e della cittadinanza. Attraverso l'Università dei Genitori mira a favorire questa collaborazione tra i genitori. Per esempio, penso che sia importante che i genitori degli studenti in una classe siano noti, e mantenere un rapporto tra di loro, perché possono aiutarci a risolvere i problemi di educazione dei loro figli. Inoltre, il gruppo di amici è così importante per il futuro dei figli, i genitori devono cercare di conoscere e spiegarsi con lui.

Il programma di Harvard cerca anche di cambiare l'idea che la scuola hanno i genitori. Invece di essere visto come un problema, si consideri che la comunità sia una risorsa, una base di conoscenza che può essere utile per gli studenti e gli insegnanti. Sulla base dello studio di 200 gruppi queste comunità, "Cross Città Campagna per la riforma della scuola Urbana" individuano le seguenti caratteristiche di questi gruppi:

1.- Essi lavorano per cambiare le scuole pubbliche, rendendoli più equi ed efficaci per tutti gli studenti.

2.- Se hanno una grande base di membri di intraprendere un'azione collettiva e ottenere i loro progetti.

3.- Si costruiscono relazioni di responsabilità collettiva, individuando le preoccupazioni condivise tra vicini di casa e la creazione di alleanze e patti tra i residenti e le istituzioni.

4.- Scelgono i leader per realizzare i progetti decisi democraticamente.

5.- L'uso di strategie per l'educazione degli adulti, la partecipazione civica, azioni pubbliche, e le trattative per autorizzare i residenti nelle zone a basso reddito, che restano in azione per risolvere i problemi.

La funzione principale di queste organizzazioni è di aumentare il capitale civico. Con un nome che designa il rapporto di fiducia e reciprocità all'interno di comunità, partecipazione ad attività di solidarietà, un consenso di base su valori etici. Attraverso discussioni tra piccoli gruppi, i genitori condividono le loro storie. Questo aumenta l'empatia e ha invitato i genitori per aiutarli a vicenda. Esso fornisce inoltre i ponti tra i genitori, le scuole, le istituzioni ed il governo. È curioso che in una società partecipativa come gli Stati Uniti, uno degli obiettivi urgenti che queste organizzazioni pongono è quello di superare la resistenza di scuole, riluttante ad ammettere questa partecipazione e l'attivismo dei cittadini. Promuovere un nuovo coinvolgimento dei genitori, la cui presenza aumenta nelle scuole. "Hanno migliorato, la comunicazione con gli insegnanti, sanno ciò che funziona meglio in classe, ed entrano in vigore gli aiuti per i loro figli imparando a casa". I genitori servono come tutor in classe e dopo i programmi della scuola, i laboratori di comportamento per aiutare i genitori e la sicurezza della scuola "(Lopez).

7. Che cosa succede se i genitori non collaborano?

Il risultato di sopra mostra un buono, uno cattivo e uno peggiore. La buona notizia è che i genitori possono sicuramente migliorare l'istruzione e, quindi, il futuro dei loro figli. La cattiva notizia è che, quando le famiglie non esercitano tale funzione, l'educazione del piccino o il bambino soffre profondamente. E la cosa peggiore è che può soffrire d'influenza malsana. In questo caso, i sistemi sociali e educativi dovrebbero cercare di compensare le mancanze della famiglia. Infatti, i programmi progettati, per migliorare le prestazioni dei bambini a rischio, ad esempio, -American Head

Start hanno avuto successo quando spendono parte del loro sforzo per intervenire nelle famiglie e non solo nelle scuole. Il sostegno educativo per le madri è uno dei fattori che influenzano il progresso dei bambini. Data la difficoltà del caso, si consiglia di formare uno staff qualificato nell'insegnamento in queste emergenze didattiche educative, di prendere contatto con la scuola nelle famiglie divise, negligenti o dubbiose.

8. Il ruolo degli insegnanti per facilitare la comunicazione con le famiglie

Torniamo alle famiglie normali, che desiderano collaborare con la scuola, ma non so come. Sembra chiaro che i moderni compiti educativi richiede un nuovo tipo d'insegnante. Per diversi anni ho lavorato su un progetto per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria presso l'Istituto di Scienze della Formazione presso l'Università Autonoma di Madrid, e hanno notato la reticenza delle autorità accademiche sul tema. Molto veloce progetterò il modello didattico che riteniamo necessario presso l'Università di Genitori:

1.- La formazione degli insegnanti deve essere concepito come un'etica, il principio inteso da tutte le migliori soluzioni che ha illuminato l'intelligenza per risolvere i problemi che riguardano la felicità personale e la dignità della coesistenza.

2.- L'insegnante deve essere un esperto in materia d'istruzione e di sapere che il loro ruolo è di educare attraverso la matematica, la letteratura, l'arte, la ginnastica. Non hanno bisogno di più l'insegnamento di come spiegare l'equazione quadratica, ma abbiamo bisogno di voi per spiegare come s'insegna attraverso l'equazione quadratica.

3.- L'insegnante deve educare per l'azione e la Co esistenza.

4.- L'insegnante deve essere un esperto in risoluzione dei conflitti. Non si può rimuovere il conflitto dalla scuola. Viviamo in una società difficile e quello che dobbiamo fare è cercare di contribuire a risolvere i conflitti, spiegare perché è necessario risolvere i conflitti. E quali sono le migliori soluzioni.

5.- I nuovi insegnanti devono essere buoni propagandisti d'istruzione. Noi spieghiamo alla gente quello che stiamo facendo. Apriamo le porte dei centri, attirando la società scuola. In sintesi, abbiamo bisogno di un buon marketing educativo.

6.- Il nuovo insegnante deve essere abile nel lavoro con gli altri docenti. È finita l'età del maestro da solo, se mai è esistito. E il centro quello che educa, è l'intero sistema che insegna.

7.- Il nuovo insegnante deve imparare a lavorare con le famiglie per stabilire legami tra la parentela e la scuola. Questo è il problema che più direttamente riguarda il nostro tema. Ho preso visione delle norme per la selezione dei docenti che ne hanno pubblicata una serie di educativi e psicologici negli Stati Uniti (CASP). Estratto da alcune delle raccomandazioni:

"Gli insegnanti, hanno bisogno di instaurare delle relazioni positive, e, produttive, con le famiglie". E di mantenere un dialogo aperto, amichevole e cooperativo con le famiglie di ogni bambino, incoraggiarli a partecipare ai programmi educativi, e promuovere i rapporti del bambino con le loro famiglie "(Consiglio di riconoscimento professionale, www.edacouncil.org)

"Giacché i bambini vivono in un ambiente familiare e comunità come la ricerca indica che l'efficacia di educazione della prima infanzia dipende dalla cooperazione dei genitori e le comunità, i primi operatori di educazione infantile bisogno di sapere questo fatto di svolgere i loro compiti" (Associazione Nazionale per la Formazione dei Giovani Bambini -NAEYC, www.naeyc.org)

"Gli Psicologi scolastici devono essere a conoscenza dei sistemi familiari, compresa la sua capacità e l'influenza sullo sviluppo della scuola, dell'apprendimento e del comportamento, e dei metodi per ottenere il coinvolgimento delle famiglie in materia d'istruzione "(Associazione Nazionale Scuola Psicologo, NASP, www.nasponline.org)

"Gli insegnanti lavorano con e attraverso i genitori (con e attraverso) per supportare l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini." "I buoni insegnanti lavorano per stabilire le buone relazioni con le famiglie, e partecipare all'educazione dei loro figli" (Commissione nazionale per i Professionali standard d'insegnamento- NNBPTS, www.nbpts.org).

Voglio porre l'accento sul punto di vista del Consiglio nazionale per gli Insegnanti di Matematica (www.standards.netm.org), che nel capitolo 8 dei suoi principi e le norme per gli Stati Scuola di Matematica che gli insegnanti di matematica non devono solo essere in grado di fornire le conoscenze agli studenti, ma per "promuovere il rapporto con le famiglie."

9. La situazione spagnola

Il coinvolgimento dei genitori nella scuola è in primo luogo attraverso il contatto con i tutor, la partecipazione ai consigli d'istituto in AMPAS e l'assistenza alle scuole da parte dei genitori o di atti simili. Il rapporto con il tutor di solito non è molto regolare, anche perché le visite sono rare, e di solito il mattino, il che renda l'assistenza dei genitori. Essi tendono inoltre a essere causato dalla comparsa di un problema, e raramente un desiderio di coinvolgimento dei genitori per migliorare l'istruzione. In Spagna esiste una relazione tra scuola e famiglia meno stretta che in altri paesi Europa. Ad esempio, il numero di riunioni con i genitori nel corso del 2.6 è in Spagna, in Germania 6'10 e Austria 4. In questi paesi non è raro per i genitori di entrare in classe, trascorrere qualche momento qui, mentre conducono gli affari come il solito. La presenza di padri o madri in aule della prima infanzia nel nostro paese è in pratica inesistente (Palazzo).

La bassa cultura dei rapporti familiari, la scuola non aiuta che i genitori (in particolare quelli più lontani dalle pratiche, usi e costumi della scuola) per trasformare le loro idee sui loro figli, le loro capacità, come fornire stimoli e migliorare le loro genitrici e istruzioni, o per cambiare la visione che ha di se stessi e la loro capacità di influenzare lo sviluppo del bambino. "Nel migliore dei mondi, cambiando l'idea tradizionale delle idee moderne, potrebbe essere facilitata dalla presenza dei genitori in aula, osservando come l'insegnante, o il professore, si riferisce ai bambini, spiega cose, pone problemi, ecc." Tuttavia nella realtà del nostro ambiente, penso che sia troppo lontano da quello che i due genitori e insegnanti sono disposti a fare. Per contro, l'intensificazione dei rapporti familiari, la scuola, sotto forma di più incontri, più contatti, più informazioni e scambi, sembra appartenere più al regno del possibile. Siamo consapevoli che tali scambi sono la cornice ideale per migliorare il riavvicinamento culturale tra famiglia e scuola per i bambini che hanno più probabilità di fallire a scuola i requisiti sono quelli le cui idee e le cui pratiche della famiglia sono più lontani dalle studentesse (Palazzo).

Le scuole dei genitori il cui scopo è di aiutare a rendere più sicuro ed efficace il loro ruolo genitoriale. Fernando de la Fuente definito come "Una delle strategie più interessanti per creare un ambiente di dialogo educativo circa le finalità dei

mezzi di educazione: perché educiamo, come possiamo educare. È inserito nel settore della comunicazione o di conversazione, non cercando di ottenere tutte le decisioni operative entro poco tempo, ma solo la riflessione, il dialogo, il consenso "(fonte).

Dai servizi sociali del Comune di Madrid, V. Fresnillo Poza e di altri autori, suggerisce i seguenti indicatori correnti della necessità di Scuola di Padri:

- La confusione sui valori che dovrebbero prevalere. Alcuni descrivono la società occidentale come edonistica, competitiva, consumista, individualista ... eppure, molti riconoscono i valori alti quali la solidarietà, l'ecologia, la cooperazione, la tolleranza ...

- Mancanza di tempo da passare con i loro figli, che rende che la scuola sia spesso la loro seconda casa.

- La crescente influenza dei mezzi di comunicazione che a volte interferiscono con ciò che i genitori vogliono trasmettere ai loro figli.

- Le differenze generazionali, con le relative difficoltà di comunicazione tra genitori e figli.

- La mancanza d'impegno o le conoscenze per migliorare come persona e quindi di dare ai nostri figli un migliore modello di ruolo "(Fresnillo)

Il punto negativo del funzionamento di queste scuole è il piccolo numero di genitori presenti, e che nel 70% di quelli studiati sono coinvolte 20 persone, non superando in molti casi le 10. Suggerisce anche problemi di lavoro e di tempo per giustificare l'assenza, per cui è importante sapere come incoraggiare i genitori a partecipare. Ho cercato di alleviare alcuni delle più grandi difficoltà sfruttando le nuove tecnologie di comunicazione. L'Università dei Genitori, che sta avendo un'eccellente accoglienza, insegna le lezioni tramite Internet.

La mancanza di partecipazione è visibile anche nello studio delle commissioni Scuola Center e le Associazioni di madri e padri. I comitati scolastici con particolari problemi per quanto riguarda la gestione dei centri, che diventano sempre da discutere in occasione della nuova legge d'Educazione (LOE), e che vanno di là da questo lavoro. Per quanto riguarda l'AMPAS, il rapporto pubblicato della CEAPA (Confederazione spagnola delle Associazioni di Genitori d'Alunni) rivela il tasso di partecipazione molto basso. La partecipazione alle riunioni organizzate dell'AMPA è nel 18% dei genitori, e la partecipazione nell'organizzazione di AMPA, al 4%.

10. Una pedagogia condivisa

Quando capiamo l'istruzione come qualcosa di più del semplice apprendimento da concetti, quando ci si riferisce alle risorse fondamentali del carattere, le abitudini affettive e volitive, la capacità di dirigere il proprio comportamento, l'educazione morale, si vede chiaramente che scuola e famiglia dovrebbero collaborare. E devono farlo in modo coerente. Così ho da proporre di elaborare una "pedagogia condivisa". Credo che lo spazio "formalmente educativo", cioè che mira a sensibilizzare la popolazione, abbia due sedi: la scuola e la casa. Entrambi sono uno spazio comune, che dovrebbe avere le stesse regole e gli obiettivi. Sembra così ovvio, tuttavia, e pone problemi di enorme complessità. Per capire ciò, basta ricordare il dibattito sulla didattica di "educazione alla cittadinanza" che è stato di recente in Spagna. Le famiglie hanno riconosciuto il diritto di scegliere l'educazione morale che i figli riceveranno. Questo diritto è una scelta: (1) la scuola segue i desideri dei genitori e nella fede, in alcuni casi, (2) la scuola ha imposto regole ai genitori nello spazio pubblico, rispettando il loro diritto allo spazio dell'istruzione privata. Entrambe le soluzioni d'evitare il consolidamento di questo "spazio d'istruzione comune" che credo sia necessario.

La sfida mi obbliga a invertire l'argomento. Lo "spazio comune per l'istruzione" non è l'inizio, ma la fine. Non c'è tale spazio, ma starebbe bene lì. Per tanto, dobbiamo cercare di dimostrare che è possibile e necessario. Il dibattito sull'educazione morale è diluito quando traduciamo l'educazione dei valori in termini di formazione dal carattere. L'educazione morale diventa un principio alla virtù, e contiene quindi una bella tradizione che integra la saggezza greca, la teologia cristiana, le filosofie orientali, o di ricerca della psicologia positiva. Il consenso sulle virtù di base è coerente. "Chi è che non sta per apprezzare il coraggio, o la giustizia, o la temperanza, o la responsabilità, o il buon senso?" Le virtù, che sono abitudini operative, i punti di forza, le attività chiavi, non prescrivono, ma scoprono, inventano, riconoscono, mandano. Non si tratta di imporre una ricetta morale, ma di imparare a pensare bene, sentirsi bene e di eseguire bene.

L'"educazione condivisa" dovrebbe garantire che i genitori e gli insegnanti hanno un comune d'informazione. Propongo quindi che i genitori dovrebbero ricevere un "libro dei genitori", che spiegano che cosa vostro figlio o figlia che studia

in corso, gli obiettivi educativi, le risorse di carattere per andare a lavorare, e come potrebbero lavorare da casa. Nei bambini delle scuole elementari possono aiutare ad apprendere i contenuti, o per istruzione. Mentre il progresso, è possibile che i genitori incontrino maggiori difficoltà a svolgere tale compito. Tuttavia, possono sempre monitorare i lavori dei loro figli, lodando il loro progresso, e mostrare interesse in ciò che frequenta a scuola. Al contrario, il supporto per la formazione del carattere rimane efficace e necessario per terminare il processo di formazione. Penso che questa pedagogia condivisa potrebbe essere sorprendente.

11. Conclusioni

In questo percorso veloce possiamo trarre alcune conclusioni utili. I problemi educativi sono complessi, ma abbiamo molti strumenti in mano per risolverli. E 'quindi importante, dopo aver spiegato la nostra situazione, dei nostri obiettivi, i nostri bisogni, d'effettuare una chiamata all'azione. Viviamo in una società accelerata basata sulla conoscenza, che sarà eventualmente trovare trasformazioni molto profonde, che possono essere buone o cattive. I nostri bambini stanno andando a trovare un mondo molto competitivo, dove dovrà imparare e continuamente sarà riciclato per mantenere il loro tenore di vita, dove diverse culture coesistono, e dove i rapporti umani probabilmente saranno continuamente indeboliti. Sarà un mondo pieno di possibilità, ma molto difficile. E 'quindi urgente che sia offerto un "capitale educativo" per permettere loro di sopravvivere.

Non possiamo più bloccare, in un ciclo di scuse, in cui i genitori accusano alla scuola d'inefficacia; la scuola si lamenta che i genitori mandano i loro figli senza un minimo di socializzazione, e finalmente tutti sono d'accordo sulla colpa della televisione, dando luogo ai dirigenti delle catene, che dicono di essere guidati dal gusto del pubblico, e che se la scuola ha le schermate di fronte a spettatori raffinati, i loro programmi sono raffinati, e, infine, le denunce del governo, che tende a cambiare la legge ed a ricominciare di nuovo. Per rompere questo circolo improduttivo, ognuno deve cercare di agire sul loro campo di possibilità. Penso che sia importante elevare il livello del dibattito educativo, e credo che dovremmo incoraggiare le famiglie a recuperare il loro ruolo educativo. Una pressione sul governo può essere efficace, se prima è stato raggiunto tra la società civile, è un consenso di base in materia educativa. Non ci sarà nessun patto in precedenza in materia

d'istruzione se c'è un patto per l'educazione civica. Questo saggio cerca di collaborare in consenso educativo che la società civile diventa una realtà.

Il Luogo delle Scuole Religiose nelle Società Democratiche Liberali

Walter Feinberg
(The University of Illinois)

Questo lavoro ha due obiettivi. Il primo è di mostrare che le democrazie liberali religiosamente pluralista non ha alcun obbligo di sostenere le scuole religiose a tempo pieno. Quest'argomentazione contro la posizione che ritiene che il sostegno alle scuole religiose a tempo pieno sia giustificato poiché il diritto naturale dell'uomo. Anche un argomento contro chi sostiene che il sostegno per i genitori che mandano i loro figli alle scuole religiose è giustificato in conformità all'efficienza e la concorrenza leale. In seguito ha sviluppato una giustificazione limitato a sostenere le scuole, a condizione che i requisiti delle democrazie liberali religiosamente pluralista siano soddisfatte in modo trasparente.

Il secondo obiettivo è quello di difendere lo Stato liberale che ha l'obbligo di lasciare che il tempo libero nella scuola religiosa sia pieno di operare e che, se voleva chiudere una scuola di questa natura, comportano la carica della prova.

Il presente documento è strutturato come segue. Dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo da Nazioni Unite e rifletto sulla natura del diritto di un genitore a educare il suo bambino. Mi risulta che gli articoli contenuti nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo in materia d'istruzione, se analizzate insieme, richiedono un'interpretazione se sono compatibili con gli ideali delle democrazie liberali. Dopo aver proposto un'interpretazione che è coerente con le esigenze di una società liberale, religiosamente pluralista. Alla luce di questa interpretazione mostra perché è importante per promuovere l'educazione pubblica sulla privata d'istruzione religiosa.

In seguito, ho da concentrare l'attenzione sulle questioni economiche e di dimostrare che erroneamente si contano sulla riduzione a merce d'istruzione e, così facendo confondere due tipi di cariche di prova, un appartenente allo stato di dimostrare che le scuole religiose devono essere negate. Anche in questo indirizzo le considerazioni da eseguire perché lo stato debba portare tale carica. L'altro carico appartiene alle scuole religiose, che deve dimostrare che meritano il sostegno

pubblico. Il documento analizza la conclusione che non vi possono essere altre ragioni per il sostegno pubblico alle scuole religiose, notando che alcune misure di sostegno sono accettabili in determinate condizioni, in conformità a considerazioni locali.

1. La Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo delle Nazioni Unite

La Dichiarazione dei diritti dell'uomo prevede a proposito di religione e formazione:

Regola 18

Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione, tale diritto include la libertà di cambiare religione o credo e la libertà di manifestare la propria religione o il suo credo, individualmente e collettivamente, sia pubblicamente sia privatamente, nell'insegnamento, nelle pratiche, nel culto e nell'osservanza dei riti.

All'articolo 26, dice anche

2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni, e tutti i gruppi razziali e religiosi e promuovere l'attività di sviluppo del mantenimento nella pace nelle Nazioni Unite.

E poi aggiunge, inoltre, all'articolo 26:

3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del tipo d'istruzione da impartire ai loro figli.

La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo ha bisogno d'interpretazione. Sono gli articoli 18 e 26 # 2 si applica solo alla formazione situato nello Stato, lasciando un vuoto per i genitori? L'articolo 26, permetterebbe poi # 3 che i genitori rifiutano una tale educazione per i loro figli? Oppure, come mi suggeriscono qui, il diritto dei genitori di educare i propri figli è limitato dagli articoli 18 e 26 # 2? Se leggiamo l'articolo 26, # 3 come un diritto separato concesso ai genitori, poi si permette loro di controllare l'educazione dei loro figli senza considerare le informazioni necessarie per scegliere con saggezza tra i meriti di altre religioni e senza esperienza per contribuire allo sviluppo della tolleranza e l'amicizia tra le religioni.

La lettura alternativa, quella che ha più senso per il pluralismo religioso delle democrazie liberali, è che i diritti dei

genitori di educare i figli è limitata dal diritto del minore di ricevere informazioni e abilità che permettono loro di sviluppare una coscienza informata, e per analizzare le qualità di diverse religioni e cambiare il loro credo religioso. E anche limitato dalla necessità di promuovere la tolleranza, e l'amicizia civica tra gruppi religiosi. Perciò, se un genitore ha il diritto di educare i propri figli e di migliorare le loro idee e convinzioni, questo diritto è molto limitato dalla necessità di promuovere l'interesse per la libertà di pensiero, di coscienza e di religione e di migliorare la comprensione, la tolleranza e l'amicizia civica.

2. La scuola ideale Pubblica

Queste limitazioni sono essenzialmente gli stessi principi che comprende la scuola pubblica ideale per le società democratiche, la religione liberale e pluralista. (Le società liberali democratiche e pluralistiche religione sono quelle che prendono l'individuo come unità di sviluppo morale ed educativo, essi sostengono che ogni individuo ha un eguale valore morale e mantiene un clima in cui individui diversi può possedere diversi religiosi e non religiosi .) I limiti includono la promozione di autonomia, uguaglianza e fraternità. Questi tre interessi sono fondamentali per la sopravvivenza delle società democratiche liberali per generazioni. Le scuole pubbliche svolgono un ruolo fondamentale nella riproduzione e ha definito la sua caratteristica oggettiva. Mentre le altre scuole, private e religiose, possono scegliere di promuovere questi ideali, solo le scuole pubbliche sono tenute a rendere loro una parte di base e trasparente del loro progetto educativo. Le scuole private possono preferire pari a trascurare di fornire agli studenti un successivo vantaggio già avvantaggiate, mentre le scuole religiose possono preferire a trascurare l'autonomia per promuovere una visione spirituale assoluta.

In breve, l'autonomia include la libertà di pensiero di coscienza e di religione. Interessa al bambino di sviluppare l'abilità e le attitudini necessarie per un futuro aperto, e di sviluppare una coscienza matura. Essa implica l'obbligo per le scuole pubbliche che devono sviluppare la capacità di riflessione e di controllo per capire il concetto ereditato dal pozzo. I genitori non hanno quest'obbligo. Al contrario, essi possono fornire un sistema unificato e singolare del bene e hanno il libero diritto senza ostacoli, ma non esclusivamente, a trasferire ai loro figli le proprie credenze e atteggiamenti.

L'uguaglianza implica il rispetto della parità di diritti e di libertà per gli altri. L'idea è che tutte le persone meritano uguale rispetto e di opportunità. E 'dovere delle scuole pubbliche di tutelare questo diritto e per garantire che tutti i bambini hanno pari considerazioni di rispetto e di opportunità. I genitori non hanno quest'obbligo, infatti, hanno l'obbligo morale di incoraggiare i propri figli in molti modi.

La borsa di studio implica la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutti i gruppi. Queste sono le intese e l'amicizia che sono necessarie per mantenere un ragionevole livello di coesione sociale in una società pluralistica, e serve a rafforzare la coesione sociale di colmare le differenze tra i gruppi. Essa si riflette nell'obbligo delle scuole pubbliche per promuovere un'identità che trascende la fedeltà a una particolare comunità razziale, culturale, religiosa e di collegamento con le pratiche, le attitudini e le competenze delle democrazie liberali. I genitori non hanno l'obbligo di essere liberali, né democratici.

3. Due tipi di Fraternità

Tutte le società richiedono coesione sociale e, quindi, di per sé, la fraternità non è specifica per le democrazie liberali. Per questo motivo dobbiamo distinguere due diversi ambiti di livello fraternità-sottile è opportuno che le democrazie liberali e un livello grossolano non li siano. La Fraternità promuove la comprensione tra i vari gruppi necessari per aumentare l'autonomia e la parità. In contrasto con l'interesse di fratellanza dello spessore, non promuove l'unità nazionale sopra ogni altra cosa, o insiste sul fatto che tutte le differenze di gruppo sono assorbite a generare, in una fusione, un unico interesse nazionale. Piuttosto, aumenta semplicemente la fiducia reciproca che consente ai membri del gruppo, può contare su altri membri del gruppo e diffondere gli ideali democratici, tra cui l'autonomia e l'uguaglianza per tutti, e hanno l'attitudine e le competenze necessarie per sostenere le pratiche democratiche.

La Fraternità è un interesse derivato da questa interpretazione. È necessario per mantenere la stabilità laterale tra le differenze di gruppo, educare i cittadini sulla necessità di proteggere l'autonomia e la parità da superare le barriere di razza, sesso, religioso o di caratteristica sessuale. Quando l'insegnante seleziona agli studenti provenienti da una varietà di gruppi religiosi e sociali, come spesso accade nelle scuole pubbliche, una condizione è soddisfatta per lo sviluppo

della fratellanza, l'opportunità di stabilire amicizie e rapporti con la specifica che superano i confini tra i gruppi.

I genitori non devono promuovere ulteriormente quest'obiettivo e possono legittimamente sentirsi soddisfatti, "mescolandosi con quelli del suo stesso tipo di ragazzo".

4. Le tensioni tra i talenti della famiglia e i valori liberali democratici

Alcune famiglie incoraggiano i valori anti-democratici come la disuguaglianza di genere, l'intolleranza religiosa e razziale, l'omofobia e preferiscono le scuole che non si contraddicono in questi valori, e forse anche a loro sostegno. Prendendo in considerazione le tante altre funzioni importanti svolte dalle famiglie e visto il rapporto speciale tra un padre e figlio, gli stati liberali sono riluttanti a interferire nel livello di parentela con il processo di trasmissione. Questo si rende particolarmente importante per gli studenti appartenenti a famiglie le quali: l'essere esposti a una scuola che è discontinua con i valori veicolati dalle loro famiglie.

Inoltre, anche nelle famiglie in cui il fanatismo e l'intolleranza sono assenti, i valori appropriati per la vita familiare possono essere in tensione con i valori richiesti da una società democratica. Per esempio, si prevede di genitori che incoraggiano i propri figli, per distribuire l'affetto e la proprietà tra i loro figli secondo le loro esigenze, non per i suoi meriti. Un padre che per primo ha considerato i meriti dei figli degli altri invece da considerare le esigenze dei loro figli potrebbe essere visto come un irresponsabile. I genitori che trascurano i bisogni dei propri figli a servire i bisogni dei bambini che non hanno mai sperimentato non essere elogiati per la loro moralità. Ad esempio, i genitori che non scoraggiano il figlio a cercare un posto all'università perché pensano che non ci siano altri studenti che meritano di più e che devono essere considerati non essere lodati per la sua equità.

Tuttavia, le scuole devono insegnare ai bambini le capacità e le attitudini necessarie per vivere nella società civile, e questi includono garantire l'equità e la giustizia. Gli studenti devono imparare a considerare estranei alla pari in molte situazioni e di accettare che i premi saranno distribuiti in conformità a modelli di prestazioni e di eccellenza, non solo come necessario. Nella sfera pubblica, l'idea formativa di democrazia, di pari opportunità richiede che le persone siano ricompensate per i loro meriti e non in virtù di affetto o di uno

status speciale. Così, ci si aspetta di scuole pubbliche che educare i bambini oltre i valori incorporati nella vita familiare, di contribuire allo sviluppo dei valori richiesti dalla società civile e politica democratica. Alle scuole pubbliche, anche necessario, com'è giusto, che insegnino agli studenti di scartare l'affetto personale o l'orientamento religioso per giudicare i loro coetanei e di farlo in base al rendimento e alle capacità. Le scuole pubbliche sono in tensione con i valori che sono perfettamente appropriati in famiglia. Anche se è spesso il merito principio di funzionamento delle scuole religiose, si è limitato perché si applica solo ai bambini che già condividono la medesima religione. Una cosa è scegliere il migliore studente cattolico a essere il capitano della squadra di calcio, o di stelle nel ruolo di protagonista in una commedia. Un'altra cosa molto diversa è di selezionare i migliori studenti, indipendentemente dalla loro religione, come dovrebbe accadere in una scuola pubblica.

5. Le tensioni tra talenti religiosi e valori liberali democratici

Una profonda tensione può esistere anche all'interno delle democrazie liberali tra la necessità di premiare il merito e la necessità di rispettare le diverse credenze religiose. Da un lato, il mantenimento di una forma di governo liberale esige che i cittadini siano in possesso, comprendano e apprezzino inter-soggettivamente i valori che sono fondamentali per una vita democratica, valori come l'uguaglianza e l'equità. Il possesso di questi valori inter-soggettivi significa semplicemente che ogni cittadino ha non solo se stesso ma può anche essere sicuro che gli altri cittadini anche lo posseggano. Come già detto, questa è la condizione di base per la fraternità. D'altra parte, i valori democratici includono anche la libertà di religione e la trasmissione delle credenze ai nostri figli, anche quando queste convinzioni sono incompatibili con i valori democratici, inter-soggettivi. Le scuole religiose, per esempio, possono legittimamente incoraggiare insegnanti e studenti che condividono le stesse convinzioni.

Dare priorità per gestire le scuole pubblicamente e alle scuole responsabili nei confronti del pubblico dovrebbe capire che la coesione sociale in una democrazia richiede alimentare la comprensione di alcuni intendimenti inter-soggettivi, permettendo però l'importanza del rispetto per l'integrità della religione. Dare priorità alle scuole pubbliche significa consentire ai genitori, per esempio attraverso agevolazioni fiscali, classi meno numerose e altri benefici, ma senza

costringere loro di mandare i figli alle scuole che in modo trasparente danno il supporto ideale alla scuola pubblica.

6. L'istruzione non è una merce

L'ideale della scuola pubblica è stato contestato di recente da argomenti di insegnamento a confronto con altri beni, assicurando che sono arrivati a essere cose molto simili, e che i genitori dovrebbero essere in grado di utilizzare il supporto da parte dello Stato per scegliere quella più adatta alle sue idee in materia di istruzione. Questa sfida aggiunge carburante all'idea che i genitori hanno diritti illimitati nel controllare l'educazione dei loro figli. Secondo questa visione d'istruzione, in cui lo Stato utilizza le proprie risorse per dare priorità alle scuole pubbliche sta avendo un monopolio moralmente illegittimo. Se l'educazione è vista come un altro mercato di più, quindi fornire ai genitori gli strumenti per scegliere le scuole private e religiose è qualcosa che ha un senso.

Progettare le scuole statali come una merce non tiene conto del particolare obbligo d'istruzione per promuovere l'autonomia, uguaglianza e fraternità, contribuisce a indebolire la scuola pubblica ideale nascondendo la distinzione critica tra il diritto dei genitori di educare i propri figli in qualunque scuola prima scelta da loro, una preferenza e sostenuta dallo Stato per l'altra. Torna l'ideale della scuola pubblica sotto i riflettori significa che se lo Stato ha da sostenere le scuole omogenee deve farlo solo nei casi in cui le scuole non hanno violato la preoccupazione per l'autonomia, uguaglianza e fraternità. Per esempio, la parità e l'autonomia possono essere meglio per alcuni gruppi oppressi, fornendo scuole separate volontariamente, dove possono conservare l'identità culturale e alimentare la personale autostima.

Anche se i governi democratici spesso ospitano le scuole religiose, il concetto d'istruzione come una merce minimizza l'importanza della scuola pubblica ideale. La logica per le scuole pubbliche è quella di promuovere la democrazia liberale e del pluralismo. La progettazione di queste scuole in termini di monopolio illegale disprezza questo ideale. Data un'ideologia di mercato puro, i genitori hanno il diritto d'informazioni standardizzate, in particolare sul rendimento scolastico degli studenti provenienti da scuole diverse su test standardizzati somministrati dallo stato e la soddisfazione degli studenti e dei genitori con le diverse scuole. Questo permette il confronto per gli acquisti, e alcune scuole private religiose e prosperare

nell'ambito di tali misure. Tuttavia, le regole fondamentali della democrazia, l'inviolabilità della persona, il primato dei diritti umani, l'uguaglianza davanti alla legge, l'aumento in base al merito, per citarne alcuni, insegnare i fondamenti di base della retorica dallo stato nazionale democratico è delegata alle indipendenti scuole religiose e private, che hanno la libertà di approfondire o no.

L'Analogia del mercato è divisa in due parti. In primo luogo, il finanziamento pubblico delle singole preferenze dei genitori è diverso da un rapporto di mercato tradizionale. In questo, è l'acquirente a concedere il proprio denaro per l'acquisto di una merce e quindi in grado di soddisfare un'autodeterminata. Così, il compratore definisce il bisogno come loro e decidere se il prodotto è stato soddisfatto. Al che, il finanziamento pubblico dà al padre ad acquistare un "prodotto" (istruzione), che ha un impatto diretto sul bambino. Nello scambio economico, vi sono due principali parti: l'acquirente e il venditore. In "cambio d'istruzione" ci sono quattro parti, il pubblico, i genitori, la scuola e il bambino. Inoltre, nello scambio economico si suppone che l'acquirente ha la possibilità di definire i propri bisogni, che ha le informazioni necessarie per determinare quale prodotto, tra un elenco di possibili, ci incontreremo di nuovo, e quindi è in grado di determinare se la scelta era buona, assecondo ha soddisfatto le loro attese.

Un vero scambio educativo non può proporre queste ipotesi. La famiglia può scegliere il prodotto, ma è, nel caso di formule di scelta, il pubblico che paga le bollette e il bambino che è in ultima analisi, sperimenterà il successo o la sfortuna delle elezioni. In questo scambio il pubblico ha certi interessi che hanno a che fare con la coerenza, la stabilità e la giustizia in una società, e il bambino ha interessi determinato in un futuro che è abbastanza indipendente e del tutto autodeterminato. Ciò significa che il bambino ha un interesse a diventare il tipo di persona capace di riflettere e valutare su diverse concezioni della vita buona, compresi quelli che sono stati plasmati e trasmessi dai suoi genitori e la sua comunità religiosa.

Tuttavia, tali interessi non sono ancora aggiornati per i bambini più piccoli, e giacché lo sviluppo di una scelta riflessiva può significare che un bambino svilupperà una distanza critica rispetto ai valori del padre, molti genitori accoglieranno una scuola a promuovere l'autonomia. Progettare le scuole, come se essi fossero semplici merci in grado di

generare un mercato di anomalia quando l'acquirente (la famiglia) sceglie un prodotto che non è adatto per il consumatore (il figlio), e lo fa utilizzando i soldi appartenenti a terzi (il contribuente), i cui interessi possono non aver considerato.

La seconda forma di fallimento che ha l'analogia mercato è il modo in cui si classificano i ranghi d'istruzione. L'azienda protegge saggiamente alcune cose, evitando che i beni siano definiti in modo esclusivo. Questi includono parti del corpo di una persona, i loro figli, e favori sessuali. Queste cose sono giustamente escluse dalla partecipazione in molti mercati. In altri casi, il mercantilismo è limitato. I professionisti possono vendere i propri servizi, ma è vietata la vendita di alcune cose che emergono come conseguenze di tali servizi. Gli analisti e gli avvocati non possono vendere le informazioni che i loro acquirenti proporzionino, anche se il cliente acconsente alla loro vendita. Elizabeth Anderson sostiene qualcosa di simile riguardo allo stato.

Nel caso in cui lo stato promuovere la libertà e l'autonomia dell'individuo, non è necessario concepire se stesso come il cliente di tutti i progetti che essa finanzia. Il suo obiettivo principale è quello di finanziare progetti per servire i coinvolgimenti politici dello Stato o per interesse personale dei funzionari, anche i gusti della maggioranza, ma per ampliare la gamma di opportunità indicative a disposizione per i suoi cittadini di sostenere le istituzioni che in treno di regolarsi secondo le regole interne le norme appropriate per i diversi tipi di proprietà.

I mercati sono adatti solo nella misura in cui sostengono alcuni beni che possono incontrare alcuni obiettivi che sono interni all'attività in questione. L'Istruzione ha due prodotti per la casa che limitano la commercializzazione.

A livello individuale, il valore educativo è quello di sviluppare capacità di analisi interna orientata riflettente di prendere buone decisioni e una vita prospera. Come detto, questo è il diritto di autonomia, ed è strettamente legato al secondo valore interna della formazione.

Un livello della società, il valore educativo è dentro il bene di uguaglianza o la necessità di riconoscere e realizzare il diritto degli altri di sviluppare una capacità da analisi di riflessione che permette loro di prosperare. Questi due valori, l'autonomia e l'uguaglianza sono i due valori che devono limitarsi in qualsiasi dichiarazione in merito alla scelta

educativa. Si tratta di ciò che è necessario se l'elezione debba essere considerato una scelta d'istruzione, e ciò che sarebbe una scelta professionale o religiosa. Tutte le democrazie liberali hanno la responsabilità di perseguire questi obiettivi attraverso l'istruzione.

7. Le scuole religiose non devono essere necessariamente democratiche

Anche se hanno alcune, forse molte, scuole religiose che promuovono i valori democratici, lo sviluppo della democrazia non le rende scuole religiose. Le scuole religiose tendono a richiedere una certa distanza dallo stato di insegnare le proprie credenze e pratiche, senza inutili interferenze. Così, mentre le scuole pubbliche finanziate devono rendere conto al pubblico, le scuole religiose in possesso di un certo distacco da queste agenzie in modo da essere in grado di insegnare la loro convinzione che esclude ai membri delle altre religioni, considerandoli come persone di valore inferiore.

Inoltre, la parità di genere è un problema per alcune religioni che credono che le donne dovrebbero essere soggetti all'uomo. Altre religioni concepiscono l'autonomia come un valore veramente individualista ed egoista, e pertanto non di rango elevato sulla loro scala di valori. In breve, le scuole religiose possono legittimamente ritenere che il suo scopo principale è la ristampa di parrocchiani, e non la riproduzione dei cittadini penserosi. Questo sarebbe in grado di accadere, e potrebbe essere intenzionale, ma è lo stato dell'educazione religiosa. Ironia della fortuna, nella misura in cui l'istruzione pubblica possa creare e mantenere una solida cultura democratica la cui influenza si estende di là dalla scuola, il pubblico può confidare che la cultura democratica influenza anche gli studenti delle scuole religiose.

8. Prova a carichi differenti

Il ragionamento precedente non dovrebbe essere preso come un argomento contro il riconoscimento della legittimità di scuole religiose a tempo pieno. Né dovrebbe essere inteso come un argomento contro il categorico sostegno finanziario dello Stato a tali istituti. Piuttosto si tratta di un ragionamento logico, in conformità a tale sostegno, rifiutando sia l'argomento sia quello sia ritiene sia i genitori hanno diritto illimitato di educare i figli come vogliono, come il ragionamento del rendimento che crede che l'educazione sia solo un altro

mercato in più e che l'insegnamento è semplicemente un altro prodotto.

La legittimità e il sostegno sono temi in gran parte, perché coinvolgono carichi di prova differenti. L'idea stessa della diversità religiosa che è critico per lo Stato liberale, pone una pesante carica in prova sullo stato di dimostrare che una determinata scuola religiosa non è legittima. In ultima analisi, la religione è un generatore di pluralismo che lo stato liberale ha il dovere di proteggere. Questo dà ai genitori l'asserito diritto a educare i propri figli nella loro religione, e pochi avrebbero dubbi sul fatto che i genitori ha il diritto di riprodurre le loro convinzioni e pratiche religiose nella loro prole.

Inoltre, l'autonomia e la riflessione non opera nel vuoto. Dipende da una serie iniziale di sviluppo di competenze e di un concetto specifico ereditato dal pozzo. Siamo autonomi nella misura in cui possiamo riflettere sulla (e modificare) il nostro concetto di destra o di apportare modifiche al nostro stile di vita. Perciò questo concetto di bene proviene da qualche parte, in genere dai nostri genitori e dalle loro comunità e, quindi, il ripasso funziona in un modo pratico per la vita già stabilita.

Tuttavia, tale sostegno finanziario per una scuola religiosa di ridurre le risorse destinate alle scuole pubbliche significa che tale sostegno è sottratto dai potenziali con le risorse necessarie per la riproduzione dei valori liberali. Ciò aggiunge un peso diverso sulla scuola religiosa quando si arriva al momento di discutere la questione del sostegno pubblico e alcuni paesi possono semplicemente decide, e la legittimità piena, non di dare sostegno a scuole religiose variate basate su ragioni storiche, politiche o sociali. Di conseguenza, anche i paesi che spendono fondi pubblici per sostenere le scuole religiose dovrebbero richiedere una forte giustificazione, basata su ideali liberali.

Poiché tale sostegno non può essere rivendicato come un diritto e perché l'educazione non è solo un'altra merce che deve essere comprato e venduto in un mercato, è importante che la giustificazione per sopportare qualsiasi scuola specificamente religiosa soddisfaccia certi criteri generali. In primo luogo, l'argomento dovrebbe avere la durata, che si estende di là da un vantaggio immediato ma temporaneo per le scuole religiose, in secondo luogo, dovrebbe essere accettabile per le persone che non appartengono a una particolare

comunità religiosa, in terzo luogo, si deve essere resi normativamente ai fatti e, infine, non dovrebbero essere incompatibili con le esigenze di una società democratica liberale.

Per esempio, negli ultimi tempi hanno sostenuto alcuni empiricamente che i bambini delle scuole cattoliche hanno delle migliori prestazioni rispetto ai bambini dalle scuole pubbliche su test standardizzati. Di per sé, questo potrebbe essere una buona ragione per un genitore di mandare suo figlio a una scuola cattolica, ma non abbastanza da giustificare il sostegno dello Stato perché la condizione di sostenibilità. Il rendimento è una cosa che varia nel tempo, e una scuola con buoni risultati in un determinato anno non deve raccogliere gli stessi risultati del prossimo anno. Per tanto non è un motivo sufficiente per ritirare il sostegno pubblico per gli istituti statali e dedicarla alle istruzioni cattoliche o di discriminare alle scuole che non sono religiose non cattoliche i cui gli allievi non sono all'altezza degli studenti provenienti da scuole pubbliche. In effetti, può ben essere visto come un motivo per offrire un maggiore sostegno per l'istruzione pubblica al fine di contribuire a migliorare il suo futuro rendimento.

Un altro argomento influente nella condizione di sostenibilità, ma che non soddisfano la condizione di precisione è l'affermazione che sia così ingiusto il sostegno alle scuole non-religiose come il supporto per le scuole religiose, e che quando si tratta di questioni legate alle nostre credenze, noi siamo tutti i parrocchiani, sia siamo creazionisti o evoluzionisti. In questa prospettiva, le scuole finanziate con fondi pubblici che insegnano alcune dottrine della scienza, come l'evoluzione, come la verità è in corso hanno beneficiato a scapito del finanziamento privato delle scuole religiose. Questa è la forza delle accuse che le scuole pubbliche sono le "Chiese dell'umanesimo secolare" e di costringere i genitori a sostenerli senza offrire una scelta religiosa finanziata pubblicamente è una forma di tirannia. Se tale ragionamento fosse necessario, potrebbe essere una ragione accettabile per il sostegno statale alle scuole religiose. Tuttavia, la tesi è costruita sulla confusione tra ciò che è religioso e non anti-religioso.

L'accusa di tirannia della scuola pubblica non è adeguata, almeno per due ragioni. In primo luogo, le scuole pubbliche sono responsabili (o dovrebbe essere) a tutti i cittadini, e i programmi sono (o dovrebbero essere) disponibili per l'ispezione, contestato e discusso attraverso il processo politico. Alla fine potrebbe essere che un padre, in particolare,

avesse contestato il comportamento delle scuole, ma ci sono strade per il cambiamento collettivo da parte dei cittadini. In secondo luogo, le scuole pubbliche non insegnano la dottrina dell'umanesimo Secolare. Insegnano o dovrebbero istruiscono biologia, chimica, ecc ... gli Umanisti laici credono che questi corsi trasferiscano poco spazio, se lasciato alcuno, al soprannaturale. Altri, invece, credono che la complessità e l'ordine che rivelano tali soggetti sia un segno da intervento divino. Il fatto che le scuole pubbliche rimangano in silenzio su questi temi non è una dichiarazione di sostegno secolare alle idee umanistiche o una comprensione teistica della natura. Significa insegnare agli studenti a capire ciò che gli scienziati sul loro mondo naturale e come operano per acquisire tali conoscenze, attraverso i metodi della scienza.

Difendere la scuola pubblica da un atto d'accusa di tirannia globale non deve essere confusa con le azioni dei singoli insegnanti o amministratori, che, di fatto, può essere sbagliato, incompetente, non professionale o tirannico. Se un insegnante sminuisce le credenze di un bambino, sia in conformità a credenze religiose o non è una forma di tirannia, deve essere considerato un professionista e non professionale. Comunque gli insegnanti di scuola pubblica possono usare la sua posizione a concentrare la sua attenzione su una tradizione religiosa, come quando un insegnante battezzato s'incontra con studenti cristiani di pregare prima dell'inizio della classe nel campus, che dimostrano un impegno che per i non cristiani spesso può essere visto come un atto ostile e offensivo.

In una società liberale, il pubblico ha un interesse nello sviluppo di una formazione che permette agli studenti di apprendere le regole fondamentali liberal-democratiche, incluse le norme che sostengono rispetto per le persone che sono diverse. I genitori che hanno un forte impegno religioso possono condividere questi interessi o che non possono farlo, e con i principi di base della società liberale richiede le proprie convinzioni e atteggiamenti sono rispettati. Tuttavia, richiede un sostegno pubblico per aiutarli a esprimere convinzioni e atteggiamenti anti-liberali ai loro figli, e non richiede che i genitori abbiano il diritto esclusivo di educare i propri figli in conformità a queste convinzioni. La questione se per consentire alle scuole autofinanziate a tempo pieno di promuovere i valori anti-liberali non è solo un problema concernente, la libertà di coscienza. Da parte dello Stato c'è anche una questione di

obbligo, di tutelare i diritti di autonomia nei bambini, e la parità di uguaglianza dei diritti nella società.

Resta vero che la libertà di coscienza è applicata per lo sviluppo e l'espressione delle convinzioni di ciascuno, non è applicabile, se non indirettamente, alla trasmissione di tali credenze per i loro figli in istituti finanziati pubblicamente. I bambini hanno il diritto di crescere con una ragionevole possibilità di avere l'opportunità di sviluppare alcune convinzioni che sono diverse da quelle dei loro genitori e lo Stato liberale non impone agli studenti di frequentare la scuola, pubblica o privata, con l'obiettivo di riprodurre le idee dei loro genitori.

La questione del sostegno alle scuole religiose più aperte e tollerante di spirito è una questione complicata a causa di diversi fattori. Tra di loro è la preferenza da parte delle scuole più religiose di assumere insegnanti che appartengono alla fede. Questo significa che i fondi pubblici sono destinati a essere selettivi nelle pratiche di assunzione. Questa preferenza è comprensibile data la volontà di mantenere il caratteristico sapore religioso della scuola. Tuttavia, esso presenta seri problemi quando si tratta di fondi pubblici. Essa dovrebbe fornire un notevole dubbio su chi sta valutando se estendere il finanziamento pubblico alle scuole religiose e dovrebbe anche avere seri dubbi sugli educatori religiosi che considerano la domanda di tali aiuti. Nel caso che le scuole religiose sono finanziate con fondi pubblici, possa materializzarsi una pressione per aprire il contratto di credito su documenti accademici. Senza un controllo pubblico sarebbe impossibile stabilire se una scuola promuove i valori liberali con coerenza ed efficacia.

Il sostegno di Stato per l'educazione religiosa non è un diritto illimitato, gli Stati liberali possono decidere di finanziare alcune scuole religiose, in conformità a un impegno per i valori liberali, ma non hanno a fornire un sostegno a qualunque o a tutte le scuole religiose. Le scuole che soddisfano i criteri di giustificazione devono essere in grado di dimostrare che sono in contraddizione con gli ideali del liberalismo, anche quando la religione è a disagio con certi principi. A titolo di esempio, gli studenti cattolici potrebbero essere informati circa il rigetto dell'omosessualità che difende la Chiesa, anche quando la scuola insegna agli studenti a non sminuire gli omosessuali, né discriminazioni in ambito politico ed economico, indipendentemente da dove si pensa, la Chiesa andrà in una vita ultraterrena. Le educazioni antiliberali

religiose, sono delle scuole che rifiutano i principi di autonomia e uguaglianza, e cercando di monopolizzare il pensiero è in grado di essere discriminato e gli stati possono negare un sostegno finanziario. Così, sebbene i diritti dei genitori e l'efficienza del mercato siano ragioni fondamentali per sostenere le scuole religiose, il sostegno è ammissibile quando le condizioni siano soddisfatte taluno liberalismo.

La grande domanda non è il supporto, ma è questo: dovrebbe consentire alle scuole, il tempo pieno anti-liberale, sia essa religiosa o non, che operano nell'ambito dello stato liberale? Poiché i genitori non hanno il diritto di negare i loro figli, l'autonomia per sviluppare la loro formazione, ha il diritto di mandare i figli a scuola solo per ritardare l'indipendenza. Sta di certo che lo Stato liberale deve concedere molto margine di manovra per i genitori, e questo pone una carica di prova per lo stato liberale.

I principi del liberalismo limitano l'intrusione dei governi nello spazio privato della famiglia, anche quando non vi sono prove conclusive che dimostrano che i genitori abbiano delle idee anti-liberali. Tuttavia, una scuola, sia essa religiosa o no, ha uno status diverso da quello di una famiglia. Si tratta di un organismo di transizione che serve per aiutare il bambino nelle impostazioni che si dovrebbe fare per interagire nella società e nella politica. Dato il suo ruolo di transizione, lo Stato ha maggiore autorità di sovrintendere allo sviluppo del bambino all'interno nella scuola è di monitorare il suo sviluppo all'interno della famiglia e questo implica che abbia un ruolo legittimo di interferire nella trasmissione di valori anti-liberali all'interno di una scuola.

La questione se si dovrebbe consentire che le scuole anti liberali operassero dipenderà dal carattere anti-liberale del "anti-liberalismo" della scuola. Se una scuola semplicemente promuove i valori religiosi che superano il costo del pluralismo democratico, sarebbero troppo costosi per lo Stato di interferire nel suo funzionamento e la scuola dovrebbe avere il permesso di continuare a lavorare. Come ho detto prima, la religione è una forza trainante per il pluralismo che lo Stato deve tutelare. Se questo motore va mantenuto all'interno di un liberalismo robusto, le scuole che promuovono un sistema privilegiato di valori devono essere distinte da quella d'infondere intolleranza per tutti gli stili di vita diversi da loro. Questi dovrebbero essere consentite, quelli altri no.

Dato che il liberalismo implica un impegno per la Coesistenza di molte dottrine diverse e modi di vita, nello stato liberale devono essere cauti prima di interferire con le preferenze educative dei genitori. Nel valutare la legittimità delle scuole religiose a tempo pieno non si dovrebbe presumere che ci sarà un certo grado di sciovinismo e, se queste scuole non ricevono finanziamenti pubblici, dovrebbero essere tollerate. Secondo alcuni cristiani, gli ebrei e i musulmani non possono entrare in paradiso, secondo un professore fondamentalista gli Unitari permettono a Hitler di venire nel suo paradiso, secondo alcuni insegnanti musulmani, il cristianesimo è politeista, come alcuni ebrei, i giudei hanno un diritto conferito da Dio su Israele. Anche se queste affermazioni possono sembrare strane a chi non condivide il sistema di credenza di per sé, non costituiscono una minaccia per il pluralismo democratico. Anche se ci sono motivi per opporsi a tali insegnamenti fanno parte del curriculum di alcune istituzioni religiose, e forse anche servono per alleggerire la pressione ideologica sulle scuole pubbliche.

La severa regola di queste istituzioni, un regolamento che va oltre gli standard minimi di sicurezza e accademici, è arduo perché la norma da parte dello stato d'insegnamenti religiosi è un problema grave per le democrazie liberali. Questo pone una carica di prova sulle spalle dello stato, quando il tempo di sorvegliare le scuole religiose di là dalle prescrizioni minime di sicurezza e accademiche, e le scuole private religiose spesso sono state autorizzate a operare al di fuori del consenso sociale. Tale carica, tuttavia, è di tollerare, e non di sostenere tali scuole.

Inoltre, l'intensità dell'impegno non deve essere confusa con l'indottrinamento. Un test importante per verificare se gli studenti sono stati previsti la prospettiva necessaria per decidere se abbandonare una tradizione e se hanno fornito le competenze necessarie per farlo, se l'hanno scelto. Queste abilità includono sia l'educazione accademica come la professionale necessaria per svolgere una professione nella società e nella capacità di considerare il valore di diverse pratiche. I parlamentari devono quindi distinguere tra le scuole che riflettano l'intensità del coinvolgimento dei genitori, chi utilizza la manipolazione psicologica, la formazione di competenze limitate o intimidazione di inibire nei futuri adulti ad abbandonare una tradizione religiosa.

Tuttavia, se queste scuole operano con l'obiettivo di negare un livello minimo di autonomia, a promuovere

un'indicativa intolleranza o di ritardare lo sviluppo di una sufficiente capacità di lasciare una certa tradizione o rifiutare un determinato insieme di credenze, il presunto diritto concesso ai genitori non dovrebbe essere sufficiente per impedire la chiusura di una scuola. Una misura meno rilevante consentirebbe alla scuola di essere rimasta aperta durante i pomeriggi o nei weekend come un supplemento alle scuole pubbliche accettabili alle quali il bambino sarebbe tenuto a frequentare. Come indicato nella Brighthouse, un sostenitore delle elezioni: "I genitori hanno il diritto fondamentale di avere relazioni intime con i loro figli, che sono condizionati dalla tutela di taluni interessi dei bambini. Se sono incapaci di proteggere questi interessi equivale alla confisca del diritto, allo stesso modo che il fallimento in esecuzione ammonta alla confisca dei diritti che si deve alla libertà di associazione".

Un problema è l'argomento che collega l'educazione religiosa con una preoccupazione per i diritti delle minoranze in pericolo di estinzione da mantenere la loro cultura attraverso l'istruzione. Tuttavia, lo stato non incorre in alcuna mancanza di rispetto se si rifiutano di sostenere una scuola religiosa, a differenza di quanto accadrebbe se non si fornisca un sostegno speciale alle minoranze o culture in pericolo di estinzione. Sarebbe incorrere in una mancanza di rispetto se non di garantire un ambiente sicuro in cui i fedeli a praticare e di esprimere le loro convinzioni e coinvolgere i propri figli in loro. Questa concezione permette la conformità nelle credenze di molti tipi a prosperare senza la necessità di chi non crede in un certo modo di sostenere tali credenze. Il rispetto per le tradizioni religiose, tuttavia, non impegna allo Stato a pagare gli stipendi dei suoi sacerdoti o insegnanti.

9. Politiche di Stato a sostegno scuole religiose

Anche se il diritto di un genitore di educare il figlio nella propria religione non obbliga lo Stato a fornire un sostegno finanziario di tale diritto, molti Stati liberali democratici forniscono un supporto ai bambini che frequentano le scuole religiose. In queste situazioni, il supporto è fornito sia dal pubblico e parrocchiani, credenti e non credenti, ed è importante che le condizioni per il sostegno non siano incompatibili con gli ideali liberali di base. Alcune di tali condizioni saranno specifiche per le scuole, mentre altri saranno importanti per il clima sociale in cui sono inserite le scuole. L'idea principale è che la scuola non deve entrare in

conflitto con gli ideali di autonomia, uguaglianza e fraternità, e non dovrebbe servire a screditare la politica liberale. A continuazione si enumerano quattro di queste condizioni: A. La crescita in autonomia e il primato dell'obiettivo educativo. B. Politiche di parità. C. L'integrazione di gruppi diversi nella società. D. La legittimità e la coerenza del sistema. Questi punti sono discussi di seguito.

10. Autonomia e crescita e il primato degli obiettivi educativi

Ripetendo quanto è stato detto, si riferisce alla capacità di auto-sviluppo di un bambino nello scegliere una vita secondo il suo concetto di ben sviluppata autocritica. L'autonomia richiede la capacità di riflettere sul processo di socializzazione insito in ognuno, e in definitiva un maggiore controllo sul processo. La crescita si riferisce alla capacità del bambino di integrare le nuove informazioni e le influenze che la vita come loro interagiscono con il loro ambiente fisico e sociale, diventano sempre più intenzionale, orientato agli obiettivi. La crescita richiede l'orientamento degli adulti, ma l'obiettivo per la società liberale è quello di sviluppare l'indipendenza di volontà e di controllo. L'accertamento dei genitori perché il controllo è diretto verso lo sviluppo d'indipendenza.

Un padre per la prima volta guida le loro manine sul mouse del computer. Il piccolo non capisce nulla circa l'intenzione del padre, ma lui ha il contatto fisico e permette alla sua mano di essere guidata. Alcuni mesi più tardi il padre nota come suo figlio ha ripreso il rilievo nel suo intento. La mano del padre svolge un ruolo in diminuzione nel controllo del mouse e la mano del bambino progressivamente è caricata con più fatica. Ben presto il bambino usa il computer per se stesso, aprendo il gioco senza aiuto. Poi, nel tempo, sceglie i propri giochi. Per tanto, usa il computer per comunicare con gli altri, e anche dimenticando il gioco originale e il piacere ottenuto in contatto con la mano di suo padre su di lei come lavoro per guidare il mouse. Così, il bambino è uscito dalla dipendenza iniziale sulla mano e le intenzioni del padre.

Educare i bambini in un modo che preservi la dipendenza iniziale e riproduca gli obiettivi dei genitori in modo acritico nel bambino, è una forma di tirannia. Non che il bambino è costretto a fare qualcosa contro la loro volontà. Piuttosto, è negare al bambino l'opportunità di sviluppare la loro volontà. I cittadini delle democrazie liberali hanno interesse nel prevenire questo tipo di educazione perché vuole riprodurre le

condizioni soggettive che sono essenziali per la loro riproduzione proprio come in una società liberale.

Che a un padre li sia permesso di scegliere una scuola per il suo bambino a generare dipendenza e ritardare lo sviluppo di uno studio separato è un valore di prova. Il processo necessario per valutare le conseguenze del disordine nella relazione padre / figlio in contrasto con la probabilità che il bambino non riesce a sviluppare le competenze e le procedure necessarie per una vita come cittadino indipendente. Il preteso diritto è dalla parte della potestà genitoriale. Tuttavia, come osservato in precedenza, il diritto di un genitore di educare il bambino non è un diritto assoluto e può essere ignorato quando seriamente danneggia al bambino, e danno include il ritardare la loro capacità di sviluppare un parere indipendente e l'uso di manipolazione nello sviluppo delle persone troppo dipendenti e sottomesse.

E' importante ricordare che i criteri per la gestione non sono facili da fissare con precisione. Spesso un beneficio per i bambini, anche quelli i cui genitori non sono particolarmente saggi quando i gestori di capire le proprie motivazioni o cosa sia meglio per il bambino, che la cautela sia esercitata al momento di tenere il controllo dello Stato sull'autorità del padre nel educare i bambini nelle scuole specifiche. La tragedia dell'educazione dei bambini nativi americani in pensione nelle scuole gestite dallo stato negli Stati Uniti e quella degli aborigeni in Australia dovrebbero essere prove sufficienti di che il governo non è necessariamente più sapiente del padre, neanche più saggio di un genitore folle. Comunque quelli erano casi in cui è subordinato il primato dell'obiettivo di educazione a un destino sociale più ampio di assimilazione totale e i bambini sono stati separati dall'ambiente di protezione di una casa per essere collocati in un intorno completamente arredato da parte delle istituzioni statali.

Tuttavia, sebbene la questione di se i genitori dovrebbero essere in grado di scegliere la scuola per i loro figli che generano dipendenza e ritardo nell'incremento di uno sviluppo sia un processo indipendente di valore, la questione di se gli stati liberali dovrebbero sostenere tali scuole non lo sia. Una condizione per il sostegno alle scuole religiose in una società democratica liberale è che si sovvertono le condizioni soggettive necessarie per la riproduzione di cittadini democratici e liberali a tal fine di fornire alle esigenze educative per i bambini che possono crescere fino a diventare

riflessivi e autonomi cittadini. A tali condizioni è che alla giusta età è consentito il bambino a prendere le distanze emotivamente e intellettualmente alla maniera di vita che gli sono più familiari, e capire che ci sono molti altri modi di vita indicativa. Le scuole religiose che rifiutano l'assunzione di persone appartenenti ad altre religioni senza entrare nel merito o l'oggetto, o ostacolare la considerazione di altre opinioni ragionevoli sono scuole nelle quali l'ordine religioso ha soppiantato l'obiettivo democratico. È opportuno negare a sostenere tali scuole, anche quando ci sono altre istituzioni religiose che lo ricevano.

11. L'uguaglianza politica

Una delle caratteristiche di molte scuole religiose è quella di fornire agli studenti una disposizione per favorire chi condivide il loro orientamento religioso sopra di quelli che non lo condividono. Il messaggio fondamentalista secondo cui gli atei e membri di altre fedi andranno all'inferno, la vista musulmana secondo cui Maometto era l'ultimo profeta e il più grande in possesso di una versione più completa del messaggio di Dio a Mosè o Gesù; il credo ebraico secondo cui gli ebrei sono il popolo di Dio, è tutto di una forma o nell'altra, sono credenze di esclusione. L'effetto di esclusione può essere ancora più pervasivo quando si affrontano i figli piccoli che non hanno avuto molti contatti con membri di altre religioni e ancora non capisco la funzione metaforica del linguaggio. Poiché i membri del pubblico di appartenenza a fedi diverse e nessuna, hanno interesse a mitigare l'effetto di escludere questi messaggi e di rafforzare le possibilità di cooperazione tra persone appartenenti a gruppi diversi dentro la società.

Entrambe le scuole osservanti e non religiose possono portarlo in fondo. Per esempio, a prescindere dal messaggio religioso, le scuole possono promuovere un messaggio di uguaglianza politica in cui gli studenti imparano a separare la propria posizione di auto-definita religiosa della loro sistemazione politica e dove consapevoli che la loro voce politica, anche se è alimentata dalla fede, non dovrebbe avere un valore più di qualsiasi altro cittadino. Questo può essere insegnata in modi diversi all'interno di un ambiente religioso. In alcune religioni può essere vista come una manifestazione del rispetto che deriva dal valore morale di ciascun individuo. In altri, può forse essere concepito come una delle implicazioni delle emergenti auto-fallibilità dal peccato originale. Nel promuovere questa distinzione, gli educatori religiosi devono

incoraggiare gli studenti a diventare cittadini critici a riflettere sugli errori dottrinali commessi da esponenti religiosi del passato. Per esempio, nelle scuole, i battisti del Sud avrebbero potuto esplorare i temi nella difesa erronea della schiavitù da parte della propria chiesa e il suo ritiro in ritardo. I mormoni, a seguito delle lezioni sulla loro persecuzione personale potrebbero esaminare il fallimento della chiesa di rifiutare l'appartenenza al popolo nero. Le scuole cattoliche potrebbero studiare il comportamento della Chiesa durante l'Inquisizione e le Crociate. Le scuole ebraiche potrebbero incoraggiare gli studenti a riflettere sul rapporto tra ebrei e palestinesi e la questione della giustizia sociale. Le scuole islamiche potrebbero esaminare la questione dell'Islam e della libertà di opinione.

In tutte le scuole religiose, la distinzione tra la fornitura a incoraggiare i credenti simili a se stesso potrebbe essere mitigato con appelli all'umiltà e la possibilità sempre presente che chiunque, compresi i loro capi religiosi, possa sbagliare la volontà di Dio. Tali programmi come parte delle scuole religiose potrebbe andare in un lungo cammino verso l'apertura di uno spazio per un successivo sviluppo dell'amicizia civica. Tuttavia, senza l'esistenza dei mitigatori di questi messaggi sono poche le strade per promuovere l'ideale di amicizia civica trasversale tra le congregazioni.

Le scuole religiose sono in grado di riconoscere l'umanità di tutti, credenti e non credenti allo stesso modo, e l'obbligo che ognuno di noi a formare gli altri a partecipare alla definizione del nostro futuro individuale e collettivo. Ama il tuo prossimo come te stesso e gli altri l'amore di sé permette di partecipare insieme senza paura e odio nella progettazione del loro futuro comune, in una società liberale democratica. Come ha detto uno studioso talmudico:

“La santità della vita non è una funzione di origine nazionale, religione o condizione sociale. Agli occhi di Dio, il più umile cittadino è lo stesso come la persona che occupa il posto più alto ... Chiamo il cielo e la terra per testimoniare che io, sia ebreo o pagano, uomo o donna, schiavo o servo, lo Spirito Santo scende sugli esseri umani solo in termini delle loro azioni “.

12. La Casa Fattore

Le liberali società democratiche richiedono di persone bene informate e consapevoli di partecipare a discussioni politiche,

di ascoltare le opinioni degli altri, per difendere e modificare il proprio punto di vista della ragione, quando le più ampie considerazioni lo suggeriscono. Le società democratiche liberali hanno bisogno anche di cittadini capaci di partecipare alla vita economica, in grado di cogliere le opportunità, e in grado di definire nuove opportunità e per ridefinire le priorità economiche.

Le scuole religiose sono in grado di fornire questi servizi, così come, e a volte anche di meglio, di frequentare le scuole pubbliche. Tuttavia, l'istruzione è più che i servizi forniti da una scuola per i loro studenti. I cittadini della liberale società democratica dovrebbero avere la libertà psicologica e la libertà politica, per spostarsi da una parte del suo paese a un altro, e questa mobilità è necessaria perché l'educazione è concepita come qualcosa disponibile per i loro figli.

La disponibilità richiede non solo che ci sia una scuola al posto del nuovo insediamento, ma anche che la scuola in questione sia un centro in cui il bambino può frequentare senza subire discriminazioni e con una ragionevole possibilità di essere ammesso. Data una popolazione molto mobile, i cittadini delle società liberali devono garantire che tutte le regioni del paese sono le scuole che possono fornire un ambiente ospitale per i bambini di provenienza diversa.

Questo requisito prevede un particolare problema in alcune società. Un modo in cui la religione è usata (ed è interpretato che è utilizzato), è un segno di benvenuto per i credenti di una fede e come un segnale ostile a chi non sono membri. Così la presenza di una scuola finanziata con fondi pubblici le confessioni religiose solo uno o due può servire come un avvertimento a chi appartiene ad altre fedi, che saranno situazioni difficili per vivere in questo luogo.

Nelle società con alta densità di popolazione, o quelli che hanno molto limitato le possibilità di mobilità, questo non può costituire un grosso problema. Così, in Olanda, una nazione piccola e densamente popolata può fornire diversi tipi di scuole religiose in una piccola area. Se uno studente non si sente il benvenuto in uno di essi, è possibile scegliere di frequentare un altro. Quest'approccio funzionerà come il senso comune delle persone e la loro capacità di sviluppare percorsi di collaborazione tra le fedi.

Nei paesi più grandi, con zone dove la popolazione è dispersa, può avere più difficoltà con questo tipo di organizzazione. La gente nelle società liberali devono essere liberi di muoversi in cui la situazione lo richieda o dove

vogliono, e quando hanno bisogno di essere certi che i loro figli avranno a disposizione le scuole dove non vi siano discriminazioni a causa della razza, credo, colore o religione. Devono inoltre essere sicuri che le scuole disponibili non assalteranno l'identità religiosa o non dei bambini, imponendo di rimodellare la propria vita per formare una certa immagine della bontà. Gli studenti gay non possono sperare di sentire che si ama il peccatore ma si odia il peccato. Agli studenti ebrei e musulmani può essere consentito il culto senza pressarli con la figura di Gesù in classe, gli studenti cattolici non devono ascoltare gli insegnamenti che rifiutano lo status divino di Gesù o che affermano di credere in Gesù è una violazione del primo comandamento e i bambini non credenti non dovrebbero essere esposti al proselitismo o di essere trattati come intrusi.

Quando una comunità ha solo alcune scuole pubbliche, è importante indicare un benvenuto a tutti quelli che potrebbero avere un motivo per passare alla comunità, e questa è una cosa improbabile quando tutti trasmettono un messaggio di scuole confessionali. Il fatto che tali scuole non generino un'indicativa protesta non è un motivo sufficiente per sostenerli giacché i manifestanti forse possono aver compreso la sua presenza come un messaggio ostile. Questo può essere difficile per alcuni paesi che sono stati dominati da una singola tradizione religiosa. Tuttavia, il numero totale dei membri è necessario che persone di diverse fedi e non credenti ritengano che l'intero paese, e non solo parti di esso, li appartenga.

13. Legittimità, responsabilità e coerenza

Uno dei punti critici del sostegno pubblico alle scuole religiose comporta la necessità di sviluppare la fraternità tra i gruppi religiosi e non come un modo per generare una sufficiente coesione sociale. Storicamente questo è stato uno dei motivi per cui alcuni critici nazioni hanno dato la priorità a una religione o un'altra. Hanno voluto dare al cittadino il risultato emergente e la lealtà di quelli già seduti e si riteneva che collegino le scuole pubbliche con un programma religioso era un unico modo efficace per raggiungerlo.

A misura che le popolazioni globali aumentano la mobilità e che le affiliazioni religiose sono più diverse in ogni nazione, come si chiedono sull'egemonia del gruppo dominante, la connessione tra solidarietà nazionale e l'impegno religioso non può essere assunto, e a volte è un fattore di disordine tra i gruppi religiosi ed etnici. Ridurre la connessione tra la lealtà

nazionale e di un'unica affiliazione religiosa può beneficiare le masse, piuttosto che promuovere l'unione tra di loro.

I bambini possono sviluppare la fedeltà al principio che lo Stato liberale permetta a ogni persona di adorare chiunque e si può essere rassicurati di sapere di non promuovere alcuna credenza sopra la loro. Ciò significa che qualsiasi sostegno è subordinato allo sviluppo della fedeltà in eccesso che è richiesto per le società liberali, un'unica e multi religiosa per continuare a lavorare. In alcune circostanze questo può essere realizzato al meglio nel sostegno alle scuole religiose. In altre circostanze può essere ottenuta negandoli il sostegno.

Tuttavia, l'eccesso di lealtà a ogni individuo della religione di Stato prevede una forte struttura gerarchica, ma una debole struttura orizzontale, e crea instabilità tra i gruppi. La coerenza richiede differenze religiose e le connessioni tra e fra i membri di ogni religione e stato. Le scuole pubbliche di fornire questo supporto quando si producono nelle aule con la diversità religiosa e creare delle condizioni per la formazione di amicizie nei confini tra religiosi (e non). Le scuole religiose possono essere in grado di offrire questo supporto in diversi modi, ad esempio attraverso lo sviluppo di contatti formali con le scuole appartenenti alle diverse fedi e incoraggiare agli studenti di partecipare alle manifestazioni civiche e interreligiose. Quanto più si stimolano questi sviluppi, quanto maggiore è la tesi del sostegno pubblico e finanziamento.

14. Responsabilità pubblica e trasparenza

Se le scuole religiose devono essere sostenute da fondi pubblici, quindi dovrebbero essere responsabili di un ente pubblico, e il problema è quindi di trovare il modo per raggiungere quest'obiettivo senza rinunciare al carattere unico di diversi orientamenti religiosi. Ci sono almeno tre modi per raggiungere quest'obiettivo. 1. Utilizzo di test standardizzati in materie fondamentali per assicurare agli studenti una conoscenza di base, ma evitando la diretta supervisione d'insegnamento dalla comunità. 2. Fornire fondi per sostenere e monitorare la formazione secolare mentre l'assemblea è richiesta nel sostegno religioso, privo di supervisione del governo, ispirato a devozione e settaria nell'educazione. 3. Richiedere alle scuole partecipanti di includere ai membri del pubblico in generale nel dipartimento di gestione. Tali servizi possono quindi definire i criteri e nell'educazione di decidere come deve essere monitorato nell'educazione.

Pur non essendo una panacea che i legislatori immaginare, al punto che nei test standardizzati di fornire una guida per valutare il successo di una scuola nella loro preparazione degli studenti, il fatto è che hanno una certa utilità limitata. Tuttavia, la sua utilità in situazioni specifiche deve essere qualificata in materia di scuole religiose. Per esempio, immaginate una scuola che sostiene che i test standardizzati generano una malsana competitività e mette uno studente di fronte all'altro in modo da creare disordini in tutta la comunità religiosa. Se una scuola ha voluto mantenere questo stile autosufficiente e desidera di essere esclusa dalla valutazione da parte dello Stato, allora lo Stato avrebbe la carica di dimostrare le ragioni per cui non dovrebbe fornire i mezzi o meno competitivi a misura delle prestazioni dello studente. Se il caso è stato, tuttavia, che la scuola ha voluto prendere vantaggio di sostegno dai fondi pubblici dovrebbero precisare, per ottenere l'approvazione statale, dei metodi alternativi di valutazione. Ad esempio, la scuola potrebbe essere aperta ai membri della comunità, l'insegnamento in aula attraverso il video-tape e lo sviluppo di metodi non-intrusivi per valutare il rendimento degli studenti. Anche se i test standardizzati sono sempre più comuni come afferma nel esercitare un maggiore controllo sulle scuole, ci diffondono pochissime informazioni sul clima della scuola, per i loro meriti o demeriti e non può rivelare molto circa l'autonomia e la crescita, o in materia di parità e di rispetto tra le differenze di gruppo.

La seconda possibilità "il supporto, è solo una parte della formazione nella scuola religiosa che ha uno scopo laico" presenta problemi simili. Per molte scuole religiose non è possibile di separare la secolare dedicata al clima globale, perché la scuola è volta a promuovere un impegno specifico della fede. Così, quando i bambini nello studio di matematica, lo fanno in una classe che ha un grande crocifisso appeso al muro o contro un insegnante che indossava una kippà, o con i bambini separati dalle ragazze, a seguito di alcune tradizioni ortodosse. Le lezioni d'inglese possono ruotare intorno alle virtù religiose, le scienze sociali e l'educazione di rilevare l'importanza di alcuni eroi religiosi, mentre gran parte del discorso che si presume si assumono nell'affiliazione religiosa, come mostrato nel seguente esempio di una scuola cattolica d'Irlanda.

Ho inviato nella mia vecchia scuola locale a mio figlio di quattro anni per un anno. Purtroppo, la responsabilità è caduta su di me per tirarlo fuori dalla scuola durante la lezione quotidiana di "religione" [cui non volevo che il bambino frequentasse e alla quale l'esenzione è consentita dalla legge]. Ciò implica che qualcuno doveva andare a scuola ogni giorno a mezzogiorno per toglierlo ... E quando è successo che hanno organizzato dei viaggi in chiesa, che accadeva in un momento al di fuori della classe d'insegnamento di religione, non ero informato.

Le scuole religiose trasportare determinate attese. Esse forniscono le premesse da cui si sviluppano successive discussioni. Un esempio:

Un sacerdote è entrato in classe di mio figlio e gli disse: "Credo che tutti saranno confermati." A quel tempo alcuni studenti scherzosamente hanno affermato a mio figlio, dicendo che lui non era religioso. Il prete gli chiese perché non si era voluto confermare. Mio figlio ha detto di non fare religione. "Perché no?" Chiese il prete. "Non è una questione che riguarda loro e non voglio rispondere ad altre domande." Ci fu un lungo silenzio freddo.

Il difficile compito è di fornire un sistema di supporto e di responsabilità in cui la meccanica interna della scuola per mantenere il loro carattere religioso così sottilmente non penalizza coloro che, per qualsiasi motivo, vogliono frequentare la scuola, senza condividere il loro orientamento religioso.

La terza possibilità sarebbe necessaria che le scuole che ricevono dei fondi statali di includere nella sua direttiva di membri provenienti da una più ampia comunità nazionale rappresentando gli interessi del grande pubblico e servono a mediare tra le domande religiose e democratiche. I membri esterni della direttiva possono essere responsabili della supervisione degli anni accademici soli mentre che i corsi religiosi sarebbero la provincia esclusiva dei membri religiosi della direttiva. Anche in questo caso esistono rischi e tutto dipenderebbe in larga misura dalla qualità e l'orientamento degli amministratori, e la loro capacità di definire la linea tra i soggetti religiosi e accademici con chiarezza. Le lezioni di religione continuano a essere opache e anche a causare molti problemi se si è trapiantato nei conflitti esterni della scuola, o se esistessero dei problemi interni che si diffondessero nella comunità. Tuttavia, quest'approccio fornisce maggiori

opportunità per la trasparenza pur consentendo la crescita del programma religioso.

15. Trasparenza

Ho discusso alcune delle condizioni che si possono rendere nel sostegno statale alle scuole religiose sia accettabile. Ciascuna di queste possibilità richiede, tuttavia, permettere ad alcuni aspetti della formazione religiosa che continuerà nell'opacità, nascosti alla vista del pubblico. La mancanza di trasparenza è uno dei motivi per avere una visione distorta in favore delle scuole pubbliche non religiose. Per esempio, gli stati liberali democratici sono per calibrare qualsiasi beneficio fiscale che possa dare ai genitori sostenitori delle scuole religiose in contrasto con i danni potenziali che potrebbero causare alla pubblica istruzione.

Il mio argomento a favore delle scuole pubbliche non significa che, solo perché una scuola è finanziata dallo Stato e risponda allo Stato, è al servizio della democrazia. Troppo spesso succede il contrario. Ciò significa semplicemente che i valori fondamentali di autonomia, uguaglianza e fraternità sono parti essenziali per la valutazione di tali scuole e sono tenuti a mostrare una rendita trasparente per il pubblico maggioritario. Quando una scuola pubblica non riesce a raggiungere l'ideale, si mette in discussione e in deliberazione.

La mancanza di responsabilità pubblica in molte scuole religiose ritardano la sua tesi per il sostegno pubblico. L'autonomia è minacciata quando la scienza è distorta per adattarsi alla dottrina religiosa. La parità è indebolita quando una scuola degrada la condizione delle donne o gli omosessuali, e la fraternità era rotta quando agli studenti è insegnato che la loro religione è l'unica vera e che tutte le altre sono false.

Poiché le scuole sono istituzioni complesse, è necessaria la trasparenza a diversi livelli. Il contenuto dell'insegnamento è il più ovvio e più semplice da fornire. Questa trasparenza richiede soltanto l'analisi dei testi utilizzati in aula e un esame per determinare in che misura il contenuto obiettivo è stato assorbito dagli studenti. Molti teorici conservatori ritengono che la trasparenza si ottenga quando sono pubblicati i risultati dell'esame ottenuti da una scuola. Tuttavia, l'autonomia e l'uguaglianza sono tratte del carattere, piuttosto che il contenuto della mente, che sono trasmessi sia attraverso l'insegnamento e attraverso il contenuto.

Anche se la trasparenza del contenuto richiede solo l'ispezione dei libri e riferire i risultati dagli studenti nei test standardizzati, ci sono tre altri aspetti di educazione che sono fondamentali per comprendere il significato che attribuisce all'autonomia scolastica in via di sviluppo, uguaglianza e fraternità. Qui ci sono le seguenti: la pedagogia dell'insegnante, il clima della classe e la cultura della scuola.

16. Trasparenza e Pedagogia

La pedagogia è il mezzo che trasmette il contenuto della formazione. Un "stesso" fatto può essere segnalato o scoperto. La formula di moltiplicazione $10 \times 10 = 100$ può essere insegnata in modo che ogni volta che uno studente la sente, risponde "100" come farebbe un pappagallo, ma può anche essere spiegato in modo che quando gli studenti per prima volta hanno sentito 10×11 sia in grado di continuare perché ha imparato cosa significa moltiplicare. Pedagogia è importante non solo per quanto riguarda la fornitura adeguata dei contenuti. È importante anche perché la natura dei cambiamenti di contenuto secondo la pedagogia. Questo perché oltre a trasmettere un contenuto in diretta, per esempio, $10 \times 10 = 100$, la pedagogia manda anche un contenuto indiretto sulla natura dell'apprendimento e della conoscenza. Anche se la pratica ha un ruolo importante nel campo dell'istruzione, gli insegnanti che hanno utilizzato solo delle esercitazioni semplici che richiedono la memorizzazione da parte degli studenti stanno indirettamente comunicando che la conoscenza è un sistema chiuso e che la formazione è un soggetto il cui ruolo è futile. Al contrario, gli insegnanti che promuovono la ricerca e la sperimentazione di comunicare che la conoscenza è a tempo indeterminato e che l'apprendimento coinvolge iniziativa, la speculazione e un'osservazione prudente. Per tanto, la trasparenza della pedagogia richiede il contatto con l'insegnante e la classe. Che il testo commenti l'autonomia e l'uguaglianza è certamente un aiuto, ma se gli studenti non hanno la possibilità per realizzare delle elezioni approssimative, se sono costantemente addestrati e testati per rispondere con una "risposta giusta", escludendo le forme più attive di ricerca, quindi la scuola non sta formando agli studenti per essere autonomi.

17. Trasparenza e clima nella classe

Oltre ai contenuti e la pedagogia ogni classe ha un certo tipo di clima che pervade il processo di trasmissione in un certo senso.

Il clima della classe include le condizioni di base in cui è incorporato l'insegnamento e che dà forma al significato della trascendenza e dell'identità degli studenti. Quando l'insegnante porta a tutti i bambini a un'estremità della sala e a tutte le ragazze all'altra estremità per realizzare una gara di ortografia, l'istruzione è consegnata a un clima di genere e gli studenti imparano che la loro identità come maschio o femmina è un fattore importante nel rendimento scolastico. Un clima ha la facoltà d'essere competitivo o cooperativo, possono essere pazienti o impazienti, parziali o imparziali, tra gli altri. È segnato da tali caratteristiche come il modo in cui sono raggruppati gli studenti con differenti livelli di abilità, in modo omogeneo o eterogeneo, per il momento l'insegnante si dedica a diversi tipi di alunni, dove s'incoraggia agli studenti timidi a parlare; se i bambini hanno un trattamento di favore rispetto alle ragazze. Quali sono gli studenti che sono autorizzati a vagare, o interrompere e quali no. Può essere fissato attraverso gli atti informali degli studenti e gli insegnanti, com'è accaduto quando un professore in una scuola fondamentalista cristiana ha proposto un cartone animato che ha mostrato un Paradiso Unitario nel quale accedevano anche Hitler e Darwin. Ognuno di questi fattori influenza il tipo di valori che sono trasmessi e determina chi riceve e come lo fa. Proprio come con la pedagogia, il clima della scuola non è trasparente a distanza, ma richiede l'osservazione della classe per il suo discernimento.

18. Trasparenza e Cultura della Scuola

A prescindere dal contenuto, la pedagogia e il clima della classe, le scuole hanno una cultura in cui i datori di lavoro e autosufficiente dei bilanci di significato e d'interazione personale permeano l'ambiente all'interno e fuori della classe. Gli elementi di una cultura a volte possono essere visti chiaramente nella politica e negli atti ufficiali scolastici. Una scuola cattolica ha respinto un insegnante, perché il suo partner era incinta ed era un'altra donna e la scuola ha una politica contro le relazioni lesbiche. Tuttavia, può essere molto sottile, trasmessa attraverso atti che sono ignorati. Ad esempio, un bambino chiama omosessuale a un altro, proprio nel momento in cui uno studente gay sente il commento burlesco e va indietro e imbarazzato e un insegnante che assiste alla scena sorride in silenzio. Forse è la cultura di una scuola, piuttosto che il contenuto e la pedagogia d'insegnamento o il clima di una classe, l'elemento di maggiore opacità e più

difficile da curare dall'interno. Poiché ogni studente e ogni insegnante sperimentano la cultura, il trasmettitore di valori è più pervasivo, e soffrirà d'influenza più duratura nella misura in cui la libertà, uguaglianza e fraternità sono trasmesse in modo efficace all'interno della scuola. Perché la cultura è in gran parte una funzione che è assunta in una scuola, senza sanzioni interne per punire i trasgressori.

La piena trasparenza richiede che questi quattro aspetti del sistema scolastico siano a disposizione per il riesame da parte del pubblico in modi che vanno oltre l'analisi superficiale dei libri di testo e la comunicazione dei risultati negli esami.

19. La partecipazione dello Stato nell'Educazione Religiosa

Gli stati democratici possono preferire non richiedere i requisiti di piena trasparenza e prendere dei rischi con il funzionamento delle scuole anti-liberale, ma non finanziate, come il prezzo da pagare il liberalismo per ottenere pluralità. Poiché questo prezzo non può essere troppo costoso e, almeno, lo Stato dovrebbe esigere che gli studenti che siano esposti accademicamente alle idee indispensabili della scienza e dei principi fondamentali della democrazia. In nome del pluralismo, lo Stato può permettere a una scuola di astenersi dal sostenere tali idee, ma gli studenti dovrebbero avere familiarità con questi concetti e il loro ruolo nella società. Per le scuole non finanziate la trasparenza del contenuto di materie da studio può essere sufficiente per ottenere l'approvazione statale.

In questo caso lo Stato dovrebbe stabilire delle norme minime per le scuole di studi religiosi per quanto riguarda la dimensione della classe, la sicurezza e le materie di base come la matematica e la lettura. Nei corsi più avanzati richiedono agli studenti di comprendere la costituzione di base, i documenti di fondazione o le leggi della società e che comprendeva anche le conseguenze della sua violazione. Il controllo statale sarebbe stato lanciato solo quando vi era la prova che stava violando i diritti fondamentali dei bambini, o quando vi è ragione di credere che l'educazione non sia adeguatamente preparare i bambini per prendere qualche tipo ragionevole, anche se sconsiderato stile di vita.

Non ci sarebbe alcun modo per le scuole d'insegnare ai bambini a pensare per se stessi in modo che le inducono a mettere in discussione i valori della comunità. Né sarebbe tenuta che i bambini sentissero che gli altri gruppi sono come i suoi. Quello che si richiederebbe, tuttavia, è quello di imparare

a rispettare i fondamentali diritti politici degli altri e di far rispettare la legge. Il vantaggio di quest'approccio è che serve effettivamente per ottimizzare il pluralismo, anche se non rinuncia alla necessità di trasmettere alcuni valori fondamentali per la democrazia.

Tali esenzioni, si spera, poche e di mantenerle al minimo indispensabile per favorire le scuole statali religiose di diverse religioni, responsabili al pubblico come condizione per mantenere ed estendere il clima democratico. Ad esempio, simile a quello che succede alle persone senza figli che dovrebbero contribuire a finanziare il sistema pubblico d'istruzione, i genitori che mandano i loro figli alle scuole religiose solo dovranno pagare tasse per le scuole pubbliche, mentre di fronte l'obbligo di scolarizzazione nei loro figli. Qualunque sia il metodo appropriato, lo Stato ha un obbligo importante per mantenere l'ideale di scuola pubblica e ciò significa che le scuole religiose e private hanno la carica di dimostrare perché le eccezioni sono ammesse.

20. Sintesi della discussione:

Mercati, istruzione, e scuole religiose

Questo è un buon momento per sintetizzare gli argomenti prima di terminare. L'idea che le scuole non sono solo un'altra delle materie prime, e la percezione che i genitori hanno ugualmente il diritto al sostegno statale per l'istruzione a tempo pieno della sua scelta sono sbagliate. In primo luogo, l'educazione non è, contrariamente a quanto sostengono alcuni economisti, una merce da comprare e vendere senza considerare i vantaggi specifici d'istruzione. Questi sono l'autonomia e l'uguaglianza.

In secondo luogo, la facoltà di educare il proprio figlio, non consente ai genitori di essere educatori esclusivi dei bambini, e lo Stato ha il dovere di insegnare i valori che sono fondamentali per lo sviluppo delle democrazie liberali, di pluralismo religioso. Alla luce di tale obbligo, lo Stato ha anche un interesse per l'educazione del bambino e legittimamente può e deve dare priorità alla pubblica istruzione sull'educazione privata e religiosa. Questo non significa che lo Stato liberale possa o debba negare ai genitori che vogliono la possibilità di educare i loro figli in scuole religiose. Infatti, il diritto dei genitori di educare i propri figli dà loro un supposto diritto di educare nelle scuole religiose a tempo pieno.

Significa, tuttavia, che lo stato liberale sia in grado di fornire degli incentivi per i genitori a scegliere la scuola pubblica con rispetto a quelle religiose, e che in determinate condizioni limitate possano limitare le attività delle scuole religiose a tempo pieno. Da qui che il ragionamento di mercato non è sufficiente per stabilire un diritto dei genitori a ricevere il sostegno dello Stato per l'istruzione religiosa.

La preferenza di un genitore per un'educazione religiosa per suo figlio è limitata sia dall'interesse per l'autonomia del bambino, come l'interesse per la parità dello stato liberale democratico. Anche se lo Stato ha l'obbligo di trattare a tutte le religioni con uguale rispetto, ha un altro dovere che è quello di discriminare a favore delle scuole con chiaro interesse nel promuovere l'autonomia, l'uguaglianza e la fraternità.

A causa del suo impegno giuridico con la trasparenza, le scuole pubbliche sono il modello per lo status privilegiato, ma non sono necessariamente le uniche scuole che insegnano questi ideali. Se lo stato fornisce il supporto per le scuole religiose, non può discriminare a favore di un tipo di scuola religiosa rispetto a un altro solo in conformità a fattori religiosi. Le scuole cristiane non possono essere preferite alle musulmane o alle scuole ebraiche. Tuttavia, se si decide di sostenere le scuole religiose e lo stato deve discriminare a favore di chi promuove una maggiore autonomia in maniera trasparente, l'uguaglianza e la fraternità a quelli che non lo fanno.

Una conseguenza di questa visione è che quanto più la partecipazione d'istruzione a tempo parziale dei genitori o dei tutori nominati, sarà più vicina allo stato di diritto illimitato. Quanto più sia vicino alla scuola a tempo pieno, più opportunamente sarà limitato da un obbligo dello Stato di tutelare gli interessi d'autonomia, uguaglianza e fraternità, e più i fondi sono spesi per le scuole religiose, tanto maggiore è l'obbligo di stato di sorvegliare la scuola nella loro emancipazione, di uguaglianza e fraternità.

Le pratiche educative nelle democrazie liberali dovranno essere valutate secondo il modo appropriato ed efficace per riprodurre le intese inter-soggettive e le pratiche istituzionali che sono necessarie per sostenere una società liberale e democratica, che permette una pluralità di fiori diversi nelle concezioni del bene. Gli educatori che rappresentano gli interessi della società, non devono solo preoccuparsi del futuro dell'autonomia nel bambino, ma anche di produrre il tipo di comprensione sociale in cui i futuri adulti possono sviluppare le

capacità politiche necessarie per mantenere una serie di livelli accettabile per tutti.

Molte scuole religiose condividono la preoccupazione per lo sviluppo d'individui autonomi e di mantenere le strutture politiche attraverso cui si coltiva l'autonomia. Se queste scuole non riescono a produrre degli adulti ragionevolmente autonomi, significa che, oltre alle scuole pubbliche non religiose, hanno fallito con i propri termini. D'altra parte, ci sono scuole pubbliche che non riescono a conferire o coltivare correttamente dal tipo d'istituzioni politiche e culturali attraverso il quale l'autonomia può prosperare. Anche in questi casi non hanno fallito dai propri termini.

Alcune scuole della chiesa non hanno come obiettivo la preparazione di cittadini democratici, e non si preoccuperebbero se sono stati criticati come antidemocratici. Tuttavia, per le scuole pubbliche questa descrizione, se ciò comportasse che essi non riescono nel loro tentativo di fornire un'istruzione adeguata per la vita democratica, sarebbe una maledetta critica. Essendo una scuola pubblica implica l'idea che questo è un luogo dove si dovrebbero acquisire le abilità e le attitudini necessarie per vivere in una democrazia. Una scuola pubblica deve cercare di svolgere un pubblico. Questa non è un'idea che si trae dalle "scuole religiose" come tali, anche se ci sono scuole religiose che lo adottano come un obiettivo importante da raggiungere.

Il parzialità in favore della pubblica istruzione non significa che tutta l'educazione deve essere pubblica e laica. Se assumiamo, però, che lo Stato liberale deve promuovere l'istruzione e di un certo interesse a causa della trasparenza della pubblica istruzione, questi ultimi sono più facili da controllare negli istituti pubblici che in scuole private o religiose. Il fatto che il sostegno alle scuole religiose è un diritto a non essere collegato al diritto di educare non significa che non può essere giustificata in conformità a altri motivi o che alcuni Stati vogliono dare ai genitori l'opportunità di fornire l'educazione religiosa dei figli. Che cosa significa è che di queste possibilità, se finanziata dallo stato o non, devono essere giustificate a proposito degli interessi a lungo termine delle democrazie liberali del pluralismo religioso.

21. Possibile risoluzione

Parte del problema nasce dal nostro modo di concepire gli spazi pubblici e privati, come due completamente separati da un

confine forte tra di loro. Così, da un lato abbiamo le scuole statali finanziate con fondi pubblici, con dirigenti che siano responsabili di un organismo eletto con finanziamenti e dipende dalla volontà degli elettori. Dall'altra parte del confine sono collocati in scuole private, molte delle quali sono religiose, nel qual caso lo Stato svolge solo un ruolo di supervisione minima. In questo caso solo se sono soddisfatti i requisiti minimi accademici e della sicurezza, oltre la quale consente alle scuole di grafico il proprio percorso. La stessa esigenza di liberalismo che è per massimizzare l'area di tolleranza s'intende ridurre al minimo l'intervento dello Stato in materia d'istruzione religiosa.

Se lo Stato ritiene opportuno promuovere il pluralismo fornendo il supporto per le sedi scolastiche religiose a tempo pieno, le scuole che desiderano partecipare devono essere l'oggetto di una più stretta vigilanza da parte dello Stato. Ad esempio, gli Stati possono sviluppare gli enti pubblici di controllare la questione dei soggetti e di eseguire controlli in loco per garantire che i valori di autonomia, uguaglianza e fraternità si riflettono in tutti i livelli di esperienza scolastica. Le scuole che partecipano potrebbero essere fornite nell'opportunità di designare, magari con un sistema di rotazione, una minoranza del corpo di vigilanza, mentre il resto sarà nominato dai rappresentanti eletti dalla maggioranza dei cittadini. Le scuole che decidono di partecipare quindi di ricevere un grado di sostegno nello Stato e deve capire che il permesso di esprimere la loro identità clericale e la cultura religiosa favorisce sempre un modo non discriminatorio. L'organismo potrebbe fornire alcuni incentivi per mantenere un insegnante pluralista religioso, ma nei casi in cui le educazioni che ricevono finanziamenti le scuole religiose partecipanti dovrebbero essere in grado di reclutare persone per l'insegnamento di temi, anche di storia, di promuovere un orientamento dato religioso. Tuttavia, per mantenere il sostegno pubblico per le scuole sarebbero tenuti a incoraggiare le domande di registrazione degli studenti appartenenti ad altri orientamenti religiosi e non, per creare un clima accogliente e l'assunzione di professori per i soggetti non religiosi a discrezione della loro competenza in materia, consentendo che non siano ostili all'orientamento religioso del gruppo. L'istruzione religiosa e le attività confessionali sarebbero sopportate dalla stessa confessione.

Le scuole che non vogliono partecipare a questo programma dovrebbero essere soggette a dei requisiti minimi di

certificazione, non avrebbero ricevuto alcun sostegno dallo Stato. Esse mantengono distinti consigli di amministrazione a condizione che gli studenti mostrino delle prove sufficienti di conoscenza fattuale e le competenze per formulare giudizi sulle loro vite. La differenza tra le scuole finanziate e non sarebbe in gran parte una differenza nella prova di carico. Per mantenere il suo sostegno, si spererebbe dalle scuole religiose che possano dimostrare che servono a promuovere la democrazia e l'autonomia, ed esisterebbero dei meccanismi di controllo per garantire che lo facciano. Per chiudere una scuola di Stato non finanziata, lo stato avrebbe la carica di prova di dovere dimostrare che la scuola promuove attivamente le idee e le pratiche anti-democratiche.

22. Conclusione

Una preferenza dei genitori per l'istruzione religiosa per il loro bambino è limitata sia dall'interesse personale del bambino e la volontà di uguaglianza dello stato liberale democratico. Anche se lo Stato ha l'obbligo di trattare tutte le religioni con uguale rispetto, ha un altro obbligo che è quello di discriminare a favore delle scuole che hanno un chiaro interesse nel promuovere l'autonomia, l'uguaglianza e la fraternità. A causa della sua intrinseca trasparenza, le scuole pubbliche sono il paradigma dello status favorito, ma non devono essere le uniche scuole che promuovano questi ideali. Il diritto di educare un bambino in una società liberale è meglio concepito come un diritto rispettato dallo Stato e consegnato ai genitori con alcune restrizioni di autonomia, d'uguaglianza e di fraternità e non come un diritto che i genitori possiedono in forma assoluta o inviolabile. Lo stato non può discriminare a favore di una religione rispetto a un'altra per quanto a religione si riferisce, ma deve evitare qualsiasi discriminazione a favore delle scuole pubbliche e può discriminare a favore di queste scuole religiose che promuovano in modo trasparente, l'autonomia, l'uguaglianza e la fraternità, a scapito di quelle scuole religiose non lo facciano.

6

Il labirinto religioso

Laia Carol
Giornalista

1. Negazione in prova

Il labirinto globale in cui abbiamo posto l'uomo è difficile da definire, appare come un risultato di labirinti multipli, specifici, parziali e ben definiti. Studiati da luoghi che, come in tutte le questioni, non solo differiscono e sono contro essendo la causa di lotte personali e collettive per rispondere agli interessi considerati legittimi. Molti di loro, ad accettare come tali indicazioni, sarebbero necessari dalle intenzioni finali che le muovono. Non ci sono tali requisiti, e quindi non c'è spiegazione. Il risultato è disastrose conseguenze che aumentano e rafforzano il labirinto globale, ma in molti casi, sono favorevoli a un particolare beneficio e identificabili.

Malgrado questo processo, i periodi di entrambi positivi, negativi, neutri e lunghi, l'evoluzione verso livelli superiori di civiltà è una realtà.

Non a fini d'inventario, ma intende proporre un progetto di liberare tutti i labirinti che ci imprigionano, unitamente alle proposte già esistenti da altri autori, indicando la via della formazione poiché fattore essenziale di rilascio labirintico, credo interessante capire il processo di creazione di ogni labirinto.

La realtà controversa del processo evolutivo scoperta da Darwin, è stata ostacolata da un'intelligenza conservatrice, e solo dopo un secolo e mezzo che si è pubblicato il libro "Origine delle Specie", si è iniziato un movimento di chiara accoglienza e di correzione della sua teoria. E non solo dagli intellettuali progressisti. Anche in modo indicativo la massa dell'umanità che vive in questa intelligenza rimorchio. L'argomento dei poveri contro la realtà dell'evoluzione è stato rafforzato dalla mancanza di supporto empirico, o almeno razionale di questo processo evolutivo. E la gente che è ancora generalmente conservatrice che lo nega, la pigrizia mentale, hanno ignorato l'altra realtà: che le idee creative che sono i suoi argomenti, oltre ad essere base razionale, è stata negata dalla conoscenza empirica, vero indiscutibilmente dalle scienze dell'astronomia, l'antropologia paleo, e analitica, anche dopo l'altra scienza, la biologia, ha stabilito la realtà del cambiamento costante non

solo della morfologia umana, ma anche i loro sistemi critici: il nervoso centrale, genetica , e in generale tutti coloro che governano lo sviluppo della vita umana. Quanto lontano crescerà come il nostro cranio-cerebrale?

La conoscenza fornita dai fossili, per esempio l'incremento del cranio a seguito della crescita del cervello è d'importanza cruciale per il trasferimento di attenzione umana dall'ideologia convinzione-di meno per la realtà del processo di evoluzione di non venire, ma scoperto da Darwin.

Quali sono ora le credenze religiose, in particolare, quelle che si sono sviluppate intorno alla Bibbia e altri testi simili "palesamente irrealistici per conoscenza paleontologici" sono stati istituiti, che negano ogni possibilità di adattare la realtà innegabile credenze religiose, furono ispiratori di persone con impazienza intellettuale. Oggi siamo in grado di garantire l'esistenza di evoluzione, anche se le scienze antropologiche e paleo antropologico sono ancora in grado di spiegare il processo evolutivo della vita, nella sua interezza sin dal suo inizio. Questi punti della ricerca scientifica modo. Paleo -antropologi, ma anche hanno la tendenza alla novità. Accogliere questa tendenza se provoca solo l'attenzione delle persone sulla razionalità della scienza e l'irrazionalità delle religioni. Il principale indicatore di novità nella Bibbia si trova nella datazione di eventi biblici. La narrazione paleo antropologica è ovviamente poca, e anche nel superare in modo esplicito e che supera di errore, ma è credibile in termini di datazione realtà consolidata attraverso l'analisi fossile che nega assolutamente i racconti biblici. Il laboratorio ha contribuito a smantellare il "romanzo" delle religioni monoteistiche, e tutti in generale, fatta eccezione per quelli che non spiegano l'inizio orientale del tutto, né di determinare il futuro, ma solo tentato di fissare questi come più favorevoli per gli esseri umani.

Tuttavia, la negazione decisiva di credenze religiose, non si tratta solo di scoperte scientifiche che accadono a un ritmo più costante dalla metà del XIX secolo. Questa è, senza alcuna proposta contro il solo fatto delle sue contraddizioni interne. Le storie, esistenti e quelli di tutte le religioni anche all'interno di quelle monoteiste bramini. E tra tutte le contraddizioni di trasferimento, nella successione del sincretismo attraverso i millenni, fino a raggiungere l'antica religione del bene e del male di origine orientale. Sebbene non sia un soggetto che può essere inserito in questo studio a causa della sua estensione che merita un libro specifico, manca solo

assistere a una ripetizione d'idee sulle religioni e altre per il trasferimento ereditario di sincretismo attraverso dei millenni che le prove, non vi è stata alcuna comunicazione diretta tra un presunto Dio con Abramo, Mosè, Cristo o Maometto.

Lo stesso che il romanzo è la scienza ora stesso, prima di un lontano passato, il romanzo era con la divinità. I risultati in entrambi i casi sono negativi. Scienza e Fantascienza, Dio e la finzione, o fattori evolutivi che contribuiscono a stimolare la ricerca e non abitati o sono esistiti. E l'eterno ostacolo del conservatorismo di evitare di creare attese in entrambi i casi, per evitare sentimenti di frustrazione negli anziani, soprattutto tra il clero, alla scoperta di se stessi che sono stati trattati ingiustamente, pur avendo avuto molto buone intenzioni. Oltre ai gay e i pedofili, facendo il suo ministero attraverso l'assunzione di partner sessuali. Il confessionale è per molti ecclesiastici, l'incarnazione reale della tortura di Tantalò. Siate con buona intenzione dichiarata della persona o dolo o provocante.

Un argomento più esteso, e scientificamente dimostrabili per evitare di creare false sospensioni: si chiamano religioni monoteiste da Abramo, tutti sparsi e in conflitto fraticida. Contrariamente a quanto è auspicabile, perché per essere uno spostamento di canalizzare la pace e la convivenza tra gli esseri umani, per mancanza di novità e di filosofia in eccesso a diventare intelligibile, online religione razionalità divergenti da Abramo, ha sistemato al centro di mentire, lontano dalla razionalità. Comprensibile in principio quattro millenni fa. Non nel ventunesimo secolo, quando gli sviluppi nel razionalismo aggiornato per adattarsi ai cambiamenti nella vita reale succedono di continuo, soprattutto in Occidente. Non è la stessa in Oriente, dove la religione è più la filosofia di novità, e dove sono senza dubbio alcuni movimenti senza rompere i legami con quella che oggi è creduta, possono introdurre modifiche fondamentali per lo sviluppo della razionalità del mondo. Perché, che cosa è la religione? Le definizioni teologiche della religione sono inevitabilmente in tutta la razionalità anti-occidentale, una potenza massima di esseri umani a evolvere positivamente. Il sacro, il mistero, il miracolo, sono opposti alla razionalità. E sono al centro della creazione del FE necessario per identificare uomo, soggetto, oggetto, e la felicità eterna dopo la morte. La divinità religiosa occidentale contro il Tao, Cammino, Via, orientamento, un

concetto presente in tutte le religioni) di significati analoghi, e profondamente contrario al fondo: il Tao parla di aspetti specifici della vita. Niente di fenomenale, come i concetti sono abbastanza miracolosi che "spiegare" ciò che è inspiegabile. Le "strade" nelle fasi finali della Fe religiosa in Occidente non hanno vinto nulla di comprensione per i non iniziati, la stragrande maggioranza degli esseri umani moderni. Nessuno dei due ha vinto un sacco di differenti "Tao" orientali. La differenza sta nella mancanza di progressi nel cammino di fenomeni religiosi derivanti da un gran numero di sincretismo occidentale, sulla base del bene e del male nel Vicino Oriente antico. E quindi, visto che, contrariamente a quanto le possibilità di progresso sul taoistico sentiero, e si è sviluppato a rimorchio della fede cristiana, i giapponesi per testare l'effetto di dominazione delle masse da parte ambiente religioso quando hanno iniziato i loro movimenti e de massificazione e tornare all'individuazione in tempi relativamente moderni e coincidere con le azioni di Javier in Oriente, hanno istituito un timido cristianesimo. Ci sono state e non può essere finito un veicolo di avanzare o ritirarsi antropologico qualsiasi versione DO-TAO in Giappone. Comunque può essere un fattore positivo se si approfondisce la sua idea centrale e recupera contemporaneamente il razionalismo delle sue radici, derivante dal sentimento di famiglia.

Diamo risalto alle tre religioni monoteiste di qualità che essendo monoteiste, qualità goduta in esclusiva, quindi è più opportuno chiamarle braminiche, pur concordando con questa classificazione, vi è una semplificazione dei rami religiosi. Nella sinossi alla fine del capitolo daremo un tentativo di mostrare i rifiuti intellettuali della teologia. Daremo una panoramica della complessità di un centinaio nelle religioni, una piccola parte delle religioni esistenti e inconcepibili. Perfino una subita attenzione alle tre braminiche, soprattutto quella fondata da Abramo, il primo nucleo del complesso imponente braminico del triplice insieme giudaico, cristiano, islamico.

2. Giudaismo

Abraham iniziò il movimento giudeo nel primo esilio dell'esodo ebraico paradigma eterno nel mondo, in questo caso quella di Ur a Canea. In questo primo esodo ha inevitabilmente alcune radici nel paese di Canea che hanno agito positivamente nel seguente deportato dal suo esilio di tornare in qualche modo in quello che era il suo paese, Babilonia, dove sperimentarono i benefici di tanti raduni che in tutta la sua storia di eterno esilio

hanno spinto i preferiti. Il trattamento speciale tra Dio e Abramo fu l'inizio della legislazione religiosa situata sopra le credenze di altri intellettuali desiderosi di Abramo. Mai spontaneamente. Al contrario, funzionano sempre, ma costantemente. Quattro millenni sono passati da che le tre religioni braminiche hanno quasi monopolizzato il mondo esoterico di fede libera.

Allora ci sono tre religioni che governano questo mondo, multi - religiosa. Oltre che le religioni orientali sono chiamate, nell'ambito di ciascuna delle tre braminiche, c'è un numero elevato causate da scismi in quasi tutte.

Inoltre i 1300-1500 milioni di musulmani che, se la fede può essere misurata che sia maggiore delle due combinate per migliaia di milioni di cristiani che sono in gran parte in Occidente, come cristiani battezzati sarebbero ridotti a una percentuale minima, tra il dieci e quindici per cento, se il battesimo fosse in corso in età adulta.

Incrostata la manifestazione d'Abramo e del loro rapporto con Dio nelle menti dei suoi seguaci, e con la comunicazione diretta con l'indicazione precisa del modo di procedere tra la sua città di residenza, Ur, e il paese dov'era guidata, Canea, la sua tribù di ribelli impegnata a credere che la strada non potesse essere che a lungo, e arduo, e la strada da seguire dall'indicazione di Dio, come ad Abramo era successo, la cessazione delle rivolte tribali e si stabilì nella terra che Dio avevano dato loro come popolo eletto. Questo ha creato un senso di superiorità ebraica su tutti gli altri esseri umani. E una nuova religione è nata da un solo Dio e alleata del popolo ebraico. Per oltre mezzo millennio, questa religione non aveva un nome o standard. Mosè in un secondo esilio dall'Egitto ha ripetuto lo stesso stratagemma per convincere le loro tribù. Ha detto che la strada tra l'Egitto e Canea, era la tortuosa vagare nel deserto per quarant'anni, con un miracolo aggiunto dal supremo alleato, Dio, non più limitato il suo intervento per guidare la strada. Egli diede a Mosè i primi cinque libri della Bibbia, il Pentateuco, e ha anche ispirato a essere scritto più di quaranta libri che formano l'Antico Testamento della Bibbia, del quale essendo fedeli, rifiuta il Nuovo Testamento stabilito dallo scisma cristiano quasi due millenni dopo. L'ortodossia cristiana rappresenta niente di meno che quello, senza invalidare l'Antico Testamento con i suoi quarantacinque anni di libri, ha aggiunto 27 del Nuovo Testamento che non sono stati accolti

dal giudaismo che dovrebbe essere il lavoro di scismatici convinto che Cristo era il Messia annunciato e il figlio di Dio, e Dio stesso.

Pur essendo una religione e una chiesa, l'iniziatore del brahmanismo, è sempre stato minore, e ora ha solo tredici e quindici milioni di seguaci divisi in rami separati. Come in altre religioni, divisi anche da molti dissidenti, soprattutto l'ebraismo carata, il secolare, il conservatore, il laico umanista, il giainista monadista, l'ortodosso, e l'ultra-ortodosso, con una media di due milioni di fedeli da ciascuno di essi.

3. Carpita giudaismo

Corrente creata da Annan Ben David, che si termina nella sua più ampia copertura possibile, nel X secolo. Contrariamente alla libertà del giudaismo clericale predica l'interpretazione della base ampia della Bibbia nelle tre religioni bramyniche: ebrei, cristiani e musulmani. La differenza essenziale nella configurazione della rabbinica ebraica, carpita, è l'idea che sia accettabile per seguire i precetti religiosi, oltre più di seicento scritti dagli umani, per secoli superati dal passaggio del tempo. Le leggi scritte da Mosè come mediatore di Dio, e sotto il suo comando e ispirazione, sono senza nessuna traccia di affidabilità razionale. È il mezzo di ricerca della realtà da parte nell'uomo nel Secondo e Terzo Millennio dovrebbe essere obbligatorio? Non come quando l'uomo non aveva alcun senso generale di razionalità o di realtà. Questa domanda può sembrare banale, ma sta nel continuare il tema discusso dall'ebraico in vari flussi. Il suo anti rabbinismo rappresentato da un atto, va ben oltre a quella dei religiosi e i risparmi sui costi e obblighi quasi impraticabili nella vita moderna. Questa posizione giustifica lo scisma Carpita. Ciò che non è giustificato è che ogni flusso, anche se per ragioni più comuni dalle distanze, i Carpiti hanno il loro potere, che può sembrare che la partecipazione personale e il profitto sono la ragione per la proliferazione delle correnti nella religione ebraica - e in generale tuttoché appena raggiunto quattordici milioni di seguaci, da parte di tutti gli scismi principali stabiliti.

4. Giudaismo conservatore

Il Giudaismo conservatore è uno dei tre giudaismi, insieme al riformista e all'ortodosso, che rappresentano i flussi di una maggiore aderenza fra gli ebrei. Nonostante il nome, è di recente costituzione tra i secoli XIX e XX, non è un ostacolo per

coltivare la scienza e razionalismo. Una contraddizione esistente in quasi tutti i flussi di ebrei che provocano la schizofrenia sociale della forma di vita reale negli ebrei religiosi. In Occidente laico il problema è superato. In Islam: sono tutti ultra-ortodossi in cui non c'è contraddizione. Come altre correnti ebraiche, non accetta la torah-pentateuco, è, una dettata da Dio a Mosè, ma accetta l'ispirazione divina, è d'accordo in opposizione e contraddizione che il contenuto biblico dovrebbe essere rivisto per essere adeguato al livello di sviluppo, senza l'utilizzo di questo nome - il tempo di produzione, e non sono ben definiti e poco incline a questo stato di fatto da Darwin.

5. Ebraismo laico umanista

Per capire l'attuale Umanista ebraico, la prima cosa da considerare è la definizione di fede ebraica, e sarebbe interessante ad accettare l'idea nata nella mente di Sherwin Wine, ateo e razionalista, un ex rabbino e fondatore di una nuova secolare corrente e ateo. Con questo si è complicato di più le contraddizioni tra le credenze e le conoscenze, che la maggior parte degli ebrei apprezzano profondamente. Mettere insieme un certo numero di nomi ebraici come Kaplan per l'ispirazione, Dan Friedman e Julian Huxley e supporti; Theodor Herzl e Golda Mayer e avvincente, e due università e gli enti culturali quali l'università, l'ebraica e Tel - Aviv dove gli studenti sono i benvenuti nell'umanistico giudaismo, senza la quale quest'azione sarebbe razionalista e inefficace. Questo perché l'idea di proseguire nel giudaismo rabbinico, con l'intenzione di distruggerlo e trasformarlo in una società razionale, utilizzando i valori personali delle persone non credenti, tutto è in una filigrana che oscura piuttosto che chiarisce i concetti. Raccogliere i valori della creatività del popolo ebraico attraverso la ragione e la scienza, è una buona idea, ma al di fuori della religione e all'interno del movimento razionalista del mondo. Essere a conoscenza dell'assemblea bramini, combatterlo. Perfino al di fuori della religione. In una parola, lanare non solo a Israele. Il mondo intero, perché è veramente il mondo e in Israele, quali sono le esigenze di razionalizzazione del corpo del governo. Senza mescolare le questioni religiose che falsano.

6. Giudaismo Giaredi = Ultra ortodossi

Gli ultra-ortodossi non differiscono in nulla teologicamente alla maggior parte degli altri flussi. Comunque nella pratica del vivere, molti sono paralleli ai fondamentalisti islamici. Religione e Talmud sono la guida della vita reale. Con un equilibrio molto migliore che nei fondamentalisti musulmani. Il divorzio tra ortodossi e ultra non erano solo teologiche discussioni, che anche, ma per discutere come portare la Torah e la Bibbia in generale. Lo scisma avviene principalmente nelle questioni sociali, politiche, regionali, etnica in un certo senso, anche se il loro collettivo in tutto il mondo, per mimetismo ha assimilato i caratteri della gente indigena in cui hanno stabilito nuove radici, le reazioni contro la modernità e contro il sionismo, e nella vita familiare e l'eterna questione di chi e come esercitare il potere. I Rabicani sono estremi. Il rabbino deve sempre essere la guida perché gli Jaradi interpretino correttamente la Bibbia e i suoi più di seicento precetti della Torah, il Pentateuco. Non solo per la "salvezza" dipende da questo ma anche la pace con se stessi nella loro vita terrena.

7. La Riforma del Giudaismo

Tutti i flussi del giudaismo insistono con insistenza nella manifestazione della religione per essere adattate a ogni momento. In particolare, il movimento di riforma. Se si generalizza per studiare i seicento precetti della Talmud, ora è impossibile per farvi fronte, "la Bibbia sarebbe la guida della vita degli ebrei". Pertanto tutti vogliamo, oltre agli ultra-ortodossi, per essere moderni, ma come tutti questi desidera salvare l'essenza del giudaismo. L'apparente contraddizione è impossibile da risolvere. La pratica della vita reale, ci fa dimenticare i precetti, ma persiste la tradizionale espressione verbale. L'unico modo per superare tale situazione è la laicità, e girare tutta l'azione riformista di difendere il diritto di essere come gli ebrei, attraverso la differenziazione si è verificato tra gli ebrei e i gentili motivati dalla diaspora. L'etnicità è circa la stessa di quella degli islamisti ebraici e i palestinesi, ma inizialmente erano delle persone diverse ogni giorno e sono stati di più. Tutto si muove con un problema semplice e di acqua territoriale. La politica israeliana è inoltre la cornice del problema demografico, a causa del potere prolifico dei musulmani palestinesi. Perfino il problema territoriale creato dall'impero romano nella sua massima espansione incontrato appena un centinaio di milioni di umani, oggi solo ventisette capitale europea, le supera dimostrandosi la correttezza delle

idee di Malthus. Che ne sarà di un mondo che prospera con precetti o senza, e crescendo il numero di esseri umani, nonostante che di contesa in Occidente grazie alla contraccezione? Gli Islamisti e israeliani, e, naturalmente, i 2.000 milioni e i cristiani nel labirinto del mondo, proliferando diversamente hanno creato in tutto il mondo la più grande dimensione del labirinto mondiale. La miscela di questioni etniche, e la differenziazione dei popoli, il possesso o la mancanza di tecnologia, scienza e olio, tutti travestiti dalla facciata religiosa che crea una situazione pericolosa. Israele ha armi nucleari. L'Iran è lo persegue. L'UE dorme il sonno dei giusti, che non è nemmeno il sogno dei forti. Nessun Bush né Obama può risolvere questo problema, e aprire il labirinto creato. L'onore è sui timidi e accoglienti i governanti d'Occidente.

8. Ebraismo laico

In generale le correnti ebraiche, con l'eccezione del conservatore e ultra-ortodossi, sono state permeate di spirito razionalista e scientifico e ha prodotto un gruppo etnico, che in principio era primo cugino della Palestina. Quelli però che vivono in Occidente, sono con una grande differenza di gruppi etnici, e la diversità ancora maggiore di popoli che si sono stabiliti e hanno vissuto insieme, ma non trattati, hanno creato anche un multiforme etnico. Fortunatamente, anche se l'aspetto religioso dove c'è vera fede, una piccola minoranza, "non c'è discussione". Poiché ogni posizione non è cercare la verità ma sapere che l'ha. Comunque gli aspetti della vita quotidiana, la razionalista, la famiglia, le scientifiche e, in generale, per la discussione e cerca spesso una posizione accettabile sono state diverse da quelle discusse, ma reale e vere. La caratteristica della nuova etnia ebraica si forma e si sviluppa tra due poli: la grande base religiosa impregnante nel loro esodo da prima, e che la ragione della scienza applicata guidata dalla tecnologia esistente in popoli del mondo nei quali vivono.

Pur trattandosi di contraddizioni sottili tra Torah e Pentateuco, i cristiani dell'Antico Testamento e il Nuovo Testamento, gli ebrei avevano la necessità di mantenere la religione come un mezzo per mantenere la coesione della sua popolazione nel processo di diffusione nelle variazioni in funzione del mezzo umano diverso da quello dove sono state acquisite. L'ambiente ha prodotto un gran numero di credenti

ebrei che, senza essere dichiarati e riconosciuti di essere ebrei. Cercando di essere discreti per quanto riguarda il suo agnosticismo o ateismo. Pur non essendo scienziati famosi al colloquio, e scritto più di sfumature, sono non credenti che dicono di essere ebrei, i leader ebrei credenti e atei. Che cosa li identifica? La sua appartenenza alle stesse persone o della loro natura personale, che nel dilemma di essere razzista di marca, aumenta l'idea che gli ebrei in generale, soffrono in genere schizofrenia sociale. Questo, nonostante che gli ebrei sono chi più ha bisogno della scomparsa di razzismo in tutte le sue manifestazioni. Negli studi antropologici ebrei religiosi sono meno influenzati dalla religione.

9. Giudaismo Ortodosso

Questa tendenza è comune nel giudaismo e in tutti quelli che hanno sviluppato sotto lo stesso nome, e rimane una delle principali correnti ebraiche. Dicono: Dio esiste, le sue leggi sono eterne e non soggette a mutamenti; Dio premia il bene e punisce il male, Dio ha dato i suoi comandamenti a Mosè sul monte Sinai, i profeti hanno ricevuto la comunicazione divina. Ogni movimento di unificazione, quasi impossibile, ruota intorno all'ortodossia, ma senza ombra di riformismo in questa corrente che potrebbe supporre l'inizio della riunione religiosa giudaica.

Queste correnti della religione ebraica, non sfiniscono il suo panorama di dispersione, che rimane dissimulato dal fatto che è prodotto da questioni puramente teologiche, prevale in tutti l'interesse comune è nulla di teologico, ma piuttosto, sono questioni molto terrene.

Giudea è la grande idea cara a tutti i flussi. Pragmatismo e testardaggine di altri, non producono lotte violente com'è stato nel cristianesimo e in particolare nell'Islam, che ha prodotto questa sensazione di apparente unità, che tutti apprezzano e non vogliono perdere. Lo sfondo è davvero di là dalla finzione di unità creata. Semplicemente c'è unità politica e la dispersione non è interessata a leader teologico, in generale, poiché tutti ma la grande maggioranza non ha fede, che ha lasciato alla gente comune, e anche all'interno di questa è in declino. Forse la rivalità tra gli estremi è reale e non apparente, a causa del ceppo che ha causato la minoranza ebraica che vive come in luoghi dove le persone hanno trovato rifugio nella diaspora. Per esempio, in Unione Sovietica dove l'ateismo era profondamente accettato. In questo modo sono questioni politiche differenti, il mondano e religioso. Perciò le

grandi contraddizioni che abbiamo notato, non causano alcun problema a livello politico e sono solo limitate a lodare l'individualità dei veri credenti. Per il resto, soprattutto tra i funzionari di governo, non c'è contraddizione. Quello che è importante e che scavalca l'interesse comune di ampliare il National Home, per quanto possibile. Il ritorno della diaspora sarebbe molto superiore alla luce finora, con un sogno del Grande Israele e contro il parere di una parte importante del resto nel mondo.

Si può sostenere che a causa della Shoah hanno il diritto di costringere un altro esodo: i palestinesi. E soprattutto tenendo conto della crescita demografica di questi.

Il labirinto è formato. L'uscita dalla stessa non è un'altra che ogni popolo abbia la sua quota di terreno. Gli ebrei su larga scala, a livello mondiale, hanno i mezzi per comprare deserti, coltivare e sviluppare. I palestinesi sono incorniciati con i paesi islamici in generale, un problema comune, presi per limitare a vagare nei campi dei profughi palestinesi e proliferano sempre più risentiti e con ragione di essere: i palestinesi non possono permettersi il debito corrente contro gli ebrei da parte dell'esodo forzato di quelli causati da Adriano. Oltre all'Olocausto, ci sono tutte le umiliazioni subite dagli ebrei nella loro diaspora costante.

10. Laicità

L'ultima tendenza che riteniamo sia il laicismo ebraico. È ciò che può creare un ambiente che si dissolve in quest'apparente schizofrenia sociale. Kaplan ha sollevato la questione, a condizioni ragionevoli, che rivela il paradosso per cui gli occidentali hanno dichiarato la loro stragrande maggioranza di credenti. Comunque non pratica nessuna religione. Gli ebrei, poiché hanno un comportamento veramente schizofrenico basato solo sulle parole, pratica una religione e in generale non sono credenti.

Gli ebrei, non per vocazione ma da imperativi politici e le guerre di segni diversi, hanno convertito in esodo il loro modo di vita. Da metà del XX secolo può essere relativamente in pace con il mondo, c'è una schizofrenia nuova: vivere nella diaspora o nella sospirata casa atavica. Come dettato dall'esodo da Adriano, la diaspora iniziata è da allora costante. Quella originata dai Re Cattolici che ha privato alla Spagna di un maggiore e migliore sviluppo, simile a quello di paesi come

Olanda, Danimarca, Belgio e nel resto dell'Europa centrale, l'Inghilterra e gli Stati Uniti. In ciascuno di questi paesi hanno vissuto in ghetti di volontariato, ma quando i volontari in Europa occidentale e in America, il vivere una quasi normale, senza distinzioni particolaristiche importanti e contributi al potere. Tuttavia, i rapporti interpersonali con gli ebrei non sono molto amichevoli, non causando neanche violente lotte. Con parti realistiche, nel mondo di oggi non corrispondono alle attese della venuta di un Messia non è vero e apocrifo come Gesù Cristo, secondo la versione ebraica, molto mal definiti dagli apostoli che hanno portato allo scisma di ebrei, islamici e il cuore stesso del cristianesimo con il protestantesimo. Comunque tutti gli ebrei che vorrebbero intraprendere le opinioni di Rabbi Avraham Kook, il grande in Israele e l'illuminazione del mondo entro il giudaismo. Tutti realizzati dai Kook, padre e figlio, è stato messo insieme dal figlio Zvi Yehuda Kook: l'avvelenamento nella questione palestinese con movimenti come il Gush Emunim, che ha creato, e ha creato solo dei problemi al di fuori dei sogni messianici, come la possibilità di ampliare la guida sin dalla sua popolazione sionista dalla sua popolazione irrisoria, è di accettare uno stato palestinese, e imparare a convivere con i loro cugini arabi, che si sono mescolati per generazioni. E, a differenza dell'Occidente il sapere come creare una crescita della popolazione d'accordo con i palestinesi, finanziandoli, in modo che nessuna causa palestinese generi più di due figli. Una cosa che deve preoccupare gli ebrei. La paura di demografia palestinese positiva, si deve aggiungere alla paura negativa della popolazione askenazita, che in pochi anni, la sua popolazione è scesa dal 92% circa di ebrei Askenaziti a un mero 80%. E per gli altri ebrei che forniscono soluzioni al problema Israele palestinese demografico.

In tutti i tempi storici della lotta per la sopravvivenza è stata risolta tra due binari paralleli: il godimento del potere e il piacere del sesso. L'interferenza di queste due tribune solo separate tra loro è stata la prostituzione. Comunque i legami di questi supporti sono altri rinvii, come la proprietà privata, la finanza, i soldi, il lavoro, la produzione, e la produttività sotto l'aspetto economico. E nel sessuale, il matrimonio, il celibato, la poligamia, la demografia, e le classi sociali, sancite dalle leggi emanate da persone o entità che hanno molteplici forme di potere assunto con la violenza, e che le differenze sono stati stabilite sul pianeta Terra in un ordine generale che è dove

labirintico siamo. Non a causa della differenza tra i pezzi di terra (base e supporto generale), ma di esercitare un potere senza programma o progetto, e solo per istinto di potere sessuale ed economico che hanno un livello personale.

Sono trascorse centinaia di milioni di anni per creare l'ordine mondiale, a quanto pare. Non convergenti ma non accettando la divergenza prodotta dalle lotte personali, e la molteplicità di gruppi, siamo giunti a un disturbo che colpisce un numero maggiore di poveri e una minoranza di ricchi e con ripiani bene economicamente o culturalmente. La maggioranza, secondo il sistema chiamato democrazia, finisce sempre per decantazione. Quest'aiuto è che i leader politici sono a caccia di voti. La popolazione mondiale soffre di tensioni tra la maggioranza povera e le minoranze benestanti di potenti e ricchi. I saputi sono in entrambi i gruppi. E sembra che i due hanno capito che l'ammortizzatore non è così conveniente. Ciò ha prodotto un debito storico non valutato, e un perdono possibile. Il più lungo che serve per pagare i poveri, e sostiene ora il terzo mondo, l'aumento della domanda sarà d'interesse a credito. Con concetti diversi, questa situazione si è verificata quattromila anni fa. Abramo, un grande visionario, ha affermato di aver rapporti con Dio. Il papa e tutti i vescovi ritengono che per due millenni, vivendo con la promessa di cielo (dove non c'è lotta per la sopravvivenza) e hanno prodotto l'ateo corrente. Se verificato dal DNA un discendente di Abramo che ha vissuto una situazione estrema di povertà o ricchezza ha dovuto attingere alla loro immaginazione, per risolvere una situazione X, sia religiosa o parrocchiana fedele al suo predecessore, immaginario, un creatore onnipotente labirinto dove l'umanità è stata il cattivo affare di piacere e dolore tra i poveri ignoranti, ricchi e istruiti? Non bisogna essere un Einstein e neanche un Goethe per descrivere la procedura di creazione degli esseri umani non dalla potenza di Dio, ma dalla natura e la capacità della Terra. Il successore di Abramo immaginerebbe delle molecole immaginarie in spazi interstellari in un giusto clima molecolare adeguato come quello della Terra è in continua metamorfosi di elementi subatomici, in ogni atomo e in ogni molecola che avrebbe portato alle cellule. E da questi organi ai sistemi e alle specie. Il processo metamorfico e mentale finiscono in cella invece di essere creato e assunto dal suo scopritore Robert Hooke (1665) e successori, sotto l'effetto della sostanza fondamentale, e non per la loro partizione come la scoperta di Virchow già nel 1855.

Quando Abramo e Mosè, non vi era alcuna idea di atomo, molecola e cellula, né del processo metamorfico che ancora produce la seta nonostante che la fibra continua. Per la corrente Jaradi, la scienza è inutile. E logico che continuino a credere nella Torah e nelle sostanze fondamentali create da Dio.

11. Cristianesimo e Islam

Nella storia del giudaismo è ripresa dal cristianesimo e l'islam, sono derivate dal complesso delle tre religioni monoteiste bramini. Fra le tre, riuniscono insieme a circa la metà degli esseri umani moderni. I Cristiani e i musulmani sono in prima linea del giudaismo: le stesse contraddizioni che hanno visto, la complessità aggiunta, grazie agli immaginari collettivi degli apostoli, in termini di morti, resurrezioni e miracoli prodotti in tempi biblici e fino a oggi, e soprattutto dagli interessi acquisiti nello spazio lungo. Mentre le religioni hanno imposto il loro dominio sopra i governanti del mondo. L'altra metà umana è la patria di centinaia di religioni, solo due standard e senza la messianica Bibbia, ma in alcuni casi, sono miracolose. I nuclei di grandi dimensioni, devono seguire il sentiero della non-filosofia della divinità, o del dio temperato dall'incapacità della capacità nel produrre miracoli. In tempo remoto del passato, tutti i re, mentre la carica dovrebbe coltivare il suo giardino per sopravvivere, il concetto democratico di divinità, non erano nulla di strano, perché questa pratica è stata in Oriente, dove la religione era solo un segno: la distinzione tra giusto e sbagliato applicato agli uomini, perché le donne erano considerate una parte del male.

Il cristianesimo è stato ufficialmente fondato da Gesù Cristo. In realtà è stato il lavoro degli apostoli, quando hanno creato la Chiesa cattolica. Non si può negare l'esistenza di Cristo. Né possiamo accettare che è presentato nelle chiese cristiane.

Nella religione ebraica, ci sono scismi e disaccordi essenziali tra i vari settori e tendenze, per la comodità di tutti ben presentata in blocco bene incamminata per le questioni religiose, che si muove stranamente in una certa misura e di evitare la realtà a tutti i tipi di violenza tra loro, che dà un tocco di modernità. Nelle differenze teologiche cristiane hanno portato a lotte fratricide, non solo per le religioni in conflitto, ma anche tra le numerose chiese cristiane, e in particolare tra le persone che hanno proposto modifiche agli scritti biblici. La vocazione del giudaismo ha voglia di adattarsi ai cambiamenti

nella scienza, senza però conseguire risultati, nel cristianesimo questi cambiamenti o l'intenzione di produrle, sono sempre stati considerati causa di scisma. Le cause sono le stesse in entrambe le religioni: la natura di Gesù, Dio, l'uomo, o entrambi, la famiglia di Gesù Cristo. In particolare la questione dei suoi fratelli di mettere una nota stonata per la verginità di Maria, l'esistenza dello Spirito Santo, e quindi la possibilità o impossibilità di essere fecondati in Maria, la risurrezione di Cristo dopo la sua morte per crocifissione, e la presenza o l'assenza di miracoli che va contro l'esistenza dei santi cattolici. Inoltre ci sono le discussioni circa l'infallibilità del Papa, e il supporto amministrativo e finanziario nella Chiesa cattolica. Questa chiesa, la più diffusa al mondo, è stata considerata dalla prima volta come il lavoro dei Dodici Apostoli, e confermato dal Consiglio prima sotto la guida dell'imperatore Costantino I, con il titolo di Maria come Madre di Dio, di tutta la creazione e perpetua Vergine. E infine è stato come l'ultimo ramo delle religioni di Abramo, dell'Islam, più simile al giudaismo che del cristianesimo. I santi e i miracoli, senza il tocco di modernità sono più pronunciati che nel cristianesimo. Comunque non si libera dallo scisma. Con il problema ha aggiunto che la violenza tra i due è così virulenta, come quella praticata dal cristianesimo. Così abbiamo mostrato le divisioni parallele dell'ebraismo. Le chiese scismatiche del cattolicesimo cristianesimo primitivo, la copta ortodossa, la Chiesa Ortodossa Etiope, quella dei greco-ortodossi, le chiese anabattiste, le quacchere, le valdesi, la pietistica, l'Unitario, l'universalista, la giansenista, la millenaria, l'Avventista del settimo giorno, la mormone in tre rami distinti, la chiesa nestoriana e quelli derivati da protestanti, anglicana, calvinista, Battista, completa cristiana, presbiteriani, luterani, metodisti, pentecostali e Testimoni di Geova. In quelle dell'Islam: gli sciiti, gli ismailiti, i drusi, la fede Bahá'í, la Giarita e la suffissa che hanno l'origine degli scismi creati da cause teologiche, ma soprattutto per difendere i diritti terrestri creati. Un centinaio di religioni, secondo l'elenco alfabetico, da pag. 176 significa che non è esaustivo. Raggruppati per colore con risposta alla prima colonna:

Blu chiaro: le tre bramini.

Blu scuro: tutti i loro derivati.

Giallo: varie

Grigio: Orientali

Verde: Tribali, mettono di manifesto la dispersione religiosa.

Ci riferiamo all'osservazione del quadro, per riassumere in questo capitolo sulla scarsa istruzione, pur ammettendo che le condizioni di esperienza nel processo globale, squilibrato e dannoso, che si dice di essere il lavoro degli esseri umani stessi, non un luciferino o gentile, chiamandolo come volete, Dio, Diavolo o Santa Trinità.

Le cause sono:

Prima:

Avviare che il controverso Gesù Cristo, dalla sua negazione di esistenza per l'affermazione della divinità all'interno della Trinità, nel cristianesimo primitivo è uscito un sacco di "protestanti" organizzati in chiese parallele a quelle cattoliche, come possono non essere d'accordo ora i protestanti, sui fatti presentati come veri e non nelle questioni simboliche come:

Dio esiste ed è il creatore, ma non come mantenente dell'universo. Deismo (vedi pagina 178 riga 17 della tabella). Gesù Cristo, la sua vita e la morte virtuale. Docetismo (vedi pagina 178 riga 18 della Tabella). Gesù Cristo, Dio è negato, senza mettere in discussione la loro esistenza umana e la lotta reale che Paolo considerato apostata (vedi Abboniti, Pagina 178, riga 19 nella tabella), i primi "protestanti" primitivi (vedere a pagina 183 gnosticismo linea 51 Tabella) ; controversia tra cristologica e anti cristologico anche in dubbio sulla verginità eterna di Maria (cfr. Fratelli di Gesù, a pagina 179 riga 20 della tabella)

Secondo:

Mentre tutte le religioni proclamano la loro unicità esclusiva, è evidente il sincretismo più sviluppato nel corso della storia ha registrato, andando oltre il contenuto di un episodio all'interno della stessa religione, nello stesso ramo, o di un'altra religione globalmente o in dettaglio. La religione mesopotamica ebbe nel primo figlio del re Sarge il Dio raccolto in una cesta galleggiante nel fiume, Mosè era una replica, non come Dio, ma come un profeta. Abraham ebbe convinto i suoi connazionali di aver ricevuto comunicazione da Dio, di accettare nella loro traiettoria di volo da Ur (Mesopotamia), Mosè ha ripetuto l'episodio nella loro fuga dall'Egitto a Canea stessa. Nascondere i magneti in Islam. Il primo Hussein con numerose ripetizioni,

più spesso da questioni di successione; l'imanato era ed è altamente conveniente economicamente

Terzo:

Le cause degli scismi accreditano l'idea di corruzione. Essi sono di solito giustificate dalle dissezioni cosiddette teologiche. Sono sempre banali. I partiti politici, le nuove "chiese" hanno migliorato il sistema. Ogni ramo del nucleo è schiacciato senza pietà lacerato con ciascuno dei promotori, in particolare negli stati totalitari. Vedere macedone, pagina 179, riga 21 della tabella). Gesù non è il Profeta, è Giovanni il Battista (cfr. Mandeï, Pagina 184 riga 57 della tabella). È Marpione l'iniziatore del Nuovo Testamento, determina l'evoluzione del cattolicesimo. Vedere Marciano, pagina 179, riga 22 Tabella). In generale, non solo nelle religioni braminiche, sono causati scismi nell'immediatezza della creazione di una religione, quando ciò che si sa episodica. Così il dibattito concernente e i fratelli di Gesù Cristo, è stato nei giorni prima del quarto secolo, senza essere illuminanti, dato il silenzio imposto dalle religioni cristiane in materia, l'eterna verginità di Maria, sono state giustificate in tanti modi. Che i fratelli, che riconosciuti dagli apostoli del Vangelo, erano cugini. Che Gesù nei suoi sermoni non ha mai riconosciuto: i suoi fratelli erano tutti seguaci ...

Queste discussioni pongono domande ampie, ma l'argomento finale è il sapere che le posizioni creative sono una spessa cortina di fumo, che si scioglie con un'osservazione unica. Se solo uno degli dèi proposti, non che sia diabolico che ci sia ne sono pochi, fossero verificati, l'essere veramente misericordioso e onnipotente, permetterebbe che l'evoluzione degli esseri umani abbia trascorso nel corso degli ultimi dieci millenni, e in qualche modo da sempre nel aspetto di essere cresciuti in alcuni nella sua coscienza spontanea e dolorosamente, e in altri da un percorso d'impegno e immenso dolore, o che non sia cresciuto? Ricompenserebbe ad alcuni, i coscienti, e punirebbe agli altri perché non averlo conosciuto? Questo comportamento non sarebbe stato divino e misericordioso, sarebbe quello di uno scricciolo luciferino. D'altra parte il vero Dio sarebbe costretto a rimuovere tutti gli altri, e di essere conosciuto in tutto il mondo, senza eccezioni, per evitare che i sotto illustrati nella teologia potrebbero cadere in errore di scegliere a un Dio erroneo, o di credere nell'unica cosa che è stata resa nota nella sua tribù.

La cultura che abbiamo creato, dopo che centinaia di milioni di anni senza istruzione lì, oltre a quello dei genitori e con il loro comportamento o stile di vita, sono ciò che ha permesso le religioni e le chiese di perseverare, e i suoi membri mantengono i privilegi ancora aspettando la promessa del paradiso e la minaccia del Purgatorio o all'Inferno.

Ci sono tutti i tipi di credenze come sostituto d'idee basate sulle prove. Possono diventare in questo genere d'idee verificabili empiricamente. Comunque se così non fosse, le credenze non apportano alcun elemento positivo per la buona evoluzione e distorcono le realtà. Non ci dovrebbe essere un diritto di insegnare la dottrina cristiana. Distorce la linea evolutiva degli studenti.

Benvenuti alla globalizzazione che ha innescato un processo che è difficile da farsi superare. Che è stata percepita da alcuni esseri umani chiaroveggenti, Malthus come esempio, e più recentemente altri, come Derida: l'unica soluzione è l'istituzione di una popolazione adeguata per le competenze e le capacità della Terra. Senza i poveri di mantenere, e più ricchi, forse tutti. Non per essere più felici, termino assolutamente in condizioni. Per evitare delle gravi catastrofi come la recente crisi finanziaria, perché se non si può risolvere il problema, verranno alcune altre di guerre davvero apocalittiche, la degenerazione della specie nel sentiero di crescita nel piacere gratuito, e alla fine il degrado finale della Terra. E Malthus ha già avvertito. Siamo assolutamente d'accordo con le sue previsioni, come lo fu Darwin, un motivo per il quale è necessario intervenire per prevenirlo. E ciò lo rende possibile la globalizzazione integrante delle cose, specialmente delle persone e della sua educazione.

Nota Editoriale

Biblioteca Divulgare

Vi è una certa sovrapposizione nei capitoli della parte prima di questo lavoro nella "diagnosi" su i problemi dell'educazione nel mondo di oggi. Tuttavia, i "trattamenti", o le proposte di azione collettiva presentata da vari autori non sono tutte nella stessa direzione. Un'azione più legittima del governo sui modelli etici e comportamentali dei vari attori dell'istruzione, comprese le scuole, le famiglie e nuovi lettori multimediali sarebbe più consistente con l'analisi e la diagnosi dei recenti cambiamenti sociali. I problemi attuali fanno che tentare di tornare indietro e recuperare l'autorità di educazione familiare secondo il modello tradizionale è ormai in gran parte illusoria.

Tutti gli autori notano che con lo sviluppo economico aumenta la domanda d'istruzione e della sua qualità da parte delle famiglie. In una visione d'insieme, lo sviluppo economico favorisce la diffusione dell'istruzione. In alcuni dei contributi a questo libro suggerisce, per esempio, come un aspetto positivo, l'inserimento delle donne nel lavoro e nella vita sociale, e che nelle famiglie con madri istruite diventano attività più importanti e le lezioni che danno ai bambini prima di entrare in scuola. E che lo sviluppo delle competenze sin dalla giovane età miglioreranno le loro prestazioni in seguito.

Tuttavia, i cambiamenti comportano interruzioni di famiglia gli stili di vita che rendono obsoleti i vecchi modelli tradizionali di educazione. L'ingresso delle donne nel mercato del lavoro e la distribuzione di massa di comportamenti sessuali non-riproduttivi mediante l'uso di contraccettivi, sono stati generati nei paesi sviluppati una riduzione dei matrimoni e un rinvio dell'età in cui avvengono, con un incremento del divorzio, un calo delle nascite e una proliferazione di famiglie monoparentali, che si è discussa nella seconda parte di questo libro.

Questi cambiamenti hanno generato la famiglia, nonostante i progressi economici e culturali che coinvolge lo sviluppo e l'inserimento delle donne nel mercato del lavoro, "una crisi del ruolo educativo della famiglia", "un allentamento delle responsabilità familiari" e "una perdita di autorità della famiglia nell'educazione", nelle parole dei vari autori della prima parte in questo lavoro.

Sorte nuove questioni circa la responsabilità in materia d'istruzione nel mondo di oggi, cui risposte sono diverse e non sempre compatibili. Da un lato, una serie di proposte deriva dal presupposto che, data la crisi del modello tradizionale d'istruzione all'interno della famiglia, dobbiamo inventare nuovi modi per educare "i genitori." Le famiglie però, si trovano nell'impossibilità di ricostruire autonomamente nuove pratiche educative e quindi richiede una maggiore cooperazione tra famiglia, scuola e l'azione di nuovi agenti educatori, comprese quelle che possono trarre vantaggio dalle nuove tecnologie d'informazione e comunicazione.

Tuttavia, queste e altre proposte non impediscono rendersi conto che, come tendenza di lungo periodo storico, la ricostruzione globale del modello familiare tradizionale come nucleo sommato il lavoro degli insegnanti per la formazione dei bambini non è fattibile. La formazione in famiglia dovrebbe essere come: complementare alla scuola. L'esperienza dei paesi dell'Europa settentrionale e centrale sembra seguire il percorso che promette gran parte del mondo che sono ancora ai livelli meno avanzati di sviluppo economico e culturale. La diffusione crescente di famiglie monoparentali indica che il contrario non è possibile. Il cambiamento della famiglia e di migliorare l'azione educativa deve adattarsi a questi cambiamenti.

L'osservazione fondamentale per trarre implicazioni di azione collettiva è che in alcuni paesi in cui la famiglia tradizionale è una minoranza e hanno sviluppato esperienze educative con risultati migliori. In particolare, la Finlandia, un paese in cui la dissoluzione delle strutture familiari è quasi estrema, figura contemporaneamente e ripetutamente alla testa di più di 60 paesi nella valutazione dei rendimenti scolari di scuola media del Programma di Valutazione Internazionale degli Studenti PISA, dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economici (OCSE). In generale, i paesi scandinavi, contemporaneamente che sono protagonisti della maggiore dissoluzione delle strutture familiari, sono ampiamente considerati come modelli di riferimento per le autorità educative di altri molti paesi.

La collaborazione familiare nell'educazione è molto importante, ma la maggior parte dei genitori e le madri non hanno strumenti per esercitarla con successo. L'appoggio al lavoro educativo che possano dare ai docenti è molto limitato, poiché perfino questi hanno bisogno di nuovi strumenti per fare di fronte alle sfide del mondo attuale. La cosa migliore è che i

genitori possano apportare nelle sue ore di convivenza è l'esempio della sua condotta nelle relazioni interpersonali.

Esperienze come la diffusione di centri di accoglienza infantile che hanno nei paesi scandinavi, indicano la linea a seguire. Come si rileva in altre contribuzioni, le sfide della società attuale richiedono la formazione di "un nuovo docente". È necessario che le istituzioni pubbliche formino un personale con capacità didattiche che diano risposta al ripensare da capo, la negligenza o i problemi delle famiglie. L'enfasi in misure pubbliche di questo tipo provvede una maggiore coerenza tra la "diagnosi" e il "trattamento" del labirinto educativo nella società attuale. Per la cosa esposta, è facile dedurre che i padri e le madri non deve essere una prolunga del professorato.

L'appoggio al lavoro educativo che possano dare ai docenti è relativo, giacché perfino questi devono riciclarsi per incanalare la sua commissione educativa propria, che come potenziali genitori devono essere loro relativamente facili assumerlo. Contrariamente, i genitori non possono assumere il ruolo di sostituti docenti di tutte le discipline impartite per un gran numero di professori nel decorso vitale da ogni studente in ogni corso. Diciamo che il suo intervento nella formazione dell'anima degli studenti può assolo colpire principalmente la sua parte sensitiva, lasciando anche ai docenti lo sviluppo intellettuale degli alunni.

Per un lungo periodo dell'evoluzione, gli umani rimisero la spiegazione delle sue origini alla creazione dell'universo per un Dio onnipotente. Oggi, tuttavia, l'idea della creazione degli umani a immagine e somiglianza di un Dio è incompatibile con le conoscenze sull'evoluzione biologica e culturale del mondo e della specie umana. L'evoluzionismo ha sfidato seria e fortemente al creazionismo nelle sue distinte versioni. Questa questione ha forti implicazioni in due campi fondamentali che erano stati tradizionalmente dominati per una visione religiosa del mondo e che si sono analizzati nei punti costitutivi di questa prima parte: il ruolo delle chiese nell'educazione e la formazione dei governanti.

Ora è inammissibile che la religione sia mediatrice nell'educazione e la demografia e che i politici esercitino un potere privilegiato, quasi esclusivo nel governo del mondo. Sono rimasti sfasati come i religiosi. Alcuni e altri si districano in alcune coordinate stabilite per millenni. Non hanno saputo

fare un'altra cosa che stabilire labirinti. Idee quasi infantili i religiosi. Abitudini corrotte i politici.

Socializzare la religione è un impegno difficile. Il suo funzionamento piramidale priva l'apparizione che un superuomo apra il labirinto dove è incagliata. Se non appare il fine, sarà la sparizione della cosa religiosa.

L'educazione era stata tradizionalmente monopolizzata per le chiese. Forse non era possibile una possibilità. Comunque nel mondo attuale, l'uscita del labirinto religioso richiede la socializzazione della religione. In contrasto con la socializzazione dell'economia che distrugge lo spirito intraprendente, come si esercitò e fallì nell'Unione Sovietica, la socializzazione dell'educazione nelle società democratiche può favorire l'iniziativa degli individui e la sua creatività. Per dirlo con i termini di una delle contribuzioni presentate nelle pagine anteriori, "il diritto di educare i propri figli dovrebbe essere considerato un diritto pubblico che si concede ai genitori sotto certe condizioni e non di un modo assoluto". Così, la preferenza dei genitori per l'educazione deve essere limitata tanto per l'interesse autonomo dei bambini come per gli interessi di avanzamento civilizzatori della società. Un governo democratico ha l'obbligo non solo di sviluppare un sistema pubblico di educazione, bensì di discriminare a beneficio delle scuole che abbiano un interesse esplicito in promuovere valori come l'autonomia, l'equità e la fraternità.

Da parte sua, l'uscita del labirinto della cattiva governata richiede nuovi criteri nella formazione dei governanti e nuove forme istituzionali del sistema politico. Per molti secoli, i governanti proclamarono una legittimità di origine divina e furono ubbiditi e venerati come esseri superiori dotati di virtù carismatiche. In questo momento, nessun governante può pretendere quella superiorità. Le deficienze e le perversità della maggior parte dei sistemi democratici nel mondo si devono, al contrario, alle mancanze di controllo dei cittadini sui governanti. Quello permette che i politici professionali perseguano il suo interesse e che si estenda la corruzione. Per raggiungere una democrazia efficiente, la formazione politica dei cittadini deve incominciare nella scuola. A un livello avanzato, gli studi di scienze politiche dovrebbero provvedere non u solo una spiegazione dei processi politici realmente esistenti, bensì progettare la trasformazione sostanziale di certe pratiche millenarie che sussistono nei sistemi politici vigenti.

Non basta, tuttavia, con migliorare la formazione professionale e culturale dei politici, poiché nessuna mente individuale umana, per più qualificata che sia, può affrontare oggi tutti i problemi del mondo. Il design delle istituzioni politiche è fondamentale. I grandi stati dell'epoca moderna pretesero di imporre una taglia unica per tutti i temi e tentarono di omogeneizzare la popolazione dentro frontiere esclusive. Il risultato fu il conflitto permanente tra Stati e le conseguenti guerre di sovranità. Invece, mediante la divisione di poteri tra distinti livelli istituzionali, ognuno dovrebbe trattare solo di quelli temi il cui soluzione possa trovarsi efficientemente nell'ambito territoriale che gli corrisponde. *Ogni entità pubblica* ha una scala propria di efficienza, la quale deve determinare l'ambito di competenze dell'istituzione corrispondente, (siano già l'educazione, la cultura, le opere pubbliche, la sicurezza, la giustizia, la gestione delle risorse naturali, la preservazione dell'ecosistema o le relazioni internazionali).

La Confederazione Elvetica che è soprattutto uno strumento per preservare l'autogoverno popolare dei comuni e i cantoni, è un riferimento basilare per il design della governata a multipli livelli. I governi locali, regionali, nazionali, statali e di ambito continentale devono formare un insieme armonico, precisamente perché ogni livello abbia competenze esclusive negli ambiti che gli corrispondono. Gli Stati Uniti, come l'Unione Europea ancora in costruzione, sono un esempio delle grandi federazioni di paesi che possono organizzarsi nel mondo. Anche l'Organizzazione delle Nazioni Unite si dovrebbe rinnovare per dare luogo a un vero governo mondiale. La governata del mondo con multipli livelli istituzionali richiede nuove forme di rappresentazione collettiva in ampie assemblee nelle quali possano avere voce tutti gli interessi, valori e preferenze, e nuove forme di organizzazione dei dipartimenti o ministeri di ambito ridotto per la presa di decisioni e l'esecuzione efficace delle stesse. Un sistema di arbitraggio o giustizia indipendente dovrebbe garantire il corretto funzionamento dell'insieme istituzionale.

In definitiva. I labirinti dell'educazione, che comportano i labirinti sociali, richiedono un adattamento della governata allo stato evolutivo delle società umane esistenti. I sistemi di comunicazione non hanno potuto evitare la creazione di spazi stagni che s'ignorano mutuamente, insieme alla facile mobilità delle persone esistente provocano esodi di alcuni ad altri

estensioni, creandosi un vuoto intellettuale negli spazi poco evoluti esiliandosi i migliori, e un confusionismo negli spazi evoluti che non producono alleanze culturali, se non tensioni e freno all'evoluzione generale.

L'educazione deve realizzarsi per mezzi specifici per ogni grado culturale raggiunto nei diversi territori mondiali. S'impone una seconda colonizzazione. Questa diretta esclusivamente a umanizzare le ex colonie. E questo esige un nuovo governo scaglionato negli spazi del Primo e Secondo Mondo. C'è un'affermazione delle autonomie individuali e collettive, la demistificazione religiosa e quella politica e i politici per l'educazione razionale.

SUGGERIMENTO (1)

Possibilmente le idee apportate in questa prova per gli autori, segnatamente per la sua efficienza nell'ambito dell'educazione, tra altri valori, il principale sia la riunione di tutti essi, egli quale permette di estrarre definizioni concrete e gli utensili per pensare a un'educazione a livello globale per uscire dal peggiore labirinto tra tutti quelli che ostacolano l'evoluzione positiva degli umani: il labirinto educativo.

- Ogni credenza, nel migliore dei casi, è un'ipotesi, ergo, tutti gli dei sono ipotetici.
- L'educazione non può continuare in sviluppo ipotetico. La sua ragione di essere è stabilire realtà, conoscenze empiriche. Norma ad agire dalla nascita da ogni essere umano.
- La libertà di credenza non deve confondersi col diritto di educare ipoteticamente. Per ciò le credenze non hanno luogo nella scuola né nella famiglia. Le meditazioni astronomiche universali, e le basilari vitali, assolo è conveniente svilupparli durante il secondo insegnamento. Senza combattere nessuna credenza. Ignorandoli tutte, a parte quegli oggetti di meditazione individuale o collettiva. E definendo accuratamente quello che sia realtà o ipotesi.
- Le credenze religiose, senza eccezione non raggiungono la categoria d'ipotesi. Sono immaginazioni di umani primitivi.
- Gli unici titoli di studi accademici dovessero rispondere a sufficienze di esami standardizzati a livello globale,

realizzati in nuclei preparati indipendentemente dei centri educativi, con accesso di studenti possessori di un certificato nell'assistenza e valutazione mezza in corsi, spedito per qualunque centro educativo pubblico, privato o combinato.

- Creazione di Scuole commissioni giudicatrici che ogni paese, raggruppati a livello globale per stabilire una canonica unificato con il potere di orientamenti per il curriculum di qualificazioni e sviluppo, il solo valido per esercitare specialità professionale.
- Dopo il liceo, l'introduzione di corsi di astronomia e biologia scuola elementare ma sufficiente per acquisire conoscenze circa l'universo e la creazione della vita.

7 - RELAZIONI 100 RELIGIONI

Numero Ordine Alf.	Nome	N° Ascritti Migliaia	Tipologia Ramo di	Fondata	Osservazioni
1	Giudaismo	15.000	Abramitica	Mesopo-tamia	La piu antica religione abramica. Incomparabilmente diminuta a proposito della cristiana e all'islamica. Pervive con il sostegno etnico-politico-economico dei giudei nel mondo.
2	Cristiana	2.000.000	Abramitica	12 Apostoli 1er Secolo	Sotto lo standarto di Cristo, uomo di gran comunicazione, gli Apostoli provvocarono el cisma con el Giudaismo, senza adjurare della Bibbia (Pentateuco-Torá) e dell'abramanismo. Nelle seguenti scisme ha dato luogo a piu di trenta religioni nei seguenti rami: Cristiana primitiva, Católica; Orientali; Inconformista; Jansenismo; Millenaristi; Mormonismo; Nestorianismo; Protestantismo; Testimoni di Jehová. Il numero d'iscritti non è reale, si riferisce al numero di battezzati appena nati.
3	Islam	1.500.000	Abramitica	Maometto	Religione abramica, sincretismo della giudaica, cristiana e mahometana. Ha dei tami sunniti-sciita-sufi-kharigite e kalam. Tra le quattro danno luogo a piu di venti religioni che conformano l'islam. Occupa el 4° luogo negli EEUU in quanto al numero di ferventi iscritti.

	Derivate Giudaismo Derivate dalle religioni Abramide. Quelle insorte nei punti 4)-- 5)-- 6)-- 7)-- 8)-- 9)--10)--11)				
4	Makoya	60	Giudaismo	1948 Giappone	Trapianto in Oriente del Giudaismo. Creata nel 1948 dal negoziante Abraham Ikura. Senza tempi, preghiera in casa. Calcano la sua credenza con il giudaismo tradizionale.
	Derivate Cristianesimo				
5	Adozionismo	-----	Primitive Cristiane	Primo Secolo	Gesù non è figlio di Dio, solo un inviato per redimere al popolo giudeo elevandolo sui suoi avversari.
6	Avventista 7° giorno	15.400	Protestante	23-5-1863	Non è religione né antireligione. Credenti in qualcosa di sconosciuto e impossibile di conoscere.
7	Agnosticismo	-----	Protestante	-----	Protestante, in salita per l'effetto del lavoro educativo moderato.
8	Anabattismo	2.000	Protestante	Siglo VII	Nonconformisti con il battesimo. Fede per la preghiera. Antiviolenza.
9	Anglicanesimo	70.000	Protestante	Enrique VIII	Uno scisma cristiano non motivato dalle cause teologiche, senno dall'opposizione di Enrico VIII e il papato romano per cause personali, matrimoniali e sessuali. Dalla sua creazione l'anglicanesimo è nostalgico del cattolicesimo romano, ragione del suo ecumenismo attuale con Roma, che non attende al suo desiderio manifestato dalle diverse maniere per la Chiesa anglicana.
10	Arianesimo	-----	Protestante	Ariano	Differisce dal cattolicesimo per considerare a Cristo come un semplice profeta. Oggi sarebbe una religione protestante.

Numero Ordine Alf.	Nome	N° Ascritti Migliaia	Tipologia Ramo di	Fondata	Osservazioni
11	Batista	105.000	Protestante	John Smith	Non battesimo bambino. Il Chierico: pastore e diacono. Fede in Gesù Cristo; separazione Chiesa e stato; ogni chiesa locale è autonoma; ogni credente è un sacerdote.
12	Calvinismo	-----	Protestante	Calvino	Rifiuto autorità del Papa. "Cinque Punti" sono la sua bibbia.
13	Cattolica	600.000	Abramide	12 Apostoli	Risultato: scisma dal giudaismo. Hanno propri scismi, religione abramide, mosaica e contraddittoriamente fedele all'antica e al nuovo testamento. Repressiva. Ora condiscendente.
14	Cattolica Maronita	3.500	Cattolica	San Marrone	Inquadrata alla chiesa cattolica. Differenze rituali.
15	Cristianesimo Primitivo	-----	Cattolica	-----	Religione dei primi cristiani fino al secolo IV.
16	Quaccherismo	300	Protestante	G. Fox	Religione abramide. Molte credenze differenti.
17	Deismo	-----	Primitive Cristiane	-----	Un intento come tanti falliti di razionalizzare la religione, Dio esiste, è creatore ma non mantenitore dell'universo.
18	Docetismo	-----	Primitive Cristiane	Secolo I	Primi protestanti. Gesù Cristo vita e morte virtuale.
19	Abboniti	-----	Primitive Cristiane	Oriente Medio	Altri protestanti, negano Cristo Dio e dubitano della sua esistenza reale. Contrari a S. Paolo che considera come apostata. Sparirono nel secolo IV e V.

20	Fratelli di Gesù	-----	Primitive Cristiane	Secolo I	Non è religione. Sola controversia tra i cristologi e gli anticristologi che negano la divinità di Cristo e la virginità di Maria, all'attribuirli la maternità di vari fratelli di Cristo non generati dallo Spirito Santo.
21	Macedonismo	-----	Primitive Cristiane	Secolo IV	Uno dei primitivi scismi. Nega divinità Spirito Santo.
22	Marpionismo	-----	Prim.Crist.	Marpione	Istigatore nuovo testamento. Condiziona il cattolicesimo.
23	Millenarismo	-----	Protestante		Il ritorno di Gesù Cristo durante un millennio.
24	Monofisismo	-----	Cattolica	Secolo V	Negano la dualità divina - umana di Gesù Cristo. La natura umana è assorbita dalla divina. La presenza nel concilio di nicena provocò l'impianto delle religioni ortodosse.
25	Mormone	14.000	Cristiana	Jose Smith 1830	Uno scisma che apparentemente ha come causa reale il potere praticare la poligamia. Conservando l'accettazione dalla religione cristiana.
26	Nestoria-nesimo	-----	Cattolica	Nestore	Come molte religioni, questa propone riforme che non attaccano fino al secolo XV con Lutero. Sintomatico che le richieste di riforma sono molte e continue nei secoli seguenti alla morte di Cristo. Dal I al V secolo.

Numero Ordine Alf.	Nome	N° Ascritti Migliaia	Tipologia Ramo di	Fondata	Osservazioni
27	Ortodossa Copta	45.000	Cattolica	Marco I	È una religione stabile fondata nel secolo I per assistere al cristianesimo di fronte alle molteplici opposizioni avute nel periodo immediato dopo la morte di Gesù Cristo.
28	Ortodossa Etiope	45.000	Etiopia Cattolica	Filippo l'Evangelista	Versione africana delle ortodossie europee.
29	Ortodossa Greca	9.000	Cattolica	San Paolo	L'ortodossia greca ha 15 chiese indipendenti, questa è la terza in numero di iscritti. Tutte hanno un fondo teologico comune e la sua indipendenza l'hanno motivato la sua situazione geografica e le politiche dei rispettivi stati. Abramide.
30	Pentacostalismo	600.000	Cattolica	Fondamenta- lismo	Religione in lotte attive contro la degenerazione di abitudini. Gesù sana, salva e battezza con lo spirito santo.
31	Protestantesimo				Vedere linea 42 Luteranesimo.
32	Teosofia	-----	Cristiana		Ateismo nascosto. Le religioni e gli Dei sono tentativi degli umani per avvicinarsi al divino. Sincretismo di filosofia e di credenza.
33	Testimoni di Geova	7.100	Cristiana	Secolo XIX EE UU	Poderosa organizzazione con potere dall'attivismo dei suoi iscritti. Lavora in circa 150 paesi con più di 400 lingue.

34	Universalismo	-----	Cristiana		Predica di salvezza universale, senza purgatorio né inferno. Ci sono molte vie di salvezza.
35	Valdese	-----	Cristiana	Secolo IV Secolo XII	Dubbi se la sua origine è nel secolo XII o nel rivolta religioso del secolo IV. Perseguitati dalla Chiesa Cattolica, invita a credere che ci sia stato un sincretismo interno al largo di otto secoli. Nel secolo XII il suo lider è Valdés, francese di Lyon.
36	Wahabismo	6.000	Islam	El Bab y Baha'u'lláh	Due profeti in successione. Autentici rinnovatori razionalisti. Stabilita in 250 paesi e 2000 etnie, in 1850 El Bab fu fucilato. La sua "Bibbia" el "Baia" fu editata in 800 lingue.
37	Sciismo	225.000	Islam	Hussain	Ramo importante nato da scisma. Non ha profeti. Gli imam infallibili mettono l' inquadro alla sceneggiatura, e devono essere discendenti di Maometto.
38	Drusa	1.000	Islam	Oriente Medio	Setta islamica malvista dagli arabi che negano l'appartenenza a questa etnia.
39	Ismailismo	15.000	Islam Sciita	Anno 765 Ya'far as-Sadiq	Mostra suprema di ramificazione. Da Ya'Far suo figlio più giovane a-Kazim. Creando un secondo ramo, il fratello grande Ismail nascosto come Husain. E ripetendo la scena successiva, il figlio piccolo di Al-Mustansir 1094, il discendente minore al-Mustaali, crea con il figlio grande, un altro ramo. In tre secoli se moltiplicarono quattro religioni per successioni familiari. Hanno l'Agha Kan come capo spiritual.

Numero Ordine Alf.	Nome	N° Iscritti Migliaia	Tipologia Ramo di	Fondata	Osservazioni
40	Jaryismo	-----	Islam		Il terzo ramo dell'Islam. Differenze di successione e democratiche.
41	Orisha	1.000	Islam	In Ile Ife	Sono movimenti religiosi con un fondo mitologico come il Batuque, Candumbla e Santeria, derivati dalle credenze tribali.
42	Sufismo	-----	Islam	Secondo dell'Héjira	Esoterismo puro, norme di vita: prima " Cortesia sempre". Una definizione di Mustafa al-'Alawi: il sufismo non può definirsi in parole, è una certezza assoluta.
43	Sunnismo	-----	Islam	Anno 610	È il ramo più importante dell'Islamismo, creato dagli scontri tra discendenti di Maometto. Una nebulosa di ascendere al Califfato dalla morte di Maometto nell'anno 632, crea i due rami sciiti e sunniti (primo Califfo post Maometto: Muawiya). Lotte che sotto la finzione successoria, nasconde la ragione reale di sfruttare enormi benefici personali, economici e sociali.
	Varie				
44	Ateismo	1.100.000	-----	-----	L'ateo è un non credente negli dei immaginati dagli umani. Se esiste, un vero creatore si potrebbe accettarlo. Si può sperare che appaia?

45	Assatru	-----	Neopagana	Rudd Mills E.Christens.	Religione pagana. Dei: Odin, Frey, Thor. Reminiscente pagano nord-europeo riconosciuto ufficialmente in Islanda, e accettato nel resto dei paesi Scandinavi.
46	Ascetismo	-----	Varie	Spontanea	È l'accesso mistico praticato in molte religioni come il buddismo (la sua ragione di essere); il cristianesimo; l'islamismo ecc.
47	Catarismo	-----	Varie	Midi francesi	Trasfondo sociale. Radicata dallo stato francese. Dualità religiosa-sociale.
48	Scienzologia	500	Simisma 1953	R.Hubbard	Mescolanza di scienza futurista e religione.
49	Dioniso	-----	Varie	-----	Mitologia greca. Dio del vino.
50	Discordianismo	-----	Varie	G.Hill	Un intento di dimostrare l'assurdità religiosa.
51	Gnosticismo	-----	Primitive Cristiane	Secolo IV	Più protestanti di Cristianesimo. Nella sua versione attuale non differiscono nel fondo filosofico né religioso.
52	Jedi	800	Per scherzo	George Lucas	Religione non riconosciuta da nessun governo. Iscritti 700.000 in Australia e 100.000 nel Regno Unito. Ispirata dalla Guerra delle Galassie.
53	Kemetismo Ortodosso	-----	Paganismo	Egitto Antico	Va dal sincretismo religioso tribale al neopaganesimo in una versione statunitense in 1980 da Hekatawy I Tamara L. Siuda.
54	Libro di Urantia	-----	-----	1950	Senza antecedenti. Scritto da esseri celesti.

Numero Ordine Alf.	Nome	N° Iscritti Migliaia	Tipologia Ramo di	Fondata	Osservazioni
55	Makuya	60	Varie	1948 Giappone	Replica del Makoya. Allarga la sua base sionista con un certo protestantismo dentro dell'ebraismo, con tocchi cristiani.
56	Malteismo	-----	Varie	-----	Credono in Dio. Un Dio cattivo e crudele proprio per delusi o pessimisti.
57	Mandeismo	44	Gnostico	Manes	Gesù neppure era profeta. Il vero era Giovanni Battista.
58	Massoneria	10.000	Varie	Hiram Abif	Piuttosto un'antireligione. Un intento di razionalizzazione ellitista sociologica. Senza la sua simbologia esoterica potrebbe trasformarsi in partito politico.
59	Metodismo	75.000	Varie	Secolo XVIII	Più che una Chiesa è un credo protestante parallelo alle diverse religioni introdotte in cappe sociali di basso livello. Predominando nelle antiche colonie del Regno Unito.

60	Mitologie	-----	Varie		Radicarono in America Latina, e restano in Africa. Tutte le religioni con il tempo passano a essere mitologie. Da quelle che hanno sofferto questo processo, distacciamo le antiche, molte resistenti in Africa. Senza cambio nel processo si deve distaccare le mitologie africane vive tuttavia, e le amerindiane quasi estinte: chibcha, chimo, inca, maya, mochica, nazca, olmeca e tolteca, e le più elaborano celtica, egizia, germana, greca, nordica, romana e vasca. Il miracolo maggiore delle tre religioni abramide, è potere rallentare il processo a mito durante quattro millenni.
61	Mitraismo	-----	Paganesimo	Secolo I	Fuori legge da Teodosio nell'anno 391 nel osservare l'attrazione dei suoi soldati per questa religione. Specie di paganesimo.
62	Neodruidismo	1.000	Paganesimo	John Holand	Naturalista, molto ecologica. Pretende rivalutare il druso.
63	Nuova Era	-----	Varie	Spontanea- mente	Sono credenze astrologiche disperse e contraddittorie in base alla situazione del sole a proposito dei segni nello zodiaco.
64	Orfismo	-----	Varie	Guida Orfeo	Rifiuto delle religioni mitiche greche.
65	Panteismo	-----	Varie	Spontanea	Tutto è Dio. Dio è tutto. Un supposto ateismo che considera a questo Dio, alle piante e a tutto essere vivo.
66	Patafarismo	-----	Varie	B.Henderson	È un succedaneo se non contro la religione organizzata ma contro la teoria del disegno intelligente.

Numero Ordine Alf.	Nome	N° Iscritti Migliaia	Tipologia Ramo de	Fondata	Osservazioni
67	Pietismo	-----	Varie	F. Jakob	È una religione personalista senza chiesa né liturgia, ispiratrice del metodismo la chiesa dei fratelli.
68	Raeliani	55	Varie	Rael	Scienza Fiction di ufo.
69	Rastafari	700	Varie	Haile Se Lassie	Il Dio più recente. Una Nuova Trinità con dei nomi anglofoni accompagnando a Rasta fari alias H. Se Lassie.
70	Risshokosel Kosei-Kai	26.000	Varie	Nikkyo Niwano	Il Buddismo più laico ha centinaia di centri in Giappone. La sua laicità si manifesta nell'attenzione agli assunti personali e quelli di gruppo.
71	Santeria	-----	Varie	Spontanea	Sincretismo Cristiano -Tribale, religione traslocata in America del Nord e del Sud dagli schiavi negri.
72	San Daine	10	Varie	Maestro Ireneo	Ripetizione del sincretismo tribale - cattolico. In Sudamerica dove maggiormente è andata d'accordo. Si somma al sincretismo tribale -Cattolico, il terzo gruppo : quello degli Amerindiani.
73	Satanismo	?	Varie	Anton Szanoor	Luciferino, Un altro scherzo?
74	Vedico	-----	Varie	Periodo Vedico	Si conservano i quattro scritti Vedas. Rig Veda = mille inni Rik. Sama Veda = collezione di canzoni . Jayur Veda = collezione iaculatorie. Atharva Veda = testi per recitare nei sacrifici.

75	Wicca	-----	Pagana	Gerald Gardner 1953	Sincretismo di Neodruidismo, Asatru, Neopaganismo Thelema e Stregoneria.
76	Zoroastrismo	2.000	Varie	Sordastro	Sordastro è una specie di precursore dei profeti Abramidi, Ahura Mazda svolge il ruolo di Geova, la trinità e Allah. L'Aveste è la Bibbia zoroastriana.
Orientales					
77	Ayyavazhit	-----	Induismo	Ayya Vaikundar	Creata al sud dell'India con un' alta espansione nella regione Tamil.
78	Buddismo	376.000	Orientale	La Buda	L'idea buddista (svegliare), in essenza è vincere la sofferenza, contraddizione con l'idea dell'interferenza del godimento e del dolore. Non è una religione deista. È una filosofia personalista che ammette delle infinite maniere di risveglio a una supposta realtà.
79	Buddismo tibetano	20.000	Orientale	Padmasam Bhava	Le varianti del buddismo sono molte con fondo induista. Ogni buddista può creare forma personale di credenza. Per simbiosi si sono creati il buddismo giapponese; mahayana, nicheren; nicheren shu; nicheren shoshu; soka-akkai; risshokosekai; shingon; bikaya; tibetano;therevada. Le varianti sono simboliche. Il fondo resta.
80	Cao-Dai	8.000	Orientale	Vietnam	Proselitista. Plagio di altre religioni.
81	Confucianesimo	350.000	Orientale	Confucio	Filosofia pigmentata di esoterismo.

Numero Ordine Alf.	Nome	N° Iscritti Migliaia	Tipologia Ramo	Fondata	Osservazioni
82	Induismo	800000 nell'India	Crea rami	India	Insieme di credenze disperse in India, non è religione e ha poca filosofia. Non ha clero. Ogni paese indiano compone i suoi propri rituali. Ogni persona lo può fare. Si mantiene per l'assedio islamita. Radiata del mezzo rurale. In decadenza del mezzo urbano.
83	Jainismo	4.000	Induismo	Mahāvīra.	Nega la veracità dei veda e dei bramani. Il terzo ramo dell'Islam.
84	Mahayana	-----	Buddismo	Primo Secolo	Cugino fratello di zen.
85	Nichiren Shu	-----	Orientale	Nichiren Budda	L'origine del buddismo è Budda. Come in tutte le religioni sorgono varianti, così come le due Nichiren, Shu e Shoshu, che dal Giappone hanno passato frontiere. In Giappone contando con più di 5.000 tempi.
86	Rosa Croce	30.000	Orientale	Cristian Rosen Kreuz	Fraternali dentro del movimento Massonico. Perseguivano un programma culturale agente-creatore della Felicità.
87	Sahaja Yoga	-----	Orientale	Mataji Nirmala	I nati due volte. Biologico e quando la meditazione sveglia i sentimenti e le idee.
88	Sciismo	23.000	Induismo	Guru Nanak	Dei 23 milioni d'iscritti, 19 risiedono in India, e quasi totalmente nel Punjab di dove sono la maggioranza, si chiamano Sikh. Nacque quando gli indù e i mussulmani s'impegnarono in lotte religiose.

89	Scintoismo	4.000	Orientale	Giappone	Possiede varie sette. Adorazione degli spiriti degli ante passati, la più antica del Giappone.
90	Taoismo	-----	Orientale	Lao Tsé secolo VI a.C.	Filosofia del bene e del male. Affar di vita prolungata. Religione propria della Cina derivata al sincretismo di tradizione e Buddismo.
91	Therevada	-----	Orientale		Una delle 20 versioni del Buddismo tradizionale è forse la più antica. La sua Bibbia è il canone Pali trascrizione di tutte le prediche di Buda dopo il suo Nirvana personale.
92	Vajrayna	-----	Orientale		Proveniente dal Buddismo Tibetano e il Singlone del Giappone, differisce poco dalle altre due scuole Therevada, Mahayana: trio di capi.
93	Visnuismo	-----	Induismo		È quella che adora al Dio VISHNU
94	Zen	-----	Orientale	India	La grande iscrizione in Oriente e nel resto del mondo risponde al suo plasticismo e capacità di adattamento e trasformazione.
	Tribale				
95	Ashanti	7.000	Tribale	Atavico	Più che una religione è il resto di Stati uniti dalla lingua akan che la colonizzazione disperse. Il suo Dio è Nyame.
96	Candomble	4.000	Tribale	Brasile	S'iniziò con gli schiavi. È trascorsa ad altri paesi.
97	Iroque	-----	Tribale	Canada	Religione stabilita in vari paesi indiani a sud del lago Ontario.

Numero Ordine Alf.	Nome	N° Iscritti Migliaia	Tipologia Ramo di	Fondata	Osservazioni
98	Maria Lionza	-----	Tribale	Spiritismo	È il paradigma della fusione di credenze tribali e di quelle cattoliche in America del Sud e Centrale. Il nome originale è Yara Guichia, cambiato dalla Clerici cattolica.
99	Mexica	-----	Tribale		Religione dei messicani primitivi.
100	Vudù	-----	Tribale	Schiavi negri americani	Lo schiavismo afro-americano ha creato questa religione, convertita oggi in spettacolo turistico specialmente in Brasile dove sono inclusi in vie turistiche abituali.

SEGUNDA PARTE
LABERINTO ÉTNICO Y SOCIO-POLÍTICO

8

Le minoranze etniche e delle popolazioni autoctone

Isabelle Schulte-Tenckhoff

(Istituto universitario di alti studi internazionali
e dello sviluppo, Ginevra)

La diversità linguistica e culturale è la norma, non l'eccezione, nelle società umane che troviamo in tutto il mondo. La maggior parte degli Stati non sono uniformi in materia di origine nazionale, etnica, religione o lingua dei suoi abitanti. E di solito comprende uno o più gruppi in cui etnia, lingua, cultura o religione sono diverse dalla maggior parte della popolazione. Comunque non vi è alcun modo semplice per definire una minoranza di là dall'aspetto numerico, che comunque non è un criterio sufficiente, per non parlare che è anche controverso. Infatti, vi è stato un dibattito intorno a se ci dovrebbe essere un numero minimo di persone che possono parlare di una minoranza come un gruppo costituito. Alcuni gruppi a rischio, come i popoli indigeni delle foreste pluviali dell'Amazzonia, l'Africa centrale o Malesia, ad esempio, può avere solo poche centinaia d'individui, ma hanno un diritto, non meno di quello degli altri, di esistere e sopravvivere come delle entità distinte, e resistono alle politiche promosse dallo Stato diretto verso l'assimilazione culturale.

Si parla di un problema di minoranza quando l'inferiorità numerica si unisce a un dominio, o la condizione di discriminazione in un particolare stato. Questo significa, naturalmente, che l'élite, come la minoranza bianca in Sudafrica durante l'apartheid, non sono inclusi nel contenuto del presente capitolo. Per la maggior parte, la questione delle minoranze è legata a due fenomeni principali: la globalizzazione dei problemi ambientali, le risorse, il clima e i diritti umani, che sono legati all'internazionalizzazione dei diritti umani, delle minoranze e le popolazioni indigene e viceversa, con un incremento d'identità nei crediti a volte eccessivo o belligerante che porta alla repressione da parte dello stato e che spesso porta a conflitti violenti. La preoccupazione per la questione delle minoranze è al crocevia tra fenomeni opposti. La sfida principale, almeno dal punto di vista del diritto internazionale, è quella di trovare un equilibrio tra il rispetto delle differenze culturali e la tutela dell'integrità

territoriale e politica degli Stati. A questo proposito, l'istruzione può essere meno polemico rispetto, ad esempio, ai regimi di autonomia per le minoranze o le popolazioni indigene. Perché è probabile che lo facciano scuotere le fondamenta degli stati esistenti, con conseguente notevole polemica politica e giuridica. In promozione e tutela dei diritti delle minoranze e delle popolazioni indigene, una maggiore istruzione comporta alcuni diritti culturali cui tutti sembrano essere d'accordo, almeno in linea di principio. Comunque non c'è nulla di ovvio sulla cultura o sui diritti culturali. Le definizioni di cultura in diritto internazionale e della politica restano piuttosto vaghe.

Di conseguenza è necessaria una chiarificazione per avere una migliore idea di come determinare la portata d'istruzione per le minoranze e i popoli indigeni con due categorie di gruppi non statali che sono entrambi simili e diversi, come vedremo di seguito. Sulla base delle vigenti norme giuridiche, in questo capitolo anche si offriranno alcune riflessioni sulle sfide che comporta il riconoscimento dei diritti culturali e la diversità culturale, a differenza delle misure volte a prevenire discriminazioni. L'istruzione, infatti, svolge un doppio ruolo e talvolta contraddittorio. A prima vista, è un mezzo per integrare le persone appartenenti ai gruppi svantaggiati nella società tradizionale mettendoli alla pari con la maggioranza. Comunque per svolgere il suo ruolo nella lotta alla discriminazione, l'istruzione può portare all'assimilazione culturale è generalmente percepito negativamente dai membri di minoranze o delle popolazioni indigene. Al contrario, l'istruzione può svolgere un ruolo importante nel preservare le identità culturali, come dimostrano gli attuali programmi di educazione bilingue e biculturale per le comunità indigene in Amazzonia. Il potenziale doppio d'istruzione per le diverse categorie di comunità non statali sono al centro di questo capitolo, utilizzando le dottrine dell'antropologia, che è il mio settore di competenza, per trasmettere il loro messaggio.

1. A proposito di cultura

Gli antropologi hanno contribuito a diversi dibattiti in corso circa il rispetto della diversità formativa e dei diritti individuali culturali, e dei soggetti collettivi. Questi aspetti hanno saltato alla ribalta con l'adozione di molti aspetti diversi in tutto il mondo: nelle democrazie pluraliste d'Occidente l'aver stabilito le proprie politiche multiculturali e in Europa orientale dopo il 1989, dove diversi paesi affrontano le questioni dei diritti delle

minoranze, e il cosiddetto mondo in via di sviluppo dove s'incontra una moltitudine di problemi indigeni ed etnici di varia gravità.

Gli esseri umani hanno la capacità intrinseca di essere culturalmente creativi, e l'antropologia è fondamentalmente la dialettica tra l'unità della specie umana e la diversità culturale delle società umane nel mondo. Inoltre, nel presente esistono un consenso sul concetto di diversità culturale e il principio generale del pluralismo culturale, che meritano di essere tutelati e promossi.

Ciò che complica le cose è che il mondo non è organizzato come un arazzo di culture, costituito da entità discrete, chiaramente definite, che occupano territori specifici. Detto in altro modo non vi è alcuna associazione 'naturale' di luogo, di persone e cultura, tra l'identità culturale e quella territoriale di registrazione. Al contrario, sotto l'impatto della migrazione di massa e dei flussi transnazionali della cultura, la diversità culturale è gradualmente de-territorializzata. In realtà, i gruppi e i paesi emigrano, cercano rifugio, si sposano con membri di comunità differenti, si scambiano, e possiedono idee preconcepite su alcuni e altri, cercano di distinguersi dagli altri, a volte relegando agli altri (stranieri) forestieri, allo status di non-persone. Qui si riunisce in potenza la cosa migliore, per esempio lo scambio culturale, il dialogo interculturale, e la cosa peggiore, come la xenofobia, il razzismo e la discriminazione, delle relazioni culturali.

È in quest'ambiente nel che le domande d'identità e le esigenze di diritti culturali hanno saltato sempre di più a un primo piano, conducendo a una serie di leggi politiche, e dosate amministrative per "gestire" la diversità culturale. Tuttavia, postulare il principio della diversità culturale come ingentemente umano ed anche requisito per la coesistenza pacifica come tanto all'interno degli stati e tra essi non implica che l'idea o il concetto di cultura non sia polemico. Ad esempio, è possibile utilizzare la cultura per rafforzare o richiedere le sfide dei diritti fatti pensando a ottenere il riconoscimento dei diritti culturali, quindi si presta a essere manipolata per scopi diversi e a volte riprovevoli.

Per la maggior parte, lo sviluppo della diversità culturale e il rispetto dei diritti culturali o il pluralismo culturale avvengono all'interno del paradigma liberale, basato sui principi di l'autonomia individuale e la libertà di elezione ispirata nel modello di giustizia sociale di John Rawls. Questa

visione considera l'individuo come il portatore ultimo di diritti e unità di valore morale. Il pluralismo culturale che appare qui come un'armonia non problematica si è ottenuto attraverso l'equilibrio delle elezioni individuali. Per esempio, la teoria liberale di giustizia che sostiene la "cittadinanza multiculturale" tale e come difende il filosofo politico canadese Will Kymlicka si basa sull'ipotesi che gli interessi di ogni membro della comunità politica hanno lo stesso valore nel mercato e nel processo politico di governo della maggioranza. Tuttavia, e d'accordo con questa visione, sotto certe condizioni di pluralismo culturale, nelle quali la unione colta e la comunità politica non sono, Co estensi, la questione risiede in se la petizione di diritti speciali si basa in circostanze disuguali o in un'elezione differenziale. Se esistono circostanze disuguali, si necessitano dosate, appropriate per rettificare collettivamente le disuguaglianze sperimentate. Questo presuppone un riconoscimento dei diritti collettivi per proteggere l'appartenenza culturale come situazione di elezione individuale. Il risultato è un sistema associativo più che un modo universale di incorporare l'individuo nello stato liberale, per virtù del quale la natura dei diritti in ogni persona varia dipendendo dalla comunità particolare alla quale uno appartiene.

Il punto cruciale di questa prospettiva è che tali misure si considerano di natura temporanea: i diritti culturali si riconoscono solo per assicurare che le persone che appartengono a gruppi culturali svantaggiati siano trattati senza discriminazione a proposito dei membri della maggioranza. Tale accordo di diritti culturali dentro la struttura liberale implica il rischio di ridurre la cultura a un epifenomeno.

Nell'altro estremo, uno scopre che quello che è stato battezzato come "assolutismo culturale" che suppone che a causa della sua rispettiva appartenenza culturale le persone sono tanto profondamente differenti le alcune delle altre che sono incapaci di capirsi o perfino coesistere. Lo Scontro di Civiltà di Huntington illustra questa visione. In questo senso, qualunque influenza che l'individuo possa avere nella modellatura della sua cultura attraverso il contatto con gli altri e, per lo stesso procedimento, qualunque possibilità di comunicarsi iter culturalmente si nega o si considera insignificante. Un problema addizionale di assolutismo culturale è che può concepire il colonialismo come un problema di shock culturale o capire che l'apartheid è un'espressione di una

cultura particolare, senza considerare altri fattori caratteristici come sono le disuguaglianze economiche, le relazioni di potere, gli interessi creati o l'ideologia politica. Inoltre dovrebbe aggiungersi che anche l'assolutismo culturale è stato invocato per confutare la validità dell'idea dei diritti umani come una supposta "creazione di Occidente."

Il concetto di cultura è pertanto ingentemente un'idea ambivalente e richiede un trattamento diligente. Quest'ambivalenza deriva in parte dal fatto che la cultura è una porzione dell'esperienza giornaliera e del vocabolario di tutte le persone. Da una parte, esiste un avvicinamento spontaneo, di buonsenso, e perfino intuitiva verso la cultura: come vite umane che siamo, tutti siamo esseri culturali; tutti apparteniamo a una cultura data. Capita come un paese o una comunità con tratti distintivi a proposito di lingua, di visione del mondo, sistema politico, organizzazione economica, religione, e così via; tutti dobbiamo affrontarci a questioni d'identità tanto individuale quanto collettiva; tutti abbiamo una tendenza a invocare alla cultura quando si tenta di spiegare la nostra natura e le nostre azioni agli altri, di ragionare le nostre differenze, di indicare affinità o, al contrario, la mancanza d'intendimento mutuo. D'altra parte, per l'antropologo, "cultura" è un concetto, un attrezzo analitico che si è astratto dalle pratiche sociali osservate e basate in un insieme di premesse metodologiche e teoriche. Da questo punto di vista, "cultura" ha dato luogo a numerose definizioni e una considerevole polemica teorica il cui trattamento eccederebbe il contenuto di questo capitolo. Quella che qui deve rilevarsi è la differenza, per non parlare di tensione, che esiste tra l'avvicinamento di buonsenso verso la cultura nella quale tutti comunicano come individui culturali che siamo, e la prospettiva antropologica della cultura, stando le attività della comunità internazionale piuttosto ispirate dalla prima, egli quale non succede senza l'apparizione di problemi.

2. Il problema

Nel luglio 2009, si sono riuniti a New York esperti del Minority Rights Group International (MRG) e l'UNICEF per lanciare la relazione sullo stato delle minoranze e popoli indigeni del mondo, la cui attenzione è focalizzata in particolare per l'istruzione.³⁴ Il MRG è un'ONG con sede a Londra, che pubblica

³⁴ Minority Rights Group International, 2009, *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples*, London, 248 p.

anche l'elenco mondiale delle minoranze e le popolazioni indigene preparato per la prima volta nel 1990. Dopo un aggiornamento nel 1997, il consiglio si trasformò in un database che è stato appeso su Internet per essere ricevuti gratuitamente.³⁵ Fornisce informazioni sulle molte minoranze e le popolazioni indigene di tutto il mondo in oltre 200 paesi, e un elenco di collegamenti utili (ad esempio, per scoprire di che strumenti giuridici si è ratificato uno stato, o per identificare le ONG che lavorano per proteggere e promuovere i diritti delle minoranze e popolazioni indigene).

La relazione di MRG pubblicato nel 2009 ha dimostrato che ci sono oltre 100 milioni di bambini fuori dalla scuola, una gran parte della quale, il 50% della media, raggiungendo un 80% in alcuni casi, appartiene a una minoranza o di una comunità indigena. Questo non è dovuto alla mancanza di uno standard internazionale che prevedono il diritto all'istruzione o, più in generale, per la conservazione della diversità culturale nel mondo. Né può essere attribuito alla controversia circa l'importanza dell'istruzione. In effetti, raggiungere l'istruzione primaria universale è la seconda posizione negli Obiettivi dello sviluppo del Millennio delle Nazioni Unite. Il diritto all'educazione fu riconosciuto recentemente come un diritto umano inalienabile per appena il motivato Forum dell'ONU su Questioni di Minoranze. Inoltre, il Meccanismo Esperto dell'ONU sui Diritti dei Paesi Indigeni trattò specificamente il tema dell'implementazione del diritto all'educazione nei paesi indigeni nella sua seconda sessione in agosto di 2009. Infine e soprattutto, i diversi strumenti internazionali e regionali proporzionano i diritti culturali e educativi delle minoranze e dei paesi indigeni. Il principale problema è piuttosto la sua implementazione. Come succede in molti casi, oltre ad enunciare i nobili principi di diritti umani, spesso la comunità di stati sembra essere reticente a implementare tali diritti, mediante l'adozione di misure speciali affinché i membri delle minoranze e i gruppi indigeni possano ridurre il tratto che li

<http://www.minorityrights.org/7948/state-of-the-worlds-minorities/state-of-the-worlds-minorities-and-indigenous-peoples-2009.html>. This is the fourth report of this kind. All reports are accessible online.

³⁵ Minority Rights Group International, 2009, *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples*, at <http://www.minorityrights.org/6065/the-directory/the-directory.html>

separa dalla popolazione maggioritaria o, all'inversa, preservare le sue identità e culture se così lo desiderano.

Le misure anti-discriminatorie e lo sviluppo della diversità culturale non si conciliano facilmente benché esistano come attività parallele, come succede nei programmi relazionati con l'educazione delle minoranze e i paesi indigeni.

L'Unesco, per esempio, un'agenzia specializzata delle Nazioni Unite stabilita in 1946, ha adottato strumenti con la vocazione di fissare alcuni standard com'è la Convenzione contro la Discriminazione nell'Educazione (1960, seguita d'iniziative come la Cornice di Azione di Dakar adottato per il Forum di Educazione Mondiale che ebbe luogo a Dakar, Senegal, in quello del 2000. La Cornice di Azione di Dakar formulò una serie di raccomandazioni che includevano un accesso a un'educazione, primaria obbligatoria di buona qualità per tutti i bambini nel 2015, specialmente a quei bambini appartenenti alle minoranze etniche; come un'educazione bilingue per detti bambini. Allo stesso tempo, la documentazione che illustra chiaramente lo sviluppo della diversità culturale mostra la difficoltà di ottenere un equilibrio tra le misure anti-discriminatorie e la necessità di proteggere e promuovere la diversità culturale a scala mondiale.³⁶ Questo ultimo include precisamente e specificamente il riconoscimento di forme culturali di trasmettere nonostante conoscenza che sia minacciate, sotto l'impatto della globalizzazione, specialmente nel caso dei paesi indigeni i cui territori e modi di vita stanno essendo mozzate sistematicamente.

Questa difficoltà per trovare un equilibrio rimane specchiata nelle opinioni divergenti che possano avere le persone appartenenti a minoranze o comunità indigene rispetto all'educazione come attrezzo d'integrazione sociale ed economica, dipendendo di se l'educazione è percepita come diritto collettivo o individuale. Prima di abordare questo problema con più dettaglio, è necessario ottenere una migliore idea delle similitudini e differenze tra minoranze e paesi indigeni.

³⁶ See for instance the UNESCO World Report *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* at <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202E.pdf>.

3. Minoranze e popoli indigeni?

Sebbene non esista una definizione formale giuridica del termine "minoranza" a livello internazionale, ci sono stati diversi tentativi di definire le minoranze negli ultimi decenni, in particolare, da due rappresentanti speciali delle Nazioni Unite, F.Capotorti e J.Deschênes. Le loro rispettive definizioni condividono elementi in più: sia citarne l'inferiorità numerica e lo stato di non-dominante, si riferiscono entrambi a un insieme di minoranze etniche o nazionali, linguistiche e religiose diverse dal resto della popolazione dello Stato; entrambi evocano un senso di solidarietà di gruppo per la conservazione della cultura e la lingua, a cui si aggiunge una particolare voce presentato da Deschênes, che è la volontà collettiva della minoranza per sopravvivere come gruppi distinti che cercano di ottenere la parità di trattamento facto e di iure in relazione alla maggioranza della popolazione.

L'ultimo di questi tre elementi-culturale delle minoranze come i gruppi con caratteristiche specifiche in termini di lingua e religione, la solidarietà di gruppo e sull'identità con rivendicazioni unite a tutte le sfide che ci troviamo di fronte. Come abbiamo visto, la cultura è un concetto che deve essere maneggiato con cura. La solidarietà di gruppo non è facile da identificare: ci vuole un approccio obliquo di astrarre dalle osservabili pratiche umane. Infine, le rivendicazioni d'identità e di discriminazione sono alquanto contraddittorie perché queste sono radicate in diritti umani individuali, mentre quelle di cui in un modo o nell'altro, o anche i diritti collettivi di gruppo. Tutte queste sfide sono state affrontate, se non necessariamente risolte, nella letteratura e nei dibattiti di politica internazionale.

Quando si analizza in generale, il termine "minoranza" è applicabile a un'ampia varietà di gruppi. Ciò è evidente dai suoi molti aggettivi come "unione di minoranza nazionale", "gruppo minoritario etnico", "minoranza linguistica", "minoranza religiosa", "minoranza culturale", "indigena minoranza"... A questo proposito, due cose dovrebbero essere evidenziate. Innanzitutto, è difficile distinguere chiaramente tra le minoranze nazionali ed etniche, e mi permetto di farlo qui. Le minoranze nazionali sono in genere la messa a fuoco nell'ambiente europeo, ad esempio, all'articolo 14 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo, che vieta la discriminazione, facendo riferimento alla nozione di "minoranza nazionale", ma non di definire. A livello internazionale si tende a trovare l'espressione "minoranze etniche", come nell'articolo

27 del Patto internazionale relativo ai diritti civili e politici (ICCPR), o una combinazione ("etnica o nazionale"), come nella Dichiarazione sulle minoranze di Nazioni Unite (sia l'ICCPR e la Dichiarazione delle minoranze sono trattati in dettaglio più sotto). Vi è un consenso sul concetto che, quando le minoranze qualificate come "nazionale o etnica" è un riferimento sia agli aspetti storici culturali. È difficile immaginare una minoranza nazionale che non sia anche una minoranza etnica o linguistica. Un caso classico di minoranza nazionale è rappresentato da un popolo che forma una maggioranza in uno stato, ma una minoranza in un altro, spesso si estende su entrambi i lati di una frontiera nazionale. Situazioni di questo genere esistenti in Europa (di gruppo minoritario danese in Germania, la minoranza slovacca in Ungheria, ecc.) E in Africa o in Asia in cui i confini nazionali elaborano in modo quasi arbitrario, dopo la decolonizzazione hanno portato alla divisione del popolo che più tardi divenne a minoranze etniche o nazionali in alcuni degli stati dove ora abitano. Un altro esempio è quello dei curdi che possono essere visti come una minoranza etnica o nazionale nei differenti stati dove abitano (Turchia, Iran, Iraq, Siria). Da un punto di vista storico, tuttavia, si potrebbe dire che i curdi sono un paese contro il quale si cospirarono le circostanze dietro la Prima Guerra Mondiale, impedendo di ottenerli nella condizione di stato. Questo segna verso un elemento importante nella discussione di minoranze e i suoi diritti: il termine "minoranza" non è sola carica di storia e geografia; è anche un concetto relazionale, e definito per la situazione. Le minoranze non sussistono come tali, esistono in relazione ad altre entità collettive e, inoltre, in costellazioni di relazioni di potere specifici.

In secondo posto, la moltiplicazione di qualifiche che si menzionavano in precedenza, benché siano un indicativo della diversità storica e geografica considerabile delle minoranze, illustra la difficoltà, contemporaneamente legale, concettuale e politica che rinchiude definire le caratteristiche specifiche delle minoranze in paragone con altri gruppi non statali che rivendicano diritti speciali, come sono i lavoratori emigranti, per non menzionare alle "nuove minoranze" risultante dell'immigrazione. Questi gruppi erano normali ed esplicitamente esclusi dalle frequenti definizioni come "minoranza." Questo non dovrebbe supporre, tuttavia, che i gruppi non statali non possano in generale rivendicare dei diritti speciali. Inoltre, si percepisce un'evoluzione nel

pensiero, per lo meno durante l'ultima decade, col risultato che i gruppi immigranti in questione tendono a essere visti in questo momento come minoranze, soprattutto nei paesi occidentali. Nonostante ancora persiste qualche grado di confusione terminologica e concettuale in considerazione della crescente complessità.

L'implicazione relativamente recente dell'ambito del Minority Rights Group per passare a includere ai paesi indigeni è una dimostrazione di questa tendenza, poiché spesso entrambi sperimentano condizioni simili di vita e lamenti di voce paragonabili, mentre le sue rivendicazioni, come la sua situazione legale, possono differire considerevolmente. Le relazioni e direttivi del MRG s'incentrano in collettività collocate più che in nuove comunità di emigranti, benché sia difficile tracciare una linea ferma tra entrambe le categorie, specialmente in Europa occidentale con le sue grandi comunità emigranti di paesi come la Turchia. Invece, in nord dell'America ed in altri antichi stati coloni dell'Europa, sembra predominare molto una distinzione chiara tra i gruppi emigranti e i paesi indigeni. Tale distinzione rimane specchiata in l'avvicinamento di doppia via del sistema nelle Nazioni Unite, con due dichiarazioni di diritti, e due gruppi di lavoro che funzionarono per anni fino alla recente riforma del sistema di diritti nell'ONU nel 2007, come vedremo nella seguente sezione.

Contraria al termine "minoranza", l'espressione "paese indigena", o popolazione, è stata definita ufficialmente in uno studio dell'ONU che risale al 1980. Questa definizione di lavoro include quattro elementi che devono esistere in congiunzione per parlare di paese indigeno come di una categoria specifica. Nella sua maggiore parte, dunque, i paesi indigeni sono non dominanti in termini economici, politico e socioculturale ma come categoria specifica.³⁷ Sono i discendenti degli abitanti originali di un territorio dato; sono stati vittime di genocidi, conquiste e colonizzazioni; e cercano di mantenere la sua specificità culturale. Nella stessa linea, la Convenzione di Paesi Indigeno e Tribale Numero 169 (1989 dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL)³⁸ definisce ai paesi indigeni

³⁷ La maggioranza degli abitanti del Guatemala e la Bolivia per esempio sono indigene.

³⁸ That is, binding on States that have ratified this convention ; according to the ILO website, twenty have done so to date (2008).

nell'Art. 1 b come quelle "genti in paesi indipendenti che sono viste come indigeni dovuto alla sua ascendenza derivata delle popolazioni che abitarono il paese, o una regione geografica alla quale appartiene il paese, in tempi di conquista, colonizzazione o stabilimento delle attuali frontiere statali e che, senza tenere in conto il suo status legale, mantengono parte o tutte le sue proprie istituzioni sociali, economiche, culturali e politiche."

Questa definizione si applica in particolare ai popoli originari del Nuovo Mondo, tra cui i nativi americani, gli eschimesi, i Maori in Aotearoa / Nuova Zelanda e gli aborigeni australiani, e diversi come il popolo Usami del nord di Fennoscandia, gli Ainu del Giappone, e i paesi (numericamente) piccoli in Russia. Qui l'aspetto interessante è una differenza fondamentale tra il primo e il secondo gruppo. Ciò include gli abitanti originari delle colonie europee e si riferisce a ciò che è stata chiamata la dottrina di acqua blu. Secondo questa dottrina, le popolazioni indigene sono persone all'estero che sono venuti a contatto e, in definitiva dominato per, le potenze europee durante l'erano dell'espansione europea oltremare da "l'età della scoperta" e che i gruppi sono ora culturalmente separata e non dominanti negli Stati del Nuovo Mondo che ha ottenuto la sua indipendenza mediante l'esclusione degli abitanti originali. Canada, Australia, gli Stati Uniti e Nuova Zelanda sono esempi di questo processo. Invece, i sami, gli ainu o i piccoli patrie della Russia non sono paesi di oltremare a proposito della maggioranza dominante e, da questo punto di vista, somigliano più alle minoranze. Comunque tutte esse sono considerate indigene, per lo meno a livello internazionale.

Neanche dobbiamo trascurare la tendenza crescente a sussumere basso la qualifica di "indigena" a certi stili di vita socio economico basati nella caccia e la riunione, l'abigeato, l'agricoltura itinerante, o nella transumanza. Questi si localizzano nelle chiamate zone confinanti come sono le selve tropicali e boreali, e quindi ai margini della moderna società industriale con la sua tecnologia raffinata e modelli di consumo. Utilizzando tali criteri basati sulla cultura, alcune comunità in Africa e in Asia sono state descritte come 'indigeni', soprattutto i pastori e gli abitanti della foresta. In altre parole, l'argomento incentrato sugli stili di vita in generale connesse con la situazione delle popolazioni indigene, piuttosto che della

minoranza. Non sorprendentemente, i tuareg rivendicano il loro status indigeno, come fanno gli abitanti della giungla dell'Africa centrale e altre popolazioni che mantengono stili di vita tradizionali e non urbane non industriali, come gli ti adirasti nel subcontinente indiano.

La questione delle similitudini e le differenze tra minoranze e paesi indigeni rimangono pertanto aperto a dibattito. Alcuni inclusi sono arrivati a discutere l'utilità di esporre il problema come uno che ha fundamentalmente categorie differenti. Sia come sia, quello che dovremmo mantenere arrivati a questo punto, è che, a livello globale, la situazione dei paesi indigeni è molto complessa e che potrebbe condurre a confusione, tanto quando si confronta con le minoranze come quando si considera una categoria in se stessa. In alcuni casi in Africa e in Asia per esempio, si è discussa la rilevanza del criterio dell'esistenza previa in un territorio dato, già sia in connessione con conflitti etnici e di risorse, per es. gli orgoni in Nigeria, o come risultato di quella nascita di movimenti separatisti che sono prodotti per il neocolonialismo, per es. i nagas in India. Inoltre, una comprensione culturale, più che politica o storica, della condizione indigena sta essendo altrettanto soggetta a dibattito.³⁹

Qui l'obiettivo non è di raggiungere a prova di bomba definizioni, ma piuttosto di stabilire in quale misura sono possibili le differenze e le somiglianze che sono state citate per dar luogo a differenti norme giuridiche e ciò che questo comporta in materia di diritti culturali e di educazione. Anche un semplice sguardo del Direttorio Mondiale delle minoranze e dei popoli indigeni in alto mostra l'estrema diversità delle centinaia di comunità che potenzialmente rientrano nell'ambito di applicazione di questo capitolo, e il rischio di emarginazione e di assimilazione culturale che affronta quotidianamente. Anche se non dominante e la potenziale discriminazione delle minoranze e dei popoli indigeni promuove senz'altro, di essere internazionale in suo favore, è veramente difficile prevedere in alcuni paragrafi e completare una descrizione indicativa della loro condizione e la loro difficile situazione, oltre la menzione in passato di alcuni singoli casi. Un approccio pragmatico è

³⁹ It is worth recalling here that the ILO Convention No 169 uses the expression « tribal peoples » to refer to such cases ; « tribal peoples » are defined as groups in independent countries that distinguish themselves from other sectors of society by their living conditions, traditional lifestyle, and, if applicable, by the fact of coming under special legislation.

quindi più utile. Invece di compilare liste delle minoranze che sono sempre incomplete e in tutto il mondo e, le comunità indigene, comprese le statistiche difficili da ottenere (molto spesso, i dati ufficiali non si disintegrano con i dati del censimento concernente le minoranze e delle popolazioni indigene, soprattutto per motivi politici) è più utile per osservare le norme giuridiche esistenti e valutare le possibilità di essere attuate.

4. La Cornice Legale

Come si è menzionato, le Nazioni Unite hanno adottato un avvicinamento di doppia via distinguendo tra minoranze e diritti indigeni come supplemento dei diritti umani generali. Questo condusse a un'organizzazione istituzionale specifica dentro il sistema di diritti umani, includendo lo stabilimento del Gruppo di Lavoro sulle Popolazioni Indigene, 1982 -2007, e del Gruppo di Lavoro sulle Minoranze, 1995 -2007). Dietro la recente riforma del sistema di diritti umani nell'ONU, quello fu rimpiazzato per il Meccanismo di Esperti sui Diritti dei Paesi Indigeni, composto per cinque esperti indigeni, e questo fu sostituito per il Foro su Questioni di Minoranze e un Esperto Indipendente sulle Minoranze.

I Gruppi di Lavoro dell'ONU su Minoranze e Popolazioni Indigene offrivano spazi per il dialogo e permettevano la partecipazione attiva di rappresentanti indigeni e di minoranze, governi, agenzie internazionali, ONG's, ed erudito. Si crearono per ragioni diverse: nel caso dei paesi indigeni, per fare una brutta copia di standard legali speciali, che dopo propiziarono la Dichiarazione di Diritti di Paesi Indigeni, da qui chiamata Dichiarazione dei Paesi Indigeni, finalmente adottata per l'Assemblea Generale dell'ONU nel 2007, quindici anni dopo l'adozione della Dichiarazione dell'ONU nei diritti delle Minoranze nazionali, etniche, religiose e linguistiche, da ora in poi Dichiarazione di Minoranze, del 1992. L'implementazione della Dichiarazione di Minoranze fu raccomandata al Gruppo di Lavoro sulle Minoranze, mentre la Dichiarazione di Diritti dei Paesi Indigeni forma il mandato del Meccanismo Esperto menzionato in precedenza. Il proposito di questa sezione è allora spiegare brevemente tre differenti categorie di diritti prima di considerare la sua trascendenza per la cultura e l'educazione.

Dall'inizio, uno può affermare che i due pilastri sui quali si sostentano i diritti delle minoranze sono i diritti umani

individuali e il principio di non discriminazione. I diritti umani generali si stabiliscono nella Dichiarazione Universale di Diritti umani di 1948, e posteriormente elaborati in altri strumenti legali. Possono essere rivendicati per chiunque, includendo le persone appartenenti a minoranze e comunità indigene. I diritti umani generali si basano su due principi fondamentali stipolati nella Dichiarazione Universale. Una è la libertà e l'uguaglianza nella dignità e i diritti per tutti, Art. 1). L'altro è la non discriminazione, un principio anche compreso nella Lettera delle Nazioni Unite. Così, per virtù dell'Art.2 della Dichiarazione Universale, tutti gli esseri umani hanno diritto alle libertà descritte nella Dichiarazione "senza distinzione alcuna di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o di qualunque altra indole, origine nazionale o sociale, posizione economica, nascita o qualunque altra condizione".

La Dichiarazione Universale di Diritti umani non menziona alle minoranze. Durante il processo di confezione per l'ora scomparsa Commissione di Diritti umani, alcuni stati come Polonia, l'URSS e Danimarca perseguirono l'inclusione di diritti specifici per le minoranze. Quando la Dichiarazione stette in processo di essere adottata, l'URSS mantenne che il futuro strumento dovrebbe stabilire il diritto a parlare nella lingua materna propria e il diritto a preservare l'identità culturale. Comunque non ci fu nessun dibattito. Solamente intervennero gli Stati Uniti per affermare che la Dichiarazione Universale non aveva per obiettivo l'enunciazione di diritti collettivi. In questo senso, la Dichiarazione Universale di Diritti umani rappresenta l'apogeo dei diritti individuali, mentre i diritti delle minoranze e dei paesi indigeni sarebbero oggetti di una futura elaborazione.

Il principio di non discriminazione è anche affermato in una serie di trattati multilaterali, come la Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale (ICERD). Definisce "discriminazione razziale" come "ogni distinzione, esclusione, restrizione o preferenza basata sulla razza, il colore, l'ascendenza o l'origine nazionale o l'etnica; che abbia lo scopo o l'effetto di distruggere o di compromettere il riconoscimento, il godimento o l'esercizio in condizioni di parità, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale, culturale o in ogni altro settore della vita pubblica ". Il Comitato per l'Eliminazione della Discriminazione Razziale (CERD), che vigila sull'applicazione della Convenzione, ha sempre considerato la discriminazione delle minoranze e dei

popoli indigeni nella loro analisi dei rapporti periodici presentati dagli Stati.

L'ICERD è uno dei sei principali trattati internazionali, i diritti umani giuridicamente vincolanti nell'ambito del sistema delle Nazioni Unite nei diritti umani che sono importanti, ognuno a suo modo, per la situazione delle minoranze o delle popolazioni indigene. Per ciascuno di questi trattati ha istituito una commissione per supervisionare il modo in cui gli Stati rispettino i loro obblighi derivanti dal trattato. Va ricordato, tuttavia, che le persone appartenenti alle minoranze o le comunità indigene ha il diritto di avere tutte le leggi umane.

Nel campo dei diritti umani, il principio di non discriminazione in questo modo è stato stabilito come una norma di diritto internazionale sia nella Lettera delle Nazioni Unite e della Dichiarazione universale dei diritti nell'uomo. Appartiene al nucleo duro degli standard internazionali di diritti umani: più che essere una semplice violazione di un diritto umano specifico, la mancanza di rispetto verso il principio di non discriminazione suppone una violazione del principio fondatore dei diritti umani.

Due trattati multilaterali abordano non la discriminazione e l'uguaglianza di trattamento di forma più dettagliata. Questi sono i chiamati Patti di 1966, cioè, il Patto Internazionale di Diritti Civili e Politici, ICCPR, e il Patto Internazionale di Diritti Economici, Sociali e Culturali (ICESC). Ambedue proporzionano un catalogo di diritti umani che è esatto di rispettare e promuovere agli stati, può essere considerati come le fondamenta della protezione internazionale dei diritti umani. In questo capitolo, uno dei Patti merita una menzione speciale, poiché include specificamente una clausola riferita ai diritti dei gruppi minoritari: "Negli stati in cui esistano minoranze etniche, religiose o linguistiche, non si negherà alle persone che appartengano a dette minoranze il diritto che corrisponde loro, in comune con gli altri membri del suo gruppo, ad avere la sua vita culturale, a professare e praticare la sua religione e a usare la sua lingua", Art. 27.)

L'Art. 27 dell'ICCPR introduce una sfumatura cruciale riferendosi specificamente alle "persone che appartengano a minoranze" invece di parlare di minoranze, mentre sottolinea la dimensione collettiva stipulando che i diritti di dette persone devono essere esercitati "in comune con gli altri membri del suo gruppo". È di questa maniera che i diritti delle minoranze

acquisiscono una dimensione culturale come una messa a fuoco sull'identità. Inoltre, l'espressione "non si negherà" implica che gli stati devono frenarsi da adottare, mettiamo, delle misure dosate o attività che metta in pericolo l'esercizio dei diritti culturali da parte delle persone appartenenti alle minoranze.

Il Comitato di Diritti umani che soprintende l'implementazione dell'ICCPR, ha osservato che gli stati possono essere richiesti per adottare "misure positive di protezione" per evitare che i diritti siano violati non solo per i governi ma anche per altre persone. Di forma simile, in precedenza l'ICERD menzionato permette agli stati di adottare misure speciali di azione affermativa o "discriminazione positiva" con l'obiettivo di correggere le ingiustizie storiche.

Inoltre, benché la frase introduttiva dell'Art. 27 sembra escludere appena gli arrivati immigranti, il Comitato di Diritti umani ha interpretato ampiamente l'articolo per includere a tutti quelli che vivano sotto la giurisdizione di un stato, includendo i lavoratori emigranti ed i visitatori. In effetti, se gli stranieri devono essere visti come una minoranza sotto l'Art. 27 dell'ICCPR, uno non potrà respingere la concessione del diritto a praticare la sua propria cultura, lingua e religione in comunione col resto di membri appartenenti al suo gruppo. Per qualche tempo prevalse il consenso intorno all'idea che solo i cittadini dello stato nel quale abitano possono essere considerati come minoranze etniche o nazionali. Tuttavia, uno non può smettere di domandarsi come, con l'assenza di un accordo generale intorno alla definizione internazionale del termine "minoranza", si suppone che dovrebbe determinare inequivocabilmente se i non cittadini dovrebbero o non essere riconosciuti come membri di una minoranza.

Un altro trattato multilaterale rilevante che è chiarificatore, contemporaneamente, dell'avvicinamento di doppia via menzionata in precedenza è la Convenzione ampiamente ratificata dei Diritti del Bambino di 1989 che include i bambini, cioè, alle persone minori di 18 anni, nella maggioranza di diritti che si garantiscono a tutti gli esseri umani sotto altri strumenti internazionali di diritti umani. Qui sono interessanti i vari altri articoli del Patto, come per esempio l'Art. 2 che stipula che i diritti stabiliti nel Patto devono garantirsi senza discriminazione in base all'origine razziale, nazionale, di lingua o religione. L'Art. 28 proporziona il diritto dal bambino all'educazione, includendo l'accesso ad un'educazione primaria. L'Art. 29 riflessa il proposito fondamentale dell'educazione, proporzionando Inter alia che

l'educazione di un bambino deve perseguirsi sviluppando il rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali, come la propria identità culturale del bambino o bambina, la sua lingua ed i suoi valori. Per ultimo, l'Art. 30 include i bambini nelle disposizioni di cui all'articolo 27 della ICCPR citato sopra, in relazione al diritto di godere della cultura di ciascuno, la pratica della religione stessa, e l'uso della lingua. Va notato che lo fa distinguendo in modo esplicito tra i bambini indigeni e quelli appartenenti alle minoranze.

La Dichiarazione delle Minoranze adottata nel 1992 conferma il principio di non discriminazione di cui all'articolo 3 sopra ispira all'articolo 27 della ICCPR sopra. A un altro livello, tuttavia, stabilisce all'articolo 1, ed è il primo strumento internazionale a farlo, che l'esistenza e l'identità delle minoranze devono essere protette e promosse dagli Stati. In questo modo, si fa un appello agli stati di adottare adeguate grandezze legislative e altre misure. Inoltre, l'articolo 2.2 e 2.3 affronta il diritto delle persone appartenenti alle minoranze di partecipare pienamente alla vita pubblica, culturale, sociale ed economica, e prendere parte alle decisioni che li riguardano. Tuttavia, contrariamente al principio di non discriminazione, di riconoscimento di diritti speciali per le minoranze rimane controversa nonostante che tale riconoscimento può essere necessario per mettere alle minoranze allo stesso livello della maggioranza.

Obbligando agli stati a proteggere l'identità dalle minoranze, la Dichiarazione di Minoranze va oltre l'implementazione del principio della non discriminazione. Questo appare chiaramente nell'Art. 4 che proporziona misure speciali per permettere alle persone appartenenti alle minoranze di vivere e sviluppare la sua identità culturale, praticare la sua religione, imparare e praticare la sua lingua, conoscere la sua storia e le sue tradizioni. Perfino anche questa clausola contiene un'importante limitazione che si trova in molti attrezzi dei diritti umani: che le pratiche a proteggere non devono essere contrarie alle norme di diritto nazionale o internazionale, e soprattutto non mettono in rischio l'integrità politica e territoriale degli stati.

È utile analizzare in dettaglio l'Art. 4.2 che stabilisce che gli stati "prenderanno le misure pertinenti per creare condizioni favorevoli che permettano alle persone che appartengano alle minoranze esprimere le sue caratteristiche". Questo si ottiene di forma facile, poiché si tratta semplicemente degli stati che

lascino alle minoranze "sviluppare la sua cultura, lingua, religione, tradizioni e abitudini... ." A uno allora lo sorprende il cambiamento nei seguenti paragrafi dell'articolo. Quando si tratta che gli stati realizzino sforzi speciali creando strutture appropriate o proporzionare mezzi finanziari, si cambia l'affermativo col condizionale: dovrebbero prendere le misure appropriate" per creare le condizioni affinché le persone appartenenti alle minoranze imparino e pratichino la sua lingua materna, Art. 4.3,; e dovrebbero imparare, quando sia appropriato," dosate nel campo dell'educazione col proposito di assicurare la trasmissione di conoscenze in relazione alla storia e la cultura delle minoranze. Art. 4.4).

A proposito di questo, vale la pena ricordare il carattere temporaneo delle misure speciali alle quali alludevamo in precedenza. Per esempio, l'Art. 2.2 dell'ICERD raccomanda agli stati assicurare la protezione di gruppi etniche questioni o d'individui appartenenti a questi, in modo che possano godere completamente dei suoi diritti umani e libertà fondamentali, ma solo per il tempo che tali misure siano necessarie, cioè, fino a che si siano disarmate tutte le forme di discriminazione. In questo modo, uno riconosce un gruppo dato come tale, ma solo col proposito di lasciarlo fuorigioco attraverso la legislazione, per così dirlo.

In realtà, spesso gli stati dubitano accordando diritti speciali ai gruppi non statali. Uno potrebbe domandarsi in cui consistono esattamente dette misure nel diritto internazionale, poiché non sono state mai elaborate correttamente. Per esempio, i vari tipi di misure speciali fissate nella Dichiarazione di Minoranze non si concepiscono tutte di forma identica: si menzionano dosate nelle aree della politica, la lingua, la cultura, l'economia e la religione, ma queste aree non hanno lo stesso peso. È più, i compromessi che si esigono agli stati possono variare. In questo modo, "cultura" fu un termine relativamente privo di polemica durante il processo di redazione, mentre l'economia e la politica generarono un dibattito considerabile poiché avevano molto di più in gioco in quello al che si riferisce alle risorse e la distribuzione di potere.

Chissà sia preferibile lasciare che le minoranze prendano le sue iniziative nella difesa dei suoi interessi. Tuttavia, salvo che i diritti che si concedano alle minoranze come tali, le clausole specifiche della Dichiarazione di Minoranze appena potranno obbligare agli stati ad adottare misure specifiche. Salvo che, le minoranze abbiano diritto a veto o altri diritti di

partecipazione effettiva, gli stati si sentiranno sempre inclinati a misurare gli "interessi legittimi" delle minoranze contro i suoi interessi, e potranno scegliere di sacrificare gli interessi della minoranza o degli indigeni in beneficio degli interessi nella maggioranza.

Alle minoranze si tende loro a negare i diritti speciali in base all'argomentazione secondo la quale tali diritti andrebbero contro la natura individuale dei diritti umani. Perfino la forma nella quale si concepiscono le minoranze negli strumenti legali internazionali come quelli che si sono menzionati brevemente in questo capitolo riflettono considerazioni principalmente tecniche e politiche. Semplicemente i redattori della Dichiarazione di Minoranze si mantennero nei limiti dentro i quali era possibile un minimo accordo tra gli stati membri delle Nazioni Unite. Tuttavia, esiste un sentimento crescente di che un piacere efficace dei diritti umani presuppone che un collettivo dato si trovi in una posizione che l'abilita per approfittarsi dei diritti. Non c'è niente che ostacoli tale generalizzazione del concetto di diritti umani i cui limiti e connotazioni specifiche alla cultura sono stati ampiamente dibattuti.

La situazione dei paesi indigeni concede un giro differente a detta generalizzazione del concetto di diritti umani perché implica alle chiamate di diritto di gruppo. In effetti, anche la costellazione d'interessi menzionati a proposito delle minoranze governa la situazione dei paesi indigeni, specialmente rispetto alle sue terre, territori e risorse. Qui risiede una differenza cruciale tra paesi indigeni e minoranze. Non si stabiliscono nessun diritto alla terra e le risorse naturali nella Dichiarazione di Minoranze. Ma questi diritti sono elementi importanti tanto nella convenzione 169 dell'OIL, Art. 13-19, e nella Dichiarazione di Paesi Indigeni, per es. negli Articoli 26 e 29). Riprendendo la definizione che si è data prima, "la condizione d'indigena" è, infatti, indissolubilmente legata al rapporto storico con i popoli delle ex colonie europee nelle terre che occupano o continuano a rivendicare.

È stato osservato più volte dai rappresentanti indigeni che gli standard convenzionali di diritti umani non sono riusciti a risolvere la difficile situazione della sua gente. La situazione delle popolazioni indigene è piuttosto direttamente collegata alla tensione tra i diritti in virtù del principio di non discriminazione e i diritti speciali hanno sostenuto in blocco a

causa di una comunitaria identità, la storia comune, se non il perseguimento della giustizia riparatore. Così, il riconoscimento dello status di autoctoni è anche una nuovissima versione del classico dibattito sulla riconciliazione possibile l'idea d'individuo come portatore di diritti ultimo in contrasto con l'idea che l'identità collettiva degli Stati può essere visto come titolare di diritto. Ciò ha implicazioni per la personalità giuridica (internazionale) che potrebbero reclamare il diritto delle minoranze o delle popolazioni indigene.

Quando gli strumenti giuridici internazionali prevedono misure speciali per le minoranze e per i popoli indigeni, vedendo in essi come se fossero degli obblighi dello Stato, come entità collettiva partecipa di solito non in grado di approfittare di ogni legge internazionale, a mandato l'attuazione di tali obblighi. Qui il punto interessante è che la situazione non è la stessa per le popolazioni indigene e delle minoranze. Quelli in realtà che sono stati spesso riconosciuti o almeno trattati come le organizzazioni internazionali a un certo punto della storia, per esempio in conformità a centinaia di trattati che le potenze europee hanno concordato con loro tra i secoli XVI e XIX. Al contrario, nel caso delle minoranze, la questione è se essa deve piuttosto cercare un qualche tipo di personalità giuridica e, se sì, quali dovrebbero essere i criteri da seguire. Non sono ancora stati integrati nel diritto internazionale positivo i modi possibili (ad esempio, un referendum). Non è un caso. L'obiettivo principale del diritto internazionale è quello di salvaguardare la stabilità degli Stati e delle relazioni interstatali. Poiché gli Stati tendono a vedere le minoranze come una potenziale minaccia al suo territorio e all'integrità politica, sono interessati di esercitare un maggiore controllo sulle minoranze che vivono entro i suoi confini ad affrontare la questione dei diritti di queste minoranze che permettono di garantire la loro sopravvivenza come i diversi gruppi. Tuttavia, com'è stato dimostrato che la situazione in Europa orientale, è la repressione, piuttosto che incoraggiare le aspirazioni delle minoranze, che potrebbe rappresentare un importante fattore di destabilizzazione.

Il popolo indigeno spesso sostiene che le clausole concernenti, i diritti di "persone appartenenti a minoranze" non sono applicabili a loro. Quando guardiamo nel complesso la diversità delle situazioni in cui i popoli indigeni si trovano, si vede un duplice problema. Alcune popolazioni indigene possono sperimentare che occorra de facto lo status di minoranza, specie se siano geograficamente disperse o sono stati

espropriati delle loro terre base. Altre, ancora occupano vaste porzioni di terreno su cui persistono senza interferenze indicative dalla società dominante. Tuttavia, questi casi sono sempre più atipici sotto l'impatto della globalizzazione e la maggiore competizione per le risorse naturali. L'elaborazione di norme applicabili alle popolazioni indigene, come si è ampliato il campo per quanto riguarda i diritti speciali rispetto dei diritti di non discriminazione. Qui ci sono due strumenti internazionali pertinenti, in particolare la Convenzione no. 169, e la Dichiarazione dei diritti dei popoli indigeni nel 2007 che contiene una copertura molto più alta. Entrambi riconoscono i meriti dei diritti umani individuali. L'articolo 1 della Dichiarazione afferma che le popolazioni indigene hanno il diritto di godere pienamente di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali riconosciuti dalla Carta delle Nazioni Unite, la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e del diritto internazionale dei diritti umani. La Convenzione no. 169 (art. 3) contiene la clausola in questione.

Per quanto riguarda i diritti specifici dei popoli indigeni contenute in entrambi i testi, essi differiscono significativamente da quelli enunciati nella Dichiarazione sulle minoranze. La Dichiarazione di Minoranze ha come scopo di "fornire uno spazio per il pluralismo in solidarietà" con le parole di A. Eide, l'ex presidente del gruppo di lavoro sulle minoranze. Le norme riguardanti le popolazioni indigene sono intese a consentire un certo grado di autonomia. Per la maggior parte, mentre la dichiarazione di minoranza rileva la partecipazione effettiva alla società più grande, alcune clausole sui diritti delle popolazioni indigene rilevano la capacità di questi di prendere le proprie decisioni. I diritti delle minoranze sono formulati come diritti individuali di preservare e sviluppare la loro identità collettiva separata integrando la società convenzionale in un modo o nell'altro, in questo senso, le persone appartenenti alle minoranze hanno quello che si è chiamata identità multiple. Questo significa mantenersi dentro l'ambito dei diritti umani individuali insieme a se si concepisce che questi chissà assolo acquisisca il suo significato totale se si esercitano collettivamente. Secondo questo, dunque, i diritti collettivi possono definirsi come diritti individuali esercitati in comunità con altri. Esempi importanti sarebbero i diritti linguistici e religiosi.

Invece, i diritti indigeni tendono a consolidare e fortificare lo sviluppo autonomo delle comunità indigene,

nell'assunzione che le persone indigene preferiscono mantenere un modo di vita prevalentemente indigena e hanno minore tendenza a partecipare alla società convenzionale. Qui un fattore importante che appare è che il dibattito sui diritti indigeni ha obbligato a diversi stati ad affrontare il suo passato coloniale e la sua acquisizione, spesso discutibile, di sovranità sul territorio nazionale e le sue risorse. Per quel motivo gli stati tendono a mostrarsi reticenti a concedere ai paesi indigeni quello che generalmente si conosce come diritti di gruppo. Tali diritti abbracciano un maggiore ambito che i diritti abitualmente concessi alle minoranze; non è esercitato da persone appartenenti a un gruppo dato in comunità con altri membri di detto gruppo, sono bene esercitati per un'entità collettiva come tale; e come ho menzionato già, possono implicare qualche tipo di legge internazionale effettiva, essendo il diritto di gruppo di maggiore calato nel diritto nei paesi all'autodeterminazione. In questo senso, la Dichiarazione di Paesi Indigeni aggiunge una nuova dimensione a un vecchio dibattito mentre stabilisce una giustapposizione qualcosa complessa dei diritti umani individuali, diritti collettivi, e leggi di gruppo.

Mettiamo alcuni esempi: i diritti umani individuali di non discriminazione nella dichiarazione tratta di aree come l'impiego, Art. 17, e l'educazione (vedere più sotto), come il diritto a migliorare le sue condizioni economiche senza discriminazione, Art. 21). I diritti collettivi del tipo stabilito nella Dichiarazione di Minoranze includono la protezione contro il trasloco forzato, Art. 10, o il diritto a mantenere e sviluppare le sue istituzioni insieme a partecipare completamente alla vita dello stato, Art. 5). Infine, i diritti speciali rivendicati per i paesi indigeni come tali includono il diritto alle terre che furono tradizionalmente della sua proprietà e sono state confiscate, occupate o dannate e, se questo posto vacante può essere impossibile, il diritto a ricevere una compensazione giusta e adeguata, Art. 28,; il diritto alla protezione ambientale, Art. 29, come la proprietà intellettuale e culturale, Art. 31,; ed il diritto collettivo alla libertà e la sicurezza, Art. 7). Inoltre, vari diritti stipolati nella dichiarazione di paesi indigeni si riaffermano attraverso misure speciali che devono essere prese per gli stati, come per esempio le forme di combattere l'assimilazione forzata e la distruzione di culture indigene, Art. 8, la conservazione e protezione dei posti sacri, Art. 12, o le misure per evitare il

magazzinaggio e l'eliminazione di materiali pericolosi in terreni indigeni, Art. 29).

Specialmente è l'Art. 3 della Dichiarazione di Paesi Indigeni che stabilisce un diritto di gruppo, poiché proclama il diritto di paesi indigeni all'autodeterminazione, cioè, a determinare liberamente il suo status politico ed il suo modo di sviluppo economico, sociale e culturale. Questo diritto questo qualificato, nonostante, nell'Art. 4 che stipula che l'autodeterminazione indigena suppone l'autogoverno a livello locale e regionale. Tuttavia, questa clausola può capirsi come una di varie interpretazioni possibili, poiché esiste una polemica persistente sulla questione di se le entità collettive sono le beneficiarie del diritto all'autodeterminazione. Esiste un consenso sull'idea che è applicabile alle popolazioni dei territori senza autogoverno e le popolazioni che abitano in territori occupati. È anche applicabile alla popolazione come unità negli stati sovrani. Tuttavia, l'opinione legale internazionale questa divisa riguardo all'applicabilità del principio di autodeterminazione ai paesi indigeni, benché le parole che trattengono la Dichiarazione dai Paesi Indigeni siano identici a quelle dell'Art. 1 dei due Patti.

Ritornando al tema dell'educazione, vale la pena rilevare che l'Art. 14 della Dichiarazione di Paesi Indigeni offre una dimostrazione rilevante dei tre tipi di diritti che stiamo considerando qui, dato che enunciano i tre: il diritto degli individui indigeni e specialmente dei bambini ad accedere a tutti i livelli dell'educazione statale senza discriminazione, Art. 14.2,; il diritto ad avvantaggiarsi delle misure dello stato per assicurare che gli individui indigeni e specialmente i bambini abbiano accesso all'educazione nella sua propria cultura e lingua, Art. 14.3, (questa clausola è paragonabile a quello che stabilisce la Dichiarazione di Minoranze,; ed il diritto dei paesi indigeni a stabilire e controllare i suoi propri sistemi educativi di gruppo.

Come si è menzionato prima, una delle sfide della protezione e sviluppo dei diritti indigeni e delle minoranze risiedono nella relazione contraddittoria tra richieste d'identità e rivendicazioni di non discriminazione, stando questo ultima attecchita nei diritti umani individuali mentre la prima si riferisce, in un modo o nell'altro, ai diritti collettivi o diritti di gruppo, dipendendo dalla situazione. Un'altra nuova sfida consiste in determinare la portata e la sostanza dei diritti di gruppo, questo è, dei diritti che è probabile che reclamino i

gruppi non statali, in contrapposizione ai diritti, umani, i collettivi abili come i diritti esercitati per gli individui in comunità con altri membri del suo gruppo.

Mentre che il principio di non discriminazione delle persone appartenenti a minoranze questo è fermamente ancorato e soprinteso nella legge internazionale positiva, questo non è il caso delle misure speciali che devono prendersi in Dichiarazione dei Popoli Indigeni, a differenza di una convenzione che deve essere ratificata, non crea né un obbligo di legge, né un meccanismo di controllo, e nessuno degli strumenti internazionali esistenti accetta espressamente i diritti soggettivi delle minoranze e popolazioni indigene o una forma di personalità legale.

Come montare la cultura e l'istruzione nella distinzione concettuale tra leggi e degli interessi sociali dei diritti collettivi? Se vi preoccupate per gli organismi collettivi, la questione è se e come esercizio di specifici diritti di etnia, la gente linguistica o religiosa, indigena o gruppo culturale. Tuttavia, le norme internazionali esistenti e le attività evidenziano piuttosto i vantaggi d'interessi collettivi, quali l'educazione interculturale. Per comprendere le implicazioni di questa differenza, è utile dare uno sguardo veloce a "cultura" per rimuovere alcune osservazioni conclusive.

5. Sulla Cultura, un'altra volta II

Ho accennato che il concetto antropologico di cultura implica una serie d'ipotesi metodologiche e teoriche che contribuiscono a problematizzare alla cultura. In generale, questo significa evitare di concepire la cultura come qualcosa di ovvio. Più precisamente, in questo capitolo, significa che non si può procedere come se la cultura era "là fuori", o essere visibili a occhio nudo, per così dire: un rito o delle culture sul vestito non è semplicemente indicare dei fenomeni d'osservazione e di analisi che ci permette di avere un'idea di una determinata cultura. Né si può procedere come se la cultura fosse un epifenomeno, com'è dalla prospettiva individualista della cultura cui abbiamo accennato in precedenza. Nella sede internazionale, una visione o l'altra e talvolta entrambe, di solito si assume che, in conformità a un approccio spesso difficile il senso comune che abbiamo menzionato in precedenza. Nel rivolgersi ai diritti delle minoranze e paesi indigeni, la sfida risiede in navigare tra l'estremo del relativismo culturale basato in una concezione d'essenza e non critica della cultura, e l'estremo dell'eccessivo

individualismo che include il rifiuto della cultura come fattore espressivo di vita sociale e individuale.

Assolo è un consenso minimo tra gli antropologi in quanto alla portata, la sostanza e l'importanza del concetto di cultura, come sul peso analitico che ha la cultura in paragone, con, dicono, i processi economici, le istituzioni politiche, o gli interessi di classe. Nella sua maggiore parte però, il concetto antropologico di cultura è integrale: la cultura si concepisce come un sistema, un tutto organizzato, e questo è così a livello descrittivo come analitico.

Restrittivamente, "una cultura" si può definire come un'unità di popolazione autonoma che ha caratteristiche culturali distintive o tradizioni condivise, come un unito dato di valori, norme, idee, e pratiche sociali consociate. Inoltre, quando studiamo "una cultura", si suppone che detta cultura non è un attributo naturale bensì piuttosto qualcosa di costruito per attori sociali che evolve col passo del tempo. La messa a fuoco sulla natura sistemica delle culture individuali, come unità di popolazione, e la necessità di comprenderli dal suo punto di vista sottostà il principio del relativismo culturale che non deve confondersi col "assolutismo culturale" come forma di relativismo di colto estremo, alla quale ci riferiamo prima. A differenza di questo, il principio generale del relativismo culturale, innanzitutto, mette a tutte le culture umane allo stesso livello nel senso descrittivo e pertanto respinge l'idea che una cultura data deve essere stimata come "migliore" o più meritoria di essere protetta che altre.

Analiticamente, la Cultura, con la C maiuscola, si astrae dall'osservazione di pratiche sociali, e rappresenta come tale la principale contribuzione dell'antropologia. Comprende la teorizzazione sulla diversità di società umane, e la riflessione sulle relazioni tra l'individuo, la società e l'ambiente naturale. Come concetto operativo, la Cultura non è aleatoria ma si compone intorno ad un unito dato di valori e norme che governa i modi collettivi e individuali di pensiero e azione; si trasmette da origine a generazione e pertanto si perpetua col passo del tempo. Soprattutto, il concetto di cultura non ha indipendentemente senso di un'entità collettiva, è quello che ultimo, perché i suoi elementi costitutivi, stima, norme sociali, istituzioni, mitologia, modo di sussistenza solo attraverso una prospettiva ampia potrà comprendere come "funziona" la cultura, poiché le relazioni tra gli elementi costitutivi della cultura non sono sempre evidenti.

Il pensiero descrittivo è come contrapposizione del concetto analitico della cultura riflessa l'opposizione tra una visione universalista tipico dell'Illustrazione, per esempio Voltaire, Hume, e una prospettiva più diversa associata col filosofare-storiografo tedesco Johann Gottfried von Herder. La prima tende a minimizzare la diversità culturale proponendo l'unità della specie umana come portatrice di cultura; qui, la cultura è quella che caratterizza gli esseri umani poiché tale ed è ciò che li unisce. La seconda proposta differenze intrinseche tra i gruppi che svolgono diverse culture e quindi in primo piano la diversità culturale della cultura: ecco ciò che differenzia le persone o comunità. Questa distinzione tra cultura unificante come il popolo e la cultura come un principio di differenziazione dei gruppi indica la necessità di conciliare due idee apparentemente contraddittorie della cultura: l'unità della specie umana prevista e quindi l'uguaglianza di tutti gli esseri umani, cercando di comprendere ed evidenziare la diversità e storico-geografica e delle società umane. Solo quando abbiamo un peso di questi due principi fondamentali, è possibile per evitare il rischio di universalismo e relativismo estremo. La fine è l'universalismo etnocentrico, che significa giudicare tutto sotto i valori culturali e le abitudini di sé. Il relativismo estremo, come abbiamo visto in connessione con l'"assolutismo culturale", impedisce qualsiasi tipo di comprensione interculturale e di analisi.

La questione, tuttavia, continua essendo come fare possibile che le rivendicazioni d'identità fatte in nome del rispetto per la diversità culturale sia convalidato per standard legali internazionali senza soccombere al "assolutismo culturale", poiché non può avere nessun atto d'identificazione che non implichi un atto di differenziazione o esclusione. Di uguale modo, un avvicinamento folclorista alla cultura vista semplicemente come ambiente di elezione individuale fallisce in spiegare che la differenza culturale può essere attribuita sulla base dell'apparenza per esempio, e che sotto tali circostanze gli individui hanno scarse possibilità di scappare dagli stereotipi e dalla stigmatizzazione. Neanche offre sufficienti mezzi per resistere gli effetti negativi della globalizzazione che minacciano specialmente la sopravvivenza culturale dei paesi indigeni, includendo i suoi modi specifici di trasmettere e acquisire conoscenze basate nella vita in un ambiente naturale dato. Non è sorprendente che le opinioni sull'educazione e il diritto umano all'educazione espressi per i rappresentanti indigeni mettano in primo piano le questioni

della terra e le risorse. In questo modo, mettono di rilievo la necessità di un avvicinamento integrale e collettivo verso la conservazione della diversità culturale.

Nota Editoriale

Biblioteca Divulgare

Il labirinto etnico in questo capitolo è indescrivibile in termini di minoranze etniche nella mappa del mondo attuale. È il risultato di un accordo con nessuna prospettiva di armonizzare etnica, o migrazioni di massa nel IXX e XX secolo, non ci sono alternative per adattarsi diverso rispetto a una lenta e dolorosa integrazione. Non si può mai dire se questa miscelazione è biologicamente positiva o negativa l'evoluzione.

Per quanto riguarda le popolazioni indigene, è possibile inquadrare in federazioni di grandi dimensioni. Non qui, come in America, dove venti milioni d'indiani dispersi, e in parte isolato, né sono dipendenti e liberi. Sono semplicemente condizionati dai discendenti dei colonizzatori e gli indigeni creato nel processo di colonizzazione. È possibile che in Africa per attuare un sistema federale, che adotta il carattere degli indiani, raggruppamento possibile per un sistema federale, in base all'affinità antropologica e territoriale.

Oltre a minoranze etniche e delle popolazioni indigene rende difficile la federalizzazione impossibile antropologica della globalizzazione, vi è dei fattori collettivi nazionale-naturali. Il labirinto è più facile da aprire. La perseveranza degli stati successori degli imperi in mantenere il loro dominio su questi gruppi, è ciò che rende la soluzione a minoranze etniche, che insieme hanno portato il religioso dell'Islam, producono violenza, che priva l'umanità globalizzare l'armonia.

SUGGERIMENTO (2)

Sistemi di convivenza federale con sede in tutto il mondo sono indicativi della sua bontà nella creazione di pace e il progresso nelle comunità federate. Sono di modeste dimensioni come la Svizzera, o da una scala grande come gli Stati Uniti. Lo schema seguente definisce lo stato attuale d'incoerenza etnica nella continente America ed Europa occidentale, e tuttavia possibile stabilire affinità della specie, l'apertura del labirinto causando i resti della barbarie sulla Terra. Generalizzazione il mondo della cultura è l'unico sistema per rimuovere a questo livello. Ciò richiede:

- Il primo suggerimento. (Pagina 174)
- Il labirinto etnico creato nel corso della storia, a seguito dei flussi migratori, spontaneo o indotto esodo, la

deportazione e di altri fattori non così importanti, che hanno colpito il mondo intero che forma labirinti che non possono essere trattati separatamente. La crisi è iniziata più di un processo di decostruzione, una standardizzazione di realizzazione, nella posizione ideale per entrambi lo razionalizzare. Gli sforzi per superare la crisi dovrebbero essere previste per stabilire i livelli economici e culturali, sia all'interno delle federazioni come la proposta per l'Europa con i programmi in ciascuna federazione coesione interna ed esterna in tutto il mondo.

- Consideriamo un processo d'identificazione di priorità Stati etnici per stabilire in linea con il carattere di ciascun popolo, indicando la lingua come il primo dei fattori d'identità di determinare i diritti ei doveri di ogni esistente collettivo umano naturale.
- Attraverso la consultazione di ogni popolazione, la creazione di grandi federazioni 80-10 parallelo negli Stati Uniti e in Europa, i quali formano una confederazione mondiale condotta dalla Commissione delle Nazioni Unite, composto di rappresentanti di ciascuna federazione, con il mandato di promuovere il diritto consultazioni di essere stato validato per la popolazione generale.
- Il diritto degli Stati di essere esentati dalla normativa globale adottata in ogni domanda, la creazione di gruppi distinti di Stati in seno all'ONU.

POPOLI INDIGENE DELL'AMERICA LATINA

NOME	LINGUA	SITUAZIONE	POPOLAZ.	OSSERVAZIONI
TARAHUMARAS	TARAHUMANA	MÉXICO	122.000	Popoli estinti, e in via di estinzione, parlanti con la sua lingua originale: 950.550 CORAS–KIKAPÚES– HUICHOLES–MAYOS–SERIS– PIMAS–YAQUIS– GUARIJÍOS–PÁPAGOS– TEPEHUANES–CHICHIMECAS– PAMES– MATLATZINCAS–AMUZGOS– HUAVERES– TRIKUIS–CHATINOS– CHONTALES–POPOLUCAS LACANDONES–MOCHÓS ZOQUES–TOJOLABALES– POPOLOCAS–MEXICANEROS– ACATECO AGUACATECO–MAMES– CHALCHITECO–NASO– ZUTUHILES–WOUNAAN– CHOROTEGAS–ARAWAK– PIPII–EMBERA–KUNA– =====
MAZAHUAS	MAZAHUA	MÉXICO	300.000	
AZTEQUES-MEX	NÁHUATI	MÉXICO	2.500.000	
OTOMÍES	OTOMÍ	MÉXICO	650.000	
TOTONACAS	TOTONACA	MÉXICO	400.000	
HUASTECOS	HUASTECO	MÉXICO	200.000	
MIXTECOS	MIXTECO	MÉXICO	700.000	
CHINANTECOS	CHINANTECO	MÉXICO	200.000	
PUREPECHAS	PURÉPECHA	MÉXICO	203.000	
ZAPOTECOS	ZAPOTECO	MÉXICO	777.500	
MAZATECOS	MAZATECO	MÉXICO	306.000	
MIXES	MIXE	MÉXICO	169.000	
TLAPANECOS	TLAPANECO	MÉXICO	140.500	
CHOL	CHOL	MÉXICO	221.000	
MAIA	MAIA	MEXICO	1.500.000	
TZELTALES	TZELTAL	MÉXICO	384.000	
TZOTZILES	TZOTZIL	MÉXICO	407.000	
ACHÍ	ACHÍ	GUATEMALA	217.500	
QUINCHÉ	QUINCHÉ	GUATEMALA	1.280.000	
LENCA	LENCA	HOND-EL SALV.	137.000	
NGÖBE	NGÖBERE	PANAMA	200.000	
AYMARA	AYMARÀ	PERÚ-BOLIVIA	600.000	La riconversione dei popoli di Centro e sud dell'America, in transito dalla barbarie alla civiltà, non fu nessun disastro umano somigliante a quello del nord dell'America. E forse se non perpetuare, allacciò la dominazione e l'espletazione delle persone da degli imperatori despoti, più che quelli degli imperi dell'Antico Oriente ed Europa. La differenza più notevole con il nord dell'America consiste nel fatto di che il colonizzatore nord europeo lo fecero traslocandosi le famiglie con l'intenzione dell'esodo volontario e definitivo. Al sud i latini erano solo guerrieri e chierici, con coraggio di guadagni e ritorno alla metropoli. La popolazione criolla bianca è il risultato. Per il mondo, e l'Occidente specialmente, è un dolore che la civilizzazione non fosse stata fatta con l'idea dell'esodo definitivo in tutto il continente. Perfino duole di più che i chierici nord europei non cercassero intentassero come i latini, d'educare agli indiani. Potevano avere più successo. E il mondo attuale sarebbe un'altro.
JIBAROS	JIBARÀN	ECUADO-PERÚ	5.000	
QUECHUA	QUECHUA	DIVERSE	5.000.000	
OTAVALOS	“	ECUADOR	34.000	
CHIPAYA	URU-CHIPAYA	BOLIVIA	1.000	
YANOMAMI	YANOMAN	BRASIL-VENEZ.	9.000	
GUARANIES	TUPI-GUARANI	BRAS-PARA-AR	12.000	
BORORO	BORORO	BRASIL	850	
AMAHUACAS	PANOAN	PERÚ-BRASIL	750	
MUNDUCURU	MUNDURUKU	BRASIL	2.000	
WAIWAI	CARIBE	BRASIL-GUAYA.	1.000	
YECUANA	“	BRASIL-VENEZ.	5.000	
17 POBLES	Diversi	P.N.XINGU	6.000	
XAVÁNTE	MACRO-GE	BRASIL	8.000	
HUAONARI	Sconosciuto	ECUADOR	700	
TICUNA	“	PERÚ-BR-COLO	21.000	
ALACALUFE	“	CHILE	100	
ASHÁNINKA	ARAWAK	PERÚ-BRASIL	25.000	
GUAJIRO	“	COLOM-VENEZ	305.000	
GUAHIBO	“	COLOM-VENEZ	20.000	
MAPUCHE	ARAUCANA	CHILE-ARGENT.	1.050.000	
SURUI	TUPÍ-MONDE-SUR.	BRASIL	800	
SHIPIBO	CHAMA	PERÚ	3.000	
YAGUA	PEBA-YAGUAN	PERÚ-BRA-COL.	3.500	
LENGUAS	MASCOIAN	PARAGUAY	10.000	
PILAGÁS	GUAICURAN	ARGENT-PARAG	5.000	
TOBAS	“	ARG-BOL-PARA	17.000	
MOCOVÍ	“	ARGENTINA	3.500	
DIAGUITA	KAKÀN	CHILE-ARGENT.	7.000	
YAGAN	YAGAN	ARGENT.-CHILE	70	
WICHI	MATACOAN	ARGENT-BOLIV	75.000	
TEHUELCHES	CHON	ARGENTINA	350	
CAYAPA	CHIBCHA	ECUADOR	2.500	
KOGI	“	COLOMBIA	5.000	
IKA	“	COLOMBIA	5.000	

POPOLI INDIGENE DELL'AMERICA DEL NORD

NOME	LINGUA	SITUAZIONE	POPOLAZI.	OSSERVAZIONI
NASKAPI	ALGONQUINO	CANADÁ	1.000	Questa relazione di popoli amerindiani nord americano non è esaustivo, ma ci sono quelli che realmente possono considerarsi popoli. Non nel concetto dei propri amerindiani, che il nome di popolo è per quelli un sostantivo di collettivi umani in genere, incluso per tribù di ridotta dimensione. La lingua è per loro la guida della propria identità. Ancora più esaustivamente, annotiamo i più indicativi. Alcuni di loro smisero di essere popoli per lente estinzioni. Altri per vivono in numero di popolatori insignificanti e dispersi dentro della geografia di questa regione planetaria. Nell'insieme sono: ABENAKI—ALEUTIANOS—ARAPAHOE—PAWNE—KAROK—MOHAVE—POMO—WASHOE—KIOWA—CHOCTAW—SEMINOLA—CHICASAW—TSIMHAM—MIWOK—NEZPERCÉ—ZYAKIMASPOKANE—FLATHEAD—KUTENAI—THOMPSON—SALISH—WALLA WALLA—CAYUSE—BANNOCK—KWAKWATL—NOOTKA—MAKAH—HIVILINGMIUT—YELLOWKNIFE—SAUK—CALUSA—NATCHEZ—TOLWA—MODOC—TIMUCUA—WINEWAGO—DELAWARE—SECOTANO—MARRAGANSET—YUMA—ILLINOIS—CHINOOK PARLANTI ATTUALI NELLE SUE LINGUE SONO PIU' DI 75.000
CREE	"	CANADÁ-EUA	53.000	
MONTAGNAIS	"	RSVA.-CANADÁ	10.000	
YUOK	"	RSVA.HUPA-EUA	4.500	
ALGONKIN	"	CANADÁ	5.000	
MOHICANOS	"	RSVA.WISCON.-EUA	1.400	
OJIBWA	"	RSVA.EUA-CANADÁ	75.000	
KICKAPOOS	"	RSVA.EUA	1.500	
POTAWATOMI	"	RSVA.OKLA-KANS.	7.500	
MICMAC	"	EUA-CANADÁ	13.000	
OTTAWA	"	RSVA.OKLA-EUA	7.500	
SHAWNE	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.000	
WAMPANOAG	"	EUA	1.200	
POWHATANOS	"	EUA	3.000	
MENOMINEE	"	EUA	3.500	
MIAMI	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.000	
PIES NEGROS	"	EUA-CANADÁ	15.000	
CHEYENNES	"	RSVA.MONT-OKLAH.	5.000	
ATSINA	"	RSVA.F.BELKNAP-EUA	1.000	
KUTCHIN	ATABASCANO	ALASKA-CANA-EUA	1.500	
DOGRIB	"	CANADÁ	3.000	
TANANA	"	ALASKA-CANADÁ	500	
INUIT	ESQUIMAL	ALASKA-CANADÁ	33.000	
YUPIK	"	ALASKA	20.000	
CHEROKEE	IROQUÉS	EUA	78.500	
HURON	"	RSVA.EUA-CANADÁ	8.000	
IROQUESES	"	EUA-CANADÁ	29.500	
HUPA	NA-DENE	RSVA.HOOPA-EUA	1.000	
TLINGIT	"	EUA-CANADÁ	9.500	
HAIDA	"	EUA-CANADÁ	2.000	
APACHES	"	RSVA.ARIZONA-EUA	18.000	
NAVAJO	"	RSVA.EUA	220.000	
CATAWBA	SIOUX	EUA	4.500	
YUCHI	"	EUA	1.500	
SIOUX	"	EUA	103.500	
ASSINIBOIN	"	RSVA.MONT-ALBER.	3.500	
HIDATSA	"	RSVA.DAKOTA-EUA	1.200	
CROW	"	RSVA.MONTAN-EUA	7.000	
PONCAS	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.500	
OSAGE	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.500	
OMAHA	"	EUA	3.000	
SHOSHONE	UTO-AZTECA	EUA	7.000	
PAIUTE	"	EUA	4.000	
UTE	"	EUA	5.000	
COMANCHE	"	EUA	6.000	
HOPI	"	EUA	6.500	
PIMA	"	RSVA.EUA-MÉXICO	20.000	
SEMINOLA	MUSCOGI	EUA	6.000	

SETTLERS INDIGENI AMERICAN 20.000.000

CONFEDERAZIONE EUROPEA - C.E. (9)

	STATI NAZIONE	ABITANTI mille	STA TI	PRINCIPALI MINORANZE ETNICHE A INTEGRARE
1	Albania	3.600	1	Greci - Macedoni - Montenegrini
2	Germania (1)	82.000	16	Turchi - Ex iugoslavi - Italiani - Greci - Polacchi
3	Andorra	83	1	Portoghesi - Spagnoli - Catalani - Francesi
4	Austria	8.300	1	Ex iugoslavi - Turchi - Gitano - Ungheresi - Giudei
5	Belgio (2)	10.700	2	Francesi - Italiani - Turchi - Tedeschi - Neerlandesi
6	Bosnia Erzegovina	4.000	1	Serbi - Croata
7	Bulgaria	7.600	1	Turchi - Gitano
8	Croazia	4.500	1	Albanesi - Bosniaci - Ungheresi - Italiani - Serbi
9	Danimarca	5.500	1	Turchi - Ex iugoslavi
10	Slovacchia	5.400	1	Romanesi - Ungheresi - Cechi - Ruteno - Romanesi
11	Slovenia	2.000	1	Serbi - Croati - Bosniaci
12	Spagna (3)	45.800	4	Gitani - Marocchini - Romanesi - Latino americani
13	Stona	1.300	1	Russi - Ucraini - Bielorussi - Finlandesi
14	Finlandia	5.300	1	Svedesi - Russi - Osami
15	Francia (4)	64.300	8	Portoghesi - Gitani - Romanesi - Italiani - Turchi - Magrebini
16	Gibilterra	29	1	Britannici - Marocchini
17	Grecia	11.200	1	Albanesi - Valacos - Macedonios - Gitanos - Turcos
18	Ungheria	10.000	1	Gitani - Tedeschi - Slovacchi - Croati
19	Irlanda	4.500	1	Britannici
20	Islanda	318	1	Polacchi - Danesi - Filippini
21	Italia (5)	60.000	10	Gitani - Sloveni - Romanesi - Greci - Croati

22	Kosovo	1.800	1	Serbo - Gitano - Bosniaco - Turco - Egiziano - Croata.
23	Lettonia	2.300	1	Russo - Bielorussi - Ucraino - Polacco - Lituano.
24	Liechtenstein	35	1	Svizzero - Walsers - Austriaco - Tedesco
25	Lituania	3.300	1	Polacchi - Russi - Bielorussi - Ucraini
26	Lussemburgo	500	1	Portoghesi - Francesi - Italiani - Belga - Tedeschi
27	Macedonia	2.500	1	Albanesi - Turchi - Rumeni
28	Malta	400	1	Inglese - Italiani
29	Monaco	32	1	Italiani - Francesi
30	Montenegro	700	1	Serbi - Bosniaci - Albanesi - Croati
31	Norvegia	4.700	1	Usami - Romanesi - Bosniaci - Turchi
32	Paesi Bassi	16.400	1	Frisoni - Indonesiani - Turchi - Marocchini - Cinesi - Giudei - Gitani
33	Polonia (6)	38.100	2	Tedeschi - Bielorussi - Ucraini
34	Portogallo	10.600	1	Azzorre - Madeira - Ucraini - Gitani - Brasiliani
35	Regno Unito (7)	61.700	3	Indiani - Pachistani - Afro caraibi- Africani negri - Bengalesi - Cinesi
36	Repubblica Ceca	10.500	1	Tedeschi - Moravi - Slovacchi - Polacchi
37	Romania	21.500	1	Ungheresi - Gitani - Ucraini - Tedeschi
38	San Marino	33	1	Italiani
39	Serbia	9.200	1	Ungheresi - Bosniaci - Gitani - Ex iugoslavi - Croati - Albanesi slovacchi
40	Svezia	9.200	1	Finlandesi - Gitani - Giudei - Osami - Turchi.
41	Svizzera	7.700	1	Ex iugoslavi - Turchi - Portoghesi - Spagnoli - Gitani - Giudei
TOTALE (8)		79		

Chiamate (1) a (9) pagina seguente.

(1) Baden Wurtemberg - Bassa Sassonia - Baviera - Berlino Brandeburgo, Brema - Hesse - Meskem - Borgo Pomerania - Renana Palatinato - Sassonia - Sajoniaanhalt - Saarland - Schcesunig Holstein Turingia.

(2) Fiandre - Vallonea

(3) Spagna - Catalunya - Euskadi - Galizia.

(4) Francia. Ci sono 22 dipartimenti e sedici lingue riconosciute. La Lingua e la territorialità in combinazione, sono in grado di determinare il numero di stati.

(5) Italia. Ci sono venti regioni e dieci lingue viventi. Come in Francia la combinazione idiomatica con la linguistica territoriale deve determinare il numero di stati.

(6) Polonia - Kaszuby

(7) Inghilterra - Galles - Scozia.

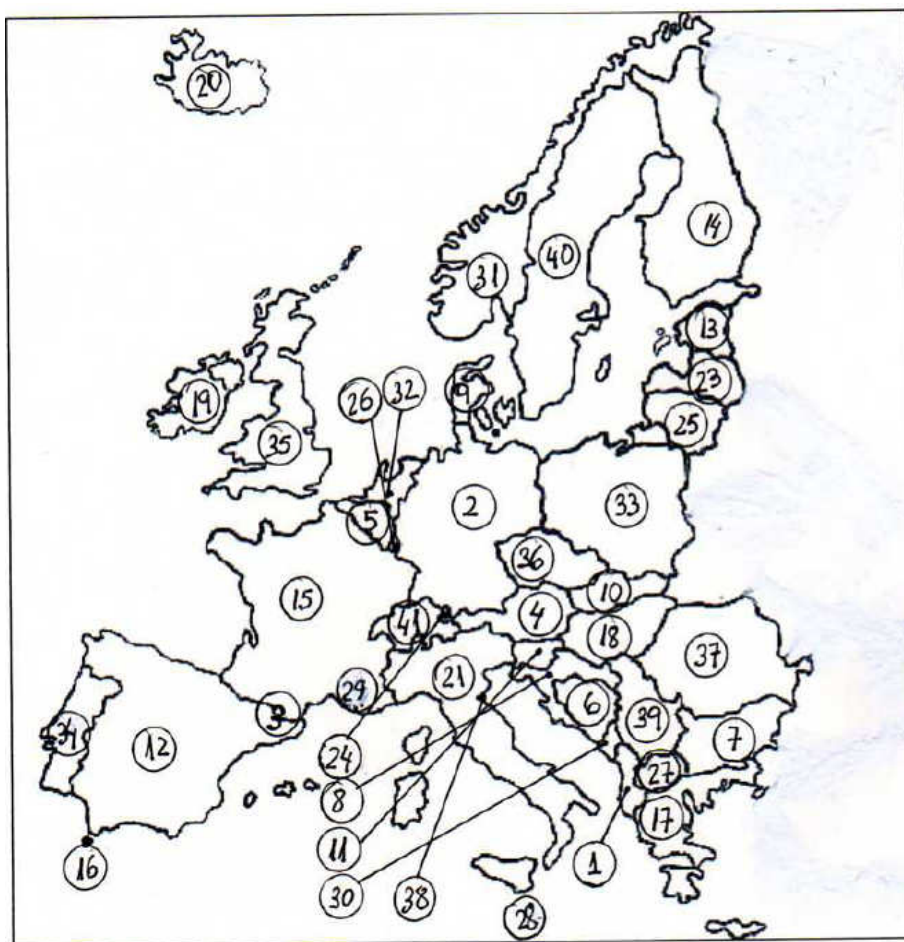
(8) La distribuzione come un esempio. Le distribuzioni sono possibili dalla combinazione di molteplici fattori culturali (lingua, in particolare), la geografia, l'economia e la volontà espressa dal referendum.

(9) Otto-dieci gruppi europei, come la Confederazione Mondiale per la copertina, centrata su un composto delle Nazioni Unite in molto piccolo, il governo di commissioni ministeriali otto - dieci di composizione identica. Questo governo non avrebbe super potere legislativo. Le sue proposte sarebbero state convalidate dal referendum del livello dello Stato. Questo livello di Stato e confederale ONU, esisterebbe quello dei Raggruppamenti di Stato che potrebbe convocare referendum per questioni specifiche dei Raggruppamenti dentro il suo livello.

A tutti i livelli, hanno diritto ad astenersi delle proposte. Saranno convalidate per le quali accettino le proposte confederarlo, costituendo gruppi legiferati di libera entrata e uscita.

Nel labirinto etnico offre tre fattori di freni evolutivi: i popoli indigeni, minoranze etniche, e la più fatale, quello delle nazioni rapite da Stati-nazione. Centrare il lavoro di governo negli Stati indipendenti federati eviterebbe i conflitti etnici che ancora sopravvivono e sono quelli che mantengono la relazione violenta inter-etnica, e anche la dimensione di questi Stati verrebbe a facilitare il lavoro del governo globale condividendo la responsabilità politica.

Base territoriale per la Confederazione Europea - CE



In buona parte finita la confederazione dell'USA, in mancanza di unificarsi col Canada e ampliare competenze degli Stati, esiste un primo nucleo umano e territoriale coesivo, assolo pendente di formalizzazione per integrarsi a una confederazione globale.

Iniziato un processo unificatore in Europa, l'U.E., per l'esperienza degli Stati federati e confederati esistenti ora, è relativamente possibile e fino a facile finire questo processo in confederazione.

L'associazione di entrambe le confederazioni, darebbe luogo a un nucleo che abbraccerebbe 24.253.261 Km² di territorio, con una densità di popolazione di 77,7 abitanti X Km² e con un PIL X abitante di 22.370 \$ (2004). Il suo risultato pratico, economico e culturale, e la volontà di crescere

provocherebbe una tendenza a creare altri nuclei simili come quella dell'Ex Urss Cina - India - America Latina - Oceaniana, compreso il Giappone, almeno in dieci.

In Europa il processo de centralizzante sta in fase iniziale. Fino ad ora la razionalizzazione territoriale e politica straordinariamente complicata, si è prodotta a causa della debilitazione dello Stato-nazione dovuto al processo globalizzante. Ed anche come il risultato di guerre interne ed esterne perse per gli imperi che l'hanno costituita. L'ultimo quello dell'URSS.

I fattori politici operanti in questo processo sono complessi, e questa complessità si evidenzia nella difficoltà per armonizzare etnie differenti stabilite per l'incrocio degli sconosciuti, non africani, bensì autoctoni europei, con gli immigrati non registrati della preistoria e gli storici pochi e male studiati. Tutti essi possedendo differenti caratteristiche naturali. Gli indigeni europei sconosciuti, domestici in climi tra glaciali e caldi con gli immigranti centro asiatici. A sua volta questi domestici in climi più disuguali di quelli dell'Europa, a causa della continentalità del territorio. Tutti essi in un immenso periodo trascorso nel processo iniziato simultaneamente con la creazione della specie e l'era storica che deve basarlo su migliaia di milioni di anni. E con cambiamenti territoriali come quelli che provocano perfino la sparizione di mari interni. Come molto possibile sia quello del deserto di Gobi.

La sopravvivenza d'imperi e Stato-nazione è compresa considerando il suo versante sentimentale, patriottico e politica di grandezza o semplicemente grandiosità degli Stati-nazione. Così si sono estinti molti paesi. Nel terzo millennio che sarà più razionale, persistono paesi dominati che conservano maggiore o minore parte di sentimento proprio patriottico. E inoltre un senso politico quando hanno creato una cultura diversa, un'economia forte, o entrambe le qualità. La Confederazione Europea e altre a continuazione, deve stabilirsi lentamente, senza traumi e col tempo necessario per assimilare gli immigrati. Al meno per assimilazione, possibile, per il fattore economico, ma essenzialmente per l'accertamento avuto che i paesi di ridotta dimensione territoriale e demografica, sono suscettibili di governo conveniente agli interessi della popolazione in generale e non suolo dei nuclei di dominio dello Stato-nazione. Anche il fattore sentimentale sarà operativo con le indipendenze create.

Superpopolazione e la sua diversità

Artur Moseguí i Gil - Elisa Soler
(Barcelona)

I pericoli della superpopolazione

La crescita costante e rapida della popolazione sulla terra è uno dei principali problemi attuali, fino al punto di mettere in discussione la sopravvivenza stessa della specie umana. Per oltre duecento anni, non vi sono state ripetute grida di allarme circa la disparità nei tassi di crescita della popolazione e degli alimenti necessari alla loro sopravvivenza. Allo stato attuale, con le conseguenze dello sviluppo economico in calco naturale e la disponibilità di risorse mette in dubbio la capacità della terra per ospitare tutti i potenziali per l'uomo. Nei paesi sviluppati, la disponibilità di risorse e progressi della medicina e dell'igiene, oltre a una serie di cambiamenti in famiglia e il comportamento sessuale, ha ridotto insieme la mortalità e i tassi di natalità e per di più per stabilizzare la popolazione decrescente. Tuttavia, nella maggior parte del mondo, la sovrappopolazione è ancora una delle grandi sfide contemporanee.

1. La popolazione aumenta geometricamente

Il lavoro del pastore Thomas Malthus (1766-1834) non ha sempre avuto una buona reputazione. Alcune delle sue predizioni sulle conseguenze disastrose di una crescita continua della popolazione non si sono incontrate nei periodi e nei limiti in cui sembrava calcolare. Tuttavia, più di 200 anni dopo la pubblicazione del suo Saggio sul principio della popolazione, e come questo influisce sul futuro progresso della società (1798), alcune idee di Malthus hanno una grande attualità.

Il grande economista del XX secolo, John M. Keynes, che torna anche a essere riletto in questo momento di crisi economica mondiale, ha rilevato l'importanza di certe idee di Thomas Malthus. In particolare, ha citato la sua analisi dei risparmi e degli investimenti e le sue implicazioni positive per la generazione di ricchezza attraverso la 'domanda aggregata', che comprende la spesa pubblica per affrontare la disoccupazione di grandi masse di popolazione. Per Keynes, "l'abbandono quasi totale della linea di pensiero Malthus e la

completa padronanza di quella di Riccardo durante cento anni sono stati un disastro per il progresso della scienza economica ... se Malthus e Riccardo erano stati il tronco da cui nacque il XIX secolo e la scienza economica, quanto più saggio e ricco sarebbero oggi il mondo!" esclamò.

Malthus è stato, in primo luogo, un'anti-utopista, cioè, un realista che ha messo in guardia contro la speranza di un progresso continuo e indefinito del genere umano se non ci fosse un adeguato coinvolgimento del pubblico. La sua analisi ha iniziato da due ipotesi sulla natura umana:

- in primo luogo, il cibo è necessario per l'esistenza degli esseri umani;
- in secondo luogo, la passione tra i sessi è necessaria e resta quasi com'è sempre stato.

Queste due leggi, secondo Malthus, hanno governato fin dai primi tempi della conoscenza umana e appaiono come leggi fissate della natura, in modo che qualsiasi previsione circa la razza umana e di qualsiasi organizzazione proposta dalla politica economica, sociale, deve tenerne conto. La prima legge indica che la crescita della popolazione ha i suoi limiti, nella seconda può essere necessario un intervento esterno per ridurre gli impulsi di crescita tali prodotti da passioni umane.

Malthus sosteneva, dai suoi postulati, che "la capacità di crescita della popolazione è infinitamente più grande della capacità della terra per produrre cibo per l'uomo." In parole rese famose, ha riassunto così la sua predizione:

"La gente, se non vede ostacoli, aumenta in progressione geometrica. Il cibo solo aumenta in progressione aritmetica. Basta avere le nozioni più elementari dei numeri, ha aggiunto, al fine di apprezzare la grande differenza a favore della prima di queste due forze. Per adempiere la legge della nostra natura, secondo la quale il cibo è essenziale per la vita, gli effetti di queste due forze devono essere mantenuti in modo ineguale allo stesso livello."

Le implicazioni delle analisi di Malthus hanno la massima rilevanza per uscire da uno dei più grandi labirinti nel mondo di oggi. Per garantire il futuro dell'umanità, due cose dovrebbero essere realizzate, come l'autore ha messo: in primo luogo, porre "ostacoli" per aumentare popolazione, in particolare i matrimoni in ritardo, la "legge morale" e la contraccezione (che Malthus qualificò come "vizio"). In secondo luogo, l'aumento della produzione alimentare a tassi più elevati rispetto al

passato. Se questi obiettivi non sono stati realizzati in misura sufficiente, l'umanità subirà "la malattia e la morte prematura, la miseria e il vizio", nelle parole dell'economista inglese.

Malthus ha osservato che la fame e la povertà erano comuni in passato, della storia umana. Estrapolando i numeri del suo tempo alla fine del XVIII secolo, la crescita della popolazione e la produzione alimentare, ha previsto che tali catastrofi ancora estese a metà del XIX secolo. E 'stato sbagliato perché in quel momento stavano cominciando a succedere grandi cambiamenti economici e sociali che sono stati senza precedenti. La cosiddetta rivoluzione industriale iniziata in Inghilterra e che si sono verificati cambiamenti simili nel settore agricolo in particolare all'inizio e alla metà del XIX secolo, ha prodotto un forte aumento delle risorse disponibili. Allo stesso tempo, il colonialismo dei principali paesi europei coinvolti e la rimozione di alimenti e materie prime provenienti da Africa, Asia e sud dell'America, in modo che la catastrofe predetta da Malthus sono stati impediti in Europa e America settentrionale, ma è stato prorogato da parte dei paesi colonizzati. Più tardi, nel XX secolo, la cosiddetta "rivoluzione verde" di fertilizzanti, pesticidi e irrigazione fornite dagli idrocarburi negli anni 1940-1960 hanno causato anche una trasformazione dell'agricoltura e ha causato forti aumenti nella produzione alimentare. Tuttavia, in gran parte del mondo è diffusa, "la malattia e la morte prematura, la miseria e il vizio" che Malthus predisse in generale.

2. La crescita della popolazione

I grandi aumenti della popolazione del mondo sono successi nell'epoca contemporanea. Dalle origini della civiltà verso 10.000 AC fino a 1.000 AC, la popolazione del mondo fu relativamente stabile, intorno ai 5 milioni di umani. Nell'anno 0 c'erano già circa 200 o 300 milioni di abitanti nella Terra. Nei secoli seguenti, la crescita fu lenta e interrotta spesso per piaghe e fame nera.

Il maggiore cambiamento di ritmo nella crescita della popolazione nella Terra incominciò verso 1800, da una cifra iniziale di circa mille milioni di persone. Nei duecento anni seguenti si mantennero alcuni tassi di natalità molto alti, circa 5 figli per donna. Non si estese la miseria, le malattie e la mortalità infantile nelle misure prevedibili, grazie in gran parte all'aumento della produzione di alimenti, il miglioramento generale delle condizioni di vita e gli avanzamenti dell'igiene e

la medicina. Dato che anche questi cambiamenti hanno ridotto i tassi di mortalità, ha aumentato la speranza di vita, dai 46 anni verso 1950 fino ai 65 agli inizi del secolo XXI, e con lei la popolazione totale. Concretamente, nei paesi sviluppati, l'attuale speranza di vita è di circa 75 anni, la quale si stima che aumenterà fino a circa 82 anni a metà di secolo, col quale la proporzione di persone in età attiva, tra i 16 ed i 65 anni, tende a diminuire, mentre aumenta quella degli umani con età avanzate. Nei paesi poveri, si calcola che l'attuale speranza di vivere 50 anni può arrivare a 66 anni nella stessa data.

Globalmente, la popolazione ha aumentato in grandi proporzioni. A metà del secolo XX c'erano già circa 2,5 mille milioni di persone nel pianeta, cioè, la popolazione si era moltiplicata per due e mezzo in 150 anni, mentre agli inizi del secolo XXI la popolazione mondiale ha girato a moltiplicare per due e mezzo, ma in solo cinquanta anni, adesso è di circa 6,7 mille milioni di abitanti. Di accordo con le predizioni di Malthus, la popolazione aumenta, dunque, di modo "geometrico", cioè, esponenziale.

Le proiezioni verso il futuro dipendono dai cambiamenti di comportamento e di tecnologia che possano anticipare. Se il tasso di natalità attuale che è di 2,6 figli per donna come calza mondiale, cioè, la metà che a metà del secolo XX, continuasse, la popolazione del mondo potrebbe raggiungere gli 11 mille milioni di abitanti in 2050. Tuttavia, il tasso di natalità può continuare a decrescere nei prossimi anni fino a meno di 2,1 figli per donna, nel qual caso la popolazione mondiale arriverebbe a circa 9 mille milioni di abitanti, a causa dell'allungamento di vita.

Queste predizioni comportano grandi differenze in distinte parti del mondo, poiché nei paesi sviluppati si è frenato l'aumento globale della popolazione mediante la riduzione della natalità. Il tasso medio di natalità nei paesi sviluppati è ora solo di un 1,6, sotto il tasso di riproduzione. Nella chiamata 'Terzo mondo' la super popolazione continua a creare miseria, malattie e alta mortalità infantile. Così, sta sperare che in Europa, America del Nord e Giappone, come in Russia e le antiche repubbliche sovietiche, la popolazione continua stabile, circa 1,2 mille milioni di persone, con aumenti possibili abbia dovuto essenzialmente all'immigrazione di persone dei paesi più poveri. L'eccezione tra i paesi ricchi sono gli Stati Uniti che potrebbe passare dei 300 milioni attuali a circa 440 milioni a metà del secolo XXI.

Al contrario, nei Paesi poveri dell'Africa, Asia e America Latina, gli attuali 5,3 miliardi di persone potrebbero diventare 7,8 miliardi nel 2050. In realtà, gran parte del prevedibile aumento della popolazione si terrà a soli nove maggiori paesi: l'India, verrebbe da 1,7 miliardi di persone, la Cina, con una stabilizzazione riguardante a 1,4 miliardi circa, e Pakistan, Asia, Bangladesh, Nigeria, Congo, Uganda e l'Etiopia in Africa e gli Stati Uniti d'America. Oltre il 85 per cento della popolazione del mondo vive nel "Terzo Mondo". All'interno di questo quadro di crescita costante e "geometrica" della popolazione nella maggior parte del mondo, alcune stime di Malthus sulla scarsità di cibo possono essere nuovamente in vigore.

3. Le limitate risorse

Nella produzione alimentare degli ultimi duecento anni è aumentato a un ritmo molto e ha consentito un enorme aumento della popolazione, con relativamente pochi disastri, le pandemie e carestie. Tuttavia, altri cambiamenti hanno messo in discussione la capacità della terra per accogliere tutti gli umani. In particolare, l'umanità deve ora affrontare i seguenti rischi per il futuro:

- Lo sfruttamento intensivo delle risorse naturali, energia e fonti di cibo. Le scelte dovrebbero comprendere le alterazioni, l'uso di fonti di energia e dei criteri per la movimentazione di persone e merci. Essi dovrebbero anche promuovere l'allevamento dei pesci, agricoli e carne con mezzi transgenici.
- La mancanza di acqua dolce per i prelievi di acqua in eccesso dei cicli consentendo il recupero delle falde acquifere. Hanno anche la contaminazione delle acque sotterranee a causa dei trattamenti chimici nella terra e la ialinizzazione dovuta ai versamenti in mare. E in più hanno l'inquinamento delle acque superficiali, marittime e terrestri per produzione di rifiuti.
- Altra causa è anche la deforestazione e la deferrizzazione nell'espansione dell'urbanizzazione oltre causare la concentrazione della popolazione nelle grandi città. C'è l'esaurimento di terre fertili, difficili da recuperare dopo di averle forzate mediante l'uso di nitrati. La concentrazione di popolazione in delta e regioni che era stata ferace ostacola la sua rigenerazione. Dato che il trasloco forzoso di grandi masse umane è impensabile oggi, il problema

potrebbe abbordarsi solo mediante un'intensificazione di risorse materiali.

- Distruzione dell'ozono e riscaldamento della Terra per emanazioni di diossido di carbonio, insieme con quelle di cloro fluoro carburanti. Quelle emanazioni derivano dall'uso d'idrocarburi nei mezzi di trasporto in quantità superiori a quelle ammesse nelle riserve oceaniche. L'unica invenzione possibile è smettere di interferire la troposfera e sperare che le piogge recuperino la cadenza persa.
- Riscaldamento globale e cambiamento climatico che comporti la liquazione di masse di ghiaccio nei due poli e la conseguente interferenza nelle correnti marine; livellazione delle temperature, e cambiamenti nella distribuzione delle piogge e meteore estreme. L'aumento del livello degli oceani con la conseguente minaccia alla vita vegetale e animale, e specialmente in quella dell'umano, e soprattutto a quelli che sono collocati nei grandi delta.
- Estinzione di certe specie animali dovuto alla riduzione di zone forestali e a tecniche di coltivazione estensiva nel Terzo Mondo.
- Epidemie e pandemie globali e malattie derivate della denutrizione e la mancanza di risorse sanitarie.
- Fame, denutrizione e diete povere che producono brutta salute e malattie, nonostante i paesi ricchi ed anche i paesi poveri democratici che hanno evitato le tradizionali crisi per fame nera.
- Povertà dovuta all'assenza di educazione e la mancanza d'igiene. Sono dei livelli alti di delinquenza e di violenza, e anche dei conflitti per l'accesso alle scarse risorse dovute alla super popolazione esistente.

La trascendenza di questi problemi non è misurabile. Le conoscenze geofisiche attuali sono insufficienti per predire tutte le conseguenze e il periodo in cui queste catastrofi potrebbero avere luogo. Non è impossibile che la troposfera possa arrivare ad assumere gli squilibri naturali provocati per l'umano, come succedono con cambiamenti di una grandezza molto maggiore nel periodo carbonifero. Sebbene le riserve di alcune delle fonti di energia adesso più utilizzate, specialmente il carbone e il petrolio, come di altre materie prime si tratta, sia finite. Le petrolchimiche genereranno,

presto o tardi, nuovi prodotti che sostituiranno ad alcuni dei più utilizzati in questo momento. Proprio per questo, è ingiustificabile continuare a usare carburanti nelle grandezze attuali. Nel secolo XXI, l'umano dovrà risolvere i problemi energetici mediante l'uso di energie rinnovabili e no-agenti inquinanti.

Sopra di tutti questi rischi stanno le differenze tra i tassi di natalità dei paesi ricchi e dei paesi poveri, come la povertà e la disuguaglianza economica e culturale in gran parte provocate per la super popolazione. Far loro fronte richiede cambiamenti nei comportamenti sessuali e familiari, come accordi e piani di azione pubblica di ambito mondiale, orientati a stabilire tassi di natalità degli umani a un livello adeguato alla capacità della Terra per sostenerli.

4. I cambiamenti nella famiglia

La riduzione dei tassi di natalità che ha avuto luogo nei paesi sviluppati è stata provocata, in primo luogo, per cambiamenti nell'attività delle donne e la sua nuova carta nel seno della famiglia. Lo sviluppo economico e l'estensione dell'educazione hanno ampliato enormemente le opportunità di lavoro delle donne fosse nella casa, in paragone con le società tradizionali nelle che la donna dedicava la maggior parte del tempo e della sua vita a cura della casa e dei bambini. Nella misura in cui le donne ottengono educazione e formazione con capacità di esercitare una professione o un lavoro attraente fosse della casa, aumentano i costi di opportunità del lavoro domestico che comporta rimanere in casa, la quale è poco qualificata tecnicamente, molto intensivo in tempo e poco remunerato materialmente. Questi cambiamenti tendono ad alterare la relazione tra il marito e la moglie, erodendo la tradizionale gerarchia patriarcale nel seno della famiglia, e a ridurre il numero di figli.

Durante la maggior parte della storia umana, l'istituzione della famiglia ha assicurato la riproduzione della specie e ha provveduto protezione e sicurezza mediante l'affetto mutuo e l'appoggio materiale tra i suoi membri. Il modello tradizionale di famiglia comporta una forte divisione del lavoro. Il marito è il capofamiglia, a carico di provvedere entrate per le necessità basilari, come l'abitazione, gli alimenti e il vestito. La moglie deve accettare relazioni sessuali regolari orientate alla riproduzione, allevare i bambini e mantenere la casa. I bambini maschi proporzionano entrate addizionali mediante il suo

lavoro che nelle società rurali includeva compiti domestici come trasportare acqua e legna, portare messaggi, badare ai fratelli minori, scopare e lavare i piatti e qualche lavoro agricolo. Anche il nucleo familiare si fa carico dai nonni e altri parenti senza protezione. Questo modello di famiglia numerosa e patriarcale fu molto stabile nella maggior parte delle società durante i secoli, solo debolmente sfidata per l'emergenza occasionale di streghe e libertini eccentrici.

L'incorporazione massiccia delle donne al lavoro extra-domestico ha comportato cambiamenti molto notevoli nelle relazioni tra uomini e donne. Ha modificato anche i benefici e i costi relativi di distinte attività dentro la famiglia e le decisioni conseguenti dei suoi membri. Nella misura in cui i salari reali aumentano, è meno redditizio per l'insieme della famiglia che uno dei suoi membri si specializzi completamente nel lavoro domestico e l'attenzione dei bambini. Allo stesso tempo, la diffusione dell'educazione e le ricompense a portata delle persone educate aumentano il desiderio di dare ai bambini un'educazione formale che normalmente è costosa e, pertanto, limitata a pochi figli. Così, alcune delle tradizionali funzioni economiche e sociali delle famiglie sono oltrepassate ad altre istituzioni, come asili e scuole, imprese private, imputano di anziani, cliniche, centri culturali e agenzie pubbliche.

Come risultato di tutto ciò, il valore di avere figli cambia completamente. Nelle società rurali e tradizionali con una forte divisione del lavoro tra il marito e la donna, la fertilità era ed è considerata una fonte potenziale di entrate per la famiglia. In quell'ambiente i figli, soprattutto se sono maschi, lavorano da un'età precoce, prima in casa e dopo apportando le sue entrate alle finanze familiari. Il costo di avere figli è molto basso, appena supera quello della sua contribuzione alla casa e può essere un investimento nel futuro economico della famiglia. Invece, nelle società sviluppate, avere figli tende a essere considerato soprattutto una fonte di soddisfazione emotiva, cioè, un consumo costoso, il quale può essere solo soddisfatto con un numero ridotto degli stessi.

La riduzione effettiva dei tassi di natalità animata per i cambiamenti familiari menzionati nei paesi sviluppati è stata possibile, a dispetto del mantenimento della passione tra i sessi come una legge della natura, grazie alle innovazioni nelle tecniche contraccettive. Le forme più antiche di controllo della fertilità che sono registrate includono alcune istruzioni contraccettive nell'antico Egitto. Ha avuto sempre, in realtà, meccanismi di questo tipo. La diffusione, l'uso e l'efficacia dei

metodi di prevenzione nella gravidanza hanno aumentato enormemente negli ultimi decenni. Le tecniche adesso disponibili includono il preservativo e il diaframma, come gli spermicidi e la pillola ormonale diffusa dal decennio di 1960.

Molti più controversi sono stati i cambiamenti legali sull'aborto. La novità critica fu la sua legalizzazione in circostanze tali come il pericolo per la salute non solo fisica bensì mentale della donna incinta o le sue condizioni socio economiche, cioè, con clausole flessibili aperte all'interpretazione. La prima legge di questo tipo si approvò in California in 1967 ed esistono oggi leggi simili nella maggior parte dei paesi. Benché normalmente se imponessero limiti temporanei all'aborto clinico che si situano attorno ai tre mesi di gravidanza, in molti paesi è ampiamente liberalizzato.

L'osservazione empirica conferma le tendenze abbozzate. Effettivamente, nei paesi sviluppati e con maggiore educazione, i matrimoni tendono ad avere luogo a un'età più tardiva. Fino a 1950, più del 90 per cento degli uomini e le donne si sposavano in qualche momento della sua vita, mentre agli inizi del secolo XXI un 60 per cento delle persone si sposa solo qualche volta in Svezia e del 70 per cento in Germania, per esempio, ed anche le percentuali diminuiscono nella maggior parte dei paesi.

D'altra parte, aumentano i divorzi. Un'innovazione chiave fu l'introduzione del divorzio "senza colpa" che si legalizzò per la prima volta in California in 1968. Nei paesi occidentali, a metà del secolo XX un 6 per cento dei primi matrimoni ultimava solo in divorzio, mentre adesso finisce per divorziare più di un 40 per cento da essi e crescono le proporzioni di rotture e separazioni. Come risultato di tutto ciò, il numero di figli per donna diminuisce, come abbiamo riassunto in precedenza.

5. La transizione demografica

Il modello della transizione demografica rappresenta il processo di cambiamento in ogni paese da dimissioni tassi di natalità e di mortalità, passando per una riduzione del tasso di mortalità, e, pertanto, una gran crescita della popolazione, fino a una riduzione del tasso di natalità che stabilizza all'inizio la popolazione a un livello più alto che al principio. Questi cambiamenti demografici si basano prima sulle trasformazioni economiche e familiari analizzate.

Nella fase prima, corrispondente a società agrarie e povere, con famiglie tradizionali estese, tanto il livello di

natalità come il tasso di mortalità sono alte e abbastanza equilibrate. Nascono molti bambini, ma muore anche una gran parte di essi a età precoce. . La speranza di vita è breve. Come risultato, la popolazione si mantiene stabile a un livello ridotto.

Nella fase seconda, corrispondente a un paese in processo di sviluppo, il tasso di mortalità si diminuisce rapidamente dovuto ai miglioramenti nell'offerta di alimenti e nell'igiene, il quale riduce la mortalità infantile e le malattie e aumentano la speranza di vita. Questi cambiamenti richiedono nuove tecniche agricole, curati sanitari e un'espansione dell'educazione. Dato che il tasso di natalità non si diminuisce né aumenta significativamente, si produce un grande aumento della popolazione. La popolazione infantile e giovanile si espande. Cambiamenti di questo tipo incominciarono in alcuni paesi dell'Europa nel secolo XVIII, benché a un ritmo lento. Dalla metà del secolo XX, la diminuzione delle tasse della mortalità è stata abbastanza più rapida.

Nella fase terza, il tasso di natalità diminuisce dovuto una riduzione dell'agricoltura di sussistenza e del valore del lavoro infantile, un aumento dei salari reali, l'espansione dell'educazione delle donne e l'accesso ai metodi contraccettivi, come abbiamo commentato. Come risultato, la crescita della popolazione incomincia a frenarsi. In alcuni paesi è anche pianificazione familiare introdotta per il governo e restrizione forzata del numero di figli.

Finalmente, si capiscono tassi di natalità e i livelli di mortalità bassi. La maggior parte dei paesi del mondo è arrivata a questa fase. Il tasso di natalità può cadere perfino sotto il tasso di riproduzione, com'è successo in Gran Bretagna, Germania, Italia, Spagna e Giappone, egli quale porta a una diminuzione della popolazione. Man mano che i nati durante la fase seconda invecchiano, la popolazione passiva va via trasformando in una proporzione ciascuna volta maggiore della popolazione totale. La popolazione di alcuni paesi che hanno raggiunto questa fase aumenta solo dovuto all'immigrazione. Il numero totale di abitanti è alto ma stabile.

Questo modello di transizione demografica è una buona rappresentazione semplificata dei processi che hanno avuto luogo in Europa, l'America del Nord e Giappone in periodi molto prolungati. In altre parti del mondo, la transizione demografica è stata molto rapida, come in Cina e Brasile, dovuto a subitanei cambiamenti economici e sociali e alla possibilità di adottare cambiamenti tecnologici e di abitudini importati di altri paesi. Comunque alcuni paesi sottosviluppati, particolarmente

nell'Africa sub sahariana, sembrano stagnanti nella fase seconda, la quale comporta un aumento continuato della popolazione, dovuto all'assenza di sviluppo economico, come a nuove malattie provocate per virus d'immunodeficienza. La maggior parte dei paesi dell'Africa segue avendo tassi di natalità superiori a 5 figli per donna. Il caso estremo è la Nigeria che ha seguito una strada opposta a quello della transizione demografica; con un tasso di natalità di 7,5 figli per donna, ha aumentato la proporzione di giovane nella popolazione totale dal decennio di 1970.

6. Politiche di popolazione

L'azione collettiva può alterare le condizioni della crescita della popolazione in modo che se intensifichino o si diminuiscano prima le tendenze indicate o perfino possa cambiarsi il corso, l'evoluzione demografica in un paese.

In società tradizionali, un'ideologia natalità può favorire la produzione di bambini e concretarsi in regolazioni governative come la restrizione dell'accesso agli anticoncezionali e l'aborto, come la provvista d'incentivi finanziari e sociali alle famiglie numerose. L'opposizione ai cambiamenti familiari che hanno generato diminuzione della natalità è stata primeggiata soprattutto per chiese e gruppi religiosi che, in generale, hanno difeso contemporaneamente la carta tradizionale della donna nella famiglia che condannavano gli anticoncezionali. Così, adesso tra i paesi ricchi, l'Israele molto religioso e Arabia Saudita hanno i tassi di natalità più alti. La chiesa cattolica, in questione, mantiene che l'attività sessuale moralmente accettabile deve essere aperta alla procreazione. L'unica forma di controllo della natalità che permette è l'astinenza, come i metodi chiamati del "periodo" il cui efficacia è incerta. Alcuni gruppi d'ispirazione religiosa promuovono l'eliminazione del divorzio senza colpa, politiche di riduzione d'imposte alle famiglie con figli, lo sviluppo dell'astensione sessuale e l'adozione di bambini.

In alcuni paesi in processo di sviluppo, i governi hanno eseguito politici di ampia portata per ridurre il tasso di natalità e accelerare così la transizione demografica verso la fase terza. In India s'impone un programma di sterilizzazione forzata degli uomini con più di due figli nel decennio di 1970. Tuttavia, questo tipo di misure fu abolito ulteriormente dietro forti critiche per abusi nella sterilizzazione di giovani celibi, rivali politici e uomini ignoranti.

In Cina, la politica di "pianificazione" delle nascite, introdotta da 1979, restringe il numero di figli di ogni compagno a uno. Questa politica si esegue mediante propaganda, ispezioni e multe. In zone rurali, le famiglie possono sollecitare avere un secondo figlio se il primo è una bambina o se soffre minusvalenze fisiche o mentali, ma solo tre o quattro anni dopo il primo. S'impongono imposte per ottenere permesso di avere figli addizionali e i genitori di famiglie numerose possono vedere restretto il suo accesso a certe ricompense nel lavoro.

La politica di controllo di natalità fu stabilita in Cina con l'obiettivo ufficiale di alleviare i problemi economici, sociali e ambientali derivati della super popolazione. Il tasso di natalità che era stato di cinque figli per donna fino a 1970, è caduto da circa tre figli per donna in 1980, egli quale implicava già una forte discesa, fino a meno di due in 2008. Il governo cinese stima che, come conseguenza della sua politica familiare, ha smesso di nascere circa trecento o quattrocento milioni di persone, benché la popolazione totale della Cina superi i mille trecento milioni. Si considera che questo abbia ridotto la gravità di alcuni problemi derivati della super popolazione, compresi le epidemie, lo straripamento delle città e dei servizi sociali e i danni all'ecosistema. Riduzione del ritmo di crescita nella popolazione ha potuto aiutare allo sviluppo economico attuale del paese, benché persista la povertà in ampi settori.

D'altra parte, la politica cinese di un solo figlio è anche oggetto di critico perché ha comportato un aumento degli aborti forzosi e l'infanticidio femminile, egli quale sembra essere una causa dell'attuale squilibrio nel numero di uomini e di donne giovani nel paese. In realtà, molti compagni continuano avendo più di un bambino.

Finalmente, altri paesi hanno preferito una politica di educazione circa la super popolazione, la pianificazione familiare e i metodi di controllo della natalità, compresa la disponibilità e il facile accesso a metodi contraccettivi. Si è stimato che attorno alla metà delle gravidanze non sono desiderati, tanto in paesi sviluppati come sottosviluppati. Comunque molte donne non hanno accesso all'informazione e i mezzi e servizi adeguati per programmare il numero di figli e l'età al che averli. Molte donne muoiono anche come conseguenza di complicazioni della gravidanza o dell'aborto.

7. Le migrazioni

La popolazione è molto disugualmente ripartita tra le distinte parti del mondo. In 1900, un 30 per cento della popolazione mondiale viveva in Europa e America del Nord; tuttavia, appena questi due continenti includono adesso a un 10 per cento della popolazione totale.

I paesi sviluppati hanno sperimentato prima la "transizione demografica" menzionata verso un freno o un annullamento della crescita della popolazione. Nella maggior parte dei paesi sottosviluppati continua ad avere alti tassi di natalità e la super popolazione segue creando miseria e malattie. Come conseguenza, sono migrazioni massicce dai paesi poveri verso gli stati ricchi.

Secondo i dati a livello mondiale di 2005, ci sono adesso circa 191 milioni di emigranti tra paesi, egli qual è un 3 per cento della popolazione mondiale. La maggior parte di essi si concentra nei paesi sviluppati, dove vivono adesso circa 115 milioni di persone provenienti da altre parti del mondo. In alcuni paesi, gli immigranti internazionali superano il 10 per cento della popolazione totale, come nel Canada e Stati Uniti, Germania, Francia e Spagna, Australia e Arabia Saudita. Le riunificazioni familiari costituiscono una parte importante dei movimenti migratori verso i paesi sviluppati, ma aumentano anche gli immigranti illegali.

Invece, i flussi di emigranti tra paesi sottosviluppati che stavano formati soprattutto per rifugiati di catastrofi naturali e guerre civili, si sono arenati. I ritorni ai paesi di origine compensano le nuove emigrazioni negli anni recenti.

Fino a metà del secolo XX, le metropoli coloniali europee, specialmente Gran Bretagna e Francia, mantennero aperte le sue frontiere ai sudditi delle sue colonie ed ex-colonie che reclamavano diritti di cittadinanza. Negli Stati Uniti, anche i flussi immigratori furono massicci, dovuti tanto alle domande di manodopera economica per le imprese come alle domande e pressioni dei gruppi etnici già residenti il cui coesione è stata un tratto caratteristico della formazione e lo sviluppo del paese. Una gran parte della popolazione della Gran Bretagna, Francia e Stati Uniti poteva sentirsi scomoda con un alto numero di vicini provenienti dall'Africa, Asia e America latina con tratti fisici, lingue, religioni e abitudini differenti. I costi di queste immigrazioni massicce però, erano molto diffusi e il malessere difficile di essere articolato politicamente, mentre alcuni politici e governanti potevano ottenere notevoli

benefici di appoggio politico da piccoli gruppi etnici concentrati e attivi.

Gli atteggiamenti rispetto agli immigranti provenienti dalla chiamata "Terzo mondo" cominciarono a cambiare quando si massificarono i flussi migratori dagli anni sessanta, come conseguenza dell'indipendenza delle colonie e i suoi successivi fallimenti economici e politici, e ancora più dalla recessione economica del decennio di 1970. Le imprese dei paesi sviluppati ridussero le sue domande di manodopera. I governi introdussero più restrizioni all'immigrazione lavorativa, la riunificazione familiare e la cittadinanza, come in Gran Bretagna, imposero sanzioni alle imprese che usavano immigranti illegali e introdussero incentivi affinché gli immigranti ritornassero ai suoi paesi di origine, come in Francia. In Germania le frontiere rimasero più aperte per un periodo, specialmente ai turchi. Negli Stati Uniti, una serie d'indulti legalizzò una gran parte degli immigranti illegali durante il decennio di 1980. Tuttavia, da tutte le parti finirono per imporsi le domande di controllo dell'immigrazione.

I partiti di destre argomentarono che era necessario preservare l'identità nazionale e la coesione sociale. I partiti di sinistre arguirono che la chiusura di frontiere era conveniente per facilitare l'integrazione degli immigranti anteriori. Alcuni partiti e candidati utilizzarono argomenti razzisti o ultra-nazionalisti e promossero un rifiuto aperto degli immigranti delle antiche colonie, fino al punto di riuscire che il tema dell'immigrazione si trasformasse in un tema politico ed elettorale di gran rilievo. I benefici politici che potevano aversi derivato nel passato dell'appoggio di alcuni gruppi etnici a certi candidati e partiti rimasero compensati per una maggiore concentrazione dei lamenti dei nativi che prima soffrivano i suoi costi in una maniera più diffusa. Da finali del secolo XX e ancora più dalla crisi economica di principi del secolo XXI, la maggior parte dei paesi sviluppati ha adottato dosate molto restrittive dell'immigrazione. Anche l'Unione Europea come tale ha favorito la chiusura di antistante e una politica comune d'immigrazione orientata a prevenire i grandi flussi migratori. Ha avuto, certamente, alcuni movimenti indicativi di ritorno d'immigranti ai suoi paesi di origine. Tuttavia, la conseguenza maggiore di queste misure è stata un aumento dell'immigrazione illegale.

L'esperienza storica dimostrazione che la maggior parte degli emigranti, benché mantenga il contatto con le sue "radici" e le sue abitudini per qualche tempo, tende ad adattarsi alla

cultura, le abitudini e le forme di vita della società di adozione, specialmente dalla seconda generazione. Quest'adattamento comporta, in questione, una forte riduzione dei tassi di natalità nei figli negli immigranti in paragone con i suoi genitori e nonni, come si è potuto osservare, per esempio, negli Stati Uniti durante il tempo. Un flusso moderato d'immigranti verso i paesi sviluppati potrebbe comportare, dunque, un'estensione della "transizione demografica" prima segnalata verso cappe ma estese della popolazione e, in complesso, una diminuzione della super popolazione nella Terra.

Tuttavia, l'immensa maggiore parte della super popolazione è localizzata in paesi sottosviluppati, poveri di opportunità economiche e con strutture familiari e sociali di antico regime, egli quale continua a generare comportamenti su-riproduttivi che minacciano la capienza della Terra di dare capacità a tutti gli umani.

Da una parte, in periodi recenti si sono identificati i meccanismi e i processi per i quali le crisi di super popolazione, segnalate già da finali del secolo XVIII, possono risolversi, come si sono visti nei paesi sviluppati e abbiamo compilato in questo lavoro. D'altra parte, il labirinto demografico nella maggior parte del mondo sta ancora lontano da trovare un'uscita.

Lingua, Educazione, Civiltà

La diversità linguistica ed etnica dell'umanità è il risultato di un larghissimo processo di evoluzione biologica e culturale. La civiltà, capita come uno stadio di comunicazione e convivenza pacifica degli umani, non è stata il risultato di un progetto previo o superiore, ma è derivato dall'atto-apprendistato degli umani e la conseguente accumulazione di conoscenze. Nello stadio attuale di sviluppo della scienza e la tecnologia, prevenire la distruzione degli esseri vivi e avanzare verso una federazione mondiale di paesi liberi che culmini l'evoluzione civilizzatrice, richiede un progetto cosciente degli umani che è, in primo luogo, un progetto di educazione.

8. Lingua

L'evoluzione dell'umanità verso un sistema di convivenza pacifico mondiale richiede, innanzitutto, una lingua comune. In questo periodo, si parlano nel mondo alcune migliaia di lingue.

Ci sono comunque, solamente poche lingue franche o di comunicazione città universale dovrebbe combinare un certo numero di lingue locali, che sono espressione di culture e stili di vita diversi, con una lingua universale di comunicazione, che nella configurazione corrente del mondo può solo essere l'inglese.

9. L'evoluzione dei linguaggi

Nel corso del tempo, gli esseri umani si sono alternati tra la stabilizzazione degli insediamenti locali, che producono i dialetti del luogo, e successive ondate di dispersione della popolazione, di scambio e comunicazione tra le aree di grandi dimensioni, che creano i discorsi relativi comuni. Una grande parlata è stata formata e sono passati attraverso ondate successive di migrazioni e insediamenti umani in diverse parti del mondo.

Nella storia originale della nostra specie, un piccolo gruppo di esseri intelligenti in grado di creare discorso originale cominciò a disperdersi nelle aree di grandi dimensioni da qualche parte in Africa (o forse più gruppi apparsi in vari luoghi in cui una sola ha causato la lingua corrente). Attraverso l'espansione dell'agricoltura in nuove terre e di conquiste territoriali si sono formate alcune parlate comuni di massima. Questo processo ha creato alcune aree più ampie di comunicazione, in cui la gente parlava in modo comprensibile. Comunque, come il numero di esseri umani sulla Terra è in aumento, tendeva a diventare più sedentaria e concentrarsi su aree sempre più fitte e di piccole dimensioni. Così, il parlare comune di grande estensione è stato diviso in molte piccole lingue e dialetti. Questa disintegrazione delle maggiori lingue in una molteplicità di lingue piccole era probabilmente la base del mito di Babele: prima di tutti sapevano, ma dopo un po', come una maledizione, cominciarono a parlare lingue diverse.

In particolare, alcune migliaia di anni, la gente ci riferisce oggi come dominio indoeuropeo e ampliato la sua influenza da una piccola area situata da qualche parte a nord del Mar Nero per l'Europa e parte dell'Asia. Dato il modo in cui le cosiddette indoeuropee di parlare che è stato ampiamente riferito, sono state derivate dalla più remota ma pur sempre grande tedesco, slavo, latino, greco, celtico, il persiano, il sanscrito e hindi. I linguisti tendono a riconoscere alcuni gruppi 20 linguaggio che si sviluppa su aree molto grandi, che erano la maggior parte dei linguaggi di oggi attraverso la formazione di rami separati.

Mentre alcune di queste lingue tendevano a diventare linguaggi per la comunicazione su larga scala, la scrittura di altre lingue ha permesso la portata ridotta dovrebbero anche essere in grado di sopravvivere a livello locale. Essa quindi aveva sviluppato un nuovo modello in un modo duplice è durata fino ad oggi, nonostante i tentativi di monolinguismo imposto dal sovrano degli stati-nazione. In questo modello, che a oggi sempre più globalizzato del mondo ha il massimo effetto, molte persone usano una lingua locale, che può sopravvivere se una lingua scritta, e anche qualche lingua franca grande in vaste zone del commercio, lo scambio e la comunicazione.

Il latino è il miglior caso studiato. Nell'impero romano, la diffusione della lingua latina in tutta la zona che può parlare più di un centinaio di lingue locali. A partire in 500 modi differenti di parlare latino in diverse parti del vecchio impero era anche una differenza. Una moltitudine di dialetti locali divenendo lingue scritte, tra le quali includono castigliano, catalano, corso, francese, moldavo, occitano, piemontese, portoghese, provenzale, erto romancio, rumeno, il sardo e toscano-italiano. Per molti secoli è rimasta stabile un sistema duale lingua: il latino era la "lingua franca" per i contatti internazionali, la scienza e l'istruzione superiore, mentre una serie di lingue locali prima ispaniche derivate dal latino o prevalente nella vita quotidiana e le comunicazioni e il commercio all'interno di aree di piccole dimensioni. Simile all'evoluzione del latino, ci è stata la lingua germanica, e la slava e altre lingue di ampia estensione, dando finalmente un modo per un alto numero di lingue.

In questo periodo sono normalmente individuate tra 4.000 e 5.000 lingue nel mondo. In particolare, l'ultima edizione di Ethnologue, la fonte più diffusa d'informazioni su tali questioni, elenca e descrive 6.912 lingue. Si prevede che circa un migliaio di lingue sarà probabilmente eliminata in un paio di generazioni, e circa tre mila o giù di lì sono in pericolo, ma tutte queste sono le lingue non scritte. Solo circa 300 lingue, infatti, hanno vocabolari e regole in grado di produrre standard ortografico e online dizionario.

10. I vantaggi dei diversi tipi di linguaggio

Per comprendere l'evoluzione dei linguaggi, la morte di alcuni e la quasi ampiamente uni dagli altri, e le possibilità di un linguaggio diventano in futuro in una lingua estesamente usata, si deve ricordare che una lingua è sia un modo di espressione e

strumento di comunicazione. Da un lato, tutte le lingue hanno la stessa potenza espressiva, che permette di sostenere che tutto può essere tradotto in qualsiasi lingua. Così, la diversità delle lingue e delle culture locali relative alle diverse norme di espressione nel mondo è accumulata un patrimonio del genere umano per sostenere e mantenere.

Tuttavia, lingue dissimili hanno valori diversi di comunicazione, il che significa che ci sono lingue con molti più vantaggi rispetto ad altri di sopravvivere e anche di più per diventare una lingua franca o idioma comune nel mondo. In prima approssimazione, si potrebbe supporre che valore comunicativo di una lingua dipende dal numero dei suoi oratori. Adesso, più di metà della popolazione mondiale parla una di queste undici lingue principali, classificati in base al numero di parlanti: cinese, inglese, spagnolo, hindi, arabo, bengali, russo, portoghese, giapponese, tedesco e francese. Tuttavia, è dubbio che il cinese, per esempio, possa avere più capacità comunicative che la lingua inglese o portoghese è più utile per comunicare al mondo che il francese.

Tra queste grandi lingue con molti parlanti, il loro numero non è decisivo. I vantaggi di alcuni o altre lingue dipendono, in primo luogo, del suo adattamento alle funzioni comunicative per i discorsi e gli scambi tecnici, scientifici, commerciali e giuridici. Quest'adattamento può misurarsi per la disponibilità di differenti attrezzi: vocabolari generali e dizionari specializzati, esposizioni di computer per la scrittura, programmi di traduzione automatica, banche dati e sistemi di conoscenza, e adatti del linguaggio di computer al linguaggio umano. Questo ultima ingiunzione è molto difficile, per esempio, per il cinese scritto, che manca di un alfabeto, utilizza migliaia di segni grafici differenti, e neanche è correlativo al cinese parlato.

In secondo posto, anche la diffusione delle lingue dipende dai costi di apprendistato. Questo fa che certi tipi di lingua abbiano molti più vantaggi che altre per essere adottate da molta gente e trasformarsi in lingue di ampio uso.

La classificazione e la tipologia delle lingue hanno dato luogo a diverse scelte scientifiche. Una delle più feconde fu, nel secolo XIX, quella del linguista tedesco August Schleicher che adottò le teorie evoluzionista per lo studio delle lingue. Schleicher cercò di stabilire alcuni modelli, come la regolarità delle mutazioni fonetiche e la tendenza di forme irregolari a convertirsi in regolari per analogia, per spiegare l'evoluzione delle lingue e il predominio di alcuni o altre. Più che le

classificazioni per "famiglie" o "gruppi" di lingue secondo la sua origine o la sua prossimità relativa, sono la struttura morfologica della lingua quella che può darci chiave circa la sua utilità e valore comunicativo e, in ultima richiesta, della sua diffusione nel passato e la sua probabile espansione futura. La morfologia studia la struttura interna delle parole, la quale spiega in gran parte la formazione di nuove parole e, con ciò, l'evoluzione di una lingua. Di accordo con la prima classificazione di Schleicher, sta distinguere due grandi categorie di lingue: analitiche e sintetiche.

Nelle lingue "analitiche" o "isolanti", la maggior parte delle parole ha un solo morfema, essenzialmente uguale a una sillaba. Le relazioni tra parole in una frase sono espresse per altre parole semplici, senza additivi, composti né derivati. Per esempio, il plurale non si forma mediante l'addizione di una s, bensì mediante un'altra parola, come 'molti' o 'alcuni'; il maschile o il femminile non si riescono mediante un cambiamento di termine, come 'o' o 'a', bensì con un'altra parola "aggiunta", eccetera. Il cinese è la lingua più analitica e il maggiore dentro questa categoria. L'inglese è evoluto attraverso i tempi moderni verso una lingua abbastanza analitica.

Nelle lingue sintetiche, invece, si formano parole mediante l'addizione di morfemi. Alcune di queste lingue, semplicemente chiamate "agglutinanti", aderiscono alcuni morfemi ad altri. Tra esse si trovano lingue di differenti "famiglie", come il giapponese, il turco, il basco, il quechua e lo swahili. Invece, nelle lingue "flessive" o "funzionali" ci sono fusioni di morfemi che danno luogo a forme varie. I maggiori esempi sono le declinazioni in latino e i termini dei tempi e le persone di verbi nelle attuali lingue romaniche o latine.

Il linguista americano George K. Zipf stabilì, a metà del secolo XX, il "principio del minore sforzo" come una chiave per l'adozione individuale e la conseguente diffusione collettiva delle lingue. Così, le lingue che richiedono meno costo di apprendistato e di uso sono quelle che hanno poche parole che si usano con gran frequenza, e molte parole che si usano con poca frequenza. Le espressioni usate più normalmente sono frequentemente parole brevi, con un numero basso di lettere, egli quale spiega anche la tendenza all'abbreviazione. Da questo punto di vista, le lingue analitiche possono avere vantaggio. Il rischio è che l'uso molto frequente di poche parole brevi comporti una gran polisemia della stessa. Tuttavia,

questo può evitarsi mediante le permutazioni di lettere interne in una parola, come mediante l'addizione e la fusione di morfemi e la formazione di parole derivate e composte caratteristiche delle lingue flessive.

In realtà, nessuna lingua corrisponde esclusivamente a un solo tipo degli altre menzionate, ma tutte sono contemporaneamente analitiche e sintetiche in un grado o un altro. L'inglese, in questione, mentre nei tempi moderni ha evoluto verso una lingua più analitica che nel Medioevo, con predominio di parole brevi, si è adattato anche con notevole flessibilità a variante "flessiva", come la conversione di sostantivi in verbi e viceversa.

11. Verso una lingua universale

In complesso, le lingue che sono meglio adattate alla comunicazione e che comportano minori costi di apprendimento hanno maggiore probabilità di diffondersi ampiamente. La diffusione delle lingue è certamente un risultato delle conquiste militari e coloniali e delle imposizioni politiche degli stati. È anche un risultato del commercio, dell'uso dei mezzi nella diffusione nelle masse e della capacità di arricchimento intellettuale in esseri umani, i quali danno vantaggio alle lingue più efficienti per la comunicazione.

L'invenzione di qualche "lingua franca" aveva avuto già luogo nel Ribasso Medioevo per i mercanti e i crociati che viaggiavano al Mediterraneo orientale e usavano un miscuglio d'italiano e provenzale e prestiti di altre lingue per tentare di capirsi con gli abitanti del Prossimo Oriente. Ugualmente, durante vari secoli i governanti e i commercianti dei distinti paesi dell'Europa potevano capirsi mediante l'uso di varianti adattative delle sue lingue. Le lingue europee evolsero di accordo con le necessità comunicative delle società moderne attraverso processi duraturi di differenziazione e normalizzazione.

L'azione dei grandi stati nazionali moderni stabilendo e imponendo le sue lingue ufficiali, sebbene corrispondesse alla delimitazione di ambiti di commercio e relazioni umane relativamente grandi, comportò anche perdite comunicative rispetto all'universalismo medievale. Fissando normative e standardizzazioni che distinguevano rigidamente ogni lingua statale-nazionale dalle altre, la comunicazione in grandi aree diventò più difficile. La gente che viveva vicino ad alcuni di altri, ma che rimase situata a differenti lati delle frontiere statali, fu sempre di più incapace di capirsi. Questo generò un

movimento in direzione contraria. Precisamente quando il latino decadde come lingua di comunicazione generale perché fu sostituito per le diverse lingue di origine latina, sempre di più separate tra esse per la standardizzazione promossa per gli stati, si generò la ricerca di nuove lingue universali.

La credenza che esiste una struttura grammaticale soggiacente comune in tutte le lingue o una "grammatica universale" condusse, alla fine del secolo XIX e principi del XX, alla creazione di lingue artificiali, come l'esperanto e l'interlingua. In alcuni regioni del mondo si sono adottate alcune fusioni di lingue che appaiono come strumenti neutrali di comunicazione tra i paesi che parlano diverse lingue. Così, in Cina, il mandarino relativamente semplificato da dimezzati del secolo XX funziona come uno standard su un continuo di dialetti. In India, l'hindi permette di comunicarsi a molta gente che parla ufficialmente alcuna dei più di dodici lingue riconosciute e altre trenta con più di un milione di parlanti. In Indonesia, l'antica lingua coloniale, l'olandese, fu sostituita non per una delle lingue più parlate, come il giavanese o il sudanese, bensì per l'indonesiano basso adattato del malese che è più neutrale perché è la prima lingua di solo una piccola minoranza. Analogamente, in Africa le lingue neutrali degli antichi coloni, specialmente l'inglese e il francese, sono ufficiali in molti paesi e ampiamente usate, mentre lo swahili è anche molto invalso nell'Africa centrale e occidentale tra il parlante di centinaia di piccole lingue locali. Le lingue creole nei Caraibi e altre parti delle Indie sorsero con una funzione simile, benché in aree più ridotte.

Nel mondo attuale, l'ambito globale delle relazioni umane richiede una sola lingua mondiale. L'inglese è certamente la lingua transnazionale con più successo. La diffusione della lingua inglese deriva in gran parte delle vittorie politiche e militari di due imperi anglofoni successivi, il Regno Unito della Gran Bretagna e gli Stati Uniti dell'America. Le conquiste e i viaggi attraverso i mari imposero l'inglese come lingua principale in America del Nord e in Australia. Poi ha continuato ad accompagnare alla diffusione di nuovi mezzi tecnologici per tutto il mondo. La grande diffusione dell'inglese come lingua acquisita l'ha trasformata in una lingua a-etnica e svincolata di una cultura che permette che molti della quale la parlano la usino con libertà senza identificarla con un paese concreto. Per i che parlano inglese come una lingua acquisita,

agisce di modo simile a come funzionò il latino come lingua franca per la comunità educata durante abbastanza secoli.

L'inglese si è trasformato nella lingua franca di portata mondiale nella scienza, la tecnologia, la medicina, l'educazione superiore, le pubblicazioni e riunioni accademiche, come nella diplomazia, i commerci, il lavoro e le finanze internazionali. L'inglese è anche la lingua degli aeroporti, gli sport, la musica pop e la pubblicità.

Oltre ad essere la lingua materna di più di 400 milioni di persone, l'inglese è ufficiale o semi ufficiale in più di sessanta paesi e occupa un posto prominente in venti paesi più. Concretamente, in Europa, l'inglese può apparire a molta gente come una lingua più "neutrale" del francese o il tedesco. Così, l'inglese è parlato regolarmente per la maggior parte della popolazione adulta nei paesi scandinavi e in Olanda. Naturalmente non a costo dello svedese, il norvegese, il danese, il finlandese o l'olandese, che rimangono come vigorose lingue. L'inglese può sviluppare un'attrazione simile in altre parti dal mondo. In America latina, né solamente ha rivali per gli individui educati. In totale, le persone capaci di parlare bene inglese come prima lingua bene come idioma acquisito deve essere una quarta parte della popolazione mondiale.

In questo momento, la maggior parte degli umani condivide un sistema linguistico duale formato per alcun piccolo idioma locale e una gran "lingua franca". Solo una minoranza degli abitanti del mondo attuale può vivere come monolingue. Dopo molti secoli di evoluzione linguistica, la strada è tracciata verso l'adozione generalizzata di una lingua mondiale.

12. Educazione

L'evoluzione verso un mondo nella quale le relazioni umane si basi sulla conoscenza empirica e la razionalità, con una lingua di comunicazione comune, richiedono un progetto collettivo d'insegnamento e educazione. L'insegnamento è la trasmissione di conoscenze, la quale è il risultato del progresso accumulato per il genere umano attraverso la sua evoluzione biologica e culturale. In questione, l'apprendistato del linguaggio, cioè, tanto delle lingue locali come dell'idioma mondiale, deve essere un elemento principale dell'insegnamento dei bambini, già dall'età più precoce in che la sua capacità di assimilazione è enorme. L'educazione include, inoltre, tanto lo sviluppo delle attitudini fisiche e intellettuali di ogni individuo come la

formazione di atteggiamenti morali delle persone per la sua convivenza in società.

13. Insegnamento e formazione

I principali agenti dell'educazione sono la famiglia e la scuola. Ognuna ha la sua carta specifica per fomentare lo sviluppo dei pensieri e i sentimenti che conformano l'anima degli umani. Comunque, le due devono collaborare per agire in una stessa direzione nella formazione di persone responsabili e cittadini attivi.

Storicamente, il principale ostacolo al progresso della conoscenza in libertà e dell'educazione vincolata alla scienza è stato la chiesa. Appoggiata in una credenza dogmatica, opposta alla razionalità e l'empirismo, la chiesa cristiana e specialmente la cattolica, pretese per molto tempo esercitare il monopolio dell'insegnamento, perfino sopra delle famiglie. Ci sono segni chiari, nonostante, di un cambiamento di tendenza nel mondo attuale.

Nei tempi attuali, l'insegnamento come trasmissione di conoscenze può avvantaggiarsi molto dei nuovi mezzi tecnici disponibili, specialmente i computer, l'internet e gli altri mezzi di comunicazione. L'efficienza pedagogica può aumentare a tutti i livelli, dal pre-scolare fino all'università e la formazione professionale corrispondente. La standardizzazione delle conoscenze si può fare oggi a livello mondiale. I migliori libri di testo, i posti nella rete e le lezioni magistrali sono perfino già accessibili in una gran parte dei paesi attraverso i mezzi telematici.

Perfino l'efficienza dell'insegnamento non sarebbe niente se non fosse accompagnata per criteri chiari nella formazione della personalità. In quest'aspetto, l'esempio dei genitori e dei maestri è essenziale. L'educazione comporta una trasmissione di valori, tra cui la coltivazione dello sforzo individuale è la chiave del successo sociale e anche l'efficacia del semplice insegnamento della conoscenza.

Un riferimento per comporre un nuovo sistema d'istruzione è l'insegnamento superiore negli Stati Uniti. Più della metà dei giovani americani lasciano la casa dei genitori a circa 18 anni per studiare in un 'collegio' o università. Questo passaggio è vissuto molto intensamente per tutta la famiglia, perché, tra le altre cose, comporta di solito un grande investimento del risparmio accumulato. La distanza fisica da parte dei genitori è fondamentale per l'autonomia e la

responsabilità dei giovani che sono responsabili per il loro rendimento accademico, sia ai loro insegnanti per i loro genitori. La convivenza di giovani in una cornice di studio ben regolato che richiede sforzo continuato e disciplina, segna, senza dubbio, i suoi atteggiamenti per una gran parte della sua vita adulta.

14. Le riforme dell'educazione in Europa

A differenza degli Stati Uniti, in molti paesi dell'Europa la maggioranza dei giovani ha teso a studiare vicino alla casa paterna, in università pubbliche finanziate a carico d'imposte e con bassi costi d'iscrizione, e in un ambiente di maggiore tolleranza o permissivismo. Molti giovani non incominciano a vivere per il suo conto fino a vicino alla trentina. Questo ha avuto, senza dubbio, conseguenze negative per la formazione degli atteggiamenti morali e sociali di molti individui e la sua maturazione.

Nei tempi attuali, il chiamato "Piano Bologna" hanno incominciato a introdurre importanti novità nell'educazione superiore o universitaria a livello europeo. Questo piano nacque da una dichiarazione dei ministri di Educazione negli stati membri nell'Unione Europea in 1999. Il principale obiettivo è la formazione di uno Spazio Europeo di Educazione Superiore dal 2010. Concretamente, il piano pretende una rinnovazione dei contenuti dei programmi educativi per l'accordo con le nuove esigenze dei cambiamenti economici e sociali del mondo. Così, l'omologazione di gradi e titoli di studi ha richiesto un'omogeneizzazione delle strutture degli studi, simile allo schema americano. Si tende anche a eliminare la divisione tra apprendimenti professionali e studi accademici, ereditata del modello tedesco.

La ristrutturazione dei programmi e i piani di studio sta essendo l'occasione per l'introduzione d'importanti cambiamenti di metodi educativi che danno priorità al lavoro personale e in squadra degli studenti, la sua partecipazione attiva in seminari ridotti e il compimento dei calendari per la realizzazione di lavori periodici e rendimenti di conoscenze. In beneficio della scienza applicata, si stabiliscono accordi di cooperazione tra le università tradizionali e i più recenti istituti politecnici. Appaiono anche consorzi tra università per l'offerta di titoli uniti.

In ultima richiesta, l'obiettivo del Piano Bologna e le riforme che comportano in ogni paese sono permettere la mobilità di professionisti attraverso l'Unione Europea mediante

una formazione basilare comune. Una conseguenza trascendentale di quest'operazione sta essendo già la mobilità dei professori e gli studenti. Per i professori, lo scambio regolare con colleghi di altri paesi e tradizioni è la chiave per incorporarsi alla comunità scientifica mondiale, migliorare la qualità della docenza e dell'investigazione. Tra gli studenti europei è sempre di più comune che considerino come un elemento fondamentale della sua formazione professionale, quasi come un dovere, passare attorno ad un anno in un centro di studi di un altro paese. Questa esperienza è fondamentale non ferma solo a elevare i rendimenti accademici e professionali, ma anche per l'avanzamento nella formazione morale di cittadini europei in valori comuni, l'apprendistato di altre lingue, e specialmente dell'inglese come idioma veicolare dell'insegnamento, e l'induzione a uno spirito cosmopolita.

L'elevazione dei livelli di qualità ed esigenza dell'educazione comporta certi costi. La generalizzazione di borse di studio e prestiti comunque, non dovrebbe fare la cosa incompatibile con l'uguaglianza di opportunità. I risultati provvisori, benché ancora parziale, della recente esperienza europea, segna chiaramente nella direzione di un maggiore vincolo tra l'educazione, l'investigazione e l'attività lavorativa. La cosa più importante in questa esperienza è che le riforme in corso hanno introdotto una dinamica di cambiamenti che predicono un'innovazione continuata attraverso successivi obiettivi. La strutturazione di un sistema europeo d'insegnamento universitario, come l'esistenza anteriore di un sistema americano e internazionale, sono avanzamenti nella direzione della formazione di cittadini attivi in un ambito mondiale.

15. La formazione e selezione dei leader

Le attuali deficienze e le deviazioni perverse dell'educazione che hanno strisciato per molto tempo non hanno solo conseguenze negative nelle competenze professionali e negli atteggiamenti e i comportamenti morali della maggioranza della gente. Il danno sociale devia, soprattutto, della brutta formazione dei leader pubblici.

In secoli anteriori, il metodo tipico di selezione dei leader era alla salita al potere del militare vittorioso nella guerra, nei quali normalmente era investito con qualche potere magico o religioso. Nei tempi moderni, la selezione dei leader in regime democratici si basa sul voto. Gli imperatori e i papi

sono stati sostituiti da presidenti e primi ministri; i capi, vescovi, profeti, sciamani e maghi sono stati rimpiazzati da ministri, deputati e dirigenti di partiti politici. I meccanismi attuali di selezione dei leader sono differenti che nel passato. La democrazia elettorale comunque, non garantisce che i dirigenti politici abbiano l'educazione e la formazione adeguate alle sfide del mondo attuale.

Nella maggior parte dei paesi con regimi democratici, i partiti dominano il processo politico. I partiti contano oggi quasi esclusivamente su un'adesione molto bassa, composta per politici professionali e persone che allenano o aspirano a esercitare carichi pubblici nelle istituzioni. In molti paesi i partiti politici sono strutturati di un modo centralizzato e molto rigido, con catena di comando dall'alto in basso. I partiti politici sono, dunque, gruppi molto minoritari e abbastanza chiusi rispetto alla società. Contemporaneamente, i partiti hanno tendenze interventiste e di espansione dei suoi campi nell'attività. Non controllano solo i parlamenti e i governi, ma pretendono di maneggiare la giustizia, i mezzi di comunicazione, le organizzazioni sociali e la cultura.

La conseguenza è che, in ogni paese o comunità politica, un pugno di persone di fronte ai partiti politici può sviluppare un enorme potere sui temi collettivi, benché formalmente i processi di decisione attraversino una rete d'istituzioni relativamente complessa. Il problema si aggrava perché la selezione dei leader a favore produce molte volte una selezione avversa. Le persone che aspirano a carichi pubblici non sono necessariamente professionalmente le più preparate né con maggiore visione delle sfide sociali nel mondo attuale. La decisione individuale di iniziare una corsa politica o di cercare di mantenersi in un carico pubblico dipende in gran parte dai costi di opportunità. Così, i professionisti, gli imprenditori e gli intellettuali più capaci sono solo disposti a rinunciare alle sue opportunità professionali e dedicarsi alla politica se trovano condizioni molto favorevoli con alte attese d'influenza nelle decisioni collettive. In generale, i professionisti della politica tendono a essere persone con poche scelte professionali e con formazione e educazione inadeguate per i compiti che devono affrontare.

Il non adattamento dei leader alle sfide del mondo attuale espone una grande incognita sulla validità dei sistemi e i progetti di educazione in corso. In un progetto per un futuro sistema educativo, gli studi di economia, politica ed etica per i futuri leader dovrebbero essere rivisti ancora in maggiore

misura che gli studi scientifici, tecnici e professionisti orientati alla maggior parte della popolazione. La conoscenza dell'inglese dovrebbe essere richiesta per accedere ad alte cariche pubbliche. Un nuovo sistema educativo con ambizione globale dovrà culminare nella creazione di scuole e programmi di leadership capaci di trasmettere gli insegnamenti, sviluppare le attitudini intellettuali e formare gli atteggiamenti morali di razionalità e cosmopolitismo che corrisponde allo stadio attuale di evoluzione dell'umanità.

16. Civiltà

La civiltà è la facoltà di comunicazione pacifica e di convivenza tra gli umani. Lo stadio civilizzato è un risultato dell'evoluzione tanto biologica quanto culturale e dello sviluppo della coscienza umana. Come l'evoluzione biologica non è stata il risultato di un progetto superiore, bensì della combinazione cromosomica, neanche la civiltà è stata il risultato di un progetto previo, ma è derivato dall'atto-apprendistato degli umani e la conseguente accumulazione di conoscenze. Per ottenere una convivenza pacifica universale, si richiede un progetto cosciente degli umani che è, soprattutto, un progetto di educazione.

17. L'evoluzione di multiple civiltà

L'evoluzione umana ha prodotto diverse culture e civiltà, alcune delle quali sono state vinte o superate e altre coesistono in questo momento. Come nelle specie vegetali e animali, le civiltà umane soffrono processi di selezione naturale. I fattori più importanti che questa selezione dipende in gran parte dalla situazione geografica di ogni gruppo umano nel pianeta. Questo include la sua prossimità rispetto al sole, l'altezza rispetto al livello del mare, la continentalità o l'accesso ai mari interni o gli oceani, la condizione climatica provocata per correnti aeree e marittime, e la disposizione di risorse naturali, (comprese le fonti di energia).

Le prime grandi civiltà sono fiorite nelle vallate di grandi fiumi: il Nilo in Egitto, il Tigri e l'Eufrate in Medio Oriente, e il giallo e blu in Estremo Oriente. I successivi processi di fecondazione incrociata comprendono contagio e imitazione, la conquista militare e la migrazione, in particolare dalle regioni popolate prime a nord d'Europa e del Mediterraneo.

La civiltà europea estendersi al resto del mondo attraverso la colonizzazione, giacché il millennio DC metà del

primo, quando aveva raggiunto un livello relativamente alto di sviluppo umano e di consapevolezza di sé. In America, gli europei più robusti e ben attrezzati sono stati piegati agli indigeni, come più tardi si è verificato in misura minore, in Africa e in parti dell'Asia. Comunque, nel complesso, la colonizzazione è stata un'occasione persa per la realizzazione della civiltà umana in tutto il mondo. I coloni ignoravano la parità del genoma umano e hanno agito come i capi con la forza piuttosto che come trasmettitori di razionalità.

L'opera di diffusione della civiltà europea sarebbe stata molto più positiva e decisiva se i monarchi della giornata hanno avuto conoscenza superiore della natura umana e se i leader delle chiese, cattolica in particolare, erano stati fedeli ai fondamenti cristiani. Il papa, per esempio, potrebbe aver condizionato la concessione di colonizzazione nelle terre scoperte di recente al trattamento rispettoso delle popolazioni indigene. Comunque l'ignoranza ha prevalso. I successivi progressi scientifici e tecnologici hanno creato nuove opportunità per il completamento del processo di civilizzazione in tutto il mondo. Hanno anche creato gli strumenti per la possibile distruzione del genere umano e tutte le cose viventi.

18. Una federazione mondiale

Gli attuali sistemi di governo politico e non consentono loro di attendersi l'emergere di una proposta o un ambizioso piano per il futuro federazione mondiale. I sistemi attuali sono basati sulla distruzione di alcune città, la conversione di altri gruppi, senza diritto di esistenza e d'indipendenza, riduzione di alcune città satellite del gruppo dominante in uno stato-nazione e la nostalgia per le ambizioni imperiali di stato.

Molti dei cambiamenti in materia di istruzione, culturali e istituzionali disposizioni necessarie per il progresso della civiltà sono bloccate o ostacolate dalla incompetenza e la scarsa preparazione dei politici e dei governanti, così come la continuità di molte religioni e chiese, come la loro reciproca rivalità nel blocco di sopravvivere e di evitare un rifiuto totale e incomprensione da parte l'egoismo e la resistenza ai cambiamenti di interesse stabilito all'interno delle istituzioni esistenti.

Procedere verso il progetto kantiano di una società universale di pace perpetua, che in sostanza è ora una grande forza, comporta l'adozione di regole di comportamento in transitorio nelle relazioni internazionali molto diversi da quelli applicati per la conquista imperiale e le politiche estere Gli

Stati nel corso degli ultimi quattro secoli. I più importanti possono essere riassunti come: nessun Stato indipendente, grande o piccolo, deve essere acquisito o occupato da un altro, nessun Stato dovrebbe intervenire con la forza nella costituzione e il governo di un altro, eserciti permanenti dovrebbero essere aboliti, nessuno Stato sarebbe debitore di prendere in prestito per finanziare le operazioni estere, in caso di conflitto, la diplomazia dovrebbe prevalere.

Attraverso un processo di educazione dei dirigenti e dei popoli e le riforme istituzionali lungo le linee qui delineate, dovrebbe essere raggiunto con un'organizzazione politica dei popoli del mondo basato sui principi nella libertà e dell'uguaglianza di tutti gli esseri umani di fronte alla legge; il rispetto per piccole nazioni e la formazione di una federazione di popoli liberi; un governo rappresentativo a livello internazionale e il diritto di cittadinanza mondiale, il che implica l'ospitalità globale, compreso il diritto di immigrare e stabilirsi in un altro paese attraverso gli accordi bilaterali tra le nazioni.

Raggiungere l'obiettivo del mondo pacifico può essere solo il risultato di un progetto consapevole di esseri umani. Non c'è destino. Non c'è forza più grande di sé per l'uomo. Da nessuna parte sta scritto che siamo in grado di evitare la fine della civiltà umana causata da esso. I progressi scientifici e tecnologici attuali però consentono anche di una razionalizzazione d'istruzione.

Per costruire una società globale, dobbiamo prima eliminare l'errore che si rifiuta di scomparire: la classificazione degli uomini in categorie diverse secondo il grado di accesso alla civiltà europea che ha acquisito fino ad oggi. Per riparare il disastro imperiale e nazionalista, abbiamo bisogno di un riallineamento dei gruppi umani, etnici e altro con la propria cultura, che permette il recupero della loro identità. I labirinti linguistici, culturali ed etnici del mondo attuale possono trovare uscita mediante un progetto di convivenza umana basato nella razionalità e appoggiato negli avanzamenti scientifici e tecnologici. L'insegnamento e l'educazione, strumenti per la cultura, devono essere la base della pacifica convivenza degli umani ai quali normalmente chiamiamo civiltà.

19. I labirinti etnici

Il complesso labirinto etnico del mondo attuale è stato il risultato dell'evoluzione linguistica, culturale, educativa e civilizzante dell'umanità che abbiamo rivisto in questo capitolo. Secondo la classificazione che presentiamo di seguito, nel mondo attuale sta distinguere varie centinaia di paesi con cultura propria, l'immensa maggioranza della quale non hanno visto riconoscenti i suoi diritti né ha istituzioni proprie che dovrebbero essere il pilastro e il fondamento di una federazione universale di paesi liberi.

I paesi originari europei ebbero un'evoluzione civilizzante e un'evoluzione molto lenta della civiltà, ma la civiltà ha sviluppato una solida base per la miscelazione con più evoluti immigrati dalle rive del Mar Nero e l'Asia centrale. Dieci millenni di modifiche importanti apportate alla guida europea di umanità. Tuttavia, nel processo di costruzione di grandi stati nazionali sovrani nelle politiche dell'era moderna sono stati distruttivi e assimilazione linguistica e culturale che hanno avuto successo in diversi paesi irregolari.

In pratica nessuno Stato europeo oggi è internamente omogeneo aspetto etnico linguistico. In realtà, la distinzione è più di quaranta i popoli senza stato nel continente. In particolare, i bavaresi, i catalani, corsi, scozzesi, fiamminghi, piemontesi, siciliani, baschi, tra gli altri, hanno espresso la loro volontà di mantenere l'identità culturale e di auto-governo che si meritano.

Allo stesso tempo, lo stato-nazione europeo entrò in guerre frequenti e sempre di più letali, in parte provocate per la sua espansione coloniale e la rivalità conseguente tra essi. L'Europa ha raggiunto solo una situazione più stabile di pace e prosperità da quando, dopo la Seconda guerra mondiale, iniziò la costruzione di una federazione che dovrebbe essere e non è, allo stile degli Stati Uniti. Questa formula potrebbe permettere un'ampia unione e, contemporaneamente, un lungo riconoscimento della diversità territoriale. Se, contro questo progetto, predominasse il centralismo degli stati, il risultato potrebbe essere ancora una disgregazione maggiore che nel passato.

Vicino a cinque secoli di colonizzazione europea con fondo religioso hanno prodotto il soppiantamento nel governo degli indigeni dell'America, Africa e parte dell'Asia per bianchi di origine europea. La zavorra della colonizzazione in America include vari milioni di no-integrati, risentiti e perfino ostili, (vedere quadro pag. 222-223). I colonizzatori considerati

indigeni, benché di provenienza incerta. Esiste, effettivamente, una questione molto discussa e mai chiarita circa l'origine dei colonizzatori delle Indie. In America del Nord c'è una diversità di paesi di origine precolombiana i cui accentuate le differenze con i colonizzatori della Terra del Fuoco, nell'estremo meridionale del continente, come con gli Inuit artici, potrebbero essere spiegabili se la sua origine potesse situarsi in un periodo molto remoto, anteriore all'ultima glaciazione del Quaternario, in modo che le differenze di clima avessero prodotto una nota diversità durante un dilatato periodo. Altre ipotesi sostengono, al contrario, che in varie parti dell'America arrivarono immigranti asiatici, tanto per lo stretto di Bering come per mare verso il sud del continente, in periodo più recenti di fa solo tra 14 e 30 mille anni.

Le civiltà antiche più poderose nelle Indie furono l'azteco nel centro dell'attuale Messico, la maya in America Centrale e l'inca in sud dell'America, la prima della quale, soprattutto, era molto più evoluta di quella del colonizzatore indigeno nell'America settentrionale nel periodo della conquista per gli europei. Queste differenze nel grado di evoluzione civilizzante dei diversi paesi indigeni propiziarono uno scontro di civiltà con i conquistatori spagnoli, manifestato in assenza di comunicazione e un forte confronto. In realtà, ampi settori della popolazione indigena nell'America ispana non furono mai incorporati alle nuove comunità politiche. Fino ad oggi, una maggioranza o una porzione molto grande della popolazione negli attuali stati della Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perù e parte del Messico non possono comunicarsi oltre le sue piccole comunità perché parlano solo lingue locali. Tra essi si aggiungono i Naja, gli zapotecchi, i maya e i chince in Messico e America Centrale, l'amara, il quechua e gli araucani nel sud del continente. Perfino quando i gruppi indigeni generano movimenti sociali o perfino partiti politici, tendono ad agire fuori dalle regole del gioco stabilite. In generale, la segregazione, la discriminazione, l'esclusione, la ribellione e il conflitto razziali hanno continuato essendo caratteristiche durature nel continente.

Invece, il livello meno evoluto degli indigeni nel resto dell'America nel Nord, come il suo scarso numero e la sua alta dispersione territoriale, facilitò il genocidio per i colonizzatori inglesi e l'imposizione del modo di vita europeo con meno resistenza effettiva. Tuttavia, i conflitti etnici arrivarono a un

grado estremo di conflitto negli Stati Uniti dall'importazione forzata di popolazione africana e l'ampia organizzazione del lavoro agricolo e domestico mediante la schiavitù. La politicizzazione del tema della schiavitù generò, nella seconda metà del secolo XIX, una delle guerre civili più sanguinanti della storia. Questo fu abbastanza paradossale, poiché, quando esplose la Guerra Civile nordamericana, avevano passato più di cinquanta anni da quando l'impero britannico aveva soppresso la schiavitù nel resto dei suoi domini, in generale per mezzi pacifici.

Solo Canada nel Nord e Cuba e Porto Ricco nei Caraibi arrivò sufficientemente tardi all'indipendenza rispetto a Gran Bretagna e Spagna, rispettivamente, per evitare di dovere affrontare questo tema nelle istituzioni recentemente estemporanee e ancora non appena consolidate. Si capirono anche livelli relativamente alti di convivenza pacifica e di meticcio in quello del Brasile d'influenza portoghese, un paese con grandi dimensioni che tollera meglio la diversità interna che alcuni dei piccoli paesi con popolazioni mischiate nella quale prevale la separazione tra gruppi.

La diversità etnica ha forme diverse in Asia. Normalmente dice che la Cina ha un alto livello di omogeneità etnica intorno agli "Han", solo compensata per i colonizzatori dell'Artico, mongoli e manciù. Tuttavia, i conflitti in Tibet e in Xi Jiang, tra gli altri, sembrano suggerire che la diversità è maggiore che l'ufficialmente riconoscente e che, come nell'Unione Sovietica comunista, i conflitti etnici, benché ora sembrino taciuti e rimangano solo latenti, potrebbero trasformarsi in una forza maggiore di disgregazione.

I colonizzatori degli altri paesi attorno agli oceani Pacifico e Indiano hanno sviluppato processi notevoli nella sua evoluzione. Perfino c'è in essi un'alta frammentazione etnica e culturale. In India si parlano fino a quattrocento lingue, con dodici alfabeti, molti dei quali non sono riconosciuti ufficialmente. Nel Prossimo Oriente e il Nord dell'Africa, dove predomina la religione musulmana, sta distinguere fino a un migliaio di paesi. La frammentazione è estrema nell'Africa sub sahariana.

20. Le sfide del mondo attuale

La resistenza al colonialismo e i recenti avanzamenti in Giappone, Australia, Cina e il Sud-est asiatico, hanno situato all'Europa in una posizione secondaria nell'attuale configurazione dei poteri nel mondo. Questo espone alcuni

pericoli per il futuro avanzamento della civiltà. Se i cambiamenti economici a livello internazionale fossero sfavorevoli all'evoluzione della Cina e non si stabilisse un regime sufficientemente democratico, la gran potenza asiatica potrebbe avere una tentazione neo-coloniale per trattare di ideare il Terzo mondo. Se l'Unione Europea non riuscisse a reggersi come una potenza con voce unica e potente e persistesse il divorzio tra Europa e gli Stati Uniti che si aggravarono agli inizi del presente secolo, l'Africa potrebbe rimanere sotto una forte influenza cinese, mentre la Russia e il Giappone potrebbero ottenere maggiore influenza mondiale. Questa prospettiva è la più lontana della possibilità di una federazione mondiale kantiana.

Vari milioni di anni di evoluzione non hanno eliminato la diversità linguistica, culturale ed etnica dell'umanità. Gli imperi e il grande stato-nazione pretendono di mantenere i suoi limiti territoriali, per rischioso che sia stato il suo stabilimento storico e per arbitraria che segua essendo la sua delimitazione attuale; mantengono la dominazione di gruppi dentro territori che stanno anche in molti casi divisi in due o più stati; con beneplacito di richieste internazionali e le chiese, applicano repressioni violente contro i chiamati separatisti. Una gran parte dei diseredati della sua identità collettiva, e in buona parte anche personale, non sono attivi rivendicatori del suo recupero. Pochi oppositori avrebbero a un riordinamento territoriale che fosse rispettoso con la varietà linguistica, culturale ed etnica del mondo attuale. L'incorporazione pacifica dei paesi indigeni del mondo (vedere quadre pagine seguenti), in tutto il mondo, come in quelli dell'America, di una rettifica di condotta nel Secondo Mondo. Deve stabilirsi rispetto a uno stato evolutivo che i colonizzatori e i suoi discendenti non hanno coltivato. Muovendo non la sua volontà attraverso incentivi economici sarebbe impossibile questa rettifica. Più difficile è muovere la volontà degli stati colonizzatori, per cambiare la sua posizione di fronte alle minoranze etniche e culturali nei paesi conquistati in guerre di dominio, considerate legali in epoche passate.

Il rispetto agli stati conformato puro culturalmente, al fine di evitare conflitti d'interessi e sentimenti, deve superarsi. Solo attraverso la fraternità di specie può riuscire. È dunque questione a considerare attraverso l'educazione, in un processo lento ma costante. La complessità della convivenza di persone in varie provenienze in qualunque posto del mondo,

parallelamente com'è stato in America settentrionale, può diventare possibili.

La costruzione di un sistema di convivenza basato nell'accettazione delle differenze tra le persone e i collettivi richiede mezzi economici e di conoscenza. Il cambiamento delle mentalità conservatrici è prioritario per fare che altri cambiamenti siano vitali. I governanti, nonostante che quelli possano avere conoscenze adeguate per comprendere le chiavi di questo labirinto, non hanno volontà. Una gran parte della popolazione più educata del primo e il secondo mondo, è caduto nella pigrizia e nella presuntuosità. La mobilitazione massiccia della cittadinanza sarebbe molto difficile e comporterebbe il rischio di generare violenza. I mezzi d'informazione potrebbero svolgere un gran ruolo, ma si sono trasformati in alleati dei governanti.

Nota Editoriale

Biblioteca Divulgare

I problemi di super popolazione nei paesi poveri e con pianterreni livelli di educazione nel Terzo mondo contrastano con la stagnazione della popolazione nei paesi sviluppati e più educati. Le differenze culturali tra le diverse parti del mondo si aggravano con la migrazione degli individui più svegli e laboriosi delle nazioni povere ai paesi ricchi, anche i quali suscitano scompigli sociali e culturali nei paesi riceventi. La super popolazione mondiale comporta una grave scarsità di risorse, compresa l'insufficienza di terra coltivabile. La sovrappopolazione globale è portata a una grave mancanza di risorse, tra cui l'insufficienza di terre coltivabili e di acqua e l'inquinamento incontrollato dell'atmosfera e i cambiamenti climatici.

I problemi della popolazione mondiale non possono essere risolti solo con la promozione morale della procreazione nel contenimento dei paesi sviluppati e sottosviluppati. Le religioni hanno rifiutato di pianificare la nascita umana. E 'giusto che sia così, dato che tutti sono nati in tempi in cui il mondo aveva pochi coloni. Comunque la manutenzione dei dogmi anacronistici ha causato il declino della religione. E 'tema bizantino. La dottrina religiosa influenza la nascita del mondo povero e ignorante, che pieno di esseri sfortunati che non riescono a raggiungere i livelli medi di cultura e ricchezza della società umana globale, e creda una minaccia per il benessere raggiunto nei paesi sviluppati. Ora è ancora più urgente che in vita di Malthus opporsi ai dogmi religiose fataliste. Li inviasse biblica di crescere e moltiplicarvi si proclamò quando non c'era conoscenza demografica che dopo stabilì Malthus, pastore anglicano esempio di chierico pensatore.

Sono necessarie nuove politiche pubbliche con incentivi più diretti, come la chiamata "imposto pro-matrimonio" che possa capirsi come un'imposta pro-figli, e la riduzione delle tasse e le sovvenzioni alle famiglie con figli nei paesi ricchi con bassa natalità. Come con le sovvenzioni e le misure fiscali, va in direzione opposta in paesi con la sovrappopolazione.

Non è accettabile che nel nostro tempo che viviamo con i problemi globali di grande importanza, che solo una decisa

azione globale può essere affrontato, continuare a permettere una cosa così irrazionale come religione continua pubblicizzare l'istruzione e la demografia. Misure difensive sono imposte, giacché il sentimento religioso offensivo per esacerbare resistenza.

Le chiese hanno avuto l'intelligenza espressiva. Una caratteristica dello stato culturale del mondo nel momento in cui apparve. Altri precursori sono stranamente di primo piano molto più tardi. La grande colpa di tutti loro hanno creato un surplus di arroganza dogmatica nato dalla fantasia di Abramo in cerca di novità, ha privato le correzioni a quelli che avvengono costantemente nel campo della scienza e della razionalità.

Le conseguenze sono attribuite distruttiva infallibilità della fede. Il guaio è che pur essendo applicato come un invito a non pensare, e ancora ha condizionato all'evoluzione, condizione, culturale e demografico di gran parte dell'umanità.

SUGGERIMENTO (3)

Il Primo Mondo è obbligato ad alleggerire le nefaste conseguenze dell'intervento culturale e nella demografia che inutilmente le chiese tentano utilizzare per prolungare il suo potere oltre la cosa ragionevole. Bisogna promuovere la natalità dove continua a diminuire, e sminuirla dove è eccessiva, gravare fiscalmente la sterilità volontaria nel Primo e Secondo Mondo, e simultaneamente sovvenzionarla nel resto, dove Lei questo costruendo la bomba letale più pericolosa di umanità: Il depauperamento della terra.

10

La classe politica

Sergio Rizzo & Gian Antonio Stella
(Il Corriere dell Sera)

1. Il degrado europeo

La questione del cattivo funzionamento della politica, dei suoi alti costi e della progressiva caduta di qualità della classe dirigente è stata oggetto di riflessioni negli ambienti dell'Unione europea. Più recentemente, durante l'estate del 2007, avendo avuto la Commissione consapevolezza che in tutto il continente il rapporto fra istituzioni e cittadini elettori stava attraversando una fase molto critica. Tuttavia ogni ipotesi di lavoro si è arenata a Bruxelles di fronte al principio che i trattati europei non consentono di interferire nelle faccende che riguardano la sovranità di ogni singolo Stato membro.

Tanto meno, quindi, nelle regole relative alle retribuzioni delle cariche elettive e altri aspetti, per esempio le incompatibilità, le sanzioni e le immunità. Tutte diverse da Paese a Paese, al pari dei rispettivi sistemi elettorali. Questo disordine continentale nelle regole fondamentali si è riflesso anche nell'attività del Parlamento europeo, dove solo di recente, a distanza di oltre 30 anni dalla sua fondazione, si è arrivati a stabilire che l'indennità dei rappresentanti eletti dal popolo dev'essere uguale per tutti e non invece, com'è stato fino alle elezioni del 2009, parametrata per ciascuno sugli stipendi previsti dai rispettivi parlamenti nazionali. Un principio di buon senso. Ma indigesto a chi era abituato diversamente. Si legga la reazione di un «professionista» della politica pura come l'europarlamentare Clemente Mastella, abituato da decenni a stare a galla spostandosi da destra a sinistra e da sinistra a destra senza il minimo disagio morale. Con in mano la sua prima nuova busta paga a Strasburgo sbottò urlando: «Duecentonovanta euro di diaria giornaliera! 'Sta miseria!».

Prima che fossero introdotte, come già abbiamo visto nelle pagine precedenti, norme moralizzatrici, il parlamento continentale è stato a lungo specchio fedele delle distorsioni

della politica europea. Il primo scandalo risale addirittura al 1981, quando la Corte dei conti europea avviò una inchiesta su un presunto buco di circa 90 mila Ecu (l'unità di conto europea). La stampa riportò la notizia che due deputati e due funzionari sarebbero stati accusati di aver gonfiato le richieste di rimborso. Secondo gli organi di informazione sarebbe stato chiamato in causa anche l'ex capogruppo del partito conservatore britannico, sir James Scott Hopkins, che però negò pubblicamente ogni addebito. Il presidente dell'assemblea, Piet Dankert, difese a spada tratta il comportamento dei parlamentari, ma non poté negare che alcuni di loro avevano dovuto restituire alcuni anticipi "ingiustificati" che avevano ricevuto durante l'anno. Nell'occasione Dankert annunciò un giro di vite sulle regole relative ai rimborsi e alle indennità allo scopo di rendere più trasparente l'uso del contributo a cui ogni europarlamentare ha diritto per compensare i propri collaboratori. Fondi che spesso, denunciavano già allora gli assistenti dei deputati, venivano utilizzati "per altri fini".

Qualche anno fa suscitò scalpore la denuncia secondo la quale la presenza in aula di alcuni parlamentari sarebbe stata testimoniata con false firme sui registri allo scopo di incassare i 262 euro di diaria (di allora) anche per i giorni di assenza. Nel 2004 il settimanale tedesco Stern rivelò inoltre che molti deputati di Strasburgo avevano assunto mogli e figli in qualità di assistenti, con stipendi che superiori a 10 mila euro mensili. Nell'inchiesta figuravano anche i nomi dei deputati britannici Robert Atkins e Neil MacCormick. Una pratica diffusa. Fino ai più alti livelli istituzionali.

Il nepotismo, del resto, è sempre stato un fattore più o meno presente nella politica europea. Una cattiva abitudine che pochi hanno provato a sradicare. Anzi: importanti leader di grandi Paesi con una lunga tradizione democratica sono scivolati nel vizietto. Tipico è il caso di Jean Sarkozy, 23 anni, figlio del presidente francese Nicolas Sarkozy, candidato dal padre alla presidenza dell'Epad, l'ente pubblico che gestisce il quartiere di affari parigino della Defense, il centro direzionale più grande d'Europa. Evidentemente, per il giovane rampollo del presidente, un trampolino di lancio in vista di futuri prestigiosi incarichi. Dopo le feroci polemiche che ne sono seguite, con duri scontri fra la stampa e l'Eliseo, Jean Sarkozy ha ritirato la propria candidatura ma è stato comunque nominato nel consiglio di amministrazione dell'Ente. Una decisione che per il presidente della repubblica francese è

stata la prima vera battuta d'arresto, nel suo rapporto con l'opinione pubblica, del mandato. Ancora più cocente perché maturata dopo una rivolta dei militanti del suo stesso partito, che hanno denunciato il nepotismo di Sarkozy sui social network e sui blog.

Ma le pratiche disdicevoli nella politica francese non si limitano ai casi, pure frequenti di nepotismo. Recentemente il quotidiano *Le Monde* ha rivelato che addirittura l'87% dei deputati cumula al mandato dell'Assemblea nazionale parigina almeno un altro incarico, come quello di sindaco o presidente di una unione di comuni. In testa alla classifica pubblicata dal giornale francese compaiono tre parlamentari che sono contemporaneamente sindaci di importanti città: Pierre Cohen (Tolosa), Jean-Marc Ayrault (Nantes) e Maryse Joassains-Masini (Aix en Provence).

Episodi che non hanno certamente contribuito ad accrescere la fiducia nella politica da parte dei cittadini. Alle elezioni legislative del 2007 in Francia è stata registrata la più elevata percentuale di astensione della Quinta repubblica.

La partecipazione al voto è in progressiva diminuzione pressoché in tutta Europa. Il rapporto "Generare classe dirigente 2008" dell'università della Confindustria italiana Luiss contiene un dettagliato raffronto dell'atteggiamento dei cittadini di alcuni Paesi europei riguardo alla politica. La percentuale di coloro che dichiarano di manifestare "molto interesse" è pari in Italia al 20,6%, ma questo valore scende al 16,4% in Germania, al 14,9% in Svezia, al 12,6% in Francia, all'11,7% in Gran Bretagna, per precipitare al 6,5% in Polonia, al 5,8% in Spagna e al 5,3% in Portogallo. In Spagna la percentuale di coloro che nel 2006 manifestavano "poco" o nessun interesse per la politica era pari al 73,9%, contro il 71,2% del Regno Unito, il 54,5% della Francia, il 46,3% della Germania e il 44,7% dell'Italia. Valori deludenti si riscontravano, nei vari Paesi europei, anche per i giudizi dei cittadini su alcune istituzioni. Lo stesso rapporto, costruito sui dati dell'Eurobarometro, indicava che nel 2007 appena il 41% dei cittadini britannici nutriva fiducia nel parlamento nazionale, a fronte del 44% dei francesi, del 51% dei tedeschi, del 39% degli italiani e del 52% degli spagnoli.

Dati niente affatto sorprendenti, se si considerano gli scandali a ripetizione che allungano molte ombre sulle istituzioni, anche nei Paesi con più lunga tradizione democratica. Molte polemiche sono state sollevate nel Regno

Unito all'annuncio che nel 2009 la Camera dei comuni avrebbe lavorato soltanto 128 giorni su 365, un record negativo mai toccato nel dopoguerra se non negli anni elettorali. Polemiche particolarmente dure, in considerazione del fatto che nel 2008 il parlamento inglese aveva già registrato una sosta lunghissima per le ferie estive (76 giorni) e che, mentre si stava decidendo un concomitante aumento del 2,3% delle indennità dei deputati, stava emergendo il clamoroso scandalo delle note spese gonfiate.

Uno scandalo che non ha risparmiato né i conservatori né i laburisti e ha indotto il premier Gordon Brown a chiedere scusa alla Nazione a nome di tutti i parlamentari, e a proporre un codice di comportamento severissimo. Anche per arginare l'offensiva del British national party, andando alle Europee tappezzando i muri della Gran Bretagna di manifesti con l'immagine di due maiali, identificati nei Tories di David Cameron e nei Laburisti di Brown, e lo slogan "Punish the pigs", punisci i porci.

Vero è che lo scandalo delle note spese gonfiate ha costretto alle dimissioni il presidente della Camera Michael Martin. Ma è altrettanto vero che non segnalato situazioni alquanto stridenti con la tradizione e la fama del Regno Unito. Basti pensare alle resistenze, e in quale caso all'aperto rifiuto, che i parlamentari hanno opposto alle richieste di sir Thomas Legg, investito del compito di fare chiarezza sulle note spese dei rappresentanti del popolo eletti alla Camera dei comuni, affinché le somme indebitamente spese venissero restituite.

A dimostrazione del fatto che "ogni mondo è paese", i deputati tedeschi dovettero rinunciare un paio d'anni fa all'aumento dei loro stipendi già deliberato ma che aveva suscitato forti critiche sia all'interno della Cdu che della Spd, i due partiti che avevano dato vita alla Grosse Koalition di Angela Merkel. Di conseguenza, anche i ministri furono obbligati ad accettare che venisse bloccato l'incremento della loro retribuzione, fissato nella misura del 6% biennale. "Abbiamo bisogno di più tempo perché tale provvedimento venga accettato dall'opinione pubblica", scrisse il capogruppo del partito socialdemocratico Peter Struck in una lettera inviata ai suoi 222 parlamentari.

Una dichiarazione che la dice lunga sulle difficoltà che pure in un paese come la Germania i partiti devono affrontare nel rapporto con un elettorato sempre più scontento della propria classe dirigente. Ancora il rapporto della Luiss-Confindustria rivela come i cittadini tedeschi che dichiarano di

avere “molto” o “abbastanza” interesse per la politica siano diminuiti dal 2002 al 2006 addirittura del 9,6%. Non è anche questo un segnale preoccupante per tutti gli europei?

2. Il no-governo italiano

«Governare gli italiani non è impossibile. E' semplicemente inutile». Il primo a dire queste parole, secondo alcuni storici, sarebbe stato il liberale Giovanni Giolitti, presidente del consiglio quattro volte a cavallo tra Ottocento e Novecento. Certo è che Benito Mussolini le fece sue rispondendo nel 1932 alle domande di un celebre giornalista tedesco, Emil Ludwig, che pubblicò per Mondadori una lunga intervista al capo del fascismo. Ottant'anni dopo, l'Italia può essere considerato ancora il Paese meno governato d'Europa. Dove per «governato» s'intende gestito in funzione di un progetto di Nazione, patriottico, disinteressato e unitario, e non invece motivato soprattutto dagli interessi di una parte. O peggio dalla scadenza elettorale più ravvicinata. Se «governare gli italiani è inutile», è perché i politici italiani non trovano troppo spesso alcuna «utilità» a governare sul serio. Perché significa assumere delle responsabilità, sfidare se necessario la pubblica opinione, rischiare la perdita di qualche punto percentuale nei sondaggi...

Intendiamoci, il Paese ha avuto alcune stagioni dominate da eccellenti uomini di Stato di grande rigore morale dediti totalmente al bene comune. Non fosse così, non si capirebbe come avrebbe potuto lasciarsi alle spalle secoli di dominazioni straniere, di lacerazioni tra staterelli diversi spesso in guerra tra loro, di spaventosa miseria quale quella descritta da Charles Dickens nei suoi reportage sul "Daily Mirror" del 1844 poi raccolti in "Visioni d'Italia" per diventare nel secondo dopoguerra, dopo una complessa unificazione seguita al Risorgimento (si pensi solo alla difficoltà di unire sette differenti monete) e dopo i travagli del ventennio fascista e del conflitto mondiale, una delle grandi potenze economiche e industriali del pianeta.

Alcuni esempi? Quintino Sella, scienziato, economista, liberale, giustamente elogiato come uomo integerrimo anche dal comunista Antonio Gramsci, dopo aver giurato da ministro delle Finanze nel 1862 vendette l'industria tessile di famiglia perché non voleva che pesasse su di lui neppure il sospetto di un conflitto di interessi. Sidney Sonnino, fatto ministro del Tesoro nel 1893, si liberò delle azioni ereditate dal padre che

facevano di lui il padrone del Monte Amiata e delle sue miniere. E merita di essere riletta una lettera del 1954 di Biancarosa Fanfani, moglie dell'«uomo forte» della Democrazia Cristiana negli anni successivi alla fase degasperiana, alla sorella: «Amintore è contento di essere diventato presidente del Consiglio ma io ho pianto tutta la notte. Mi ha imposto di vendere i miei buoni del Tesoro, non vorrebbe si pensasse che possa avere un interesse nella politica del governo sul risparmio». Per non dire dello stesso Alcide De Gasperi, per otto volte capo del governo nei primi anni del secondo dopoguerra. Un cattolico di principi così limpidi che, per mostrare anche esteriormente il suo dignitoso rispetto per quell'Italia povera e ammaccata e coperta di macerie che aveva ereditato dal fascismo e dalla guerra, arrivò a volare nel '47 in America, dove doveva incontrare le massime autorità statunitensi, con un cappotto che gli aveva prestato il collega di governo Attilio Piccioni.

La stessa Italia repubblicana nacque dagli sforzi generosi di cattolici, comunisti e laici che nei mesi pesanti seguiti alla fine del conflitto mondiale accantonarono le divisioni ideologiche e scrissero insieme, in soli 270 giorni, la Costituzione, legge fondamentale ancora oggi fra le più moderne del continente. Un episodio dice tutto, di quella comune devozione al bene della Patria. All'ultimo istante Giorgio La Pira, che sarebbe poi diventato sindaco di Firenze e aveva una fede religiosa inversamente proporzionale all'attaccamento al potere, fu folgorato da un dubbio: la legge suprema della Repubblica, nella sua introduzione, aveva dimenticato Dio! Quel Dio che c'era nello Statuto albertino («Per la grazia di Dio, re di Sardegna, di Cipro e di Gerusalemme, duca di Savoia, di Genova, di Monferrato, d'Aosta...») e perfino nella Costituzione mazziniana della Repubblica romana del 1849. Chiese dunque che l'esordio fosse: «In nome di Dio, il popolo italiano si dà la presente Costituzione». Ah no, risposero i comunisti: abbiamo già votato il Concordato! La cosa rischiava di inceppare tutto ma nessuno voleva la paralisi, racconta il giornalista e storico Mario Cervi: «Il comunista Terracini esortò La Pira a ritirare la sua proposta "con la stessa nobiltà di cuore che l'aveva spinto a farla" e a Terracini si associò Francesco Saverio Nitti. (...) Soggetto a pressioni affettuose ma insistenti, La Pira finalmente rinunciò, allargando mestamente le braccia. Apparve così sconsolato, per la mancata accettazione d'una formula che gli pareva tanto necessaria quanto ovvia, che le sinistre applaudirono la sua

rassegnazione, Nitti salì pesantemente alcuni gradini dell'emiciclo per stringergli affettuosamente la mano, e poi anche Togliatti gli si avvicinò con aria consolatoria».

Sono solo pochi esempi. E molti altri casi virtuosi si potrebbero citare, in tempi più lontani e più recenti. E' questo, del resto, il grande mistero dell'Italia che appassiona da sempre gli storici che si occupano di quello che Johann Wolfgang Goethe chiamava con amore «il paese dove fioriscono i limoni». L'incredibile impasto di vizi e virtù, genio e sregolatezza, ricchezza e povertà, rettitudine e scelleratezza. Un impasto che ha consentito spesso all'Italia di crescere «nonostante». Nonostante il disinteresse nei confronti della arretratezza del Mezzogiorno, che si può riassumere nel fatto che il primo presidente del consiglio a visitare il profondo Sud (la Basilicata) fu Giuseppe Zanardelli nel 1902, quasi mezzo secolo dopo l'Unità. Nonostante una dinastia, quella dei Savoia-Carignano, non certo all'altezza di altre case reali europee. Nonostante la corruzione che si affacciò subito dopo l'Unità, nel 1868, con lo scandalo della cosiddetta «Regia Tabacchi», vale a dire la decisione del governo di affidare per venti anni a una società anonima privata la produzione e la vendita dei tabacchi in cambio di un'anticipazione al Tesoro di una somma di 180 milioni in oro, decisione disastrosa passata solo grazie al voto comprato di molti parlamentari. Nonostante il continuo rovesciamento di governi e di alleanze, che si può riassumere nell'indignata denuncia di H. Bolton King e Thomas Okey nel libro «L'Italia di oggi» del 1901: «Dal 1860 ci sono stati 33 ministri della Pubblica Istruzione, ciascuno desideroso di distinguersi rovesciando l'opera del predecessore. Il danaro è stato lesinato; e lo Stato e i Comuni, prodighi in ogni altra cosa, hanno fatta economia nel più fruttifero degli investimenti nazionali».

Insomma: tutta la storia d'Italia, come quella di ogni altro paese, è fatta di luci e di ombre. Di fasi di spinta impetuosa (si pensi ai 755 chilometri dell'Autostrada del Sole che solca la penisola da Milano a Napoli, costruiti in soli otto anni e a costi contenuti a dispetto delle enormi difficoltà di un tracciato in larga parte montagnoso) e di risacca. E sarebbe non solo ingeneroso ma scorretto non riconoscere a chi ha avuto responsabilità di governo di avere spesso fatto segnare, perfino nei periodi meno felici, certi scatti d'orgoglio e di efficienza che hanno consentito al paese di restare nonostante tutto al passo degli altri. Non meno scorretto, però, sarebbe

ignorare un fenomeno via via più vistoso e preoccupante: il progressivo degrado della classe politica, a livello centrale e periferico. Degrado che, nonostante siano stati molti a teorizzare ironicamente negli anni che l'Italia va perfino meglio quando corre come «un cavallo scosso» (quei cavalli che dopo avere disarcionato il fantino possono per antico regolamento vincere lo stesso il celeberrimo Palio di Siena) rischia di accompagnare il paese verso un inesorabile declino. La nostra insistenza sul caso italiano non è casuale. Né dettata da provincialismo. A un giornalista che gli chiedeva come avesse potuto diventare uno scrittore di fama mondiale senza essersi mai mosso dal suo quartiere al Cairo, Nagib Mahfuz rispose: «C'è chi gira il mondo come fosse il vicolo sotto casa sua e c'è chi nel vicolo sotto casa sua vede il mondo intero». Questo è il caso italiano: il paradigma della deriva di una democrazia parlamentare, del ruolo dei partiti, di una classe dirigente. Un paradigma che aiuta a capire le parallele degenerazioni, sia pure meno vistose, di altri. Per capire qualcosa, occorre fare un passo indietro.

«A Roma spadroneggia un piccolo gruppo di padreterni, i quali si sono persuasi, insieme con qualche ministro di avere la sapienza infusa nel vasto cervello». Non sono parole del comico movimentista e blogger Beppe Grillo, né di quel Guglielmo Giannini che nei primi anni del secondo dopoguerra creò il Fronte dell'Uomo Qualunque arrivando a portare in Parlamento fino a 30 deputati, né di quel Corrado Tedeschi che inventò il Partito della bistecca e neppure del leader della Lega Nord Umberto Bossi ai tempi in cui tuonava «mai più soldi agli stronzi romani». L'atto di accusa è di Luigi Einaudi, oggi venerato in Italia come uno dei padri della Patria e una delle figure più limpide della nostra storia anche da quanti un tempo lo consideravano un avversario. Era il primo febbraio 1919, la Grande Guerra era finita da poche settimane, Guglielmo II era fuggito nei Paesi Bassi, a Berlino erano stati appena rapiti e uccisi Rosa Luxemburg e Karl Liebknecht, a Parigi s'era aperta la Conferenza di pace e in Italia, dove Luigi Sturzo aveva appena fondato il Partito Popolare, cominciava quel «biennio rosso» che si sarebbe concluso con una dura sconfitta delle sinistre e l'avvento del fascismo. Alla guida del governo c'era il siciliano Vittorio Emanuele Orlando, agli Esteri Sidney Sonnino, al Tesoro Bonaldo Stringher, alla Giustizia Luigi Facta. Gente che Einaudi considerava, per usare un eufemismo, in larga parte inadeguata. Come dimostra appunto quanto scrisse sul Corriere della Sera.

Il futuro capo dello Stato, al fianco degli industriali «inferociti», accusava l'esecutivo: «Non mantiene le promesse, impedisce con i suoi vincoli il movimento a coloro che avrebbero voglia di agire, fa perdere quei mercati che gli industriali italiani erano riusciti a conquistare, prepara disastri al Paese, accolla sempre nuovi oneri alle industrie...». Perché? Per la mania di mettere le mani su tutto, immaginare «monopoli che non sa poi come amministrare», rivendicare compiti che poi non sa assolvere impedendo insieme che «provvedano i privati». Per non dire di lacci e laccioli come gli «istituti dei consumi, grazie a cui magistrati, professori, segretari di prefettura, postelegrafici perderanno il proprio tempo ad annusar formaggi e negoziar merluzzi». O della scelta di «sovraccaricare i proprietari di case di nuovi balzelli sperequati e impedir loro un parziale adattamento delle pigioni».

Basta, scriveva: «Bisogna licenziare questi padreterni orgogliosi (...) persuasi di avere il dono divino di guidare i popoli nel procacciarsi il pane quotidiano. Troppo a lungo li abbiamo sopportati. I professori ritornino ad insegnare, i consiglieri di Stato ai loro pareri, i militari ai reggimenti e, se passano i limiti d'età, si piglino il meritato riposo». Insomma: «Ognuno ritorni al suo mestiere». E «si sciolgano commissioni, si disfino commissariati e Ministeri» così che «un pò alla volta tutta questa verminaia fastidiosa sia spazzata via. Coloro che lavorano sono stanchi di essere comandati dagli scribacchiatori di carte d'archivio» superiori alla società governata «soltanto per orgoglio e incompetenza». Parole durissime e attualissime. Che non salvavano pressoché nulla e nessuno. Ma sono rimaste storicamente inascoltate.

Certo, qualche nostagico rimpiange ancora oggi il fascismo sostenendo la tesi che il Ventennio, al di là degli errori e dei crimini quali le leggi razziali del 1938, avrebbe rappresentato comunque una parentesi di efficientismo, onestà e devozione patriottica agli interessi del paese. Il tutto sintetizzato in un luogo comune spesso citato dai neo-fascisti: «Quando Mussolini fu appeso a Piazzale Loreto non gli cadde di tasca neppure una monetina». Si tratta tuttavia soltanto degli ultimi residui di propaganda mussoliniana. In realtà dietro la facciata di un regime incorrotto diffusa dai giornali dell'epoca sottoposti a puntigliosissime disposizioni (una su tutte, quella del 1 giugno 1939: «Diminuire le notizie sul cattivo tempo»), pare definitivamente accertato che la classe politica fascista

non solo non fu migliore ma, al contrario, fu probabilmente peggiore di quella precedente. Lo dicono gli studi sull'omicidio del socialista Giacomo Matteotti, assassinato (l'omicidio come è noto fu rivendicato dallo stesso Duce: «Dichiaro qui, al cospetto di quest'assemblea e del popolo italiano, che io assumo, io solo, la responsabilità politica, morale, storica di quanto è avvenuto. Se il fascismo è stato un'associazione a delinquere, sono il capo di quest'associazione a delinquere») dopo avere scritto un articolo uscito postumo su "English Life", in cui denunciava la condotta della Banca Commerciale riguardo al prestito polacco come «uno dei casi di sfrenata cupidigia consentita dai governanti fascisti» e la cessione alla Sinclair Oil Company di grandi appezzamenti di terreno in Emilia e in Sicilia a causa di «tradimento e corruzione, ovvero del più ignobile peculato» da parte di «molti capi fascisti, che conducono un'asfissiante opera di grassazione su società private e semipubbliche con lo scopo di finanziare i giornali fascisti e altre organizzazioni, a proprio totale interesse e profitto».

Lo confermano gli studi sugli interessi privati di Marcello Piacentini, il più famoso architetto del regime che usava ovunque il marmo anche perché era socio di una cava. E poi la corrispondenza sferzante tra Roberto Farinacci e lo stesso Mussolini nella quale il Duce, stufo delle denunce generiche del gerarca cremonese che aspirava a far carriera a spese del podestà di Milano Ernesto Belloni, accusato di essere corrotto come tanti «parassiti» che «pezzenti come me nell'ottobre del 1922, oggi trovasi in condizioni economiche meravigliose», lo liquida così: «Quanto alla pezzenteria e alle fortune io non contesto che tu fossi un pezzente nel 1922. Ma nego nella maniera più recisa che tu sia rimasto un pezzente anche nell'anno di grazia 1928. I veri pezzenti non vanno in automobile e non frequentano gli alberghi di lusso». Più di ogni altro documento, tuttavia, pesa forse un giudizio «al di sopra di ogni sospetto». Quello dell'ufficiale nazista Rudolf Likus, colonnello delle SS e consigliere speciale del ministro degli Esteri Ribbentrop, scritto fra gli ultimi giorni del '40 e i primi del '41 in un rapporto a Berlino contro la classe dirigente fascista: «Essa ha fallito totalmente: la mediocrità della generazione precedente era compensata dall'onestà e dalla rettitudine, questa attuale alla mediocrità ha aggiunto la disonestà».

La Resistenza, la Liberazione dal nazi-fascismo, la ricostruzione, segnarono una svolta formidabile e virtuosa. E

non a caso furono quelli a cavallo tra la seconda metà degli Anni Quaranta e la seconda metà degli Anni Sessanta gli anni della strepitosa rinascita italiana che portarono al cosiddetto «miracolo economico», al boom industriale, all'Oscar della moneta riconosciuto alla lira. Cosa caratterizzò la classe dirigente di quegli anni? I fattori furono molti. Era una generazione che aveva sofferto il fascismo e ne aveva tratto profondi convincimenti sul valore della democrazia e della libertà. Una generazione che aveva fatto la Resistenza e quindi, come ha scritto il costituzionalista Michele Ainis, ne aveva tratto una straordinaria legittimazione. Una generazione cresciuta giorno dopo giorno dentro le due grandi scuole. Da una parte le parrocchie, l'associazione cattolica, altre associazioni religiose. Dall'altra le sezioni, le brigate partigiane o addirittura la scuola quadri delle Frattocchie sui colli romani, che lo stesso Indro Montanelli, forse il più grande giornalista italiano del novecento, liberale, conservatore, riconosceva al di là dei limiti (i giovani venivano spinti a costruire o demolire muretti di mattoni per conoscere «il duro lavoro dei proletari» e liberarsi delle «incrostazioni borghesi») come «la scuola più seria e rigorosa che l'Italia abbia avuto». Certo è che quella classe dirigente, cattolica, comunista e laica, accompagnò l'Italia in una straordinaria rimonta economica, culturale e sociale, fino a consentirle di diventare, da nazione sconfitta nella guerra e soggetta a una sorta di morbido «protettorato» da parte degli Stati Uniti, una delle protagoniste del percorso dell'unificazione europea.

Perché si sia interrotto questo periodo virtuoso è una questione che anima il dibattito da anni. Quando si sia interrotto, invece, è abbastanza chiaro: a cavallo fra la fine degli anni 60 e l'inizio degli anni 80. In coincidenza con i fermenti del '68, la corsa all'arricchimento di chi si era da poco lasciato alle spalle la miseria, le grandi tensioni sociali, il terrorismo di destra e di sinistra, il progressivo tramonto del sogno di un riscatto del Mezzogiorno, la diffusione patologica del clientelismo e della corruzione, la chiusura a riccio su se stessa di una classe politica sempre più distante (anche fisicamente, col progressivo arroccamento di scorte di polizia, auto blindate, palazzi del potere sempre più inaccessibili) dalla società.

C'è una testimonianza che dice tutto. A parlare, in una intervista al «Corriere», è l'ingegner Fedele Cova, che per quindici anni aveva guidato la società Autostrade e si vantava

di aver costruito arterie per 2200 chilometri che avevano fatto dell'Italia (dove il fascismo aveva costruito la prima autostrada del mondo: la Milano-Laghi) un paese con le infrastrutture stradali molto più moderne della Francia, della Germania, della Spagna o della stessa Gran Bretagna: «Il segno del cambiamento si ebbe nel '64. Prima mi avevano lasciato tranquillo, forse perché non credevano nelle autostrade, forse perché non si erano neppure accorti di quello che stava accadendo. Ma, nel '64, con la fine dell'Autosole, cominciarono gli appetiti, le interferenze... Pretendevano questo e quello, ed era difficile vivere. Fino al '70, per me, è stata una difesa continua, strenua, da un interminabile assedio».

«Prima» quello che contava era fare le strade, farle bene, farle in fretta. Poi contarono altre cose: l'assegnazione degli appalti, le quote da spartire, la scelta elettorale dei tracciati, i «clienti» da far assumere e sistemare. Parola di Cova: «Nel '68 i politici non desideravano più discutere, ma solo comandare. Ti ascoltavano distratti e ti liquidavano con un "bene, ci penseremo". I tecnici non contavano più niente. Era un muro di gomma e capivi che le decisioni erano già state prese. Comprendevi anche di infastidirli, di essere importuno... Se ti toglievi dai piedi, loro erano contenti».

Va detto: anche gli ultimi decenni hanno visto ai vertici della politica, del Parlamento e dell'amministrazione italiani, la presenza di uomini di grande valore e indiscutibile dedizione al bene comune al di là degli interessi di bottega. Valga per tutti (anche se potremmo farne diversi) un nome: quello di Carlo Azeglio Ciampi, governatore della Banca d'Italia, presidente del consiglio del governo «tecnico» che portò l'Italia fuori dalle sacche della crisi economica e di Tangentopoli dei primi anni 90 e infine amatissimo capo dello Stato. È fuori discussione, però, per ammissione degli stessi protagonisti, che la classe dirigente italiana ha subito nel tempo un rapido, traumatico e progressivo deterioramento. Intellettuale, politico, morale. Un deterioramento che certo non può essere riscattato da alcune luminose eccezioni.

3. Una classe politica fuori della realtà

Ha potuto così proliferare una classe politica sempre più autoreferenziale e scollegata dalla realtà, che ha introdotto, quasi sempre di comune accordo fra la maggioranza e l'opposizione, regole con l'unico scopo di preservare i propri privilegi (anche economici) e di rendere difficile, se non addirittura impossibile, il ricambio. L'esempio più recente e

clamoroso è quello della legge elettorale approvata dal Parlamento italiano all'inizio del 2006. Con quella legge i cittadini italiani sono stati privati della possibilità di scegliere direttamente i propri rappresentanti nelle assemblee nazionali. Non voti più il candidato: voti solo la lista. Composta da persone indicate dal capo del partito secondo un ordine prestabilito. Ogni candidato, inoltre, può essere presentato in tutti i collegi elettorali, risultando eletto in più di uno di essi. Questo consente ai leader della coalizione, del partito e delle sue correnti, cioè a un ristrettissimo gruppo di persone, di candidarsi ovunque e optare dopo il risultato per questo o quel collegio, liberando qua o là il posto al primo dei non eletti. Un meccanismo che contribuisce ancora di più a creare un parlamento composto di fedelissimi ai leader, dove il confronto e la dialettica sono assenti. Truppe asservite che hanno il solo compito di schiacciare il pulsante verde, per approvare una legge, o rosso, per respingerla. L'obiettivo, del resto, è stato esplicitato fin dal 2001 in un'intervista a Repubblica da Marco Pirri, a capo dei cacciatori di teste incaricati da Silvio Berlusconi di trovare i candidati per le politiche: «Non mi importa di avere un Nobel in lista, m'importa sapere se voterà una legge di cui non sa nulla». Approvata all'inizio del 2006 sul finire del governo del Cavaliere e bollata ironicamente dagli stessi proponenti come «una porcata» (il [copyright](#) dell'attuale ministro della Semplificazione Roberto Calderoli, della Lega Nord) la legge elettorale non è stata modificata nei due anni successivi, durante i quali ha governato il centrosinistra di Romano Prodi. Ed è stata lasciata in vigore nel giugno del 2009 dal risultato disastroso (23% di affluenza alle urne, quorum fallito) di un referendum popolare promosso per abrogare alcune norme della legge e spingere a una riduzione del numero dei partiti.

Certo, gli obiettivi erano già stati in parte superati dalla nascita del Pd (sorto dalla fusione dei Democratici di sinistra e della Margherita) e della Pdl (Forza Italia e Alleanza Nazionale), al punto che alcuni dei promotori della consultazione, del centrosinistra e del centrodestra, avevano già sconfessato la loro posizione iniziale. La bassissima partecipazione al voto ha tuttavia confermato la crescente sfiducia che circonda ormai i referendum popolari.

Diffidenza legittima. In Italia è troppo spesso accaduto infatti che dopo un referendum approvato dai cittadini tutto sia rimasto come prima. Come nel caso di una fra le ultime

consultazioni popolari ad aver raggiunto il quorum, quella del 1995 sulla Rai. Il 54% dei votanti si esprime a favore della privatizzazione dell'azienda televisiva pubblica per sottrarla alla lottizzazione dei partiti. Ma a distanza di quasi quindici anni nemmeno una sola azione è stata ceduta ai privati. Nel 1993 un altro referendum, passato con oltre l'80% dei suffragi, aveva decretato l'abolizione del finanziamento pubblico ai partiti. Risultato: zero. Mai abolito, ha semplicemente cambiato il nome: oggi si chiama "rimborso elettorale".

Un imbroglio perfino lessicale. Il "rimborso" è infatti la restituzione delle somme spese, mentre in questo caso viene assegnato ai partiti, a prescindere non solo da quanto hanno sborsato per i manifesti, gli spot o i trasporti ma anche a prescindere dal numero di quanti si sono recati alle urne. Il calcolo è presto fatto: un euro l'anno per ogni cittadino italiano iscritto alle liste elettorali della Camera dei deputati. Cinquanta milioni di potenziali elettori, 50 milioni di euro. Ed ecco che questa legge distribuisce ai partiti ogni anno 50 milioni di rimborsi elettorali per le Regionali (anche quando non ci sono), più 50 per le Europee (anche quando non ci sono), più 50 per le Politiche alla Camera e più 50 per le Politiche al Senato.

Nell'arco di una legislatura, che ha la durata di cinque anni, l'incasso dei partiti è di circa un miliardo di euro. Ma non basta. Un'altra leggina approvata nel 2006 con il voto favorevole della maggioranza e di quasi tutta l'opposizione ha stabilito infatti che il "rimborso" elettorale va erogato ai partiti anche nel caso di fine anticipata della legislatura. Facendo un esempio concreto, la legislatura durante la quale ha governato Prodi è iniziata nel 2006 e si è chiusa nel 2008 con nuove elezioni, ma i partiti continueranno a ricevere il "rimborso" fino al 2011 anche per le elezioni tenutesi nel 2006. Per capirci: dal 2008 al 2011 i vecchi partiti presenti in Parlamento nella vecchia legislatura hanno diritto ai contributi anche se quella legislatura è defunta, seppellita e rimpiazzata dalla attuale. E anche se sono spariti, come nel caso dell'Udeur di Clemente Mastella, addirittura i partiti. Per quelli rimasti, doppia razione.

4. Il paradiso (finanziario) dei partiti

I partiti italiani sono tenuti a redigere bilanci regolari e a renderli pubblici. Ma di fatto non esistono sanzioni nel caso di irregolarità, neppure se segnalati dalla Corte dei conti. Sconcertante. Tanto più se si guarda agli altri Paesi. I 200

milioni di euro l'anno destinati ai partiti italiani sono un record assoluto. Il finanziamento pubblico dei partiti in Francia (più o meno gli stessi abitanti dell'Italia) è stato pari, nel 2006, a 73 milioni di euro. Invariato dal 1995, doveva essere di 80 milioni e 264 mila euro, ma è stato ridotto di circa 7 milioni a causa delle sanzioni inflitte a chi non aveva applicato le regole di pari opportunità fra uomini e donne. Di più: i partiti che non raggiungono almeno il 5% dei suffragi al primo turno (innovazione solo recentemente inserita anche in Italia, e tra molte polemiche) non hanno diritto a vedersi rimborsare neppure la metà di quanto speso, tanto da spalancare davanti al glorioso ma ammaccatissimo Partito comunista francese lo spettro della vendita delle opere d'arte avute in dono negli anni buoni da artisti amici. E i controlli? La legge francese esclude il finanziamento pubblico dei partiti dalla competenza della Corte dei conti. Tuttavia esiste una Commissione nazionale incaricata dei controlli che riscontrando irregolarità può decidere di fare perdere al partito il diritto a ricevere i contributi per l'anno successivo. E non si scherza.

La Spagna, dove i parlamentari sono 575, circa metà degli italiani, ha previsto di spendere per i partiti nel 2009 119 milioni di euro. In origine avrebbero dovuto essere 136 milioni ma la crisi economica scoppiata alla fine del 2008 ha indotto il governo e il parlamento a dare un segnale, tagliando. Ogni cittadino francese contribuisce dunque al mantenimento dei partiti con circa 1,25 euro, e ogni spagnolo con 2,58 euro. Molto meno rispetto all'italiano: 3 euro e 38 centesimi negli anni "normali" come il 2006, addirittura 4 e 91 centesimi in quelli come il 2008 di doppia razione. Per non dire dei confronti imbarazzanti con paesi come il Regno Unito dove il finanziamento pubblico, se si escludono alcuni servizi messi a disposizione dallo Stato nel corso delle campagne elettorali, è limitato ai contributi concessi ai partiti di opposizione in Parlamento. Totale nel 2006: 5 milioni 603.779 sterline, pari a circa 7 milioni 374 mila euro. O degli Stati Uniti, dove il finanziamento pubblico della politica è limitato al finanziamento della campagna presidenziale e nel 2004 è costato 206 milioni di dollari, circa 50 centesimi di euro per abitante. Ovvero, considerando che negli Usa si vota sempre ogni quattro anni, 12,5 centesimi l'anno. Quaranta volte meno che in Italia.

Un caso particolare è quello della Germania. Il governo federale applica un tetto massimo di 133,4 milioni l'anno agli

stanziamenti statali per i partiti. Ogni tedesco contribuisce quindi alla sopravvivenza delle organizzazioni e dei movimenti politici con 1,61 euro. Ma la cifra reale sarebbe decisamente superiore, considerando anche i cospicui finanziamenti attribuiti dai Lander alle fondazioni dei partiti e ai movimenti giovanili. Secondo il tesoriere del Partito democratico italiano, Mauro Agostini, la somma di 133,4 milioni andrebbe quindi moltiplicata per tre. Ma la Germania ha 23 milioni di abitanti in più, e anche prendendo per buona questa stima la spesa procapite sarebbe inferiore a quella italiana calcolata negli anni della “doppia razione”: 4 euro e 80 contro 4 euro e 91. E questo senza tener conto del fatto che anche in Italia il finanziamento pubblico viene «integrato» dai partiti attraverso mille altri meccanismi, dai contributi pubblici ai convegni alla sistemazione nei consigli di amministrazione delle aziende pubbliche degli «amici» che avevano un seggio in Parlamento o nei consigli regionali e che in tale modo vengono «riciclati». Tutti soldi che andrebbero correttamente messi in conto, insieme con la distribuzione dei finanziamenti e con il clientelismo, alla politica.

Perché la macchina politica italiana è la più costosa d'Europa? I partiti politici continuano ad avere una struttura organizzativa numerosa e pesante, con molti stipendi da pagare. Poi ci sono gli strumenti di propaganda come i giornali, destinatari di sovvenzioni ulteriori rispetto al “rimborso elettorale”. Poi le iniziative politiche, come i convegni, le manifestazioni e i congressi di cui dicevamo. Infine le elezioni sulle quali, soprattutto da quando la «rendita» del «mestiere» del politico è diventata altissima, vengono investiti sempre più denari. Pubblici e privati.

Anche la legge sulla «par condicio», voluta dal centro sinistra allora al governo per riequilibrare le forze in campo spuntando le armi a Berlusconi, proprietario di un impero televisivo, ha finito per avere degli effetti diversi da quelli preventivati. E per favorire, grazie alla politica degli «sconti» sugli spot, le formazioni considerate più vicine al Cavaliere. Fatto sta che nel 1996 Forza Italia aveva dichiarato spese elettorali per un milione 350 mila euro (a cui si dovevano aggiungere 2,7 milioni di spese della coalizione Casa delle Libertà) e nel 2006 la somma era schizzata a 62 milioni 465 mila euro. Quarantasei volte di più. Un aumento e norme rispetto agli avversari visto che le spese dell'Ulivo di Romano Prodi erano parallelamente salite da 2,9 a 10,1 milioni.

I costi della politica tuttavia, come dicevamo, non si possono limitare alle spese per le campagne elettorali, gli stipendi dei dipendenti dei partiti, l'organizzazione di convegni e manifestazioni. C'è chi ha calcolato che l'attività politica dia lavoro ad almeno 600 mila italiani. Ma c'è anche chi gonfia questa stima: un milione. Oltre alla Presidenza della Repubblica, alla Camera dei deputati, al Senato e alla presidenza del Consiglio, dove l'aspetto squisitamente istituzionale troppo spesso si impasta con gli interessi dei partiti, c'è un ammasso di altre amministrazioni pubbliche sparse per il territorio. Le Regioni, che sono venti ciascuna delle quali ha un proprio governo e una propria assemblea legislativa con un numero di rappresentanti che varia da un minimo di 30 a un massimo di 90. Le Province, che sono 109 e continuano ad aumentare nonostante dovessero essere abolite dopo l'istituzione delle Regioni e impiegano tra presidenti, assessori e consiglieri circa 5000 persone. Infine gli 8.100 Comuni, che hanno 150 mila fra consiglieri, sindaci e assessori e controllano insieme con gli altri enti locali ben 5.152 società di capitali (spesso fatte nascere al solo scopo di sistemare amici, parenti e famigli) ognuna con un proprio consiglio di amministrazione, un proprio organo di controllo e altre persone collocate al vertice.. Soltanto per queste società la Corte dei conti ha calcolato 38 mila poltrone, in parte occupate da ex parlamentari e politici locali, con un rapporto di un "graduato" ogni 5,6 dipendenti. Per non parlare delle centinaia di società ed enti pubblici ancora controllati dallo Stato centrale, asilo sicuro per gli uomini indicati dai partiti rimasti privi di occupazione. A tutto questo, come non bastasse, vanno aggiunte le Comunità montane (alcune delle quali a livello del mare), i consorzi di bonifica...

Per il contribuente italiano, una macchina carissima. A cominciare proprio dagli organi costituzionali. Tutti insieme costano al contribuente circa 3 miliardi di euro, una somma cresciuta negli ultimi anni, a dispetto delle difficoltà economiche, a un ritmo impressionante. Rende bene l'idea della situazione italiana il confronto con la Spagna. Anche la Spagna ha, come l'Italia, un parlamento bicamerale (sia pure con un mandato di quattro e non di cinque anni) con una Camera e un Senato. Ma le somiglianze si esauriscono qui. Il Senado madrileno (264 membri) costa agli spagnoli 60,5 milioni di euro, Palazzo Madama (315 rappresentanti più i senatori a vita che in questo momento sono sei, per un totale di 321) pesa

sulla tasche degli italiani per 570,6 milioni. Il che significa che ogni senatore costa ai cittadini spagnoli 229 mila euro e ai cittadini italiani un milione e 775 mila: quasi otto volte di più. Il rapporto è più o meno lo stesso alla Camera. Il «Congreso de los Diputados» (350 eletti) ha un bilancio di 98,4 milioni, Montecitorio (630 onorevoli) ne ha uno dieci volte più alto: un miliardo e 27 milioni. Morale: ogni deputato spagnolo costa complessivamente alla collettività, tutto compreso, dagli affitti allo stipendio dei commessi, dalle segreterie alle spese di rappresentanza, 281 mila euro. Ogni «onorevole» italiano un milione e 630 mila.

Conosciamo le obiezioni: sono paesi diversi, storie diverse, tradizioni diverse. Giusto. Anche costi diversi. L'indennità dei parlamentari spagnoli è identica per tutti: 3.020,79 euro al mese. Cifra alla quale vanno sommati 1.762,18 euro mensili per i deputati con residenza fuori da Madrid ridotti a 841,12 per gli eletti nella capitale. Complessivamente, quindi, un onorevole «peon» (che non sia presidente dell'assemblea, vicepresidente o a capo di una commissione), ha diritto a 4.783 euro al mese. Lordi. A un collega italiano spetta una indennità di 11.703 euro lordi al mese. Più 4.003 euro di diaria. Più 4.190 euro per il «portaborse» e questa è davvero la pietra dello scandalo. Il 13 marzo del 2007 un servizio televisivo del programma satirico televisivo «Le Iene» su Italia Uno dimostrò che su 683 collaboratori accreditati alla Camera solo 54 avevano un contratto regolare. Gli altri, lavoravano in nero. In seguito a quella vicenda i presidenti della Camera e del Senato, gli ex sindacalisti Fausto Bertinotti e Franco Marini, annunciarono un impegno solenne. Entro due mesi avrebbero potuto entrare in Parlamento soltanto collaboratori legati da un contratto ufficiale.

Promesse. Fatte per guadagnare tempo aspettando che l'indignazione dei cittadini si placasse. Esattamente come era già successo, sullo stesso tema, due anni prima. Pochi mesi e come previsto, nel luglio 2007, arrivò infatti l'aggiustatina: oltre a quelli con regolare contratto avrebbero potuto avere il tesserino di accesso ai palazzi della politica anche persone che svolgevano «attività di tirocinio formativo» e «soggetti titolari di reddito da pensione» e «dipendenti di enti pubblici o privati che dichiarino di svolgere attività di collaborazione a titolo non oneroso in favore del deputato...». Insomma: tutti.

Risultato: due anni dopo, nell'aprile 2009, tutto era rimasto come prima. Su 516 portaborse accreditati, solo 194 avevano un contratto. Gli altri 322, cioè il 62 %, erano ancora

in nero. Il guaio è che di quei 4.190 euro alla Camera e 4.678 euro al Senato che incassano per pagare dignitosamente i collaboratori, i parlamentari italiani non devono rendere conto a nessuno. Tanto che il senatore di Alleanza nazionale Antonio Paravia, avendo chiesto lumi al segretario generale di Palazzo Madama Antonio Malaschini, si era visto rispondere che «il contributo per il supporto di attività e compiti degli onorevoli senatori connessi con lo svolgimento del mandato parlamentare, erogato mensilmente, non ha alcun vincolo di destinazione rispetto a eventuali prestazioni lavorative rese da terzi o a possibili configurazioni contrattuali». Traduzione: la scelta di come comportarsi spettava solo al parlamentare. Una differenza sostanziale, rispetto all'Europa. Dopo varie polemiche, come sui casi di Giles Chichester (il capogruppo dei conservatori inglesi costretto a dimettersi perché aveva trovato il modo di passare i soldi a una società di parenti) o di Umberto Bossi (che aveva fatto assumere da due eurodeputati leghisti suo fratello Franco e suo figlio Riccardo), l'Europarlamento ha infatti deciso con la legislatura in corso di svoltare. E se già il sistema era più rigido che in Italia visto che l'europarlamentare doveva presentare le pezze d'appoggio (tipo un contratto di assunzione o di consulenza) per avere i soldi destinati agli assistenti, da giugno 2009 le regole sono inflessibili.

Il parlamento della UE riconosce che chi viene eletto a Strasburgo ha diritto a scegliersi dei collaboratori di fiducia. Non sempre il deputato sa le lingue, non sempre è padrone dei regolamenti d'aula, non sempre conosce le diverse materie. Ed è giusto che si porti dietro qualcuno di cui si fida. Di più: l'Europa, sapendo quanto sono costosi i viaggi e gli affitti a Strasburgo e tutto il resto, è generosa. E arriva a dare 17 mila euro al mese (uno sproposito, se fossero dati a Roma) per lo staff di ogni deputato. Ma, ecco il nodo, il parlamentare quei soldi non li vede più neanche in transito. Le persone da assumere con un contratto a tempo legato al mandato dell'eurodeputato devono avere la laurea (o almeno il diploma e una buona esperienza), vengono inquadrare con stipendi stabiliti in base a 19 diversi livelli di professionalità. Ma soprattutto sono pagate direttamente dal Parlamento. Risultato, per il parlamentare rispettoso delle regole non cambia nulla ma quello furbo non può più giocare: i soldi per i collaboratori devono andare ai collaboratori.

Se un presidente di Provincia costa come quattro governatori Usa. Ricapitoliamo. Tra indennità, diaria e

contributo per il portaborse al parlamentare italiano spettano 19.896 euro lordi al mese: netti sono 13.709,69 euro. Poi ci sono 3.098 euro l'anno per le spese telefoniche. E oltre a una «tessera» di libera circolazione autostradale, marittima, ferroviaria ed aerea su tutto il territorio nazionale, c'è anche un rimborso fino a 3.995 euro per raggiungere l'aeroporto più vicino.

Il sito internet del Congresso spagnolo precisa che lì i deputati hanno diritto, per i trasporti, ai seguenti benefit: una carta (come da noi) di libera circolazione su tutto il territorio nazionale e un rimborso chilometrico di 0,25 euro a chilometro nel caso di uso di auto privata e dietro precisa giustificazione. E se non hanno la macchina o comunque preferiscono non usarla? Dal maggio 2006 hanno una tessera di abbonamento al servizio taxi valida fino a un massimo di 250 euro al mese. Quanto al finanziamento dei gruppi parlamentari, il confronto è non meno imbarazzante: 9 milioni e mezzo di euro al congresso madrileno, 34 alla Camera romana.

Ma è tutto l'insieme ad essere nei «Palacios» più virtuoso. Lo stipendio di Luis Zapatero è di 91.982 euro lordi annuali in dodici mensilità. Cifra che, sommando l'indennità parlamentare, lo porterebbe ad avere 149.377 euro se per consuetudine il premier spagnolo (al quale spetta la casa e la totale copertura delle spese di servizio) non rinunciasse.

Carte alla mano, il premier italiano, nonostante la riduzione del 30% disposta da Romano Prodi per gli stipendi dei componenti di governo, arriva a guadagnare, indennità e benefit parlamentari compresi, 324.854 euro lordi l'anno. Né la differenza è meno sensibile per i ministri.

Si dirà: sono paragoni da prendere con le molle. E' vero. Ma con una ricchezza pro-capite addirittura superiore in Spagna rispetto all'Italia non può non spiccare la distanza tra gli emolumenti che spettano a chi sta ai vertici di alcune istituzioni parallele ai palazzi della politica. Un paio di esempi: a Madrid i presidenti del Tribunal Supremo (la Cassazione italiana) e del Tribunal Constitucional (la Consulta di Roma) hanno uno stipendio lordo annuo di 146.342,58 euro. I loro omologhi italiani ne ricevono rispettivamente, sempre al lordo, 274mila e 444mila.

Anche i rappresentanti italiani nel Parlamento europeo hanno goduto, per molti anni, di un trattamento economico super. Questo grazie al fatto che le indennità dei deputati europei sono sempre state equiparate a quelle dei rispettivi parlamenti nazionali. Fino al 2009. Da allora in poi è entrato

infatti in vigore il nuovo statuto, che ha fissato a 7.665 euro lordi (tassati al 20%) lo stipendio mensile di tutti gli europarlamentari. Con una piccola differenza per i pochi fortunati che non sono stati eletti per la prima volta a Strasburgo ma erano già lì nella precedente legislatura. Grazie a una piccola clausola costoro avranno infatti la possibilità di scegliere fra la nuova indennità (7.665 euro) e la vecchia (11.703 euro lordi).

Per chi poi si ostina a considerare poco attendibile il paragone con la Spagna, c'è una indagine conoscitiva condotta nell'estate del 2007 dalla Camera dei deputati che ha raffrontato le proprie spese correnti con quelle del tedesco Bundestag, della britannica House of Commons e della francese Assemblée nationale. Arrivando alla conclusione che, nei cinque anni dal 2001 al 2006, queste spese italiane sono risultate superiori del 27% a quelle del Bundestag, del 32% rispetto a quelle dell'Assemblée nationale e addirittura del 51% al confronto con quelle della House of Commons.

Del resto fra i conti dei parlamentari europei difficilmente si troverà una voce come quella che figurava nel bilancio 2008 del Senato italiano: 260 mila euro per le agende 2009 realizzate dalla fashion house Nazareno Gabrielli. Proprio così: 260 mila euro. Una cifra che supera di 28 mila euro lo stipendio annuale dei governatori di quattro Stati americani messi insieme: Maine, Colorado, Arkansas e Tennessee. E' vero che secondo uno studio del professor Antonio Merlo dell'Università della Pennsylvania questi sono fra i meno pagati dei governatori degli Usa. Ma è anche vero che Arnold Schwarzenegger, governatore di uno Stato come la California, al settimo posto nel mondo per Prodotto interno lordo, ha una retribuzione (che non intasca, ritenendosi già sufficientemente ricco) di 162.598 euro, inferiore a quella che spetta a un componente del Consiglio regionale dell'Abruzzo. In media, i "poveri" governatori statunitensi incassano 88.523 euro lordi l'anno: un quarto degli emolumenti che toccano al presidente della Provincia autonoma di Bolzano, Luis Durnwalder, che porta a casa 320.496 euro l'anno. Quasi 36 mila euro più di quanto guadagna Barack Obama per fare il presidente degli Stati Uniti d'America.

Ma se il Parlamento italiano ha il primato delle spese fra tutte le assemblee elettive europee, la situazione non è più confortante parlando della presidenza della Repubblica, i cui conti, nonostante gli sforzi dell'attuale presidente Giorgio

Napolitano e del suo predecessore Carlo Azeglio Ciampi, sono ancora ben lontani dagli standard di trasparenza di altri Paesi europei. Basti dire che il bilancio della Casa reale britannica (da dieci anni disponibile con tutti i dettagli, compresi gli stipendi al penny dei principali collaboratori della Regina nonché l'elenco dei viaggi effettuati con relativa lista degli accompagnatori e valore delle bottiglie di vino in cantina) è oggi intorno ai 60 milioni di euro: un quarto circa del costo della presidenza della Repubblica italiana, pari a circa 240 milioni.

Nel 2008 anche il presidente francese Nicolas Sarkozy ha annunciato la decisione di fare dell' Eliseo «una casa dalle pareti di vetro» fornendo per la prima volta non solo il numero dei dipendenti, dei fiori acquistati, delle auto blu in parcheggio (62 più sette scooter) ma anche «gli stipendi e i benefit, case comprese, dei suoi dipendenti». E ha spiegato che per mantenere il Palazzo, che forse non è bello e grande come il Quirinale ma ha comunque 147 uffici, 1.500 metri quadrati di saloni e un mucchio di stanze e stanzette, giardini e padiglioni, più «le residenze secondarie» come il pavillon de la Lanterne, il padiglione di caccia a Souzy-la-Briche e il Fort de Bregancon, i cittadini francesi spendono 112,3 milioni di euro l' anno. Un euro e 70 centesimi ciascuno. Molto, se si considera che la presidenza federale berlinese (19,5 milioni di euro di bilancio) costa annualmente a ogni tedesco 23 centesimi, la monarchia madrilena (i calcoli sono della rivista *El Economista*) ad ogni iberico 54, e quella inglese a ogni britannico 90. Ma comunque meno della metà di quanto costa a ogni italiano il Quirinale: 4 euro l'anno. E non solo perché l'ex residenza papale è la più grande reggia d'Europa. Il fatto è che i dipendenti, oltre a essere più numerosi rispetto ai colleghi europei, sono anche più pagati. Valga per tutti il confronto con Buckingham palace. Ognuno dei 331 dipendenti a carico della Civil list è costato, nel 2006, 38.237 euro lordi l' anno. Se si calcolano pure i 108 addetti alle residenze reali, il costo pro capite sale a 40.739 euro l' anno. Il costo medio per ogni persona impiegata al Quirinale invece è stato di 73.256 euro. Quasi il doppio. Per non dire dei dirigenti più in vista. Il più pagato tra gli inglesi è Sir Alan Reid, il Custode del Tesoro della Corona, che nel 2006 ha ricevuto, al cambio attuale, 252 mila euro. Meno di quanto guadagna uno stenografo del Senato italiano. Quanto al segretario generale del Quirinale, ogni confronto è impossibile. Il bilancio della presidenza della Repubblica italiana, nonostante caute aperture, è ancora sostanzialmente segreto

almeno per quanto riguarda questi «dettagli». Fatto sta che già nella 2006 la regina Elisabetta si vantava, a ragione, d'aver ridotto dal 1992 le spese della monarchia britannica del 61% in termini reali, al di là dell'inflazione. Il confronto con il Quirinale, che recentemente ha sottolineato un taglio del 3 per mille, è indicativo. I costi astronomici e le crescenti inefficienze della politica italiana sono la conseguenza, come dicevamo, di un progressivo deterioramento della qualità della classe dirigente. Già a cominciare dagli anni Ottanta quello del politico è diventato un mestiere nel quale si fa carriera soprattutto per cooptazione, mentre la preparazione e il merito contano sempre di meno. Nei partiti italiani non esistono meccanismi che incentivano il merito. Peggio: come hanno dimostrato recenti fatti di cronaca, in Italia si accede alla politica con più facilità passando attraverso uno studio televisivo che attraverso un'aula universitaria. Gli effetti devastanti di questo stato di cose coinvolgono l'intera società.

Secondo un sondaggio contenuto in un rapporto del 2008 della Luiss, l'università della Confindustria, il 72,7% della popolazione italiana è convinto che "l'interesse collettivo è soltanto una bella parola sotto la quale si nascondono interessi di gruppi particolari, economici, politici, di categoria, di ceto". Il 68,9% degli intervistati, inoltre, non crede che l'Italia sia oggi un Paese più sano di quando esplose Tangentopoli, che all'inizio degli anni Novanta mise a nudo la profonda e generalizzata corruzione del sistema politico italiano. Un altro sondaggio effettuato nel 2009 dalla stessa università ha dato risultati ancora più sconcertanti. Soltanto il 20,9% degli intervistati ha affermato che in Italia si fa carriera politica per merito. Una percentuale che sale appena al 22,9% per il sindacalista e al 26,2% per il dirigente della pubblica amministrazione. Secondo il rapporto uno dei fattori di maggiore freno alla concorrenza e al merito è l'esistenza di una "net elite" di mezzo milione di persone, composta da politici, giornalisti, manager e accademici. Una «oligachia di ventura che blocca i processi di rinnovamento grazie alle porte girevoli», sostiene il direttore della Luiss Pierluigi Celli. Si tratta di un sistema che fa in modo che gli incarichi politici e manageriali vengano assegnati a rotazione sempre alle stesse persone, impedendo il ricambio e la crescita delle competenze professionali.

Nello stesso rapporto c'è uno studio sulle composizioni delle varie commissioni Cultura della Camera dei deputati e del

Senato della Repubblica dal 1996 al 2008. Dove si dimostra che il peso di quanti possono essere considerati «competenti» per formazione, professione, esperienza, è diminuito bruscamente: dal 62% al 44%. Un impoverimento che riguarda l'intero Parlamento italiano e in assoluta controtendenza con l'arricchimento economico. Nel 1983 chi sbarcava a Montecitorio o a Palazzo Madama vedeva i suoi guadagni salire mediamente del 33%, tredici anni dopo raddoppiava: 109,2 % in più di quanto aveva dichiarato l'anno precedente. Al punto che, dopo aver provato i privilegi del Palazzo, quelli che hanno via via deciso per loro scelta (e non perché trombati) di tornare al mestiere di prima sono diventati più rari del dugongo. Perfino gli imprenditori, una volta «discesi in campo», scelgono nella misura del 37% di lasciar perdere quanto facevano per restare sugli scranni romani. Per non dire dei medici (che decidono di rimanere in politica nel 45% dei casi), dei giornalisti (44%), degli autonomi (49%), degli operai (61%) o dei rappresentanti di categorie professionali: solo uno su cinque rientra nell'ufficio da cui proveniva, sei su dieci si avvinghiano al seggio e non lo mollano più.

Lo dice la ricerca, intitolata "Il mercato del lavoro dei politici", di un gruppo di economisti: il già citato Antonio Merlo, della University of Pennsylvania, Vincenzo Galasso della Bocconi, Massimiliano Landi della Singapore Management University e Andrea Mattozzi del California Institute of Technology. Per lo studio, che prende in esame tutti gli eletti dal 1948 al 2007 non ci sono dubbi: la classe parlamentare della Prima Repubblica era nettamente migliore: «I nuovi deputati erano più giovani e più istruiti. L'età media in cui si entrava in parlamento era di 44,7 anni, contro i 48,1 anni della Seconda. La percentuale dei nuovi eletti in possesso di una laurea è significativamente diminuita nel corso del tempo: dal 91,4% nella prima Legislatura, al 64,6% all'inizio della quindicesima Legislatura». Un crollo di 27 punti. Che risulta ancora più vistoso e preoccupante nei confronti internazionali. Come quello con gli Stati Uniti dove, al contrario, i laureati presenti in Parlamento sono saliti dall'88% al 94%. Trenta punti sopra di noi. C'è poi da stupirsi che l'università (e non parliamo della scuola) sia sprofondata nel pressoché totale disinteresse dei governi al punto che nelle classifiche internazionali del Times di Londra e della «Shanghai Jiao Tong University» l'Italia non riesce a piazzare un solo ateneo tra i primi cento e neppure uno del Mezzogiorno nei primi trecento?

Scrivono Merlo e i suoi colleghi che quasi due parlamentari su tre «rimangono in Parlamento per più di una legislatura, anche se solo uno su dieci vi rimane per più di 20 anni» e che «dopo l'uscita, il 6% va in pensione, quasi il 3% in carcere, ma quasi uno su due rimane in politica». Eppure, via via che calava la loro statura culturale, politica, manageriale, i parlamentari italiani sono stati sempre più benedetti da un acquazzone di denaro. Quante volte in Italia ci siamo sentiti dire «faccio politica per passione perché economicamente guadagnavo di più prima»? Falso. Dati alla mano, quelli che nella Prima Repubblica ci perdevano a fare il deputato anziché il medico, il notaio o l'avvocato erano il 24% dei democristiani, il 21% dei socialisti, il 19% dei repubblicani... Oggi sono solo il 15% degli esponenti di Forza Italia, l'11% degli eletti nel centrosinistra, l'8% dei neo-democristiani dell'Udc, il 6% dei parlamentari di Alleanza nazionale, partito confluito nel 2009 nel Popolo della libertà sotto la guida di Berlusconi. Gli altri, a partire dai rappresentanti di Rifondazione comunista (non più presenti nel 2008 nel Parlamento italiano non avendo superato alle elezioni la soglia di sbarramento) per finire ai leghisti, ci guadagnano e basta. E tanto.

Dal 1985 al 2004, dice la ricerca, l'approdo sugli scranni delle Camere «è stato particolarmente redditizio. Infatti, il reddito reale annuale di un parlamentare è cresciuto tra 5 e 8 volte più del reddito reale annuale medio di un operaio, tra 3,8 e 6 volte quello di un impiegato, e tra 3 e 4 volte quello di un dirigente». Di più: grazie alla possibilità di cumulare altri lavori, esclusa salvo eccezioni in paesi seri come gli Stati Uniti, «dalla fine degli anni '90, il 25% dei parlamentari guadagna un reddito extraparlamentare annuale che è superiore al reddito della maggioranza dei dirigenti».

Nel Parlamento italiano il cumulo degli incarichi è una regola di fronte alla quale nessuno fa una piega. Nemmeno quando la legge vieta espressamente le sovrapposizioni. Lo dimostrano, tra gli altri, un paio di casi. Il primo: per ben due anni, dal 2006 al 2008, un senatore in carica della Lega Nord, Dario Fruscio, è rimasto consigliere di amministrazione dell'Eni: una società quotata in borsa con grande proiezione internazionale, controllata dallo Stato italiano ma al cui azionariato partecipano i principali fondi d'investimento britannici e statunitensi. Quando se ne è andato, ha lasciato il posto a un altro politico in servizio: il capogruppo della Lega Nord alla Provincia di Verbano Cusio Ossola, Paolo Marchioni.

Secondo caso: anche alla guida dell'Expo 2015, la società pubblica che dovrà gestire il grande affare dell'Esposizione universale a Milano, con investimenti valutati in 15 miliardi di dollari, è stato collocato come amministratore delegato un deputato in carica: l'ex presidente di Ibm Europa Lucio Stanca, membro della Fondazione Italia-Usa e già ministro del secondo e terzo governo Berlusconi.

L'esperienza dimostra che situazioni come queste raramente vengono risolte se non per dimissioni volontarie del protagonista. Per una semplice ragione: anche se esiste una legge che vieta la sovrapposizione di certi incarichi, spetta a una speciale Commissione valutare l'incompatibilità effettiva dei parlamentari che li ricoprono. Ma siccome questa Commissione è composta dai parlamentari stessi, le decisioni diventano molto difficili e comunque hanno tempi lunghissimi.

Risultato: il cumulo «proibito» degli incarichi istituzionali è sempre più diffuso. Al di là dell'opportunità di occupare più poltrone, la legge vieta (vieta) ai componenti della Camera e del Senato di essere allo stesso tempo sindaco di una città con popolazione superiore a 20 mila abitanti o presidente di una Provincia. Ebbene, nel Parlamento eletto nel 2008 ci sono circa 80 deputati e senatori che hanno un secondo incarico istituzionale. Qualcuno addirittura tre. Ben 16 parlamentari, dopo le elezioni amministrative del giugno 2009, si trovavano in una situazione di incompatibilità sancita dalla legge. Come il senatore Raffaele Stancanelli, sindaco di Catania (313.100 abitanti) o il deputato Adriano Paroli, sindaco di Brescia (187.567 abitanti). Per non dire dell'onorevole Daniele Molgora che, oltre a essere parlamentare, è non solo presidente della Provincia di Brescia ma anche sottosegretario all'Economia.

Come sia stato possibile arrivare a questa situazione di illegalità legale, è una storia tipica italiana. La legge dice infatti che chi è sindaco di un Comune con oltre 20 mila abitanti o presidente di Provincia non può fare il parlamentare. Ma non vieta specificatamente a un parlamentare di essere eletto sindaco o presidente provinciale. Il primo ad aprire la strada fu il deputato di Forza Italia Diego Cammarata, eletto nel 2001 sindaco di Palermo. Poi la diga è crollata, trascinandosi dietro anche il freno della "opportunità politica" a ricoprire certi incarichi. Nel Parlamento italiano troviamo quindi i vicesindaci di città come Milano (Riccardo De Corato) e Roma (Mauro Cutrufo). L'assessore alla sanità del Comune di Pescara (116.286 abitanti). Ma anche un assessore al Comune di Monza (120.204 abitanti) nella persona di Paolo Romani,

viceministro delle Comunicazioni. E il sindaco di una ridente città di 15 mila abitanti, Orbetello, sulla costa tirrenica, che risponde al nome di Altero Matteoli, incidentalmente anche ministro delle Infrastrutture.

Va da sé che in un sistema come questo, autoreferenziale e al riparo di ogni sanzione politica, giudiziaria e morale perfino nei confronti di chi viola la legge, il mondo della politica è sempre più chiuso, sempre più dominato dalla logica delle amicizie o delle parentele (perfino il figlio dell'ex giudice Antonio Di Pietro, fondatore del partito «moralizzatore» l'Italia dei Valori, ha abbracciato la carriera politica facendosi eleggere consigliere provinciale nelle liste del papà), sempre più anziano, sempre più immutabile.

Basti ricordare che Silvio Berlusconi, al momento in cui vinse nel 2008 le sue quinte elezioni politiche dal 1994 (tre vittorie, due sconfitte) aveva 72 anni. Lui dice di sentirsi giovanissimo, sorride quando il medico personale Umberto Scapagnini (imposto prima come sindaco di Catania e poi senatore) dice che è «predisposto per l'immortalità, sotto il profilo immunologico», si circonda di belle ragazze spesso promosse a deputate e arrischia battute («dormo tre ore a notte, poi faccio sesso per altre tre») che nessun altro premier al mondo potrebbe permettersi. Resta il fatto che al momento di insediarsi di nuovo a Palazzo Chigi aveva 17 anni più di Tony Blair e di José María Aznar, già fuori dalla politica attiva dopo aver passato rispettivamente dieci e otto anni alla guida dei rispettivi governi, 16 più di Vladimir Putin che non poteva più essere rieletto presidente della Russia avendo già ricoperto due mandati, 10 più di Bill Clinton che dopo essere stato eletto alla Casa Bianca a 46 anni la lasciò nel lontano 2000.

5. Elementi per una riforma radicale

Per mettere rimedio a questo stato di cose non basterà una nuova legge elettorale che è stata ripetutamente invocata, anche se nessuna forza politica, in realtà, mostra interesse a modificare la «porcata» attualmente in vigore. Eppure cambiare la legge elettorale sarebbe assolutamente necessario, per riannodare il filo spezzato del rapporto fra la politica e il cittadino italiano.

Una riforma radicale e completa non potrebbe che partire dai partiti. L'articolo 49 della Costituzione approvata nel 1948 dice che «Tutti i cittadini hanno diritto di associarsi liberamente in partiti per concorrere con metodo democratico

a determinare la politica nazionale». Ma questo principio non è mai stato regolamentato, per stabilire meccanismi che favoriscano il confronto democratico anche all'interno delle formazioni politiche, la trasparenza delle scelte e dei finanziamenti. Nel Far West della politica italiana è stata così possibile tutto. La creazione di partitini nati dall'iniziativa di un singolo individuo interessato esclusivamente a incassare i contributi pubblici o a promuovere frammenti di potere personale. La frantumazione di partiti storici in pezzi sempre più minuti al solo scopo di far sopravvivere gli apparati, com'è accaduto nella sinistra. Ma anche la nascita e la morte di un partito, divenuto nell'arco della breve vita il maggior partito italiano, senza che mai si fosse tenuto un vero congresso. E' il caso di Forza Italia, che Berlusconi fondò il 18 gennaio 1994 (tre mesi prima aveva dichiarato a «Epoca»: «Se fonderò un partito? Ho sempre dichiarato il contrario, sarà la ventesima volta che lo ripeto. Lo scrive chi ha interesse a mettermi contro gli attuali protagonisti della politica. E perciò farò finta anche stavolta di non leggere la mia smentita, per cui mi toccherà ripeterla per la ventunesima volta e chissà per quante altre volte ancora») e sciolse il 29 marzo 2009 in seguito alla fusione con Alleanza nazionale, senza mai sottoporre la propria leadership a un solo passaggio congressuale di tipo tradizionale. Passaggio considerato del tutto inutile e superfluo sulla base di quanto spiegò l'amico e collaboratore Cesare Previti, successivamente escluso dal Parlamento (caso più unico che raro) dopo due condanne penali: «Forza Italia è un partito fondato sul centralismo carismatico».

Il fatto è che in Italia non c'è alcuna norma che impone a un partito di svolgere un congresso a una determinata scadenza. In realtà non esiste alcuna legge che regola l'attività e l'organizzazione dei movimenti politici: se si eccettuano, naturalmente i meccanismi, quelli sì dettagliatissimi, dei finanziamenti. Eppure non sarebbe così difficile attuare finalmente quel famoso articolo 49 della Costituzione introducendo per esempio una regola che costringa i vertici dei partiti a convocare un congresso ogni due o tre anni. Determinando in questo modo condizioni di concorrenza interna e di verifica democratica della linea politica e della leadership. Una disposizione del genere dovrebbe naturalmente essere accompagnata da precise sanzioni per gli inadempienti. Chi non rispettasse questo obbligo non perderebbe certamente il diritto a essere rappresentato nelle assemblee legislative nazionali o locali, né

il diritto a partecipare alle elezioni: più banalmente, perderebbe i finanziamenti pubblici. Quello che i politici italiani sicuramente temono di più. Sanzioni di tipo economico potrebbero essere introdotte, per un periodo transitorio, anche a carico dei partiti che non lasciassero spazio, nei propri organi dirigenti, alle donne o ai giovani, analogamente a quello che succede in Francia. Mentre un premio economico potrebbe essere concesso, al contrario, a quei partiti che introducessero negli statuti un limite al numero di mandati elettivi (parlamentare, consigliere regionale e comunale), favorendo così lo svecchiamento e il ricambio interno. Naturalmente l'applicazione di sanzioni economiche presuppone che esista una forma di finanziamento pubblico dei partiti. Ma chiaro e trasparente, non legato ai fantomatici "rimborsi elettorali". Il finanziamento pubblico deve necessariamente essere legato alla rappresentanza e quindi ai consensi ricevuti, tanto a livello nazionale quanto a livello locale. In un Paese come l'Italia, ancora refrattario alla cultura dell'alternanza, sarebbe anche opportuno prevedere qualche forma di vantaggio economico per l'opposizione, prendendo a esempio le disposizioni vigenti nel Regno Unito. I contributi privati, che rappresentano una fetta consistente delle entrate dei partiti politici, andrebbero resi del tutto trasparenti, cancellando il limite di 50 mila euro, introdotto sempre con una legge del 2006, al di sotto del quale è oggi consentito l'anonimato.

Su tutto, forse, sarebbe indispensabile quantomeno equiparare gli sgravi fiscali per le donazioni alle organizzazioni benefiche e non profit a quelli previsti in Italia per i contributi privati ai partiti e ai singoli uomini politici, che oggi sono anche 51 volte più generose. Se un cittadino italiano decide oggi di finanziare un'associazione per la ricerca contro il cancro o contro le malattie infantili può detrarre dalle imposte il 19% ma unicamente entro un tetto massimo di 2.065 euro. Se invece decide di finanziare un partito può sempre detrarre il 19%, ma in questo caso il tetto massimo è di 103 mila euro. Ciò significa che se faccio una donazione, di qualunque somma, per scopi benefici posso risparmiarmi al massimo tasse per 392 euro. Al contrario, se regalo soldi a un partito o a un uomo politico riesco a risparmiarne fino a 19.570. Una disparità odiosa ma pure insensata, soprattutto perché, come dimostra Bill Clinton nel suo libro «Dare di più», le donazioni benefiche sgravate fiscalmente in misura consistente, come avviene negli Stati Uniti, si trasformano in un formidabile acceleratore della

crescita economica nei settori ad elevata intensità sociale: scuola, sanità, assistenza.

I bilanci dei partiti politici italiani sono opachi, non rispondono a precisi obblighi contabili cui invece devono obbedire non solo le società private ma tutti gli enti pubblici. Circostanza singolare, perché se le organizzazioni politiche non possono essere considerate enti pubblici ma associazioni private, hanno comunque rilevanza pubblica. E soprattutto maneggiano soldi dei contribuenti. Abbastanza perché le scritture contabili dei partiti debbano rispondere alle norme più rigorose, come l'obbligo di certificazione: a cui si è sottoposto, per la prima volta nel 2009, volontariamente, il solo Partito democratico. Norme rigorose significano anche trasparenza massima. Sui siti internet dei partiti e della Camera non dovrebbero essere pubblicati obbligatoriamente soltanto i bilanci, ma anche l'elenco dei contributi privati. Naturalmente aggiornato in tempo reale.

Da molti anni, inoltre, si discute sul numero eccessivo dei parlamentari, considerando questo fatto come una delle cause principali dell'elevato costo della politica italiana. I rappresentanti eletti dal popolo in Italia sono 945: 630 deputati della Camera bassa e 315 senatori. A questi si devono poi aggiungere i senatori a vita, al massimo sette. Si tratta di un numero nettamente superiore a quello di altri Paesi europei, se si eccettua la Francia, che ne ha comunque di meno: 577 deputati e 346 senatori (nel 2010), per un totale di 923. In Spagna sono 575, in Germania 682, in Gran Bretagna 743. Per non parlare degli Stati Uniti che con una popolazione cinque volte superiore a quella italiana ha 435 componenti del Congresso e 100 senatori: 535 in tutto. C'è chi dirà: ma poi ci sono anche i parlamenti dei diversi States. Vero. Ma se calcoliamo i parlamenti regionali italiani, il rapporto torna a essere del tutto sproporzionato...

Ogni parte politica riconosce che il numero dei parlamentari italiani è troppo elevato, tuttavia non si è mai messa mano a questa anomalia con l'intenzione di risolverla davvero. O meglio, è stata tentata sì una riforma costituzionale che mirava a ridurre a 500 i deputati e a 200 i senatori, varata nel 2005 dal centrodestra senza l'accordo con l'opposizione, ma non ha superato lo scoglio del referendum popolare confermativo previsto dalla legge nel caso in cui le modifiche della Costituzione siano approvate dal Parlamento a maggioranza semplice.

Da quel momento, la destra ha spesso ripetuto: «Noi ci avevamo provato». Giusto. Al di là del fatto che la bocciatura popolare fu determinata non dal rifiuto della riduzione dei parlamentari ma dalla presenza nel «pacchetto» di riforme in quel momento indigeste alla pubblica opinione (dall'aumento dei poteri al presidente del Consiglio a certe forzature federaliste imposte dalla Lega) va sottolineato però un dettaglio non secondario: la cura dimagrante del Parlamento sarebbe diventata effettiva soltanto a partire dal 2016. Così da non toccare gli interessi immediati non solo dei deputati e senatori in carica ma neppure di quelli delle due legislature successive. Certo è che da allora, a parte alcune dichiarazioni estemporanee e qualche proposta di legge che arranca in Parlamento, tutto tace.

Allo stesso modo tutto tace su un altro fronte, ancora più vitale per la democrazia italiana. Quello della riforma del bicameralismo perfetto. Di cosa si tratti si può riassumere in poche parole: la Camera alta e la Camera bassa sono l'una il duplicato dell'altra. Una legge approvata dai deputati dev'essere varata uguale identica anche dai senatori: se viene modificata una sola virgola, il testo tutto ricomincia da capo. Questo significa tempi lunghissimi per l'approvazione delle leggi. Ma anche innumerevoli occasioni offerte ai lobbisti: se la loro offensiva viene respinta alla Camera, possono sempre riprovare al Senato. O il contrario. Non c'è Commissione Bicamerale per le riforme (ce ne sono state tre: nel 1983, nel 1993 e nel 1997) che non abbia ipotizzato una modifica di questo stato di cose. Ma non ce n'è stata una che non abbia fallito.

Perché? La risposta non è facile. Tanto più che a parole un po' tutti protagonisti della politica italiana degli ultimi decenni hanno indicato il superamento del bicameralismo perfetto come una delle priorità per rendere il Paese più governabile. Ma questo è il punto: quanto sincera è questa volontà manifestata di avere un paese governabile? Anni di reciproco e bellicoso ostruzionismo parlamentare di sinistra e di destra (berlusconiani e leghisti nella legislatura gestita dal centro-sinistra 1996-2001 arrivarono a presentare ben 74.652 emendamenti su tutto, pari a 14.930 l'anno, 287 la settimana, 85 a seduta) lasciano il dubbio che in realtà ci sia una ipocrisia di fondo. Chi è al governo da una parte vorrebbe rafforzare i poteri della maggioranza, dall'altra non vuole trascurare

l'ipotesi di riservarsi per la legislatura successiva la possibilità di interdizione nel caso dovesse diventare minoranza.

Sempre lì si torna: con il passare degli anni, l'obiettivo non dichiarato della massa dei parlamentari sembra essere diventato sempre di più la propria sopravvivenza. Il mantenimento dei privilegi. La resistenza morbida ma netta contro le svolte radicali. Basti vedere l'incapacità acclarata nel tempo di colpire davvero uno dei fenomeni che più irritano e sconcertano i cittadini italiani, quello dell'assenteismo parlamentare. I dati sono inequivocabili. Il rapporto tra l'assenteismo storico dei parlamentari italiani e quello dei loro colleghi americani, spiega ad esempio una ricerca del già citato Antonio Merlo, è di dieci a uno: 31,4% la media di scranni vuoti negli ultimi tre decenni nelle nostre aule, 3,1% la media di assenze dei senatori di Washington. Quanto al Parlamento europeo, i dati ufficiali delle presenze nelle assemblee plenarie dicono che non solo gli italiani hanno solo tre parlamentari (il sudtirolese Sepp Kusstatscher, Francesco Ferrari e Pasqualina Napoletano) tra i cento più assidui ma ne hanno solo 10 tra i primi trecento. Contro 17 spagnoli (che hanno ventidue seggi in meno), 25 britannici, 39 tedeschi. In compenso dominano le posizioni di coda, oltre il 900° posto, dove sono la metà degli ultimi venti.

Che questo dipenda solo dal loro numero eccessivo, però, è tutto da dimostrare. Più importante, piuttosto, sembra un altro fenomeno: la diffusione di troppi conflitti d'interessi. Da quindici anni l'attenzione dei media di tutto il mondo è concentrato sulla figura di Silvio Berlusconi, capo del governo italiano e proprietario di un impero televisivo. Il suo, tuttavia, è soltanto il caso più eclatante. Come si è visto, le regole sulle incompatibilità e le ineleggibilità dei parlamentari, che esistono dal 1953, vengono sistematicamente aggirate. Con il risultato che Camera e Senato sono pieni zeppi di persone che applicando la legge dovrebbero dimettersi.

Ma ci sono altre situazioni, non contemplate dalle leggi, forse ancora più scabrose. Se un dipendente pubblico o privato viene eletto in Parlamento ha l'obbligo di abbandonare temporaneamente la sua occupazione e viene sospeso senza retribuzione per tutta la durata del mandato. Un professore universitario, ad esempio, non potrebbe insegnare in teoria nemmeno gratuitamente. I liberi professionisti, invece, possono continuare tranquillamente (come gli imprenditori) a esercitare la propria attività. Un'unica limitazione: non possono occuparsi di controversie nelle quali lo Stato è parte in causa. Fine.

Risultato: molti avvocati hanno potuto in questi anni partecipare alla stesura e all'approvazione delle leggi che poi le loro controparti, cioè i magistrati, dovranno applicare.

Una situazione paradossale. Forse unica, non a caso insistiamo, al mondo. Deflagrata in tutta la sua assurdità soprattutto in alcune circostanze nelle quali gli avvocati-parlamentari di Berlusconi hanno spinto per far approvare leggi in grado di evitare i processi al premier. Dice la destra: non avevamo alternative per arginare l'accanimento giudiziario cavalcato dalla sinistra. Sarà... Certo è che nella legislatura dal 2001 al 2006, durante la quale furono varate varie leggi denunciate dall'opposizione e dai mass media come "ad personam", alla presidenza della commissione Giustizia della Camera era stato collocato uno dei legali di Berlusconi, Gaetano Pecorella, famoso anche per essere stato in passato avvocato di molti estremisti di sinistra.

Quanto questo impasto pubblico-privato possa essere dannoso per la democrazia lo dirà la storia. Quanto possa essere fruttifero per gli avvocati-parlamentari lo dicono le dichiarazioni dei redditi. Che rivelando spesso forti aumenti degli introiti lasciano il sospetto, fastidioso, che per molti legali (e non solo: il conflitto riguarda anche altre categorie) l'attività parlamentare sia finalizzata anche, se non esclusivamente, all'attività professionale.

Come evitarlo? Sarebbe sufficiente copiare la regola in vigore negli Stati Uniti: il parlamentare non può svolgere altra attività retribuita se non entro il limite tassativo di 10 mila dollari l'anno. E con precise limitazioni alle attività culturali e didattiche. La stessa regola dovrebbe valere anche per i consiglieri regionali e cariche elettive di particolare responsabilità, per esempio quella del sindaco di comuni di una certa dimensione. Ma chi ormai considera la politica solo un «mestiere» perché dovrebbe porsi il problema di rinunciare agli stipendi collaterali?

E' illuminante, ad esempio, un'intervista pubblicata alla fine di ottobre 2009 dal quotidiano «Il fatto» all'attore e deputato Luca Barbareschi, che all'attività parlamentare (47,7% di presenze) affianca le tournée teatrali: «Lei ha spesso denunciato il malaffare italiano, il lassismo politico: non crede che la complessità della macchina statale meriterebbe un po' più di attenzione?» «Nooo. Eppoi non potrei permettermelo: non ce la farei ad andare avanti con il solo stipendio da politico» «Ma sono circa 23.000 mila euro lordi al mese, più

tutti i benefit...» «E allora? Non sono mica nato da una famiglia ricca. Nessuno mi ha lasciato niente» «Per lei, Montecitorio è un secondo lavoro... » «E' facile parlare per voi! Voi giornalisti siete la vera casta, la feccia. Ora avete chiamato me come se fossi il male assoluto» «Eravamo incuriositi dalla sua poliedricità...» «No! I nemici sono i giornalisti ladri. Sono la maggior parte, solo che non li becca mai nessuno. Intoccabili. Inoltre i problemi della vita sono altri...» «Quali?» «I ladri, i farabutti e tutti quelli come loro». C'è da aggiungere qualcosa? No.

Nota Editoriale

Biblioteca Divulgare

La contemplazione del panorama che offre l'umanità nel suo insieme, culminando maggiormente nella realtà di essere dissolute o male governata per una dispersione di politici inabili per aprire porte ai labirinti che hanno creato inconsciamente, non invita all'ottimismo.

Nonostante, l'alto livello di conoscenza acquisita per gran numero di cittadini nel Primo e Secondo Mondo, attenua l'impressione di stare costeggiando il caos definitivo. E della crescita di questo settore umano dipende la rottura dall'insieme di labirinti che privano l'evoluzione desiderabile e senza dubbio possibile.

La conoscenza delle realtà, positive e negative, è la condizione imprescindibile affinché l'azione delle cittadinanze coscienti del mondo, sviluppando ogni tipo di attività. E questo movimento esiste e sta agendo facendo possibile la vita, e perfino il suo miglioramento, per l'estensione della cultura, benché tutto ciò dentro i labirinti che caoticamente rinchiudono lo sviluppo e l'evoluzione umana.

Questo riferito al labirinto educativo, quello di maggiore trascendenza. Il resto di labirinti però deve considerarsi con uguale attenzione. E per tutti, discutere uscite che soporranno correzioni con prove pratiche.

Se si elevano i livelli di cultura della politica e i politici, non passa dalle azioni volontarie. Dirigere l'azione educativa a tutti i settori è l'unica uscita della situazione attuale.

Le idee degli autori di questo libro, con dissensi necessari e inevitabili, segnalano che l'estensione degli studi favorisce la produzione e la produttività degli studenti. E questo è quello che considereranno le chiese e i partiti politici: riformare la scuola, rimanere in esse più tempo, e adattare le facoltà di scienze politiche, sociologia e filosofia a determinare un cambiamento mentale nei candidati a entrare in politica professionale.

L'attività politica deriva dalla profonda differenziazione e individualizzazione del popolo. L'uguaglianza presunta e irraggiungibile e non auspicabile ovierebbe alla necessità di pratica politica, e anche fare la vita impossibile. Vorremmo

tutti essere te stesso. Lo slogan rivoluzionario "uguaglianza" deve essere rinnovata da "affinità".

Le affinità morfologiche e devono creare gruppi mentali. E le classi superiori hanno guide differenti sono stati l'evoluzione. Tutte le attività sono cicliche. La politica mostra segni di declino. L'affinità di umano aumento mentale e nella misura in cui lo fanno attraverso l'istruzione, ridurre i valori della politica e guide di gruppi naturali e creati artificialmente. Solo aumentando l'affinità della specie prosperare la democrazia. Il diritto di essere ciò che ogni persona e ogni gruppo naturale, mentre l'obbligo di rispettare l'individualità di tutti gli altri e il loro collettivo affinità formata dalla vita formale e crea prossimità genetica è la base per superare labirinti.

Il processo di screditare i politici si pone a causa del processo di democratizzazione in gruppi più evoluti. Le guide nella loro origine e il processo evolutivo erano chierici, che ha sposato e procreare, non sapendo come adattare le idee del primo romanzo nella storia umana, hanno perso i loro privilegi ai politici. E questi sono segni e anche ignorare il punto in cui il processo di democratizzazione che l'istruzione non li promuovono. E così hanno costruito il labirinto politico che anche qui hanno descritto i vari autori. Il processo di costruzione del labirinto è diventato caotico, nessun progetto è stato sviluppato. Le professioni del sacerdote e politico stanno diventando obsolete. Non tutti. Il Terzo Mondo è il rifugio a perseverare nella loro struttura. E questo è un errore imperdonabile. Loro magisteri corrispondenti sono di unificare, e non cercando di seguire il percorso che è stato il Primo Mondo, religioso e scolastico, costruendo piazza pulita. E con le risorse tecnologiche adesso sono disponibili per stabilire la corretta educazione, l'apprendistato contemporaneo con le altre, quella dei paesi avanzati, ponendo sia sulla stessa linea con il progetto comune della massima razionalità, in base alle conoscenze acquisite in qualsiasi momento.

Le qualità dei chierici e dei politici non sono sufficientemente importanti per apprezzare e di sfruttarle.

Spontaneamente creato da gruppi e famiglie, popoli, etnie, razze, l'umanità, non possiedono o hanno una guida cui arrendersi per esaminare il risultato caotico del suo sistema d'interazione. Dei sette miliardi di persone che compongono la comunità umana, oltre ai gruppi sopra menzionati sono stati protetti in altri gruppi artificiali non sono riusciti a interagire meglio. Chiese personalizzati sono clero, in linea di principio, e

Ora i partiti politici che forniscono i governatorati di Stati nazione, quasi labirintico delle frontiere inviolabili, secondo gli accordi firmati e rispettati da parte della classe politica mondiale, alle spalle del collettivo stabiliti naturalmente e spontaneamente. Gruppi religiosi, ciò che resta di loro che è troppo e troppo, e uomini politici, inerziali sopravvivere entità organizzative per essere artefatte, rispetto ad altri gruppi circa "naturali" e non organizzato. Esempi di massima tra loro sono i tre mondi stabilito Terzo Mondo reddito pro capite cinque mila euro, "Secondo Mondo: reddito pro capite-5.001-10.000 euro," Primo Mondo: reddito pro capite, più di dieci mila euro. Questo perché ci è stato considerato il labirinto globale. Non è solo caotica e disorganizzata. Maze è diventato pericoloso, se si continua a evolversi negativamente, può essere in grado di innescare conflitti tra tutti i gruppi: l'organizzazione e informale.

Impreparato e con efficienza molto bassa, politici di professione hanno pigliato il sopravvento i meccanismi di prendere decisioni collettive. Attraverso i partiti politici, dove una piccola minoranza controlla non solo la legislazione e l'azione di governo, ma che interferisce con la giustizia e le forze armate e cercando di intervenire nelle attività di lavoro, media, movimenti culturale e delle organizzazioni sociali. Come se si trattasse di una nuova aristocrazia classe politica, la maggior parte del pubblico resta a conoscenza di quest'attività. In alcune parti del mondo, non c'è nemmeno competitivo delle elezioni o dei governi che dipendono dal voto. Nei paesi democratici, l'affluenza degli elettori aumenta, mentre l'affiliazione a un partito è veramente bassa ed è in calo da diversi decenni. Internamente, la maggior parte dei partiti politici è dominata da un'oligarchia minuscola, correre su e giù, per il controllo di un piccolo gruppo di politici protetti dal sistema.

Gran parte dei mali attuali della politica che sono trattati in questo capitolo può essere spiegata con l'assunzione di personale politico dalle parti, che non si fonda sulla competenza professionale, tecnica o per la visione dei potenziali candidati ma soprattutto fedeltà alla leadership. Le persone che si avvalgono di professionisti dell'attività politica sono spesso quelle che hanno più bassi livelli di opportunità, cioè quelli con le scelte peggiori della carriera, attività economiche e private, che possono trovare la politica di occupazione retribuita e riconosciuta.

I partiti politici operano come le grandi imprese che forniscono mezzi di sussistenza ai suoi membri. Molti politici, a causa della loro debolezza professionale e la capacità di governare, si aggrappano alle tasse e meccanismi istituzionali e delle strategie volte a prevenire l'ingresso di concorrenti più qualificati. La bassa formazione politica che è insegnata nelle scuole e le competenze professionali per il basso servizio pubblico da parte delle università si sono rivelate insufficienti per affrontare le sfide della politica reale nel mondo di oggi. Come in altri labirinti discussi in questo libro, l'educazione è una guida per il potenziale ma ancora debole e disorientata. L'unico che merita maggiore attenzione.

SUGGERIMENTO (4)

Con la conservazione del sistema che ha creato i labirinti culminata dal governo corrotto che nega l'evoluzione umana possibile e tenere il passo con il tasso culturale della parte prima volta il mondo e secondo che non si può rivolgere un cambio che fa che consente di lasciare questo globale labirinto caotico creato. Solo tu puoi impostare una tendenza a una scala dolorosa economica e culturale, senza decostruire, non c'è crescita nelle zone più agiate, e che collega quello che potrebbe essere l'inizio della crisi, continuano a operare come se esiste. Tutta l'attività umana diretta verso l'obiettivo della cultura in piano e l'economia nei territori della prima e della seconda mondiale, e in tutto il Terzo Mondo.

Processo lento, durante il quale, la tendenza a un nuovo sistema si applichi essenzialmente in prima fase a una ristrutturazione profonda dell'educazione. Intellettualizzando parallelamente la fraternità a come in maniera spontanea si sta intellettualizzando l'amore di compagno. Mezzo secolo di educazione ragionevole può creare una società razionale libera di labirinti.

Epilogo

La non osservazione dei fatti stabiliti nel mondo è la fonte di tutte le disfunzioni, le incoerenze e le calamità subite dall'umanità. Considerando:

Nessuno e niente ci ha fatto individui. "Siamo individuali per natura."

- L'individualità richiede necessariamente un'accettazione da parte di ogni individuo, e l'accettazione di tutti, non retoricamente. Cordiale e sincera. Ciò significa che il rapporto interpersonale deve essere stabilito a cuore: ergo intellettuale ed emotivo. Si tratta di fratellanza. Si deve imparare. Ed è attraverso l'istruzione generale e intenzionalmente, come si può imparare.
- L'educazione non deve assolo contemplare la Terra e l'Universo attraverso la scienza scoprendo e creando realtà. Deve dirigersi anche alla nostra individualità. Farci autonomi e liberi di tutele e solidarietà. Un'educazione così concepita non può ammettere basi esoteriche di nessun tipo. Non deve perché insegnare credenze. Deve insegnare il risultato labirintico che ha creato.
- Oltre ad individuali di natura, siamo simbiotici. Differenti ma affini per esporci e convivere gradevolmente. Le affinità esistono. Non bisogna crearle. Per affinità esistono il compagno sessuale, la famiglia, e tutti i collettivi esistenti: paesi, etnie, razze e umanità. Tutte, come gli individui, devono essere autonome. E questo è l'unica uguaglianza a perseguire. Non per creare cloni. Per fare definitivamente possibile l'accettazione delle realtà che ora situati in labirinti come gli studiati per gli autori di questo libro, ci obbligano, come a essere belligeranti in necessaria e inconsciamente, attraverso una relazione forzata, di non accettazione del diritto nell'auto stima, fratellanza e uguaglianza, e decine di milioni d'indigeni al margine dell'evoluzione umana; di centinaia di milioni di minoritari etnici incrostati senza assimilare in collettivi che li sfrutta e simultaneamente li respinge; e migliaia di milioni di umani vivendo in un sistema politico che non considera le differenze naturali per razza, etnia, e caratteri creati per la diversità geografica e climatica della Terra.

Bibliografia

Salvador Cardús

- Cardús, Salvador. 2000. *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana.
- Cardús, Salvador. 2003. *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cardús, Salvador. 2004. *Ben educats*. Barcelona: Edicions La Campana
- Cardús, Salvador. 2009. "Domesticar el temps", a Cristina Brullet, coordinadora. *Temps i cura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Jonhson, Steven. 2005. *Everything Bad is Good for You*. London: Allen Lane.
- Lacroix, Michel. 2006. *Le culte de l'émotion*. Paris: Flammarion.
- Luri, Gregorio. 2008. *L'escola contra el món*. Barcelona: La Campana.
- Majno, Guido. 1991. *The Healing Hand*. Boston: Harvard University Press.
- Martínez, Roger. 2007. *Taste in music as a cultural production*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morin, Edgar. 1962. *L'esprit du temps*. Paris: Grasset.
- Postman, Neil. 1985. *Amusing Ourselves to Death*. Nueva York: Penguin.

Blanca Heredia

- Barro, Robert J. 2001. "Education and Economic Growth", en J.F. Helliwell ed., *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*. Paris: OECD.
- Barro, Robert J., y Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Becker, Gary S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Behrman, Jere R., y B.L. Wolfe. 1987. "How does Mother's Schooling Affect the Family's Health, Nutrition, Medical

- Care Usage and Household?”, *Journal of Econometrics*, 36.
- Benhabib, J., y M. Spiegel. 1994. “The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from aggregate cross-country data”, *Journal of Monetary Economics*, 34: 143-173.
- Birdsall, N. 1993. “Social Development in Economic Development”, World Bank Policy Research Working Papers, 1123. Washington DC.
- Bowman, M. J. 1966. “The Human Investment Revolution in Economic Thought”, *Sociology of Education*, 39, 2: 111-137.
- Clemens, Michael A. 2004. “The Long Walk to School: International education goals in historical perspective”, Center for Global Development, Working Paper No. 34.
- Cochrane, S.H. 1979. *Fertility and Education: What Do We Really Know?*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Cochrane, S.H., J. Leslie, y D.J. O’Hara. 1980. “Parental Education and Child Health: Inter-Country Evidence”, en *The effects of Education on Health*, Washington D.C.: World Bank, Staff Working Paper No. 405.
- Denison, E. F. 1962. *The Sources of Economic Growth in the United States and the alternatives before Us*. New York: Committee for Economic Development.
- Fuller, Bruce, y Richard Robinson. 1992. “Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence”, en Bruce Fuller and Richard Robinson eds., *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. Nueva York: Praeger.
- Hanushek, Eric. 2005. “Why Quality Matters in Education”, *Finance and Development*: 15-19.
- 2009. “The Economic Value of Education and Cognitive Skills”, en David N. Plank et al. eds., *Handbook on Education Policy Research*. American Educational Research Association.
- Hanushek, E., y D. Kimko. 2000. “Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations”, *American Economic Review*, 90, 5, 1184-1208.
- Jamison, D., y P. Moock. 1984. “Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Services and Cognitive Skills”, *World Development*, 12, 1: 67-86.

- Lazear, E. 2003. "Teacher Incentives", *Swedish Economic Policy Review*, 10, 179-214.
- Lucas, Robert. 1998. "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics*, 22, 1.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramírez, y Yasemin Nuhoglu Soyl. 1992. "World Expansion of Mass Education, 1870-1980", *Sociology of Education*, 65, 2: 128-149.
- Michaelowa, Katharina. 2004. "Aid Effectiveness Reconsidered", HWWA Discussion paper No. 264. Hamburg Institute of International Economics.
- Mulligan, C. B. 1999. "Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance", *Journal of Political Economy*, 107, 6, 2: 184-224.
- PISA (Programme for International Student Assessment). OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). www.pisa.oecd.org
- Psacharopoulos, G. 1984 "The Contribution of Education to Economic Growth: International Comparisons", en J.W. Kendrick ed., *International Comparison of Productivity and Causes of the Slowdown*. Boston: Ballinger.
- Rehme, G. 2007. "Education, Economic Growth and Measured Income Inequality", *Economica*, 74: 493- 514.
- Rizzuto, R., y P. Wachtel. 1980. "Further Evidence on the Returns to School Quality", *Journal of Human Resources*, 15, 2: 240-54.
- Schultz, T.W. 1961. "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51, 1.
- Selowsky, M. 1969. "On the Measurement of Education's Contribution to Growth", *Quarterly Journal of Economics*: 449-63.
- Solmon, L. 1975. "The Definition of College Quality and its Impact on Earnings", *Explorations in Economic Research*, 2, 4: 537- 87.
- Temple, J. 1999. "A Positive Effect of Human Capital on Growth", *Economics Letters*, 65: 131-134.
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). www.iea.nl
- Wachtel, P. 1975. "The effect of School Quality on Achievement, Attainment Levels and Lifetime Earnings", *Explorations in Economic Research*, 2, 4: 502-36.

Eric Hanushek

- Acemoglu, Daron, and Joshua D. Angrist. 2000. "How large are the social returns to education? Evidence from compulsory schooling laws." In *NBER Macroeconomics Annual 2000*, edited by Ben S. Bernanke and Kenneth Rogoff. Cambridge, MA: MIT Press:9-59.
- Acemoglu, Daron, Simon Johnson, and James A. Robinson. 2001. "The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation." *American Economic Review* 91,no.5 (December):1369-1401.
- Alderman, Harold, Jere R. Behrman, David R. Ross, and Richard Sabot. 1996. "The returns to endogenous human capital in Pakistan's rural wage labor market." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58:29-55.
- Altonji, Joseph G., and Charles R. Pierret. 2001. "Employer learning and statistical discrimination." *Quarterly Journal of Economics* 116,no.1 (February):313-350.
- Angrist, Joshua D., and Victor Lavy. 1997. "The effect of a change in language of instruction on the returns to schooling in Morocco." *Journal of Labor Economics* 15,no.S1 (January):S48-S76.
- Barber, Michael, and Mona Mourshed. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company,
- Barro, Robert J. 1991. "Economic growth in a cross section of countries." *Quarterly Journal of Economics* 106,no.2 (May):407-443.
- Barro, Robert J., and Jong-wha Lee. 2001. "International data on educational attainment: Updates and implications." *Oxford Economic Papers* 53,no.3 (July):541-563.
- Barro, Robert J., and Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- . 2004. *Economic Growth*. Second ed. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bedard, Kelly. 2001. "Human capital versus signaling models: University access and high school dropouts." *Journal of Political Economy* 109,no.4 (August):749-775.
- Behrman, Jere R., Lori G. Kletzer, Michael S. McPherson, and Morton Owen Schapiro. 1998. "The microeconomics of college choice, careers, and wages: Measuring the impact of higher education." *Annals of the American*

- Academy of Political and Social Science* 559(September):12-23.
- Behrman, Jere R., David Ross, and Richard Sabot. 2008. "Improving the quality versus increasing the quantity of schooling: Estimates of rates of return from rural Pakistan." *Journal of Development Economics* 85,no.1-2 (February):94-104.
- Benhabib, Jess, and Mark M. Spiegel. 1994. "The role of human capital in economic development: Evidence from aggregate cross-country data." *Journal of Monetary Economics* 34,no.2:143-174.
- Bils, Mark, and Peter J. Klenow. 2000. "Does schooling cause growth?" *American Economic Review* 90,no.5 (December):1160-1183.
- Bishop, John H. 1989. "Is the test score decline responsible for the productivity growth decline?" *American Economic Review* 79,no.1:178-197.
- . 1991. "Achievement, test scores, and relative wages." In *Workers and their wages*, edited by Marvin H. Kosters. Washington, DC: The AEI Press:146-186.
- Blackburn, McKinley L., and David Neumark. 1993. "Omitted-ability bias and the increase in the return to schooling." *Journal of Labor Economics* 11,no.3 (July):521-544.
- . 1995. "Are OLS estimates of the return to schooling biased downward? Another look." *Review of Economics and Statistics* 77,no.2 (May):217-230.
- Boissiere, Maurice X., John B. Knight, and Richard H. Sabot. 1985. "Earnings, schooling, ability, and cognitive skills." *American Economic Review* 75,no.5:1016-1030.
- Bosworth, Barry P., and Susan M. Collins. 2003. "The empirics of growth: An update." *Brookings Papers on Economic Activity* 2003,no.2:113-206.
- Card, David. 1999. "Causal effect of education on earnings." In *Handbook of labor economics*, edited by Orley Ashenfelter and David Card. Amsterdam: North-Holland:1801-1863.
- Ciccone, Antonio, and Elias Papaioannou. 2005. "Human Capital, the Structure of Production, and Growth." Barcelona, Universitat Pompeu Fabra
- Coulombe, Serge, and Jean-François Tremblay. 2006. "Literacy and Growth. ." *Topics in Macroeconomics* 6,no.2:Article 4.

- Coulombe, Serge, Jean-François Tremblay, and Sylvie Marchand. 2004. *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada
- De Gregorio, José, and Jong-Wha Lee. 2002. "Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data." *Review of Income and Wealth* 48,no.3:395-416.
- Deere, Donald. 2001. "Trends in wage inequality in the United States." In *The causes and consequences of increasing inequality*, edited by Finis Welch. Chicago: University of Chicago Press:9-35.
- Deere, Donald, and Jelena Vesovic. 2006. "Educational Wage Premiums and the U.S. Income Distribution: A Survey " In *Handbook of the Economics of Education*, edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch. Amsterdam: North Holland:255-306.
- Dugan, Dennis J. 1976. "Scholastic achievement: its determinants and effects in the education industry." In *Education as an industry*, edited by Joseph T. Froomkin, Dean T. Jamison and Roy Radner. Cambridge, MA: Ballinger:53-83.
- Easterly, William. 2002. *The elusive quest for growth: An economists' adventures and misadventures in the tropics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ehrlich, Isaac. 1975. "On the relation between education and crime." In *Education, income, and human behavior*, edited by F. Thomas Juster. New York: McGraw-Hill:313-337.
- Farrell, Philip, and Victor R. Fuchs. 1982. "Schooling and health: The Cigarette Connection." *Journal of Health Economics* 1,no.3 (December):217-230.
- Finnie, Ross, and Ronald Meng. 2002. "Minorities, cognitive skills, and incomes of Canadians." *Canadian Public Policy* 28:257-273.
- Glewwe, Paul. 1996. "The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for educational policy: A critical assessment." *Journal of Development Economics* 51,no.2 (December):267-290.
- . 2002. "Schools and skills in developing countries: Education policies and socioeconomic outcomes." *Journal of Economic Literature* 40,no.2 (June):436-482.
- Goldin, Claudia. 1998. "America's graduation from high school: The evolution and spread of secondary schooling in the

- twentieth century." *Journal of Economic History* 58(June):345-374.
- Goldin, Claudia, and Lawrence F. Katz. 2008. *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gordon, Robert, Thomas J. Kane, and Douglas O. Staiger. 2006. "Identifying effective teachers using performance on the job." Hamilton Project, Washington, Brookings Institution (April).
- Green, David A., and W. Craig Riddell. 2003. "Literacy and earnings: An investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation." *Labour Economics* 10:165-184.
- Grogger, Jeffrey T., and Eric Eide. 1993. "Changes in college skills and the rise in the college wage premium." *Journal of Human Resources* 30,no.2 (Spring):280-310.
- Hanushek, Eric A. 1995. "Interpreting recent research on schooling in developing countries." *World Bank Research Observer* 10,no.2 (August):227-246.
- . 2002. "Publicly provided education." In *Handbook of Public Economics*, edited by Alan J. Auerbach and Martin Feldstein. Amsterdam: Elsevier:2045-2141.
- . 2003a. "The failure of input-based schooling policies." *Economic Journal* 113,no.485 (February):F64-F98.
- . 2003b. "The importance of school quality." In *Our Schools and Our Future: Are We Still at Risk?*, edited by Paul E. Peterson. Stanford, CA: Hoover Institution Press:141-173.
- . 2008. "Incentives for Efficiency and Equity in the School System." *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 9,no.Special Issue:5-27.
- . 2009. "Teacher deselection." In *Creating a new teaching profession*, edited by Dan Goldhaber and Jane Hannaway. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Hanushek, Eric A., John F. Kain, and Steve G. Rivkin. 2004a. "The revolving door." *Education Next* 4,no.1 (Winter):77-82.
- . 2004b. "Why public schools lose teachers." *Journal of Human Resources* 39,no.2:326-354.
- Hanushek, Eric A., and Dennis D. Kimko. 2000. "Schooling, labor force quality, and the growth of nations." *American Economic Review* 90,no.5 (December):1184-1208.

- Hanushek, Eric A., and Richard R. Pace. 1995. "Who chooses to teach (and why)?" *Economics of Education Review* 14,no.2 (June):101-117.
- Hanushek, Eric A., and Steven G. Rivkin. 2004. "How to improve the supply of high quality teachers." In *Brookings Papers on Education Policy 2004*, edited by Diane Ravitch. Washington, DC: Brookings Institution Press:7-25.
- Hanushek, Eric A., Steven G. Rivkin, and Lori L. Taylor. 1996. "Aggregation and the estimated effects of school resources." *Review of Economics and Statistics* 78,no.4 (November):611-627.
- Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2007. *Education quality and economic growth*. Washington: World Bank.
- . 2008. "The role of cognitive skills in economic development." *Journal of Economic Literature* 46,no.3 (September):607-668.
- . 2009a. "Do Better Schools Lead to More Growth?" NBER, Cambridge, MA, W14633, National Bureau of Economic Research
- . 2009b. "Schooling, cognitive skills, and the Latin American growth puzzle." NBER, Cambridge, MA, WP 15066, National Bureau of Economic Research (June).
- Hanushek, Eric A., and Lei Zhang. 2008. "Quality Consistent Estimates of International Returns to Skill." (mimeo), Hoover Institution, Stanford University (March).
- Harbison, Ralph W., and Eric A. Hanushek. 1992. *Educational performance of the poor: lessons from rural northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.
- Haveman, Robert H., and Barbara L. Wolfe. 1984. "Schooling and economic well-being: The role of nonmarket effects." *Journal of Human Resources* 19,no.3 (Summer):377-407.
- Heckman, James J., and Paul A. LaFontaine. 2007. "The American high school graduation rate: Trends and levels." NBER Working Papers, Cambridge, MA, No. 13670, National Bureau of Economic Research (December).
- Heckman, James J., and Edward Vytlacil. 2001. "Identifying the role of cognitive ability in explaining the level of and change in the return to schooling." *Review of Economics and Statistics* 83,no.1 (February):1-12.
- Jamison, Eliot A., Dean T. Jamison, and Eric A. Hanushek. 2007. "The effects of education quality on mortality

- decline and income growth." *Economics of Education Review* 26,no.6 (December):772-789.
- Jaynes, Gerald David, and Robin M. Jr Williams. 1989. *A common destiny: Blacks and American society*. Washington, DC: National Academy Press.
- Jolliffe, Dean. 1998. "Skills, schooling, and household income in Ghana." *World Bank Economic Review* 12,no.1 (January):81-104.
- Jorgenson, Dale W., and Barbara M. Fraumeni. 1992. "Investment in education and U.S. economic growth." *Scandinavian Journal of Economics* 94,no.Supplement:51-70.
- Juhn, Chinhui, Kevin M. Murphy, and Brooks Pierce. 1993. "Wage inequality and the rise in returns to skill." *Journal of Political Economy* 101,no.3 (June):410-442.
- Kane, Thomas J., Jonah E. Rockoff, and Douglas O. Staiger. 2006. "What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City." Working Paper No. 12155, National Bureau of Economic Research (April).
- Knight, John B., and Richard H. Sabot. 1990. *Education, productivity, and inequality*. New York: Oxford University Press.
- Kosters, Marvin H. 1991. "Wages and demographics." In *Workers and their wages*, edited by Marvin H. Kosters. Washington, DC: The AEI Press:1-32.
- Krueger, Anne O. 1974. "The political economy of the rent seeking society." *American Economic Review* 64,no.3 (June):291-303.
- Layard, Richard, and George Psacharopoulos. 1974. "The screening hypothesis and the returns to education." *Journal of Political Economy* 82,no.5 (September/October):985-998.
- Lazear, Edward P. 2003. "Teacher incentives." *Swedish Economic Policy Review* 10,no.3:179-214.
- Leibowitz, Arleen. 1974. "Home investments in children." *Journal of Political Economy* 82,no.2, Pt II (March/April):S111-S131.
- Levy, Frank, and Richard J. Murnane. 1992. "U.S. earnings levels and earnings inequality: A review of recent trends and proposed explanations." *Journal of Economic Literature* 30,no.3 (September):1333-1381.

- Lochner, Lance, and Enrico Moretti. 2001. "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports." WP 8605, (November).
- Lucas, Robert E. 1988. "On the mechanics of economic development." *Journal of Monetary Economics* 22(July):3-42.
- Mankiw, N. Gregory, David Romer, and David Weil. 1992. "A contribution to the empirics of economic growth." *Quarterly Journal of Economics* 107,no.2 (May):407-437.
- Manski, Charles F., and David A. Wise. 1983. *College choice in America*. Cambridge: Harvard University Press.
- McArthur, John W., and Jeffrey D. Sachs. 2001. "Institutions and Geography: Comment on Acemoglu, Johnson and Robinson (2000)." Cambridge, MA, NBER Working Paper 8114, National Bureau of Economic Research
- McIntosh, Steven, and Anna Vignoles. 2001. "Measuring and assessing the impact of basic skills on labor market outcomes." *Oxford Economic Papers* 53:453-481.
- McMahon, Walter W. 1991. "Relative returns to human and physical capital in the U.S. and efficient investment strategies." *Economics of Education Review* 10,no.4:283-296.
- Michael, Robert T. 1982. "Measuring non-monetary benefits of education: A survey." In *Financing education: Overcoming inefficiency and inequity*, edited by Walter W. McMahon and Terry G. Geske. Urbana, IL: University of Illinois Press:119-149.
- Moll, Peter G. 1998. "Primary schooling, cognitive skills, and wage in South Africa." *Economica* 65,no.258 (May):263-284.
- Mulligan, Casey B. 1999. "Galton versus the human capital approach to inheritance." *Journal of Political Economy* 107,no.6, pt. 2 (December):S184-S224.
- Murnane, Richard J., John B. Willett, M. Jay Braatz, and Yves Duhaldeborde. 2001. "Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY." *Economics of Education Review* 20,no.4 (August):311-320.
- Murnane, Richard J., John B. Willett, Yves Duhaldeborde, and John H. Tyler. 2000. "How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings?" *Journal of Policy Analysis and Management* 19,no.4 (Fall):547-568.

- Murnane, Richard J., John B. Willett, and Frank Levy. 1995. "The growing importance of cognitive skills in wage determination." *Review of Economics and Statistics* 77,no.2 (May):251-266.
- Murphy, Kevin M., and Finis Welch. 1989. "Wage premiums for college graduates: Recent growth and possible explanations." *Educational Researcher* 18,no.4 (May):17-26.
- . 1992. "The structure of wages." *Quarterly Journal of Economics* 107,no.1 (February):285-326.
- National Association of State Boards of Education. 1997. "Teacher tenure." *Policy Updates* 5,no.3 (February):1.
- National Council on Teacher Quality. 2007. *State teacher policy yearbook, 2007*. Washington: National Council on Teacher Quality
- Neal, Derek, and William R. Johnson. 1996. "The role of pre-market factors in black-white differences." *Journal of Political Economy* 104,no.5 (October):869-895.
- Nelson, Richard R., and Edmund Phelps. 1966. "Investment in humans, technology diffusion and economic growth." *American Economic Review* 56,no.2 (May):69-75.
- Nickell, Stephen. 2004. "Poverty and worklessness in Britain." *Economic Journal* 114(March):C1-C25.
- O'Neill, June. 1990. "The role of human capital in earnings differences between black and white men." *Journal of Economic Perspectives* 4,no.4 (Fall):25-46.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2008. *Education at a Glance: OECD Indicators 2008*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Parente, Stephen L., and Edward C. Prescott. 1994. "Barriers to technology adoption and development." *Journal of Political Economy* 102,no.2 (April):298-321.
- . 1999. "Monopoly rights: A barrier to riches." *American Economic Review* 89,no.5 (December):1216-1233.
- Pierce, Brooks, and Finis Welch. 1996. "Changes in the structure of wages." In *Improving America's schools: The role of incentives*, edited by Eric A. Hanushek and Dale W. Jorgenson. Washington, DC: National Academy Press:53-73.
- Psacharopoulos, George. 1994. "Returns to investment in education: A global update." *World Development* 22,no.9 (September):1325-1344.

- Riley, John G. 2001. "Silver signals: Twenty-five years of screening and signaling." *Journal of Economic Literature* 39,no.2 (June):432-478.
- Rivkin, Steven G. 1995. "Black/white differences in schooling and employment." *Journal of Human Resources* 30,no.4 (Fall):826-852.
- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, schools, and academic achievement." *Econometrica* 73,no.2 (March):417-458.
- Romer, Paul. 1990. "Endogenous technological change." *Journal of Political Economy* 99,no.5,pt. II:S71-S102.
- Sachs, Jeffrey D., and Andrew Warner. 1995. "Economic Reform and the Process of Global Integration." *Brookings Papers on Economic Activity* 1:1-96.
- Schultz, Theodore W. 1975. "The value of the ability to deal with disequilibria." *Journal of Economic Literature* 13:827-846.
- Smith, James P., and Finis Welch. 1989. "Black economic progress after Myrdal." *Journal of Economic Literature* 27,no.2 (June):519-564.
- Spence, A. Michael. 1973. "Job market signalling." *Quarterly Journal of Economics* 87,no.3 (August):355-374.
- Stanley, Harold W., and Richard G. Niemi. 2000. *Vital statistics on American politics*. Washington, DC: CQ Press.
- Teixeira, Ruy A. 1992. *The disappearing American voter*. Washington, DC: Brookings.
- Toch, Thomas, and Robert Rothman. 2008. "Rush to judgment: teacher evaluation in public education." Education Sector Reports, Washington, Education Sector (January).
- U.S. Bureau of the Census. 1975. *Historical statistics of the United States, colonial times to 1970, bicentennial edition*. Vol. 1 and 2. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- . 2000. *Statistical abstract of the United States: 2000*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education. 1996. *Education indicators: An International Perspective*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- UNESCO. 2008. *Overcoming inequality: Why governance matters. EFA Global monitoring report 2009*. Paris: UNESCO.
- United Nations. 2009. *The millennium development goals report 2009*. New York: United Nations.

- Vijverberg, Wim P.M. 1999. "The impact of schooling and cognitive skills on income from non-farm self-employment." In *The economics of school quality investments in developing countries: An empirical study of Ghana*, edited by Paul Glewwe. New York: St. Martin's Press (with University of Oxford):206-252.
- Weiss, Andrew. 1995. "Human capital vs. signalling explanations of wages." *Journal of Economic Perspectives* 9,no.4 (Fall):133-154.
- Welch, Finis. 1970. "Education in production." *Journal of Political Economy* 78,no.1 (January/February):35-59.
- Wolfe, Barbara L., and Sam Zuvekas. 1995. "Nonmarket outcomes of schooling." Discussion Paper No. 1065-95, (May).
- Wolpin, Kenneth I. 1977. "Education and screening." *American Economic Review* 67,no.5 (December):949-958.
- World Bank. 1993. *The East Asian miracle: Economic growth and public policy*. New York: Oxford University Press.
- Wößmann, Ludger. 2003. "Specifying human capital." *Journal of Economic Surveys* 17,no.3:239-270.
- . 2007. "International Evidence on Expenditure and Class Size: A Review." In *Brookings Papers on Education Policy*. Washington D.C.: Brookings:245-272.

Nota sugli autori

Salvador Cardús, è dottore in Economia e preside della Facoltà di Scienze Politiche e Sociologia presso l'Università Autonoma di Barcellona. Autore, tra altri libri, della "Confusione d'istruzione" e "Bene educati".

Laia Carol è giornalista.

Walter Feinberg, è professore di Filosofia dell'Educazione presso il Dipartimento di studi politici d'istruzione presso l'Università di Illinois, Urbana-Champaign. È Co-autore, tra gli altri libri, di *"Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities"*.

Eric Hanushek, è ricercatore all'Hoover Institution presso l'Università di Stanford. È consulente dell'UNESCO per le questioni educative, membro del Consiglio Nazionale US di Scienze nella Formazione e del Comitato consultivo del Governatore della California per l'eccellenza nel settore dell'istruzione. Autore, tra gli altri libri, di *Handbook on the Economics of Education*.

Blanca Heredia, è rappresentante dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e direttrice del Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti (PISA) in America Latina. È autrice di numerosi studi sulle politiche di sviluppo, soprattutto in materia d'istruzione e di altre riforme strutturali.

José Antonio Marina, è un maestro, filosofo e saggista. Promotore del progetto "Educational mobilitazione ". È co-autore, tra gli altri libri, della Famiglia nel processo educativo e di un manuale di Educazione alla cittadinanza.

Artur Moseguí i Gil, è economista e attuario presso l'Università di Barcellona.

Sergio Rizzo e Gian Antonio Stella sono giornalisti e editorialisti del giornale Il Corriere della Sera, a Milano, Italia. Sono co-autori della Casta: Così i Politici italiani sono diventati intoccabili.

Isabelle Schulte-Tenckhoff, è professoressa di antropologia presso l'Istituto universitario di Studi Internazionali e dello sviluppo a Ginevra, in Svizzera. È studiosa dei diritti delle minoranze e delle popolazioni indigene e delle relazioni tra cultura e dei diritti legali. È co-autrice, tra gli altri libri, di "Le droit et les minorités" e di "Droits des peuples autochtones: acquis et défis".

Elisa Soler, ha una laurea in Storia dell'Arte presso l'Università di Barcellona ed è manager culturale.