

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 22 - Anno VI

Come ormai a tutti noto, il “Nodo - Scuola in rete” è il periodico della scuola lucana che si propone come elemento di socializzazione e divulgazione di cultura, metodologia e progettazione.

Questo Ufficio intende sostenere e implementare la rivista proprio in un momento di particolare rilevanza per la vita e la crescita della scuola italiana investita da un progetto di riforma che è l'unico successivo alla riforma Gentile.

Proprio per dare spazio alle molteplici voci che la riforma individua come attori protagonisti della crescita della scuola, abbiamo pensato di definire spazi di intervento per gli studenti e i genitori che rappresentano il riferimento delle politiche scolastiche messe in campo sia dalla MIUR sia dagli EE.LL. Ecco il perché della nascita, con il presente numero, di un forum sulla riforma, dedicato a studenti, docenti, dirigenti, associazioni, coordinato dal Prof. Bertagna che ha reso tecnicamente disponibile l'intera riforma.

Questa nuova frontiera che vogliamo aprire intende avere l'ambizione di poter leggere le tendenze, le condivisioni, le criticità che potranno essere rese disponibili nella fase di elaborazione contenutistica della riforma in parola.

Voglio ringraziare, perciò, tutti gli operatori che si renderanno disponibili per la definizione di questo apporto che l'Ufficio Scolastico della Basilicata vuole fornire per più approfondite ed articolate considerazioni.

In quest'ottica abbiamo voluto ospitare contributi relativi alla qualità della vita e qualità della scuola nella consapevolezza della stretta interconnessione tra i due elementi e nella coscienza che una scuola di qualità rappresenti il vero volano di sviluppo e di crescita dell'intero sistema Paese.

IL DIRETTORE GENERALE
Franco Inglese

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata
Direzione Generale

il nodo

SCUOLE IN RETE

22

anno 6°

Qualità della scuola qualità della vita

Circolare Prot. n. 1503 A/39a - 6 Maggio 2003

sommario

1

F. INGLESE, Introduzione

5

A. GRANATA - M. FERRACUTI, Presentazione

editoriale

6

M. FERRACUTI, Qualità della scuola, qualità della vita: nicchie di resistenza

dalle Università

9

G. BOCCA, Qualità della scuola, qualità della vita

11

V. BURZA, Comunicazione e prospettive pedagogiche

13

O. ROSSI CASSOTTANA, Alle radici della qualità educativa: il primato della relazione

16

S. CHISTOLINI, Qualità della vita, qualità della scuola

22

L. DALL'ACQUA, Marketing scolastico. Formazione e informazione della persona, tra strategie di mercato e business plane

26

M. L. DE NATALE, Genitori e scuola: reciprocità per migliorare la qualità

29

C. LA NEVE, Assaporare la vita ovvero essere felici

31

E. LASTRUCCI, La valutazione triangolare

36

S. S. MACCHIETTI, La qualità nella scuola del bambino: spunti per una riflessione

39

T. MAZZATOSTA, A scuola di cultura

41

A. MONTESANTO, La qualità della comunicazione e le nuove tecnologie

44

P. MULÈ, Formazione, scuola e vita: considerazioni

47

G. SERAFINI, Pluralismo e qualità della scuola

50

F. STARA, Tra qualità della vita e qualità della scuola: l'educazione al bivio

52

L. TODARO, Per una scuola delle opportunità

54

A. PADULA, Il contributo della musica alla qualità della vita

70

D. DE SCISCIOLO, Se questa può dirsi "riforma"

71

A. FANELLI CALVELLO, Si volta pagina

73

L. GALLUCCI, Perché sperimentare

75

I. MARCELLI, Una scuola "indisciplinata"

76

P. MALINCONICO, Legambiente: "dai tagli della finanziaria alla riforma Moratti, una scuola impoverita e per pochi"

77

F. PERUGINI, La riforma di Silvio

80

G. ROBERTELLA, Alcuni momenti fondamentali della riforma

dall'estero

56

D. ERBA, Qualità nella scuola, professionalità e piacere di apprendere

60

R. LA BORDERIE, Talis vita, qualis schola?

63

K. MAENOSONO, L'educazione ad essere umani

dall'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata Direzione Generale

81

F. INGLESE, Strategie organizzative al servizio dell'efficacia. Un nuovo assetto per la Direzione Generale della Basilicata

92

R. AMBRUSO, Amministrazione e innovazione il ruolo dell'operatore amministrativo

95

F. FASOLINO, Note sul sistema scolastico paritario

98

F. FASOLINO, A. GRANATA, L. PERRETTI, Aggiornamento per una scuola di qualità

104

C. RIPOLI, I bambini e la guerra: come aiutarli come parlarne

agorà della riforma

66

G. BERTAGNA, Sfide innovative

67

GLI ALUNNI, La riforma: prospettive e speranze

69

G. DE ROSA, Lotta per il lavoro, strumento di conoscenza e possesso del mondo

*all'Ufficio Scolastico Regionale
della Basilicata - Direzione Generale*

dalle Istituzioni Scolastiche

- 105 M. IANNICELLI, N. PUGLIESE, Riflessioni sulla scuola dell'autonomia
- 107 M. MAROTTA, Valutazione ed autovalutazione per la qualità della scuola
- 111 N. MASTROPIETRO, Comportamento a scuola. Estinzione e rinforzo differenziale
- 112 C. PERTA, M. ZUCCA, Da Lilith ad Eva - Antropologia della donna tra leggenda e realtà
- 114 N. N. PIETROMATERA, Bilancio-Programma annuale. Cosa cambia?
- 116 R. VIOLA, Una scuola per la società. Personalizzazione dei curricoli
- 119 I. VIOLA, La solidarietà si può apprendere in classe

dalle Istituzioni Extrascolastiche

- 120 A. DE MICHELE, Da IRSAE ad IRRE: scenari, azioni, percorsi
- 122 R. DI TOLLA, Iniziative sperimentali per l'orientamento

note di Psicologia

- 126 T. VIGLIONE, La depressione secondo la prospettiva cognitivo-comportamentale. Esiste la depressione infantile?

contributi

- 130 S. ALESSI, Educazione alla salute: occasione di apertura della scuola al territorio
- 131 D. BOCCANERA, Qualità, efficienza ed efficacia: quando le parole raccontano
- 133 F. FUSCA, Qualità della scuola, qualità della vita
- 135 C. LECCE, Il primo sussidio didattico
- 137 M. LORUSSO, Un patto tra educatori

rubrica etimologica

- 141 R. CORRADETTI, Cosa si deve intendere per cultura

- 144 Spazio aperto

Amici e collaboratori del Nodo

mentre la primavera si veste di colori e ci riempie di profumi, è tuttavia difficile presentare questo numero del Nodo, che si vuol presentare come inno alla qualità della vita e della cultura, in un tempo ferito da una forza cosmica che si abbatte sulla storia dell'umanità attraversata da sangue, ingiustizie, povertà, faziosità politiche e religiose. Un intreccio incongruente perché l'infelicità dell'uomo non può generare qualità per l'uomo. Tuttavia.

Seneca in La vita felice scrive che "se abbiamo la forza di sollevarci da questo fango alle sublimi altezze della sapienza, ci attendono la tranquillità dell'uomo e l'assoluta libertà". E Bertrand Russel aggiunge che "la vita felice è l'equivalente di una vita buona" Pertanto si ricopre di paradosso l'apforisma di Oscar Wilde "nulla invecchia quanto la felicità". La qualità o la felicità della vita sono legate a processi di ordine spirituale che si declinano con i motivi della cultura e della virtù. La forza di lottare contro lo spirito del tempo, che è dimensione culturale, prende forma nella "vita buona" e "nelle sublimi altezze della sapienza". E noi vogliamo che il Nodo, con il contributo di tutti voi, persegua chiaramente questi obiettivi.

Un "Nodo" che, ancora una volta, si presenta con molte e qualificate presenze delle Università italiane ed estere, compresa la presenza Giapponese, di docenti e studenti della Basilicata. Con questo numero apriamo la discussione sulla riforma scolastica, come agorà della Riforma, animata dal Prof.

Bertagna, e da tutti coloro che desiderano esprimere un loro parere. A tale proposito, il prossimo numero sarà dedicato esclusivamente alle tematiche della Riforma. Nella quarta di copertina troverete nuovi "logo" di Comuni ed enti che concorrono anche finanziariamente al "miracolo" delle mille e più copie diffuse gratuitamente su tutta la Penisola e in alcuni paesi esteri. Tra i nuovi sponsor anche il Centro Studi "Erasmus da Rotterdam" in piena sintonia con il Nodo per la sua scelta di campo umanista.

Cosa possiamo dire allora di questa Rivista se non che crescit eundo?

E di voi tutti? Se non che siete costantemente nella nostra mente e nel nostro cuore?

Un caldo saluto di Primavera e di Pasqua.

Angela Granata

Mario Ferracuti

Qualità della scuola, qualità della vita.

Nicchie di resistenza

MARIO FERRACUTI

Ordinario di Pedagogia Facoltà Scienze della Formazione
Università Cattolica di Milano sede di Piacenza

Ma ditemi voi: come si può pensare a un tema sulla qualità della vita e della scuola in un tempo trasformato, da pistole fumanti e da eccitazioni pacifiste, in vento di guerra? In un tempo in cui nubi inquinanti avvolgono le nostre città assediate da fiumi di macchine? In cui l'uomo ha smarrito anche il gusto delle grandi passioni e delle forti motivazioni? In un tempo dominato da cumoli di "cose" straripanti sugli argini della vita? Come parlare di qualità a un uomo diventato merce di mercato e mercante di merci? A un uomo che insegue logiche di quantità per coprire vuoti di qualità? Può la quantità diventare qualità come in alcune tesi del marxismo dove il processo dialettico generava qualità mediante accumoli di quantità?

Ebbene ci troviamo a vivere il tempo delle quantità che portano con sé grande quantità di ansia e paura, il tempo di uno snodo, un crinale oltre il quale c'è solo il baratro del nulla o della insignificanza esistenziale se non si riporta, in tempi brevi, la barra di manovra oltre il livello di vita attuale: poiché l'uomo sembra teso sull'abisso della sua storia e non lontano dal punto di non ritorno.

E non sarà certo una perdurante condizione di ridondanza quantitativa a garantire la qualità della scuola e della vita, ma solo la cultura, che è una delle dimensioni più profonde della persona, può generare vita e quanto di meglio le appartiene. La cultura rimane la più alta scommessa del nostro tempo come quella della civiltà ellenistica dove, a detta di Menandro e di Platone, essa viene percepita come "il bene più prezioso che sia dato agli uomini" essendo il risultato di uno sforzo educativo perseguito durante tutta la vita per realizzare più perfettamente l'ideale umano, "lo stato di uno spirito pienamente sviluppato – dice il Marrou – che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo divenuto veramente uomo".

"Uomo divieni ciò che sei" E i Greci conoscevano l'uomo perché conoscevano il suo "eidos", la forma sostanziale al cui sviluppo orientavano tutte le azioni educative della scuola e della polis, dando luogo al concetto di "forma-azione" che esprime concretamente e

filosoficamente il miglior concetto di educazione.

Il vero dramma del nostro tempo è il nascondimento del volto profondo dell'uomo. Ricordate la statua di Giano, per metà dio e per metà uomo di cui parla il Rousseau? Giacendo nei fondali del mare e corrosa dalla salsedine marina, era talmente sfigurata da non sembrare più né uomo né dio. Non vi sembra un mito esemplare per il nostro tempo dove, insieme agli indici di borsa stanno paurosamente calando gli indici di umanità?

*È questo il problema più cogente della scuola e della cultura postmoderna: non sappiamo chi sia veramente l'uomo e, quindi, non sappiamo neppure come la scuola debba muovere i suoi passi per sviluppare un'autentica cultura. Tuttavia sarebbe molto grave per lo stesso destino dell'uomo che la scuola si fermi sulla soglia della semplice istruzione o informazione rinunciando a una significativa alfabetizzazione culturale per tentare di cogliere e formare l'immagine più attendibile dell'uomo. La cultura è la religione laica dell'uomo e, come tale, possiede una capacità trasformativa della persona stessa, essa anzi trasfigura l'uomo rendendolo *kalòs* e *l'agathòs* della polis, il civis che sa creare le armonie nel Sé e nel contesto sociale di appartenenza.*

Ma, in un tempo di grigiore scolastico, come è pensabile poter produrre qualità culturali che sembrano beni tanto lontani? Altri eccellenti pedagogisti e pedagoghi trattano il tema in questo numero del Nodo, rispondendo a molti interrogativi e indicando come la scuola possa e debba avviare un cammino che porta alla cittadella della cultura.

Per quanto mi riguarda, mi limiterò a tre semplici precisazioni che rappresentano altrettante nicchie di resistenza psicologica per chi opera all'interno della scuola gravato da responsabilità educative.

1-La Grecia è un modello fuori dal nostro tempo. È vero, non possiamo illuderci. Non si può certo tornare al "codice ellenistico del sapere pedagogico", alla paideia dell'"otium", della pura humanitas, della kalokagathia, dell'uomo bello e buono che dallo sfondo della cultura greca ha fatto sognare sogni pedagogici a migliaia di generazioni. Non si può immaginare una scuola alla maniera di Fichte come "isola privilegiata" a forte tasso soggettivistico, volta all'educazione dell'uomo in sé, senza inclinazioni utilitaristiche. La scuola, per essere a servizio della vita non può contraddire lo spirito del tempo, anzi ne deve rappresentare l'anima, il principio vitale, perché come l'uomo e la sua storia, come le parole e il loro significato e tutti gli elementi capaci di interagire con l'ambiente, anche la scuola rimarrà tale nella misura in cui saprà assecondare e immettersi nel flusso degli eventi culturali e sociali, nella misura in cui saprà porsi come sistema aperto a servizio dell'uomo e della cultura del nostro tempo. Una scuola dunque che sappia misurarsi e confrontarsi con saperi e abilità ad alto potenziale generativo in grado di ottimizzare le migliori risorse umane. Tuttavia, ciò detto, dobbiamo riaffermare che è un preciso dovere della scuola l'incessante "oltrepassamento" della semplice cultura produttivistica o di quel razionalismo

costruttivistico che ha come sfondo la “filosofia delle cose” o di quel pragmatismo che magari sa produrre anche le bombe intelligenti.

2-Non esiste un modello unico di uomo. È vero non esistono modelli imposti dall’alto, esiste però la vita declinata dal basso. La scuola è nata per l’uomo, per accrescerne l’autocoscienza e la qualità di uomo e corrisponde al suo “codice genetico” se non rinuncia a una formazione che fonda il suo spessore culturale sui motivi profondi di senso e di significato. Il socratico di in te ipsum ancora oggi dovrebbe essere il motto di ogni scuola che non si limita a fornire solo competenze produttivistiche ed efficientistiche ma sa anche scendere nei “fondali” della stessa vita per rintracciare il volto più autentico dell’uomo.

Nel Rinascimento europeo, epoca per molti versi simile alla nostra, l’opera umanistica di Erasmo da Rotterdam, fondata sulla ragione e sulla speranza costruttiva, sulla dignità dell’uomo e sulla sua libertà, è riuscita ad esercitare una funzione storica nella formazione dello spirito europeo. Un umanesimo ritagliato sulle esigenze dello spirito del nostro tempo saprebbe trasformare la nostra cultura in una “casa dell’essere” e non in un marketing dell’avere, potrebbe riproporci anche le coordinate kantiane del “cielo stellato sopra di noi e della legge morale dentro di noi”.

3- La Riforma è inadeguata e non ci sono mezzi sufficienti. In molti dibattiti con docenti sono ricorrenti queste obiezioni. Questa è la nicchia di pigrizia più resistente. Rispondo con un brano del grande Arnould Clausse, che è sempre attuale per il suo invito a non lasciarci deviare dagli aspetti marginali o pretestuosi del problema. “Troppi mugnai della pedagogia si interessano solo al mulino, si impegnano molto e spendono molte energie e molta immaginazione per perfezionare il meccanismo, gli ingranaggi e le cinghie di trasmissione, e sembrano aver dimenticato che l’essenziale è pur sempre la materia prima che si è immessa nella macina. Le pietre non daranno mai altro che sabbia, fino ad oggi ancora non è stato trovato un sistema migliore per ottenere della buona farina che mettere nella macina del buon grano”.

Qualità della scuola, qualità della vita

GIORGIO BOCCA
Docente Università Cattolica - Milano



Itema della qualità sta oggi entrando di prepotenza anche nella realtà scolastica. Non che ciò ponga un problema, laddove la realizzazione di una scuola di 'qualità' costituisce un obiettivo fondamentale per ogni Paese civile, bensì per il fatto che si tende un po' troppo a confondere la 'qualità' con l'ottenimento di una certificazione di qualità, pezzo di carta necessario spesso al fine di poter accedere ai fondi regionali.

Altro, dicevamo, è una scuola di qualità. Si tratta di una scuola che è in grado di tenere sotto controllo i processi formativi che avvengono al suo interno, sapendo individuare quali siano i propri obiettivi di qualità. Non esiste, infatti, una qualità assoluta, bensì tocca a ciascun Istituto di definire la 'propria' qualità in relazione alla specifica situazione socio culturale in cui si trova inserito, alle proprie risorse umane e strutturali. È sulla base di tali aspetti, che debbono venire declinati in criteri ed indicatori utili a monitorarne la manifestazione, che la scuola stila il piano dell'offerta formativa che sottopone al giudizio della comunità locale.

Il POF diviene così al contempo la sintesi della filosofia della qualità dell'Istituto scolastico, così come questo intende tradurla in concreti compor-

tamenti; e la base per la stipula del contratto formativo con le famiglie che ad esso si avvicinano. Quindi è su di esso che si gioca il confronto fra quanto ivi dichiarato e quanto in realtà viene realizzato nel corso del processo di istruzione educativa.

Toccherà, quindi, alla scuola stessa di monitorare costantemente i processi che attiva al fine di controllarne l'andamento e quindi poterne correggere l'andamento in corso d'opera.

Sin qui un discorso tecnico, mirato a fare collimare il più possibile quanto descritto nel POF con la reale qualità dell'istruzione educativa agita. Ma fino a che punto la qualità della scuola si traduce in qualità della vita? Pensiamo, qui, alla qualità non tanto come ad un dato statistico, bensì come ad un processo reale, agito fra persone che mirano a corrispondere ad un naturale bisogno di apprendimento, tipico di ogni essere umano. Il problema non è costituito dall'apprendimento in sé, bensì dalla constatazione del rifiuto che spesso i giovani frappongono a qualsiasi esperienza di apprendimento.

Una simile situazione esprime, prima di tutto, una forma di disagio esistenziale che va individuata, letta e cui va data una adeguata risposta.

Spesso essa è frutto di situazioni sociali, di scelte scolastiche non sentite né condivise o di difficoltà di attuazione di processi di apprendimento di cui non si riesce a cogliere l'utilità personale o, più semplicemente, di difficoltà di comprensione di quanto proposto. È così necessario costituire un processo parallelo di monitoraggio dell'andamento degli apprendimenti non solo, e non tanto, dal punto di vista dell'acquisizione dei loro contenuti, bensì da quello, ben più importante, della loro capacità di soddisfare la naturale predisposizione umana ad apprendere.

È in tal senso che possiamo delineare i termini di una corrispondenza fra qualità della scuola e qualità della vita, in cui la seconda si qualifica come il fine ultimo di qualsiasi processo di istruzione educativa.

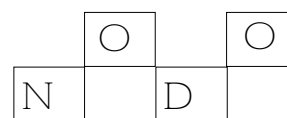
Si tratta, a questo livello, di una riflessione gravida di conseguenze. Pensiamo alla recente approvazione della riforma Moratti della scuola. Al suo interno si individuano più percorsi compostibili al fine della realizzazione delle finalità ultima dell'istruzione educativa. Essa diviene perseguibile, da un certo punto in poi, attraverso molteplici itinerari: di piena scolarizzazione nel percorso di istruzione, di formazione professionale, di alternanza studio lavoro; mentre anche all'interno del periodo di istruzione primaria e secondaria di primo grado, la scelta di definire solamente i profili finali offre ampi spazi alla creatività del corpo docente, al fine di individuare molteplici percorsi attuativi.

Allora, qualità della scuola potrà a questo livello significare la contemporanea proposta di molti itinerari utili al perseguimento degli apprendimenti fondamentali, ciascuno articolato, ad esempio, rispetto ad un'area di stili cognitivi. Sappiamo infatti come possano essere presenti stili che si articolano all'interno delle polarità di random/strutturati, concreti/astratti. Ciò significa la possibilità di cogliere almeno quattro stili 'puri' che rappresentano le modalità di apprendimento tipiche di chi procede dalla concretezza rispetto a chi si approccia preferibilmente attraverso concettualizzazioni astratte e di chi procede secondo logiche lineari a comportamenti caratterizzati da modalità random, fatte di rapide intuizioni cui fatica a seguire una rigorosa ricostruzione dei passaggi logici utili per giungere alle medesime conclusioni.

Qualità della vita nella scuola è, dunque, sinonimo di possibilità per ciascuno di strutturare il proprio stile cognitivo, trovando un ambiente fa-

vorevole ai processi di apprendimento e ricco di stimoli, oltre che aperto a recepire le risposte provenienti dagli studenti stessi. Si tratta di una situazione ottimale, destinata ad avere effetti fondamentali anche a più lungo tempo, sui processi di educazione permanente e di formazione continua rivolti alla popolazione adulta. È indubbio che chi ha trovato nella istruzione educativa un luogo in cui potersi esprimere ottenendone la valorizzazione delle proprie capacità e potenzialità, finirà per riavvicinarsi ad essa ogniqualvolta individuerà un bisogno di apprendimento ed, al contempo, tenderà a strutturare un medesimo atteggiamento di apertura e disponibilità nei confronti di processi di apprendimento attuati da altri.

È, dunque, ben oltre un singolo processo di riforma da attuarsi, la predisposizione di atteggiamenti di apertura e valorizzazione di ogni processo di apprendimento, inteso quale espressione della libertà e del bisogno personale di auto realizzazione, la risorsa fondamentale per la attuazione di un circolo virtuoso fra qualità della scuola e qualità della vita.



Comunicazione e prospettive pedagogiche

VIVIANA BURZA

Docente di Pedagogia sociale - Facoltà di Lettere e Filosofia
Università della Calabria

Una delle questioni centrali del dibattito pedagogico contemporaneo si focalizza nell'analisi della formazione, la categoria guida del discorso sull'educazione, la cui caratteristica fondamentale è l'essere crocevia tra teorizzazione ed applicazione, nucleo attorno a cui ruota ogni possibile interrogativo relativo alla "forma", ai criteri di legittimazione, alle procedure applicative, e via discorrendo.

Si tratta di una questione da sempre postasi all'attenzione della riflessione umana, filosofica, etica, politica, pedagogica, ma oggi divenuta particolarmente significativa nelle stesse politiche scolastiche, anche di tipo internazionale, in quanto ritenuta vera ed autentica risorsa umana che, permettendo ad ogni soggetto di pervenire allo *status* di persona, incarna, esprime e legittima un'idea di cittadinanza con cui vanno misurandosi i modelli sull'educazione.

Un elemento estremamente interessante su cui si soffermano le analisi in corso riguarda il rapporto intercorrente tra formazione e comunicazione per via di una serie di ragioni che, sicuramente, hanno a che fare con il problema formativo proprio della contemporaneità, quello relativo alla sfida dell'universo mediatico ai nostri processi cognitivi e di socializzazione, ma che sostanzialmente si correlano alla questione del valore formativo della comunicazione e dell'interazione educativa. I complessi e problematici processi del formarsi umano, infatti, si incrociano con quelli della comunicazione, intesi sia come processi della trasmissione culturale – che evidentemente si invera proprio nell'uso di peculiari mediatori culturali e specifici linguaggi e codici – sia come espressione di un rapporto educativo con dialettica a rilevante valenza dialogica ed intersoggettiva.

Il denominatore comune cui vanno pervenendo gli studi e le ricerche in materia, però, è dato dalla consapevolezza che le persone, nelle loro attività anche pratiche e poetiche, dunque anche nell'affermazione dei processi formativi, non si

scambiano semplicemente informazioni, ma entrano in rapporto dialogico, conferendo senso all'interazione anche in termini teleologici perché la relazione, in ultima analisi, è finalizzata al cambio di prospettive, alla co-implicazione, al consenso, alla intersoggettività.

È per questa ragione che un'analisi sui fondamenti epistemologici della formazione, fermando l'attenzione sull'educativo, non può non prendere in considerazione i soggetti implicati e le loro relazioni, così come non può non cogliere le dimensioni storiche, sociali e culturali in cui l'educativo si afferma, facendo emergere quell'orizzonte storico-linguistico che fa pregiudizio o pre-comprensione e, per ciò stesso, forma, con-forma, de-forma.

Alla luce di queste riflessioni, appare abbastanza evidente che, riflettendo sui processi formativi anche di tipo scolastico, sono da prendersi in seria considerazione sia il soggetto, sia il contesto di tipo antropologico, sociale, culturale e materiale in cui il soggetto nasce, apprende, socializza, acquisisce consapevolezza di sé.

La riflessione pedagogica, non a caso, da sempre si è preoccupata di definire modelli di formazione che fossero legittimati all'interno di una precisa prospettiva antropologica e storico-antropologica. Gli studi più recenti con maggiore incisività però, restituiscono la persona alla sua esistenza, alla concretezza della sua avventura esistenziale, agli orizzonti della tradizione, della linguisticità, della cultura. Questi orientamenti prendono in considerazione il rapporto educativo e la stessa mediazione linguistica come situazioni ed eventi "gettati nel mondo"; allo stesso modo, considerano adulto e soggetto *educandus* come interlocutori che possono trovare insieme, attraverso la dialogicità, il senso dell'appartenenza, e della co-implicazione. Emerge significativamente la funzione che la comunicazione esercita sui processi di sviluppo e di crescita, quale, ad esempio, quello della costruzione dell'identità, quello del

riconoscimento della differenza, quello del superamento della visione egoica attraverso il riconoscimento dell'Altro oltre il Medesimo

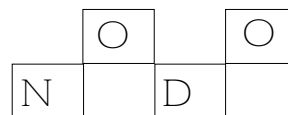
È evidente che un tale lavoro di interpretazione impone tanto alla riflessione pedagogica quanto alla scuola l'adozione di una pluralità di prospettive e procedure perché il dover cogliere e progettare la formazione entro un quadro di riferimento che si misura con il soggetto in formazione e con il suo contesto di vita induce a chiarire aspetti, elementi, dati e processi che si offrono all'indagine di molti settori di ricerca. È altrettanto vero, però, che una così ampia configurazione della formazione può meglio coglierne la complessità, l'interna articolazione, la dialettica e le diverse dimensioni di sviluppo, sottraendola sia ad ogni pretesa prescrittivistica che ad ogni tentazione riduzionistica. La formazione, così, non si pone né come pura categoria né come pura dati, ma come quell'insieme di processi attraverso i quali si può realizzare l'umanità di un soggetto da considerarsi nella complessità e nella stessa problematicità della sua esistenza. Ed è chiaro che in questa dialettica del "prender forma" il soggetto si misura, proprio attraverso la comunicazione e la linguisticità, con gli altri uomini, con la natura, con la realtà sociale, con la cultura e, in ultima ipotesi, con se stesso.

Il compito della riflessione pedagogica si concretizza proprio in questa attività di riflessione e prefigurazione dell'educativo, un educativo da pensare tra possibilità e responsabilità, guardando verso gli orizzonti teleologici ed assiologici di una più matura ed autentica democrazia. Si afferma significativamente il ruolo della scuola che nella teleologia della formazione può trovare il fondamento della qualità. Una democrazia che riconosce il soggetto persona e ne tutela la dignità nella sua duplice dimensione ontologica e storica, si fonda sui principi della differenza, del pluralismo e del dialogo e vede nell'intersoggettività una possibilità concreta per costruire solidarietà sociale e integrazione. Autori come Apel ed Habermas auspicano l'avvento di una ragione comunicazionale per la costruzione di un'etica per le comunità e per un agire umano fondato sull'intesa. In fondo, proprio attraverso la comunicazione può promuoversi l'affermazione di valori, principi e criteri che permettono di rinsaldare il legame sociale, determinando l'appartenenza di soggetti e gruppi umani ad un *ethos* dell'intersoggettività che forse, davvero, costituisce l'orizzonte valoriale e normativo di società aperte alla socializzazione,

alla comprensione, alla partecipazione.

Bibliografia essenziale

- K. O. APEL, *Comunità e comunicazione* (1973), Rosenberg & Sellier, Torino 1977;
 M. BUBER (1923), *Il principio dialogico* trad. it., Comunità, Milano 1958;
 U. CURI, a cura di, *La comunicazione umana* Franco Angeli, Milano 1985;
 E. DUCCI, *Essere e comunicare* Adriatica Editrice, Bari 1974;
 E. DUCCI, a cura di, *Preoccuparsi dell'educativo* Anicia, Roma 2002;
 H. G. GADAMER, *Verità e metodo* (1960), Bompiani, Milano 1983;
 S. GENSINI, *Manuale della comunicazione* Carocci, Roma 2001;
 J. HABERMAS, *Etica del discorso* (1983), trad. it. Laterza, Roma-Bari 1983;
 E. LÉVINAS, *Etica e infinito* (1982), trad. it. Città Nuova, Roma 1984;
 E. LÉVINAS, *Totalità e infinito* (1961), Jaca Book, Milano 1980;
 E. LÉVINAS, *Umanesimo dell'altro uomo* (1972), trad. it. Il Melangolo, Genova 1985;
 B. ZANI, P. SELLERI, D. DAVID, *La comunicazione. Modelli teorici e approcci sociali* NIS, Roma 1994.



Alle radici della qualità educativa: il primato della relazione

OLGA ROSSI CASSOTTANA

Docente di Pedagogia Generale - Università di Genova

Il tema della qualità della vita ha cominciato a delinearsi in maniera più nitida e poi ad affermarsi intorno agli anni Ottanta, quando il benessere sempre più diffuso, l'economia in grado di sostenere elevati gradi di competitività, il diffondersi di conoscenze scientifiche che consentivano all'uomo di conseguire traguardi, prima impensabili, nell'ambito della salute, della prevenzione e della cura, la progressiva risoluzione delle conflittualità sociali e politiche che avevano contraddistinto il decennio precedente e, sul piano internazionale, il superamento del trentennio di ostilità derivanti dalla guerra fredda, tutto questo, – dicevamo – aprì la strada ad una riflessione di ampio respiro sulla qualità della vita che toccò i motivi principali dell'esistenza. Si trattava di un ripensamento a trecentosessanta gradi che tentava di coniugare gli avanzamenti sociali e culturali con le istanze di un'etica ancora, universalmente, avvertita, alimentante sia il pensiero "laico", sia, evidentemente, la riflessione religiosamente orientata.

Il tema della responsabilità personale e dell'autodeterminazione nel gestire la propria esistenza, trovava l'epicentro nella riflessione-discussione sulla procreazione consapevolmente ricercata che avvicinava il mondo medico-ostetrico agli studi di sociologia e pedagogia della famiglia. L'attenzione per gli argomenti della qualità della vita apriva la strada all'approfondimento e alla realizzazione di nessi interdisciplinari tra l'ambito della medicina e quello delle scienze umane, vivificando un legame antico e profondo, rimasto tuttavia per lungo tempo inespresso. Secondo tale spazio di esplorazione culturale sembravano delinearsi le caratteristiche di un post-femminismo illuminato, che individuava le possibilità di una realizzazione femminile, nella prospettiva di una visione della maternità liberamente scelta, quale

progetto perseguibile, anche in virtù dell'affermarsi di una diversa organizzazione del lavoro, progressivamente connotata da una riduzione dell'orario e da una rinnovata flessibilità, siglata da spazi e tempi più articolati e diversificati e da un nuovo approfondimento per la suddivisione dei compiti e delle mansioni.

Sullo sfondo del quadro più ampio di una rivalorizzazione degli ambiti del privato, la procreazione, responsabilmente ricercata, viene letta ed interpretata un po' superficialmente quale portatrice diretta di esiti favorevoli nell'ambito della vita di coppia. Tale associazione diretta può essere considerata come una spiegazione un po' semplice e poco profonda. Certo, si poteva concordare con l'idea che la genitorialità, non subita come mero bisogno sociale, ma assunta quale dimensione di effettiva possibilità di espansione e continuità dell'Io potesse assicurare un'ottimale qualità di vita del bambino e una significativa comunicazione nell'ambito della coniugalità. Si auspicava un migliore livello educativo del bambino dai primi stadi di sviluppo (cominciava tra l'altro a farsi strada, con lo sviluppo dei mezzi diagnostici ecografici, un'attenzione, prima mai avvertita con tanta consapevolezza, per le fasi di vita intrauterine) alle successive tappe della formazione prescolastica e di quella scolastica vera e propria, resa possibile, anche da una più diretta compartecipazione di entrambe le figure genitoriali alla vita familiare e all'educazione sin dalle prime fasi.

La figura materna non risultava più confinata nel ruolo esclusivamente "espressivo", individuato da Parsons, ma appariva arricchita in seguito all'inserimento nella vita attiva, di portati più gratificanti, così favorevoli per lo sviluppo stesso della prole. La figura del padre non risultava più impacciata e quasi ostacolata nella manifestazione della propria disposizione affettiva più profonda,

dopo che per secoli il “bisogno protettivo” maschile era stato rimosso e deviato verso altre mete. Tuttavia, ad un’analisi più approfondita, sembrava essersi diffuso un atteggiamento di consenso acritico rispetto alle “prescrizioni” della scienza divulgata, per cui la scelta procreativa responsabile si riduceva e si riduce spesso, alla progettazione numerica del numero dei figli, ai loro tempi di gestazione, alle distanze ottimali intercorrenti, secondo le ricette, peraltro abbastanza contraddittorie, desunte dalle ricerche bio-psicologiche. Sembra venir meno, in tal modo, il senso di una responsabilità educativa nel suo divenire quotidiano, il porsi come genitori-interlocutori-interpreti di una realtà quanto mai mutevole e sfuggente ad ogni tipo di valutazione ed interpretazione che avanzava, innanzitutto, l’esigenza di uno spazio imprescindibile per il dialogo genitori-figli nelle diverse fasi dello sviluppo e per l’ascolto in profondità, quali fondamenti, costantemente riscoperti e reinventati, di una qualità del vivere che ricentralizzi il valore della persona e ne accetti anche i limiti e le manchevolezze. In questo modo potremmo concordare con quanto delineava Gian Vittorio Caprara, quando affermava che la stessa società che scopre i bisogni dei bambini, sembra poi peraltro incapace di provvedere ai mezzi per la loro soddisfazione. “Nonostante quanto si produce e quanto si dice a favore dei bambini, spesso le madri sono sempre meno disponibili a prendersi cura di loro, i padri sempre meno sicuri di avere qualcosa da trasmettere loro, gli altri sempre più intolleranti ed anonimi, gli spazi ed il tempo sempre meno accessibili al gioco, alla scoperta alla spontaneità”. Tutto ciò appare, oggi, a distanza di quasi trent’anni di grandissima attualità, siglando una delle tante emergenze educative che mettono in dubbio qualsivoglia possibilità del realizzarsi di condizioni di vita significative e di elevato valore umanizzante.

Lo scandaglio della qualità della vita toccò, sin da allora, in maniera prioritaria il tema di una scelta lavorativa, che soddisfacesse l’immagine di sé e l’autorealizzazione (anche se, a ben guardare, l’attenzione per gli aspetti vocazionali dell’attività professionale sembrava progressivamente essersi appannata per il consolidarsi di una visione del lavoro più vicina ad impostazioni sindacalizzate) alla quale si accompagnava, nondimeno, una tensione prima inusitata per il vivere al meglio il proprio tempo libero. Il tema del *loisir*, che aveva caratterizzato il dibattito culturale degli anni Sessanta-Settanta, riemerge dal torpore e dallo stato

di assopimento in cui era ricaduto per diventare argomento emergente, in grado di vivacizzare la discussione sui temi esistenziali anche di piccola entità, quasi minimali, alimentando la riflessione da parte dei singoli e di gruppi. Ad esso si accompagnano sempre più spesso le considerazioni sempre più cogenti sul rispetto dell’ambiente secondo una prospettiva “ecologica” più complessivamente intesa. Si avvertì tuttavia progressivamente un impoverimento della qualità del tempo libero, in molti casi ispirato a pseudo-modelli consumistici, propagandati dai media più diffusi. Il concetto variegato e complesso della qualità della vita, seppur continuativamente esaltato, negli anni Novanta di fatto entra in una crisi profonda e sembra, sempre più, essere scandagliato attraverso indicatori e descrittori di tipo materiale e secondo una visuale preminentemente esteriore dell’esistenza. La qualità della vita umana pare cessare realmente di poter trovare i puntelli e le fondamenta sui quali potersi edificare ed argini maestri entro i quali potersi contenere.

La qualità in ambito educativo-scolastico e prescolastico

È, in ogni caso, sulla qualità della vita infantile che si concentrano i riflettori della ricerca socio-psico-pedagogica, dei documenti internazionali e delle Raccomandazioni europee, tra gli anni Ottanta e Novanta. È in ambito europeo che si afferma uno spazio privilegiato per l’osservazione e la riflessione circa la qualità educativa, sullo sfondo di condizioni di vita sempre più vacillanti ed incerte per alcuni aspetti fondamentali, tanto da essere sempre più avvertita l’esigenza di una vera e propria valutazione dei livelli educativi raggiunti. Appare chiaro che l’apprezzamento della qualità significa innanzitutto verifica degli obiettivi dapprima individuati e poi programmati, ma esiste anche un giudizio di qualità di grado più profondo. Anzi la valutazione di qualità per obiettivi ha offerto nelle varie situazioni, sino ad ora analizzate, risultati non in grado di indicare un’univocità dei criteri di giudizio. Si chiarisce sempre più, in ogni caso, l’esigenza di trovare principi comuni di discernimento pur sullo sfondo di un concetto, tanto mutevole e complesso, sia nell’ambito dell’Unione europea, sia entro più vasti scenari mondiali.

In campo educativo d’altronde il tema della qualità è intrinseco allo stesso concetto di educazione e la pedagogia è da sempre riflessione su

come ottimizzare talenti e predisposizioni attraverso un intervento qualitativamente ineccepibile. La riflessione pedagogica, i suoi fondamenti scientifici e le conseguenti “applicazioni” tendono ad interventi mirati che consacrano ulteriormente la qualità come valore. Il binomio qualità dell’educazione qualità della vita chiama in causa in primo luogo e trova il suo precipuo fondamento nella relazione educativa qualitativamente pregna di valori, fonte di testimonianza personologica e di identificazioni che lasceranno quale esito profondo e quale substrato perenne elementi indelebili nella personalità in formazione. Si tratta di sedimenti che contribuiscono in maniera preminente al delinearsi dell’identità personale più autentica e la relazione educativa incide, attraverso stimolazioni significative, sulla medesima disposizione all’apprendimento, alimentando il substrato della motivazione più profonda.

Nell’ambito della formazione scolastica, nei diversi ordini e gradi, l’esigenza specifica del conseguimento della qualità nell’apprendimento assume peculiare rilevanza con il diffondersi di una scolarizzazione estesa a strati sempre più ampi della popolazione. Alla quantità degli anni di studio e alla numerosità degli studenti che proseguono l’itinerario formativo dovrebbe coniugarsi sempre la qualità del processo didattico. Questo che dovrebbe essere un principio pedagogico incontrovertibile, più spesso si rivela uno slogan superficiale, in ogni caso appare sempre più un binomio di difficilissima realizzazione.

La qualità degli apprendimenti viene richiamata anche per il progressivo espandersi delle conoscenze, tanto che con il diffondersi delle teorie curricolari, si è avvertita l’esigenza di una costruzione-sedimentazione per strati degli elementi fondativi delle diverse discipline che proponesse allo studente un primo approccio, conforme anche alle esigenze apprenditive delle differenti età, dei vari ambiti del sapere. In tale contesto teorico e didattico-applicativo si è reso, altresì, necessario il realizzarsi, secondo i criteri dell’operatività mentale, di un’articolazione di applicazioni differenti che offrisse la possibilità ulteriore di re-inventare in contesti diversificati, come in un *puzzle* alla rovescia, i tasselli molteplici di un mosaico di conoscenze che esigono di essere perfettamente “incastonati”.

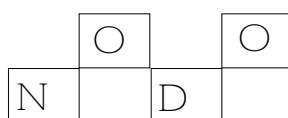
La qualità del processo didattico diventa meta spesso irraggiungibile, ostacolata ad ogni passo, da un’effettiva complessità dei saperi che non lascia scampo e richiederebbe, in ogni caso, una

sedimentazione temporale degli apprendimenti, oggi, spesso impensabile, nel quadro organizzativo della vita quotidiana. A rendere più difficoltoso il realizzarsi della consequenzialità dei processi di acquisizione contribuisce in misura considerevole la configurazione profondamente diversificata delle caratteristiche cognitive degli allievi che presentano tempi di attenzione sempre più ridotti, predominanza di un certo tipo di linguaggio iconico, fasi in cui la sostanza reticolare sembra assolutamente disattivata e gli allievi appaiono quasi “impenetrabili” e non raggiungibili attraverso i più consueti mezzi di comunicazione e le più consolidate metodologie di apprendimento. La qualità dei processi educativi nella seconda metà degli anni Novanta viene analizzata e strategicamente ricercata sia attraverso attività formative di ricerca-azione, sia attraverso esperienze effettive di Qualità Totale in singoli istituti. In particolare vengono monitorati i risultati della riforma della scuola elementare e la strategia della “Company Wide Quality Control” o “gestione di qualità su tutta l’azienda” trova applicazione nella valutazione della scuola intesa come organizzazione complessa.

A tali procedimenti di gestione e di verifica dei servizi si accompagna l’esplorazione circostanziata di quei descrittori ed indicatori che possano rivelarsi i più idonei ed attendibili nello scandagliare i tanti e peculiari elementi da tenere sotto controllo nell’ambito di realtà complesse e sfaccettate, quali sono, in realtà, le istituzioni educative. Tuttavia, al di là del mito della “qualità totale” degli anni Novanta, reclamata anche dalla “Carta dei servizi della scuola” del 1995, e in risposta ai numerosi *j’accuse* che segnalano uno iato sempre più profondo tra una qualità invocata per via normativa e una qualificazione sovente non corrispondente ai livelli auspicati nelle realizzazioni, ci pare, oggi, particolarmente significativo poter far riferimento, non soltanto agli articoli della Legge delega sulla riforma dei cicli, quanto più a taluni valori sostanziali, ad alta densità pedagogica, reclamati dai documenti che hanno seguito passo-passo la sperimentazione della scuola, avviata lo scorso settembre 2002. Si tratta, come è noto, di documenti la cui chiarezza e articolazione – quasi una sintesi a trecentosessanta gradi della cultura pedagogica di più elevato livello – risulta incontestabile e il cui adempimento, pur nella libertà dell’autonomia, e con l’apporto delle progressive verifiche da parte dell’Istituto Nazionale per la valutazione, potrà sortire, tutti ce lo aspettiamo, quel miglioramento della qualità dell’istruzione-forma-

zione di cui la società, oggi, ha particolare bisogno. Sempre più quelli che apparivano i progetti ingegneristici, germinati dalle esigenze dei processi di produzione nelle industrie e nelle aziende, applicati in ambito educativo, sembrano aver conseguito esiti contrapposti alle finalità individuate e agli obiettivi prestabiliti. I nuovi punti di forza, entro un quadro ben delineato delle finalità e de-

gli obiettivi, crediamo, possano essere conseguiti attraverso la rivitalizzazione dei concetti di *personalizzazione*, di *relazione educativa significativa* e di una rifondata idea *convivenza civile* che riscopre l'etica e la moralità condivise quali valori da perseguire prioritariamente nel corso della formazione e dello sviluppo.



Qualità della vita qualità della scuola

SANDRA CHISTOLINI

Docente di Pedagogia Generale - Università di Roma Tre

Struttura e significato

Ci interroghiamo sulla qualità della scuola perché cerchiamo delle risposte sensate e valide alla qualità della vita, oppure ci interroghiamo sulla qualità della vita perché cerchiamo delle risposte sensate e valide alla qualità della scuola?

Siamo in presenza di una domanda e non di due quesiti. Infatti, comunque giriamo i termini, sempre abbiamo a che fare con una sola questione: quella della natura di qualcosa rispetto a qualcos'altro. Coniugando natura come sostanza e sostanza come essere, si giunge a considerare la vita e la scuola secondo il loro essere. Allora, com'è la vita e com'è la scuola? Se poi per vita intendiamo esistenza, si vede bene che, cammin facendo, la vera questione è quella dell'esistenza della scuola. Qual è, dunque, l'esistenza della scuola?

Questa premessa è necessaria per due ragioni. La prima ragione riguarda la pluralità di significati attribuiti alla parola "qualità", tale pluralità rende

opportuno specificare entro quale orizzonte si tratta il tema. La seconda ragione riguarda il presupposto implicito che non si può parlare della vita senza parlare dell'ambiente scuola, che quella vita vede crescere e svilupparsi, ritirarsi e negarsi.

La prima ragione riguarda il sistema della semantica, non il contenuto semantico, sistema facilitato dall'informatica che è predisposta dalla persona. La seconda ragione riguarda la reciprocità, o se vogliamo l'interdipendenza di parole, cose, situazioni e persone che, agendo insieme, danno vita a qualcosa di volta in volta da definire.

Nel primo caso ci stiamo confrontando con il linguaggio, la comunicazione, come relazione *estrinseca* apparente, quella relazione che vediamo, tocchiamo, sentiamo, che cade sotto i nostri sensi; nel secondo caso ci rivolgiamo alla componente sociale e alla relazione *intrinseca*, reale; che non vediamo, non tocchiamo, non sentiamo, che non cade sotto i nostri sensi. La prima relazione (estrinseca) richiama una struttura già data, la seconda relazione (intrinseca) è il significato da cre-

are, frutto di educazione. Ambedue fanno parte integrante della persona, anzi sono la persona. Comunichiamo nella società. Parliamo e siamo in relazioni con gli altri. L'azione linguistica che si manifesta in un contesto genera l'esistenza che ci interessa esaminare.

Quando parliamo di sperimentazione a scuola, possiamo allora intendere, quello che la scuola fa rispetto a un modello da sperimentare. La sperimentazione è la situazione esistenziale di tutti. Gandhi diceva che la sua vita era un esperimento per significare la scoperta di vie conformi al modello di verità che egli perseguiva e che aveva un fondamento religioso.

Il fare si collega per un verso all'idea di sperimentazione e per altro verso alla realtà della scuola stessa. Il prodotto esistenziale, dell'essere della scuola, il "come la scuola è" ci permette l'analisi del linguaggio e del tessuto sociale; è a questo livello che estrinseco ed intrinseco si uniscono. L'uno partecipando dell'altro e viceversa. L'apparente con il reale, la struttura con il significato.

L'esistenza pedagogica a scuola

L'analisi dell'essere della scuola come esistenza pedagogica contemporanea è possibile, utilizzando facili e semplici mezzi di rilevazione. Tecniche e strumenti tradizionalmente usati nell'indagine psicologica e sociale, come il colloquio e il questionario, sono ripresi nella ricerca pedagogica con l'intenzione di rendere ragione all'essere e all'esistere della scuola.

La scuola è questa o quella, la descrizione deve essere fedele per capire quello che la scuola è. Questo modo di procedere permette di giungere alla questione forte e robusta che trapela dalla posizione del tema della "qualità". Frequenti sono frasi del tipo:

La scuola soffre di caduta di identità e di prestigio.

La scuola non risponde ai suoi compiti istituzionali.

La scuola non sa educare.

La scuola deve essere più efficiente e più efficace.

La scuola è impreparata per strutture, competenze, risorse.

La scuola non sa progettare, stimolare, sviluppare, preparare.

La scuola è responsabile dei comportamenti dei giovani.

La scuola deve trasmettere, aggiornare, istruire, formare, educare, selezionare, insegnare, socializzare, collaborare, solidarizzare, differenziare, dialogare,

crescere, comunicare, disciplinare, sanzionare.

La scuola disattende alle aspettative di uguaglianza delle opportunità e mobilità sociale.

La scuola è passata dalla fisionomia prevalente della esperienza partecipativa e comunitaria (Stefanini, Nosengo, Agazzi, Peducci, Borghi, Laporta, Corradini) alla fisionomia accentuata della scuola di massa, impegnata sull'espansione dell'istruzione, ma disimpegnata quanto ad educazione ai valori. La scuola che perde la sua antica egemonia culturale è stata progressivamente delegittimata. Ciononostante, la voce dei sostenitori della scuola continua ad individuare segni di chiara affermazione del valore scuola. Giorgio Chiosso (cfr. G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso, *Paideia e qualità della scuola* La Scuola, Brescia) sostiene che la scuola degli anni Novanta del secolo scorso, resta un'esperienza significativa per la vita dei giovani, una risorsa ed un valore in più per progredire, memoria culturale e modalità di convivenza. La richiesta di qualità richiama la scuola all'innovazione dei metodi e dell'organizzazione, mentre dal punto di vista dei contenuti sollecita a rimotivare i giovani al senso di appartenenza alla cultura e alla società di cui sono parte. Tale senso di appartenenza, specificato come appropriazione del patrimonio socio-culturale comune, è manifestazione della continuità tra generazioni, della comprensione dell'importanza della educazione alla responsabilità personale e sociale.

Dal punto di vista della didattica, Giuseppe Bertagna considera la qualità come estensione dell'istruzione a tutti i livelli, vale a dire maggiore cultura, incremento delle abilità, delle conoscenze, dei valori ed anche delle relazioni, aggiunge inoltre il miglioramento tanto della capacità di formalizzazione quanto di quella di giudizio, lo sviluppo dell'autocoscienza critica e dell'espressività per tutti. Entro questo quadro la scuola di massa deve mantenere le sue offerte specifiche ai vari livelli d'insegnamento; la cultura generale deve continuare ad essere un riferimento formativo in tutti gli indirizzi di studio; i docenti devono essere persone che con passione ed esemplarità svolgono il loro lavoro; i saperi disciplinari devono essere mezzi di accesso alla tradizione e ai valori del bello del giusto del vero; i percorsi di apprendimento devono essere individualizzati per favorire il conseguimento di migliori e maggiori risultati.

Per Giuseppe Acone la qualità della scuola si fonda sulla rilegittimazione del suo porsi sociale e culturale; si deve continuare ad educare in nome di qualcosa e questo significa impegno costante

alla conquista di quell'orizzonte di senso, personalista e solidarista, considerato insuperabile. Al senso perduto va restituito il senso della paideia umanistica. Si tratta di una soluzione che affronta il tema della società educante, a partire da una reinterpretazione del rapporto tra scuola, famiglia e cittadinanza.

Le risposte alla domanda di paideia possono essere secondo G. Acone ricondotte: alla riproposizione della questione educazione e formazione, riprendendo le categorie della conoscenza guidata dalla comunicazione in rete; alla riconquista della cultura attenta alla affettività, ai valori, all'etica; alla rilevanza del contesto comunitario di riferimento nel quale la persona vive e nel quale esprime se stessa con la mente, il corpo, lo spirito; alla

gico distinte in: formazione, educazione, scuola, volontà, etica.

Si tratta di considerazioni interessanti che tuttavia suonano come fredde sentenze rivolte esteriormente alla scuola che, per un motivo o per l'altro è valutata come insufficiente rispetto alle aspettative sociali, culturali, pedagogiche e didattiche. Di fatto, la valutazione è indirizzata, in primo luogo, agli insegnanti ed al loro essere nella professione.

Il mestiere tende a divenire tanto più difficile quanto più esso viene rapportato alle riforme che investono il quadro normativo-istituzionale. Si genera la falsa idea secondo la quale ad ogni riforma è necessaria una nuova fisionomia di docente, e così si vanificano i piani di lavoro dell'insegnante



1. Matera, Cattedrale, XIII sec., interno a tre navate

formazione intesa come sistema nel quale operano la scuola, la famiglia, il gruppo in modo che l'azione di ciascuna componente si integra, in positivo o in negativo, con i modi di essere delle altre (cfr. G. Acone, *La scuola e la paideia possibile nel XXI secolo* in "Pedagogia oggi. Mensile della Società Italiana di pedagogia", n. 3-4 maggio-giugno, 2002, pp. 9-14).

Queste descrizioni contengono vari segni di interpretazione dei fenomeni sociali nella società complessa. E l'interpretazione viene resa possibile dalla intersezione di traiettorie di senso pedago-

te e della scuola. Si trascura il fatto che l'insegnante è già stato un allievo, egli ora deve essere in grado di entrare nel suo ruolo con autonomia ed indipendenza, predisponendo discipline e curricoli in base ad acquisizioni scientifiche e di pensiero che non sono forse da mettere in crisi come tali, ma semplicemente da riverificare per un naturale processo di svecchiamento e rilancio in positivo.

I docenti hanno una loro identità facilmente riconoscibile anche per la strada. Provate ad indovinare chi dei passeggeri di un autobus è un insegnante. L'insegnante si vede, è trasparente nella

folia. Tra insegnanti ci si riconosce e si avverte di appartenere alla stessa comunità ideale. Proprio come i bambini, gli adolescenti, i giovani fanno parte, e cercano costantemente di far parte di un gruppo di coetanei. Anche all'università si avverte questo sentimento. I corsi di laurea che preparano gli insegnanti sono chiusi su questa identità professionale e cercano di trasmettere la professione. Un tempo la preparazione dell'insegnante avveniva nell'ambiente universitario allargato, oggi prevale la specializzazione nelle scelte, talvolta prevista sin dall'ingresso nei corsi superiori, postsecondari.

L'università del triennio, o soprattutto l'università del quadriennio, come nel caso del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, restringe il campo formativo, obbligando di fatto gli studenti alla selezione dei contatti. Infatti, mentre uno studente di Scienze dell'Educazione ha ancora nel triennio un periodo di formazione multipla nel quale può decidere "che cosa fare da grande", a parità di tutte le altre condizioni, uno studente di Scienze della Formazione Primaria deve aver già deciso nel momento del suo ingresso all'università e questa decisione, anticipata, rispetto a tutti gli altri compagni di studio della stessa Facoltà conduce a selezionare messaggi, stimoli, comunicazioni, contatti in funzione della scelta già effettuata. Il risultato potrebbe essere, per gli studenti della Formazione Primaria, ed in parte è già verificabile come tale, una identificazione professionale precoce nella quale si avverte la mancanza dell'esperienza universitaria più ampiamente intesa. Tale mancanza potrebbe condurre ad un effetto negativo nella prestazione professionale specifica, una volta inseriti nella scuola da maestri laureati, quanto a capacità di intraprendenza e flessibilità intellettuale.

Queste sono solo ipotesi di lavoro che potranno eventualmente essere verificate in studi specifici sulla qualità della formazione universitaria dei maestri. Ma anche questa ipotesi permette di evidenziare il punto di partenza di questa riflessione; vale a dire interrogarsi sulla qualità equivalente ad interrogarsi sull'esistenza di qualcosa e di qualcuno.

Siamo ciò che vogliamo essere

La proposizione "qualità della vita qualità della scuola" è indubbiamente vicina alle persone che si occupano di educazione, di pedagogia, di didattica, di insegnamento e di apprendimento. Talvol-

ta costoro si muovono dal dato reale del *come* si presenta la scuola, per abbozzare quadri di eccellenza ed indicare percorsi esemplari per raggiungere risultati ottimali. Qualche altra volta indagini internazionali invitano a considerare gli insuccessi degli alunni, in quanto insuccessi della scuola, e avanzano ipotesi di inversione di tendenze, considerate le tendenze attuali. Se la tendenza è che gli adolescenti non comprendono determinati testi di lettura, allora la controtendenza dovrebbe essere quella di fare ciò che finora non è stato incentivato: magari si può rendere autonomo ciò che era centralizzato e viceversa, e si può rimandare la selezione dove prima si discriminava e viceversa. Tutto questo è lecito e legittimo. Possiamo anche dire che ogni docente ha il compito di rendere la scuola "qualche cosa": un luogo, un ambiente, una situazione, una struttura, una comunità. Ed è dentro quel "qualche cosa" che poi ognuno trova il modo proprio di definire, perseguire la sua stessa idea di educazione. La separazione tra ciò che pensiamo debba essere la scuola e ciò che riteniamo debba consistere l'educazione non esiste.

Alla prova dei fatti ogni docente insegna come ritiene si debba fare. Anche il docente che dice "sarebbe bello e giusto insegnare la storia con progetti mirati, ma manca il tempo per realizzare questa utopia didattica", di fatto decide di fare scuola senza i progetti mirati e dunque la sua reale idea di educazione è quella e non l'altra che considera una utopia.

Martin Heidegger scrive nella *Lettera sull' "umanesimo"* (composta nel 1946) che la vita non è più un dato certo, ma una possibilità e noi dobbiamo decidere *se* essere più che *come* essere.

Una riflessione interessante che riporta ogni discorso alla decisione di esistere, fondamentale e prioritaria, rispetto alle modalità dell'essere. Ma se decido di esistere come uomo o donna o bambino o adolescente o alunno o docente, allora devo necessariamente scegliere come essere. Ed in questa possibilità si sprigiona la mia tensione alla verità, alla libertà, alla giustizia. Qui sta anche la correlazione tra la fenomenologia di Heidegger e l'esistenzialismo di Sartre. Se per Sartre, come nota Heidegger, siamo su un piano nel quale si danno solo uomini "...*précisément nous sommes sur un plain où il y a seulement des hommes*" per Heidegger siamo su un piano nel quale si dà principalmente l'Essere "...*précisément nous sommes sur un plain où il y a principalement l'Être*" E l'Essere e il "piano" sono lo stesso. L'essere concede, apre alla sua

verità (cfr. M. Heidegger, *Lettera sull' "umanismo"*, Adelphi, Milano 1995, pp. 61-62).

L'attenzione all'essere è per la pedagogia attenzione all'essere umano, specificata in sensibilità, compassione, speranza per l'essere umano. Questo è anche il grande mistero del Dio che si fa uomo, in grado cioè di pensare, di sentire, di vivere da uomo.

A livello pedagogico esiste una perfetta, o quasi perfetta, continuità tra i due momenti del "se" e del "come". Si può anche dire che vi è un reciproco rispecchiamento del "se essere" con il "come essere". Faccio scuola e sono a scuola nel modo in cui ritengo si debba insegnare e secondo una logica dell'educazione che ho maturato nel corso della mia formazione.

La continuità tra il pensiero sull'educazione e il fare scuola esiste anche se il docente non se ne accorge. In questo senso, tutte le discipline sono duttili, permeabili alla continuità tra pensiero ed azione; ed anche in assenza di discipline chi sta nella scuola dimostra con i suoi atteggiamenti e con i suoi comportamenti che cosa pensa dell'educazione. Sono proprio le azioni della nostra quotidianità che fanno vedere quale cultura pedagogica abbiamo maturato. E da questa verifica, prova costante dei fatti, nessuno può sfuggire.

Non sfugge neanche chi rende l'educazione permanente un perpetuo rimando della gestione delle responsabilità, assumendo che, visto che l'educazione non ha mai termine, si può anche concedere all'errore di avere stabile dimora nelle relazioni educative.

La misura della qualità

La misura della qualità della scuola richiama due ordini di fattori, il sistema sociale e i processi formativi, evidenziati nel 35° Rapporto annuale del Censis sulla società italiana al 2001.

L'analisi del sistema sociale introduce cinque linee interpretative: policentrismo, quotidianità, orizzontalità, contestualità, pluralismo; ed avanza tre prospettive di sviluppo: diversità, relazionalità, scambio.

I processi formativi sono pesati quantitativamente dall'andamento del sistema scolastico che nel 2000-2001 rileva:

- la diminuzione dell'utenza nelle scuole materne ed elementari;
- l'incremento della popolazione scolastica nelle scuole medie e superiori;
- l'aumento degli studenti stranieri nella scuola

secondaria, passati a 7,3 per 1000 iscritti contro il 5,3 per 1000 iscritti del 1999-2000 ed erano 2,2 per 1000 iscritti al 1994-95;

- l'aumento del tasso di scolarità nella secondaria salito all'84,3% nella nuova fascia di età 15-19 anni, era 77,6% nel 1994-95 per la fascia di età 14-18 anni ed era 68,3 nel 1990-91;

- sale il tasso di immatricolazione all'università passando dal 46,5% del 1998-1999 al 47,2% nel 1999-2000.

Dal punto di vista qualitativo viene valutato lo stato dell'autonomia con particolare attenzione al monitoraggio del Piano dell'offerta formativa dal quale traspare l'immissione dell'innovazione strutturale ed organizzativa, più che l'innovazione della sostanza, si rinnova il calendario scolastico, ma non il curriculum.

Le cinque linee interpretative del Censis ci dicono che i riferimenti di mercato e di valore cambiano, non sono solo gli USA e la Russia, ma anche l'Italia, la Cina, il Giappone (policentrismo), che la scuola dà segnali di efficienza con la flessibilità del calendario e la gestione della vita del giorno per giorno (quotidianità), che si vive su un territorio nel quale cresce l'appartenenza al tessuto sociale specifico (orizzontalità), che le situazioni comportamentali sono importanti (contestualità), che contro il terrorismo l'intercultura è segno di civiltà (pluralismo).

Mentre le tre prospettive di sviluppo, accogliere la diversità, muoversi in senso relazionale, lavorare sullo scambio sono le vere alternative alla paura e all'incertezza, esse danno la direzione verso la quale muovere per fronteggiare le crisi e sono la risposta alla spaesatezza.

Questa interpretazione prospettica mette d'accordo il dato di fatto della fragilità dei riferimenti, mobili, non più statici ed assoluti, con l'aspettativa di partecipazione paritaria pur nella complessità delle situazioni, degli atteggiamenti, dei comportamenti. Ma se il linguaggio c'è, il significato va creato e dunque il senso della diversità, quello della relazionalità e quello dello scambio, devono essere conquistati nella scuola in modo particolare. Alle coordinate strutturali vanno dati dei contenuti che sappiano rispondere alle domande, ma che sappiano anche porre delle domande. Chi non fa domande non cerca neanche delle risposte.

La scuola insegna a porre le domande e aiuta a trovare le risposte vere e giuste attraverso quel "vivere insieme", ricordato da Jacques Delors, che permette di conoscere, di fare, di essere.

Scriva Luciano Corradini "La scuola offre la possibilità di mettersi in contatto e in sintonia sia

col passato, sia col futuro, sia con se stessi, sia con gli altri, i vicini e i lontani; sia col mondo, naturale e umano, fisico e psichico, economico e spirituale, storico e metastorico. Può essere calda come un pullman di amici e fresca come una finestra aperta sull'infinito" (L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione* SEAM, Roma 1995, p. 95).

Questa devo dire che è stata la mia scuola e di essa conservo nel complesso un bel ricordo. Ma soprattutto alla mia scuola sono grata perché mi ha permesso di entrare nella civiltà dei secoli, nei costumi dei popoli, nel linguaggio della natura e mi ha accolto pur con i miei infiniti limiti. Questa piccola annotazione biografica mi fa sentire la profondità di quella che Mario Ferracuti chiama, nel suo *Amarcord pedagogico. Incontri e frammenti* Cleup, Padova 2002, pp. 27-33, "la fedeltà": alla parola, all'*humanitas*, alla persona-relazione, al soggetto-agente. Insomma, una fedeltà alla persona protagonista della sua epoca e testimone della sua storia. Da qui nasce e termina la speranza del rinnovamento, quale impegno costante alla liberazione dai condizionamenti che offuscano l'essere umano e la sua manifestazione più autentica. Forse è qui che va anche ritrovato un altro senso, quello della trascendenza presente nell'uomo e tale da non poter essere neutralizzata dalla crescente globalizzazione dei mercati. La crescita in qualità della scuola e della vita è una questione unica che rende tutti noi, docenti, genitori, adulti, responsabili degli esiti comportamentali dei giovani e che riconsegna agli insegnanti il testimone perché siano loro, insieme ai genitori, ad accogliere e ad accompagnare i giovani nel difficile cammino della vita.

Guardando la scuola dal di dentro

Altre indagini svolte secondo la prospettiva del fare autoformazione attraverso la ricerca e lavorando insieme con i docenti, mettono in evidenza lo stato della scuola guardando quest'ultima dal di dentro e non dal di fuori con gli occhi della società (cfr. S. Chistolini, *Comparazione e sperimentazione in pedagogia* Angeli, Milano 2001).

Guardare la scuola dal di dentro vuol dire dare la parola ai docenti ed invitarli a gestire in prima persona l'innovazione, l'autonomia, il piano dell'offerta formativa. Questo cambio di angolo di visuale è decisivo per rendersi conto di quanta positività vi è in molte scuole. Qua e là prevale il sentimento dell'essere scuola come *forza culturale innovativa* capace di rompere i meccanismi di emarginazione sociale e di assolutismo intellettuale. I docenti sono consapevoli del loro ruolo professionale e dell'incidenza della loro azione educativa. Per questo le richieste maggiori riguardano il miglioramento delle condizioni del lavoro pedagogico e didattico, sia sul versante del potenziamento dei mezzi finanziari, sia sul versante della rigenerazione del rapporto docente-discente. La scuola non dimentica, secondo l'impegno dichiarato dagli stessi docenti, di essere luogo comunitario di crescita sociale. Il territorio è il contesto storico di riferimento nel quale l'analisi delle grandi questioni come l'abbandono degli studi, l'esclusione sociale, l'emarginazione dei più deboli si coniuga con la scelta di metodologie destinate a ragazzi in formazione, piuttosto che pensate per la riuscita aziendale della scuola.

Il capovolgimento dell'ottica di lettura, restituisce alla scuola la sua fisionomia di ambiente signifi-

cativo di vita per tutti: docenti, alunni e genitori. La scuola non ha mai trascurato il compito propulsivo della formazione. Questa è intesa non solo come inserimento in ciò che esiste già, cultura saperi conoscenze, ma anche e, in qualche caso, soprattutto come creazione di mentalità nuove, fondate su valori autentici di libertà, pace, giustizia.



2. Metaponto (Matera), Tempio detto delle "Tavole Palatine", VI secolo a. C.

Marketing scolastico

Formazione e informazione della persona tra strategie di mercato e business plane

LUISA DALL'ACQUA

Facoltà Scienze della Formazione - Università Roma Tre

Ormai avviata, la Scuola dell'Autonomia si descrive e configura sempre più chiaramente.¹ Essa si articola in autonomia organizzativa, didattica, finanziaria e di ricerca, sviluppo e sperimentazione. Costruirne la *qualità* ha significato rinnovarla, impegnandosi nella condivisione degli obiettivi di miglioramento, nella collaborazione al raggiungimento dei risultati, ma anche e soprattutto orientarsi verso una formazione adeguata alle logiche operative, individuandone i punti di maggiore criticità.

La riorganizzazione ha costituito certamente da un lato una attenzione all'operatore interno, sia esso docente che non docente, ma anche dall'altro una logica aziendale di *customer satisfaction* dove 'il cliente' è costituito non solo dallo studente, ma anche dalla famiglia, dalla società civile, dall'economia locale in quanto ambiente 'di sbocco' del risultato formativo². Essa è diventato un vero e proprio *Sistema Qualità*, inteso come modello organizzativo efficiente ed efficace, che deve essere garanzia per i suoi utenti e per i suoi stessi operatori.

La scuola sta, così, diventando un Sistema complesso, che programma e opera in piena autonomia progettuale, individua specifici obiettivi, con il compito di analizzare bisogni personali, istituzionali, sociali che i servizi devono soddisfare, di definire gli adempimenti e le procedure che deve attuare, di verificare poi quanto dichiarato e quanto effettivamente offerto ai destinatari³.

Il top funzionale è dato dal coinvolgimento di ogni operatore scolastico con la sua acquisizione di tutte le competenze idonee, la razionalizzazione degli interventi, la programmazione delle attività in funzione di obiettivi e la soddisfazione degli utenti⁴.

L'esperienza delle imprese che operano sui mercati può essere di grande aiuto a chiunque voglia comprendere meglio i bisogni di un proprio pubblico di riferimento e voglia sviluppare un'offerta non solo ricca di utilità per quel pubblico, ma anche capace di comunicare il proprio valore. Quest'ultimo aspetto risulta essenziale in quei casi di servizi in cui, come nel settore dell'educazione, non sempre è immediata la percezione, da parte del pubblico (ad esempio i genitori), del valore sul lungo termine del servizio offerto.

In tale direzione una attività di marketing⁵ è un potente strumento di management anche per le organizzazioni non *profit*. Ogni impresa ha, rispetto alle altre, una propria storia, dei punti di forza peculiari, un *know-how*, punti sui quali costruire il cambiamento e l'evoluzione. Anche in una scuola. Quali benefici può dare la logica di marketing applicata alla scuola?

1. Maggiore capacità di adempiere alla missione dell'istituto;

2. Migliore soddisfazione dei veri bisogni del pubblico (gli utenti e, in generale, il territorio);

3. Maggiore capacità della scuola di attrarre risorse finanziarie e umane (e possiamo sicuramente intendere con "risorse umane" la risorsa studenti e la risorsa docenti);

4. Migliore coordinamento delle attività di sviluppo e di innovazione

Dalla sua, la Direzione Generale delle Relazioni Internazionali, nella sua funzione di Autorità di gestione del PON Scuola 2000-2006, ha predisposto un piano di verifica e valutazione qualitativa dei progetti attuati nelle singole unità scolastiche, secondo la metodologia dell'AUDIT, con il duplice obiettivo: da un lato, verificarne le modalità di

progettazione ed attuazione e, dall'altro, orientare e promuovere il miglioramento complessivo dell'azione della scuola, identificando, in stretta collaborazione con gli attori (capi d'istituto, docenti, utenti), gli elementi di forza e quelli di criticità degli interventi, e individuando soluzioni efficaci, anche attraverso il confronto tra le diverse esperienze e la diffusione delle *best practices*

La procedura di verifica e valutazione qualitativa tramite l'AUDIT ha previsto il ricorso ad una griglia di valutazione, costituita da una sezione preliminare relativa alla qualità della struttura e dell'organizzazione dell'istituzione scolastica attuatrice e una o più sezioni distintamente rivolte all'analisi delle caratteristiche e della qualità delle singole aree progettuali nelle quali l'istituzione scolastica è coinvolta.

Ma l'obiettivo con il quale deve rapportarsi la Scuola dell'Autonomia rimane sempre la valorizzazione e la crescita dell'alunno come persona, e non solo, certamente, costruire un "prodotto" per il futuro mercato del lavoro⁶.

In tal senso, dall'esperienza americana giunge

una provocazione, nata come risposta ai costi che la gestione di risorse materiali e finanziarie, non solo di risorse umane, richiede.

Tra i tanti esempi, citiamo il caso di Kenneth Burnley, sovrintendente dell'11° distretto scolastico di Colorado Springs⁷, il quale, quando ha assunto l'incarico, nel 1989, ereditò un distretto in rosso per 12 milioni di dollari. Egli, dopo aver combattuto per anni con pesanti tagli di bilancio, ideò un programma di collaborazione con le aziende, avviatosi nel 1993. Secondo le sue disposizioni, ad esempio, il funzionario John Bushey scrisse ai Presidi delle varie scuole di favorire l'uso dei distributori di Coca Cola, sistemandoli dove siano "accessibili agli studenti tutto il giorno". La lettera confidenziale, che è stata resa pubblica dall'Independent di Colorado Springs, sollecitava anche gli insegnanti a permettere il consumo di Coca Cola in classe.

Di seguito riportiamo alcune delle applicazioni che da allora l'intesa commerciale tra istituti scolastici e aziende hanno prodotto negli Usa, in particolare nel Colorado.

SPONSOR	FINANZIAMENTI E PUBBLICITÀ
CHANNEL ONE	notizie e spot di Channel One, il telegiornale per adolescenti, vengono trasmessi all'interno di molte scuole del Colorado
TOOTSIE ROLLS	un libro di esercizi pretende di insegnare la matematica ai bambini di terza facendo contare le caramelle Tootsie Rolls in molte scuole del Colorado
MCDONALD'S	un corso di economia insegna agli studenti l'importanza del lavoro illustrando la gestione dei ristoranti McDonald's in molte scuole del Colorado
COCA COLA	Nel distretto della scuola superiore Palmer, in Colorado Spring ha offerto 8,4 milioni di dollari nei prossimi dieci anni e darà incentivi se supererà il quantitativo di 70mila casse di prodotti della Coca Cola che si è impegnato a smerciare ogni anno; inoltre ha organizzato un concorso grazie al quale uno studente dell'ultimo anno con un curriculum impeccabile ha vinto una Chevrolet
PEPSI	Nella contea di Jefferson ha elargito un milione e mezzo di dollari per finanziare la costruzione di un nuovo stadio Nella scuola superiore di Berkeley l'anno scorso ha offerto 90mila dollari e un nuovo tabellone elettronico segnapunti per lo stadio di football in cambio di un'esclusiva per la vendita dei suoi prodotti
NIKE	Nella scuola superiore di Berkeley ha offerto al direttore sportivo della scuola tute e attrezzature, purché tutti gli atleti studenti sfoggiassero il logo dell'azienda sulla schiena

SPONSOR	FINANZIAMENTI E PUBBLICITÀ
AZIENDE VARIE	<p>Nella scuola superiore Palmer</p> <ul style="list-style-type: none"> - circa 50 società pagano somme variabili dai 1.500 ai 12mila dollari acquistando la pubblicità sui pulmini scolastici, all'interno di tutti gli istituti, quattro annunci pubblicitari per ogni partita di basket e di football - con un assegno di 1.500 dollari si può comprare uno spazio pubblicitario di un metro e mezzo per settanta centimetri e i biglietti per assistere alle manifestazioni sportive dell'istituto. Secondo i funzionari dell'11° distretto i contratti pubblicitari fruttano circa centomila dollari l'anno <p>nei distretti scolastici di Denver, Houston, Newark</p> <ul style="list-style-type: none"> - gli studenti attraversano atri tappezzati di manifesti di imprese nazionali e locali, mangiano in uno snack bar con distributori automatici, usano computer con tappetini per il mouse che reclamizzano diversi programmi di marketing o per la vendita di bibite <p>nella contea di Jefferson</p> <ul style="list-style-type: none"> - le scuole più povere ricevono dieci o quindici televisori o computer gratis (e la pubblicità che li accompagna)

OPPOSIZIONI
<p>Nella scuola superiore di Berkeley</p> <p>la quindicenne Sarah Church ha organizzato un forum studentesco e sta cercando di lanciare un movimento studentesco nazionale contro la pubblicità all'interno delle scuole.</p>
<p>San Francisco</p> <p>In un distretto scolastico viene approvato il <i>Commercial Free Schools Act</i> Delibera sulle scuole libere dalla pubblicità, primo provvedimento del genere nel paese. La delibera vieta al distretto di firmare esclusive per la vendita di bibite o di adottare materiali didattici che contengono marche di prodotti</p>
<p>Seattle</p> <p>Viene avviata una <i>Campagna dei cittadini di Seattle per una scuola libera dalla pubblicità</i> (Ccc), che promuove incontri-dibattito sull'argomento nello Stato, "visite commerciali" alle scuole della città, raccogliendo tutti gli esempi di materiale pubblicitario già esistenti e inviandone una copia al comitato scolastico.</p> <p>Il Ccc ha anche ottenuto insolitamente l'appoggio sindacale, grazie a Mike Miller, un sindacalista degli autotrasportatori, padre di un ragazzo che frequenta la scuola pubblica, e a David Yao, capo del locale sindacato dei dipendenti delle poste. Essi hanno presentato al Consiglio sindacale della contea di King una risoluzione che condanna il piano commerciale del locale comitato scolastico, e con loro grande sorpresa è passata all'unanimità.</p> <p>In attesa di verifiche, controlli e studi, però, il comitato scolastico di Seattle, nonostante la strenua resistenza del Ccc e di altre organizzazioni, ha firmato un contratto di esclusiva con la Coca Cola e ha in progetto un ampio programma di collaborazione con le aziende che secondo le autorità avrebbe assicurato un milione di dollari all'anno</p>

La rivista American Demographics fece un calcolo, alla luce di tali dati, da cui risultò che nel 1997 i bambini fra i quattro e i 12 anni hanno speso in prodotti pubblicizzati 24,4 miliardi di dollari (circa 45mila miliardi di lire), e secondo la Teenage Research Unlimited l'anno scorso i ragazzi dai 12

ai 19 anni avrebbero speso 141 miliardi di dollari.

Non ci si meraviglia a questo punto se le esigenze di una istituzione *no profite* gli interessi di mercato sono diventate anche un business per specifiche figure professionali. Dan DeRose è il fondatore e presidente della Dd Marketing, un'im-

presa specializzata nel procurare contratti di esclusiva a scuole e college pubblici. Egli ha portato nell'11° distretto non solo la Coca Cola, ma anche la Us West con il primo esempio di consociazione fra una compagnia di telecomunicazioni e un distretto scolastico⁸.

DeRose sostiene che nell'ultimo anno lui e il suo staff hanno visitato oltre 800 distretti scolastici in tutto il paese, e che quasi 150 avevano firmato contratti di esclusiva per la vendita di bibite, mentre altri 600 erano nella fase dei negoziati. Secondo i resoconti pubblicati, la Dd Marketing riceve una percentuale del 25,40 per cento su ciascuna transazione⁹.

A questo punto ci si domanda: quale qualità può garantire la scuola, se, come soggetto istituzionale ma anche economico della nostra società, si immerge inesperto in strategie di mercato la cui logica sfugge per principi e finalità?

Non vi è dubbio che ad una tale domanda può rispondere soltanto l'imprenditorialità del ruolo manageriale del dirigente scolastico, che diventa responsabilmente guida strategica dell'istituto nel saper leggere le opportunità e le minacce dell'ambiente esterno e i punti di forza e di debolezza dell'ambiente interno, disegnare autonomamente una meta verso la quale condurre il proprio istituto e guidare la scuola nella direzione scelta.

¹ Dal punto di vista funzionale essa fu stabilita dall'art. 21 della legge 15 marzo 1997 n. 59 sul decentramento amministrativo a favore delle Regioni e degli Enti Locali per la riforma della Pubblica Amministrazione. Il DPR 233/98, poi, ha stabilito i requisiti dimensionali ottimali per l'attribuzione della personalità giuridica e quindi dell'autonomia alle istituzioni scolastiche di cui al comma 3 del citato articolo 21: da 500 a 900 alunni, fatti salvi casi specifici previsti da tale DPR. Il DPR 275/99, infine, ha introdotto il Regolamento sull'Autonomia Scolastica di cui al comma 2 di detto articolo 21

² In alcune realtà scolastiche è stata prevista così anche la presenza di TUTOR aziendali che hanno costituito un importante punto di collegamento tra scuola e mondo produttivo, e all'interno dell'offerta formativa del P.O.F.

³ Un protocollo d'intesa tra il ministero dell'Istruzione e la Confindustria, siglato nel maggio 2000 per trasferire alle istituzioni scolastiche un modello aziendale e manageriale di conduzione e funzionamento del sistema scuola, ha avuto l'obiettivo di stabilire strategie per ottimizzare le risorse umane interne alle

istituzioni scolastiche e favorire lo sviluppo dei programmi di azione e il raggiungimento degli obiettivi con l'efficacia ed efficienza necessari. Il progetto aveva evidenziato il ruolo strategico della funzione dirigenziale, fondamentale nei processi regolatori del miglioramento dell'istituzione scolastica

⁴ In alcune scuole del Nord Italia sono stati avviati veri e propri Progetti Qualità. Gli obiettivi descritti sono stati registrati nell'a. s. 1996/97 in alcune scuole di Milano e di Padova, e nell'a. s. 1997/98, in alcune scuole di Roma, Genova, Pesaro, Terni e Vicenza. In alcune scuole di Milano poi è stato raggiunto un livello tale per cui si è ottenuta una vera e propria "Certificazione di Qualità".

⁵ Cfr. Philip Kotler e Karen A. Fox. *Strategic Marketing for Educational Institutions*, New York, 1985; Il sole 24 ore – www.ilsole24ore.com – 24 ore business; Siegel-Bornstein-Ford "Come si prepara un business plan" – Ed. Tecniche nuove; Gioli-Moder-Polii "Internet start up" – Ed. Apogeo; Hiebing-Cooper "Il piano di marketing" – Ed. Il sole 24 ore

⁶ In questo senso il concetto di qualità dovrà differenziarsi sostanzialmente dalla prassi aziendale dove caratterizza una modalità di produzione, con controlli di routine atti a ridurre il più possibile i margini di errore o difetto.

⁷ Colorado Springs si trova un centinaio di chilometri a sud di Denver, ed è nota soprattutto per il suo clima favorevole e per le attrazioni turistiche come Pike's Peak. Ma è anche la seconda città dello Stato e le sue scuole soffrono degli stessi mali di tanti distretti scolastici urbani: classi sovraffollate, mancanza di programmi extracurricolari ed edifici fatiscenti. A questo si aggiunge il problema che fino al 1996 gli elettori della città non avevano approvato un aumento delle tasse destinate all'educazione.

⁸ "Sottoscrivete il servizio telefonico o l'avviso di chiamata con la Us West e sarà pagata una commissione ad una scuola a vostra scelta"

⁹ Curiosità: durante i colloqui per un contratto di esclusiva decennale da tre milioni e mezzo di dollari fra il distretto scolastico indipendente di Grapevine Colleyville in Texas e la Dr. Pepper/Seven Up, alcuni membri del comitato scolastico si erano detti perplessi nell'ammettere la pubblicità dentro le aule. DeRose, pur di realizzare l'affare, ha suggerito e ottenuto che il logo della Dr. Pepper fosse dipinto sul tetto di due alti edifici scolastici che si trovano sotto la traiettoria di volo per l'aeroporto internazionale Fort Worth di Dallas.



Genitori e scuola: reciprocità per migliorare la qualità

MARIA LUISA DE NATALE
Ordinario di Pedagogia
Pro-Rettore Università Cattolica - Milano

1. *La reciprocità in educazione*

Per quanto riguarda la relazione scuola famiglia è ormai diffusa la consapevolezza che i genitori non possono essere semplici spettatori delle scelte scolastiche che coinvolgono i propri figli, né possono essere considerati usurpatori di prerogative dei docenti ai quali chiedere timidamente ed unicamente l'esito della vita in classe; ciò perché essi, al contrario, non possono e non devono venire meno alla propria responsabilità educativa, anche quando possono e devono dividerla con la scuola.

Essi hanno diritto a partecipare nel vivo dei problemi, sia per corroborare l'azione degli insegnanti, sia per motivare i figli ad un serio impegno scolastico, sia per ricevere occasionali sollecitazioni educative a chiarire in un dialogo costruttivo le finalità del personale intervento formativo.

I genitori, quindi, rappresentano oggi, per la scuola, una grande risorsa da valorizzare e da coinvolgere in determinate attività educative e in particolari servizi scolastici. Insegnanti e genitori, possono riscoprire che hanno in comune la responsabilità di provvedere, in misura diversa ma convergente, ad una serie di attività e di servizi offerti dalla comune gestione per l'educazione e per la formazione dei figli.

Solo così la famiglia può alimentare la sua soggettività educativa, e può delinearsi come partner della scuola, impegnandosi con questa a definire le mete da raggiungere e i mezzi a cui fare riferimento, condividendone la legittimità delle opzioni culturali ed etiche.

È necessario, quindi, che si delinei una nuova e diversa partecipazione intesa come condivisione di responsabilità, educative e gestionali, su un pia-

no di pari dignità tra tutte le componenti della comunità, a partire, appunto, dalle famiglie. In questa prospettiva la partecipazione rappresenta anche la strategia perché la comunità si riappropri della scuola, nella prospettiva di quella "cittadinanza societaria" di cui parla P. Donati,¹ il cui obiettivo è di rispondere ai processi di frammentazione tipici della società complessa, per ripersonalizzare il rapporto cittadino-comunità.

Non va sottovalutata, tuttavia, la riflessione che la partecipazione scolastica, e per le differenze antropologiche e culturali delle componenti (insegnanti, genitori, alunni, altri adulti) e per l'oggetto stesso di cui si occupa, e per il mutare dei contesti (storici, economici, professionali) è di per sé un campo di facili conflitti e dissensi. I genitori costituiscono nella scuola un pianeta differenziato e complesso circa idee, istanze, prospettive. Il loro contatto con i docenti ed il personale delle scuole risente delle concezioni personali e sociali. Vi è chi mantiene una stretta solidarietà intradomestica, e manifesta una scarsa apertura con l'esterno, chi difende una concezione normativa del comportamento, chi riserva largo spazio al dialogo, alla discussione, in casa, alla presenza nel sociale, traguardi concepiti come un arricchimento delle singole persone ed insieme della stessa compagine familiare.

Se genitori, docenti ed operatori tutti della scuola riuscissero a convergere nell'impegno educativo, in funzione dei bisogni e delle attese dei giovani, concorrerebbero a rafforzare positivamente quello che è stato definito il curriculum latente della scuola e che si caratterizza proprio attraverso gli aspetti relazionali tra le varie componenti. In questo curriculum si mescolano concezioni, sensibilità, valori fondamentali, che influiscono sul tono

e sullo stile dell'ambiente, a tutto vantaggio della qualità della mediazione educativa. Il contributo dei genitori alla strutturazione di questo curriculum è insostituibile, e questo diventa anche un appoggio indiretto, ma non meno prezioso, all'insegnamento dei docenti ed all'apprendimento dei figli.

Senza entrare nel merito delle tipologie familiari che gli studi e le ricerche di psicosociologia e di pedagogia familiare hanno evidenziato, è da rilevare che questa rinnovata relazione scuola-famiglia, riavalora la categoria della responsabilità, quale dimensione caratterizzante ogni agire interpersonale ed interistituzionale e la responsabilità rinvia a sua volta ad un orizzonte di valori – alle mete ideali di ogni azione – che la giustificano in direzione teleologica, e la qualificano come tensione verso un bene che nella sua determinazione comunitaria non può che essere bene comune. La ricerca di significati o del più generale “senso” del vivere, dell'operare, e dell'agire, attraverso l'analisi delle esperienze personali e sociali, ripropone dunque, in questa nostra società, il problema del rapporto tra realtà e valori, per la capacità che questi hanno di interpretare la stessa prassi.

2. La responsabilità di genitori e docenti

Parlare di responsabilità oggi, significa confrontarsi con la proposta di H. Jonas² per il quale la responsabilità è riconducibile alla ricerca di criteri di comportamento propri di un'etica della civiltà tecnologica in cui l'uomo si scopre impreparato a fronteggiare problemi inediti a tutti i livelli: da quello ecologico, del rapporto con la natura, a quelli morali dell'ingegneria genetica e dell'offesa alla dignità della persona, a quelli economici relativi alla distribuzione dei beni e della ricchezza, a quello politico-sociale, relativo al diritto all'autodeterminazione nella libertà, a quello più ampiamente culturale, con l'esodo di massa di etnie e popoli, alla ricerca di più umane condizioni di vita. È impossibile, tuttavia, ridurre la responsabilità a semplice risposta ad un bisogno sociale emergente.

Il criterio della responsabilità, infatti, non è esterno all'uomo: nella prospettiva personalistica esprime l'esito di un percorso formativo che abilita la persona ad esercitare quella capacità di libertà che la sostanzia, e che è promossa dall'emergere della coscienza in un preciso riferimento situazionale, nei rapporti interpersonali e con la realtà. La responsabilità è il carattere distintivo del-

l'agire etico che esige la capacità di “leggere” i principi di valore presenti nel vissuto della propria esperienza, la promozione dell'autonomia insieme alla capacità di impegno volontario, assunto con decisioni intelligenti e nel rispetto, nell'apprezzamento, nell'apertura agli altri. In questo senso, precisa H. Jonas, l'uomo responsabile è dotato di un grande “potere” perché, agendo per uno scopo, attiva una forza causale che è parametro di confronto della sua stessa responsabilità, ma anche forza generativa della responsabilità degli altri. Sono riflessioni che ben si riferiscono al grande impegno di reciprocità scuola famiglia nel nuovo quadro istituzionale che si viene delineando.

Essere responsabili ed assumere decisioni responsabili, per docenti e genitori, significa essere “educati”, vivere la dimensione dell'educativo, nel continuo riscoprirsi fonte originaria di decisioni fondate in un orizzonte di valori e per ciò stesso attente al bene comune. In questo senso la responsabilità, nella relazione, esprime innanzi tutto il rapporto che ciascuno ha con se stesso, e poi con gli altri, in una successione di momenti che acquistano senso e significato proprio in riferimento a chiare valutazioni valoriali. Senza questo riferimento ai valori non avrebbe senso lo stesso concetto di responsabilità.

Ciò che è necessario è la ricostruzione e la reinterpretazione delle varie forme di reciprocità umana, perché il senso di responsabilità possa esprimersi in ordine ai valori irrinunciabili della vita, della sopravvivenza, del bene comune, della democrazia, e perché ciascuno sia messo in condizione di veder garantita la possibilità di perseguire liberamente la meta del proprio personale progetto di vita e di azione, per non incorrere nei rischi del relativismo. Il dialogo tra scuola e famiglia richiede quindi che tutti i dialoganti riescano a superare il limite di ragioni o interessi privatistici, per aprirsi ad una responsabilità che al di là di ogni particolarismo, divenga motore attivo di scelte compartecipate ed orientate a quel bene comune che è il servizio ai figli-alunni che non potrà mai concretizzarsi senza il contributo di tutti. L'incontro ed il confronto che la nuova scuola dell'autonomia promuove, può avvalorare la possibilità di una autentica comunicazione, una “cooperazione discorsiva” in una “comunità di comunicazione”,³ con modalità aperte al confronto ed al dialogo, sia per evitare pericolose esclusioni dalla partecipazione, sia per rispettare l'autentico pluralismo delle posizioni e ridare alla comunicazione interpersonale il suo spessore etico, al di là dei

cosiddetti “giochi comunicativi” che esprimono lo scadimento del discorrere nella utilitaristica ricerca del consenso. Si esprime la responsabilità anche nel modo in cui si struttura la comunicazione interpersonale che deve essere concreta occasione di reciprocità.

Proprio perché l'educazione si attua come comunicazione interpersonale, il dialogo rimane sempre lo strumento che può dare l'avvio ad un processo capace di costruire un intreccio organico di rapporti tra tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa: docenti, studenti, genitori, realtà sociale, per rendere finalmente possibile l'esperienza di una comunità educante capace di armonizzare le finalità della scuola e dell'educazione con le esigenze della società civile e con le risorse del territorio.

Una corretta relazione scuola famiglia può aiutare i genitori ad evidenziare come al cuore della relazione educativa, anche nel rapporto con i figli, non può che esservi la responsabilità, che impegna a delineare un itinerario educativo personalizzato e volto a creare le condizioni perché il soggetto in formazione maturi la propria autonomia e la propria capacità di assumere decisioni libere e responsabili in un contesto di dialogicità e di significativa intersoggettività. E questo senso di responsabilità, esercitato con l'amore “pensoso” che caratterizza la vita familiare, può correttamente fare operare in direzione della responsabilizzazione-valORIZZAZIONE del figlio-alunno in formazione, anche se non si è in possesso di particolari competenze pedagogiche specialistiche. L'acquisizione di un orizzonte di senso personale, che rappresenta la meta educativa verso cui tendere, non può che porre le sue premesse nella qualità e nella intensità delle relazioni familiari. L'importante per i genitori è acquisire una corretta coscienza educativa, combattendo anche quell'approccio consumistico che propone anche l'educazione legata alle mode del momento, alle campagne pubblicitarie che pretendono di suggerire ciò che è necessario per la felicità dei figli, alle logiche conformistiche secondo cui il valore della persona dipenderebbe dal grado di accettazione in un contesto, subordinata, peraltro, non tanto al valore della persona in sé, quanto al rispetto della ritualità codificata dalle regole sociali.

In definitiva, dunque, pur nelle difficoltà oggettive che non possono essere ignorate, per il pluralismo delle posizioni, scuola e famiglia non possono procedere senza una intesa su alcuni valori di base che alimentano il processo educativo. An-

che nei casi in cui le famiglie tendano a sottrarsi per ragioni diverse al loro compito educativo nei confronti dei figli, tocca alla scuola individuare e proporre i valori, la cui interiorizzazione deve perseguire secondo le sue finalità.

La stessa educazione ai valori, quindi, va ripensata e riproposta dai docenti in accordo con i genitori e con le altre istituzioni formative della comunità, anche per prevenire la violenza gratuita e la devianza giovanile.

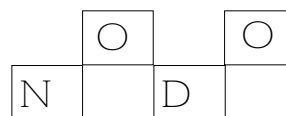
Il primato dell'educativo costituisce il terreno sul quale genitori e docenti possono avviare nuove forme di collaborazione e di dialogo; ma perché ciò si realizzi è necessario che la cultura pedagogica abbia maggiore circolarità e diffusione ed alimenti la formazione di genitori e di insegnanti.

Il tempo delle riforme che si è avviato, quindi, richiede che ci si impegni ad alimentare una cultura della reciprocità e della partecipazione, a promuovere una incessante comunicazione e collaborazione per arrivare ad esprimere una cultura della responsabilità e della solidarietà ed una significativa comunione su un piano spirituale oltre che professionale ed organizzativo.

¹ P. P. DONATI; *Il principio di sussidiarietà ed il nesso famiglia-scuola* in CEI (a cura di); “Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi”, La Scuola, Brescia 1999, p. 55;

² H. JONAS, *Il principio di responsabilità*, trad. dal tedesco, Einaudi, Torino 1993;

³ K. O. APEL, *Comunità e comunicazione*, trad. dal tedesco, Rosenberg e Sellier, Torino 1977.



Assaporare la vita ovvero essere felici

COSIMO LANEVE

Ordinario di Didattica - Direttore Dipartimento Scienze della Formazione
Università di Bari

La felicità esiste, non perché se ne possiede il concetto, ma perché talvolta ne viviamo la condizione.

Una volta vissuta, la felicità non può essere dimenticata, perché la nostra coscienza conserva anche quel che trapassa, e il tempo non ha la forza di annullare l'esperienza. La felicità può, quindi, essere perduta come condizione esistenziale, ma non cancellata come esperienza epperò può essere ricreata e in questo ricrearsi disegna la vita.

Rispetto al *dolore* che inchioda, stringe e affligge, la *felicità* – afferma Salvatore Natoli – lambisce, balena, si dilegua, per questo essa appare come un bene transitorio, mentre il dolore si rivela condizione più abituale e consueta (*La felicità. Saggio di teoria degli affetti*, Feltrinelli, Milano 1994).

Eppure la felicità è più originaria del dolore, se non altro perché è impossibile sperimentare una perdita là dove non c'è stato possesso, così come non è possibile sperimentare la negazione là dove non c'è stata la positività.

Ora, di quale natura è quella positività in cui la felicità consiste?

“È in quella pienezza – precisa Natoli – che nel momento in cui la si possiede, se ne è in effetti, posseduti” (*Ibidem*). In quanto evento che ci possiede, non possiamo *definire* la felicità, ma solo viverla. Se ci chiedessimo “Che cosa è”, problematizzeremmo quello stato di possesso, e ponendo domande, ci porremmo in qualche modo fuori: il sentimento di pienezza che ci possedeva verrebbe incrinato dalla domanda che interroga e che, spezzando l'incanto, introdurrebbe quel senso di precarietà sufficiente a dissolvere lo stato di benessere. Per questo la felicità non è attingibile per via di riflessione e questo è il motivo per cui “l'uomo non s'adi essere felice, *si sente felice*” (*Ibidem*). L'innamoramento è il sentimento che si presta meglio, forse, ad evocare la felicità, in quanto in esso si sintonizzano la sensazione di un potenziamento

illimitato della propria persona e, paradossalmente, l'impressione di uscire da sé, di fondersi perdendosi quasi nell'altro o nell'altra: quasi di fluire insieme al fluire stesso della vita. Una vita, questa, in cui ogni difficoltà se non è proprio abolita, è certamente ridotta e che quindi si configura come energia pura, come piacere sospeso, sgravato da ogni pensiero, e sottratto così alle angherie del tempo.

Chi è felice non s'interroga mai sulle ragioni per cui lo è, a differenza di chi soffre che è sempre alla ricerca delle ragioni del proprio soffrire. Questo è il motivo per cui, a differenza della felicità, il dolore eleva noi stessi a problema, costringendoci a interrogarci su *il senso della nostra esistenza*.

La felicità è il giusto merito?

Absolutamente no, risponde Natoli.

La felicità non premia la virtù, l'uomo moralmente corretto, così come il dolore non punisce la colpa, né il peccatore. Questa mancanza di consequenzialità fa apparire la felicità e il dolore spietati giochi della sorte: “La cecità con cui il dolore colpisce è pari alla gratuità con cui la felicità è assegnata” (*Ibidem*). Per questo si teme la felicità e ci si interroga sul dolore. Ma proprio questa aleatorietà dell'accedere genera quella saggezza dell'esistenza consapevole che la felicità non è mai sicura, così come il dolore non è mai definitivo. Entrambi sono sottoposti alla signoria dell'accadere e del tempo.

Fin qui la originale e sovente affascinante riflessione del “neopagano”¹ Salvatore Natoli, sottesa dalla freudiana contrapposizione fra *principio di piacere* e *principio di realtà*. La vita resiste al desiderio o lo limita. Una vita riuscita – e in questo senso felice – sarà allora quella che riesce a modulare il desiderio tenendo costantemente conto delle condizioni date e dunque che cerca non la mera soddisfazione, ma la soddisfazione possibile.

Per chi è invece cristiano, la felicità è anche conquista di un mondo che non è sempre ridu-

cibile a quello terreno, proprio perché la vita umana non è riducibile a quella mondana: la felicità come esito di una vita consegnata all'amore di Dio epperò in primo luogo come *attesa* e poi come *ricompensa*, ma non solo. Anche come *dono* che il Dio cristiano elargisce in base al Suo disegno di Provvidenza.

Come vivono i giovani la felicità

Il quadro del mondo giovanile è contrassegnato – in quest'inizio di millennio – da un ripiegamento su se stesso.

Infantili e saggi, cinici ed ingenui, insicuri ed onnipotenti: così sono i giovani d'oggi, al Nord come al Sud d'Italia.

Ma quello che si viene a disegnare è un quadro tutt'altro che contraddittorio. C'è una coerenza nell'insieme dei valori in cui credono, nelle cose che ritengono importanti nella vita.

Disillusi certo, o meglio delusi dagli adulti: ma tale delusione non trova voce nella protesta, quanto piuttosto nel ritirarsi nel mondo sicuro degli affetti, la famiglia, gli amici, il ragazzo o la ragazza.

Circoscrivendo il proprio mondo di significato ad una dimensione tutta privata e personale, popolata in modo manicheo da persone "buone" che si contrappongono e proteggono dagli altri, i "cattivi". La società è cattiva, la scuola è estranea, la politica un "gioco sporco". Occorre allora cercare un rifugio, un porto sicuro: contare su se stessi e su coloro da cui si ci sente amati. Ciò che importa è concedersi una vita comoda, riscaldata dal calore della famiglia, dalla solidarietà degli amici, dall'amore del/la compagno/a.

Certo, la giovinezza è, per definizione, una via di mezzo, un territorio segnato da una linea d'ombra: non si è più bambini e non si è ancora adulti finché non si attraversa tale confine. E la giovinezza, da che esiste come tale, è connotata da paura, o meglio paure, e dal desiderio di diventare adulti, dall'arroganza e dalla fragilità, dall'impotenza e dall' onnipotenza.

Ma ciò che distingue questi giovani da coloro che li hanno preceduti è l'angustia di tali confini, il bisogno continuo di sicurezze e di conferme affettive: *sembrano più bambini da assicurare che adolescenti che hanno fretta di diventare adulti*

Per questo il passaggio all'età adulta appare sempre più dilatato nel tempo e sempre più faticoso. I giovani sembrano rallentare il passo e indugiare per rimandare il momento dell'ingresso nella fase successiva.

Quello che appare più preoccupante è che manca il desiderio d'iniziare ad esplorare "il mondo che verrà". I giovani sono titubanti nell'iniziare a confrontarsi con gli interessi stessi degli adulti, ad accostarsi ai loro progetti, a misurarsi con i loro problemi.

La giovinezza appare come un limbo chiuso, da cui non si ha voglia di uscire, popolato più da personaggi della TV che da eroi, in cui Schumacher, Del Piero e Valentino Rossi contendono l'attenzione a Umberto Eco o a Rita Levi Montalcini (ma non – si badi – a Giovanni Paolo II).

Fra i giovani sembra esserci molta omogeneità di opinioni e la molteplicità (e a volte la contraddittorietà) delle risposte trova il consenso di tutti. Nella discussione non c'è dibattito contraddittorio, diversità di opinioni; emerge piuttosto lo sforzo di costruire, attraverso le risposte, un fronte comune, un quadro coerente di opinioni e punti di vista. Accade così che le ragazze, generalmente più "sagge" e mature dei ragazzi, correggano le risposte di questi ultimi, che, da parte loro, accolgono i suggerimenti e li fanno propri. Così se, per esempio, un ragazzo afferma che essere liberi vuol dire "fare quello che ti pare", c'è sempre una ragazza che lo corregge aggiungendo "nel rispetto degli altri".

Venendo alla felicità c'è da dire che qualcuno ha risposto in una inchiesta del La Stampa-Explorer² dicendo che "Non so se la felicità è poi così importante".

Un altro: "È dentro di noi, prima di tutto".

Ed un altro ancora: "È nell'accontentarsi" o, meglio, "nel vivere l'attimo, nel piacere che si può provare in un dato momento".

I passi per la conquista

Non si ha la pretesa di *educare alla felicità*, ma soltanto di aiutarli a sentirsi felici.

Un primo passo consiste nel far (imparare ad) assaporare le sensazioni squisite che la vita ci riserva. Siamo soliti schiacciare alcuni istanti splendidi di festa sul piano della preoccupazione per l'esito o su quello della ricerca di una perfezione che non ci è consentita, per cui alla fine sciupiamo istanti preziosi consegnandoli alla costruzione del malessere. Si tratta piuttosto di gustare in tali emozioni quelle minuscole gocce di vita felice.

Ciò che conta: è educare a far godere *pienamente* quelle condizioni che la vita offre.

Un altro passo consiste nell'educarsi a rapporti più simpatici e più magnanimi con gli uomini e

con le cose, e spalancare la mente a tutti i venti dell'universo, bisogna appassionarsi al maggior numero di ricerche e di problemi, bisogna adattare il ritmo della nostra vita individuale a quella universale". (B. RUSSEL, *Conquista della felicità* tr. it. Milano 1969).

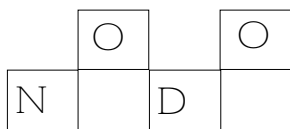
A questo secondo passo sono collegati anzitutto quei momenti relativi all'essere lusingati dalla voce di chi si ama al telefono, all'apprezzare la gioia del dialogo, al provare il piacere della collaborazione, al sentire il dovere della solidarietà, nonché quelli relativi all'incantarsi per i colori della natura, all'assaporare le cose semplici, al sentire il profumo dei fiori, al godere del dolce suono di lievi rumori: brusio, fruscio, sciabordio. E – ovviamente – l'elenco potrebbe continuare.

Un ulteriore passo può consistere nel cercare di far silenzio attorno e dentro di sé per ascoltare gli echi che i piccoli piaceri della vita risvegliano nel nostro animo. In essi si cela l'illusione, sia pur momentanea, di poter fermare il tempo o solo di deviarne il corso. Ascoltare la voce del cuore rispetto a quella della mente può essere allora una risorsa assai utile per predisporre all'attesa.

E in quest'ultima il cristiano è sostenuto dalla speranza in un Dio che è soprattutto *Amore*.

¹ Cfr. S. NATOLI, *I nuovi pagani*, Milano 1995.

² Cfr. La Stampa del 4 febbraio 1999.



La valutazione triangolare

Proposta di un approccio integrato alla valutazione dell'apprendimento e all'analisi delle variabili educativamente rilevanti

EMILIO LASTRUCCI

Titolare della cattedra di Pedagogia Generale
Università degli Studi della Basilicata

1. Premesse epistemologiche

L'approccio alla valutazione dell'apprendimento – e, più in generale, allo studio di variabili in vario modo implicate nel processo educativo o ad esso collegate – che viene proposto (per la prima volta) in questo breve saggio si fonda su alcuni postulati di natura epistemologica.

Il primo postulato consiste nell'idea che la razionalità scientifica, in generale, non possa aspirare ad una conoscenza del reale assolutamente "vera", ossia pienamente valida, certa ed esaustiva, ma che possa tutt'al più pretendere di pervenire ad avvicinarsi, attraverso l'applicazione a specifiche classi di fenomeni che essa pone quale oggetto di interesse conoscitivo di metodi di indagine che si conformino a canoni consolidati di scientificità, in sempre maggiore misura – misura da considerarsi, per definizione, sempre relativa – alla verità, la quale rappresenta in tal modo quello che con Kant potremmo designare come un *ideale regolativo* della ricerca scientifica.

In altri termini, di un certo oggetto di conoscenza possiamo avere una conoscenza più o meno ampia, approfondita, completa, ma mai una conoscenza piena ed assoluta. Quanto ampia, approfondita e completa possa essere tale conoscenza dipende dall'efficacia e dalla potenza, per dir così, del metodo d'indagine, nonché dalla validità ed attendibilità degli strumenti che utilizziamo per misurare il fenomeno. Quanto essa debba esserlo, invece, dipende dagli scopi dell'indagine e deve essere pertanto deciso su un terreno pragmatico, nel momento in cui l'indagine viene istruita ed intrapresa.

Ora, questa impostazione, che in linea molto generale possiamo ricondurre ad un atteggiamen-

to epistemologico sostenuto da diverse correnti del pensiero epistemologico tardo-novecentesco, ed in particolare da parte di quella corrente di idee sviluppata da un gruppo di eminenti studiosi italiani, di composita estrazione disciplinare, auto-identificantesi (anche se, per dichiarazione dei suoi fondatori, in via provvisoria) come *pensiero debole*¹, comporta quale primo importante corollario il principio secondo cui non esistono metodi d'indagine assolutamente validi e che producono conoscenza vera ed altri che non la producono: tutti i metodi di indagine scientifica elaborati all'interno di una determinata comunità di studiosi e progressivamente perfezionati e raffinati attraverso una tradizione di ricerca consolidata all'interno di questa, in linea di principio, possono risultare utili al fine di apportare un contributo alla conoscenza di particolari oggetti d'indagine, arricchendo e migliorando la conoscenza che abbiamo di essi.

Il secondo corollario, che discende direttamente dal precedente, consiste nel fatto che la conoscenza di un certo oggetto di indagine tenderà a risultare più estesa e tendenzialmente completa, soddisfacendo così più pienamente il nostro bisogno di conoscenza, nella misura in cui saremo in grado di avvalerci del contributo di una più ampia varietà di approcci, illuminando l'oggetto stesso, per dir così, da più angolature ed attraverso una pluralità di strumenti di analisi. In accordo con tale visione, infatti, l'eterogeneità dei metodi nella ricerca scientifica rappresenta senz'altro un valore: proprio nella ricchezza e varietà delle forme della razionalità storicamente affermatesi e consolidatesi sta, in tale prospettiva, uno dei fattori propulsivi determinanti della crescita della conoscenza scientifica².

2. Ridimensionamento dello statuto del principio dell'oggettività nella conoscenza scientifica

Un ulteriore postulato fondamentale sul quale si basa l'approccio "triangolare" alla valutazione consiste nella particolare interpretazione del concetto di oggettività che assumiamo allorché ci riferiamo al carattere oggettivo della valutazione, nonché al ruolo non esclusivo che assegniamo a quest'ultima, "riabilitando" all'interno del nostro metodo, quali elementi utili e pienamente legittimi sui quali può essere fondata la valutazione, dati di conoscenza che rappresentano il prodotto di un procedimento introspettivo, ossia della *perce-*

zione soggettiva del fenomeno analizzato.

Occorre in proposito ricordare, in primo luogo, che, quando parliamo di "valutazione oggettiva", da un punto di vista logico non assegniamo in realtà il carattere dell'oggettività direttamente alla valutazione, bensì assumiamo che la valutazione, la quale è per sua natura risultato di un atto di giudizio e dunque soggettiva, si fonda su dati fattuali e informazioni che sono il prodotto di un processo di *misurazione*, al quale ultimo, e unicamente ad esso, pertiene in realtà l'attributo dell'oggettività³.

In secondo luogo, bisogna chiarire su quale fondamento riposi effettivamente il carattere di oggettività della misurazione del profitto o apprendimento.

La prerogativa dell'oggettività può intervenire infatti, se si analizza attentamente la questione, in due sensi distinti.

In un primo senso la rilevazione del profitto è oggettiva in quanto il suo *contenuto* è costituito da un comportamento osservabile (*performance*) ovvero da una prestazione esattamente controllabile (come ad esempio, nelle prove oggettive, le risposte fornite dal soggetto, scegliendole e contrassegnandole all'interno di un certo numero di alternative date). In secondo luogo, la rilevazione è oggettiva in quanto il *metodo* impiegato ai fini della misurazione consente di registrare in modo univoco – e quindi rendere *intersoggettivamente* controllabile – il dato rilevato (come appunto, ancora, nel caso delle prove oggettive). I due aspetti sono in genere intimamente connessi e reciprocamente dipendenti, ragione per cui l'ambiguità sottesa e la relativa distinzione fra i due sensi non risulta intuitiva e quindi di solito non viene immediatamente colta. Ma essa appare subito chiara allorché si consideri la differenza che c'è fra rilevare l'effettiva capacità di un soggetto, poniamo, di guidare una bicicletta, rilevabile osservando come egli la guida (ed in via di principio misurabile applicando alcuni criteri convenzionali, come ad esempio quanto tempo egli impieghi a percorrere un certo tratto di strada pedalando in modo regolare, quanto riesca a seguire una traiettoria lineare ottimale, quanto eventualmente riesca a rimanere in equilibrio senza poggiare le mani sul manubrio ecc.), e rilevare, invece, come egli percepisce/valuta la sua padronanza di questo mezzo. Anche questo secondo oggetto è misurabile in modo oggettivo, quantunque di tale natura non risulti l'oggetto medesimo. Si tratta infatti, nel secondo caso, di *analizzare una valutazione* (per sua natura sogget-

tiva), mentre nel primo si tratta di *analizzare una prestazione* (per sua natura oggettiva). Qualora si utilizzi un questionario a risposte chiuse per misurare l'auto-percezione/valutazione del soggetto della sua padronanza della bicicletta, chiedendogli di dichiarare in quale grado egli ritiene di possedere tale padronanza, il metodo di rilevazione è oggettivo, mentre il contenuto non lo è. Qualora si decida di osservare la performance del soggetto in una situazione controllata applicando criteri ben definiti, risultano invece oggettivi tanto il metodo quanto il contenuto della rilevazione.

L'oggettività considerata dal punto di vista del metodo, pertanto, è fondata essenzialmente sul principio della *intersoggettività* ossia sulla possibilità di ottenere sempre il medesimo risultato pur cambiando il soggetto che esegue la rilevazione/misurazione, principio sul quale, com'è noto, si fonda la scienza sperimentale fin dalle sue origini.

L'oggettività considerata dal punto di vista del contenuto, invece, si fonda sul fatto di dirigere la rilevazione/misurazione esclusivamente su comportamenti osservabili, e non già su stati e processi mentali che hanno luogo nella *black box* della nostra psiche, esigenza che, com'è altrettanto noto, è stata avanzata dal behaviorismo ed osservata nel seno di tutti quelle correnti della psicologia e della pedagogia scientifiche che si ispirano più o meno esplicitamente ai suoi principi.

L'approccio metodologico da noi elaborato, ed illustrato in sintesi nel paragrafo che segue, si fonda su un principio teorico che ammette quali dati utili ai fini dello studio scientifico dei fenomeni educativi e della valutazione in ambito formativo sia i comportamenti osservabili sia gli stati/processi mentali rilevati per via introspettiva, muovendo dall'idea che da una considerazione congiunta di questi in rapporto ad un medesimo oggetto di indagine/valutazione si possano trarre considerevoli vantaggi, a patto che su entrambi i fronti i dati siano raccolti seguendo rigorosi canoni metodologici propri della ricerca scientifica di tipo osservativo e/o sperimentale.

3. *Presupposti essenziali della valutazione triangolare*

La *valutazione triangolare*, il nuovo approccio alla valutazione in sede formativa che qui presentiamo nella sua essenza, si basa sostanzialmente sui fondamentali presupposti epistemologici poc'anzi richiamati. Essa muove cioè dall'idea che

i fenomeni che sottoponiamo a valutazione in sede scolastico-formativa – in particolare l'apprendimento, che nella tradizione degli studi docimologici ha rappresentato per lungo tempo l'oggetto esclusivo e comunque, anche negli sviluppi più recenti, predominante, della valutazione, ma l'approccio può essere esteso a "360 gradi" all'analisi di tutte le variabili relative alle condizioni, ai processi ed ai prodotti in qualche modo implicati nell'attività formativa⁴ – possano essere meglio compresi ed interpretati se li riguardiamo attraverso una pluralità di approcci, che corrispondono ai diversi punti di osservazione dai quali il fenomeno può essere considerato.

Per meglio chiarire la sostanza del metodo che proponiamo, in questa sede limiteremo comunque la considerazione alla valutazione delle variabili (di ordine sia cognitivo sia affettivo-relazionale) che riguardano gli alunni ed in particolare, a scopo esemplificativo, ci soffermeremo sulla dimensione – più direttamente legata all'esperienza consolidata di insegnanti ed operatori in ambito educativo – relativa all'apprendimento.

La valutazione triangolare si fonda in particolare sull'idea che nell'attività formativa siano sempre coinvolti, in linea di principio, due soggetti, che astrattamente connotiamo come docente e discente, il primo artefice dell'azione didattico-educativa e titolare della responsabilità dei suoi effetti e risultati ed il secondo destinatario di essa e dunque in prima persona implicato nella sua attuazione ed interessato alla sua efficacia. Ogni qual volta ci proponiamo di valutare gli effetti-risultati del processo di apprendimento-insegnamento, quindi, vi sono per definizione due soggetti abilitati a pieno titolo ad esprimere un giudizio intorno ad essi. In quanto sono coinvolte nel processo e direttamente interessate al suo risultato due soggettività, vi sono, insomma, due punti di vista dai quali la valutazione può essere eseguita. Ci riferiamo però, in questo caso, ad una valutazione eseguita in larga parte sulla base di elementi puramente intuitivi ed "impressionistici", fondati, cioè, sulla percezione soggettiva, per lo più di carattere olistico, della situazione, della quale entrambi i soggetti partecipano con ruolo di protagonisti (e dunque vi sono coinvolti in forma direttamente interessata, globalmente, in termini cognitivi ed emotivi), senza tenere conto di dati oggettivi di qualunque natura ed in qualunque modo raccolti⁵.

I dati ottenuti quale risultato della misurazione oggettiva della percezione soggettiva dei due soggetti coinvolti nell'attività formativa rappresen-

tano, dunque, le prime due fonti della valutazione triangolare.

La terza fonte è costituita, invece, dai dati ottenuti attraverso la misurazione oggettiva della prestazione fornita dal discente.

La *valutazione triangolare* è perciò una valutazione (ad esempio dell'apprendimento) che si fonda su una elaborazione razionale di dati ottenuti attraverso *tre diverse fonti* due di natura soggettiva (la percezione soggettiva del docente-formatore e quella del discente impegnato ad apprendere) ed una di natura oggettiva.

La raccolta di questi tre differenti tipi di dati comporta l'impiego di differenti tipologie di strumenti di rilevazione, che dipendono dalla necessità di misurare variabili di natura soggettiva oppure oggettiva. Il carattere di oggettività o soggettività delle variabili misurate, infatti, risiede, come si è visto, nelle caratteristiche intrinseche di queste, ossia dell'oggetto dell'analisi, non già nel metodo attraverso il quale i dati medesimi vengono acquisiti, che deve sempre e comunque risultare oggettivo. In tutti e tre i casi, infatti, la raccolta dei dati deve fondarsi su una *misurazione*, attuata attraverso l'impiego di strumenti di rilevazione, di cui sia stata rigorosamente controllata validità ed attendibilità. Nei primi due casi gli strumenti impiegati consistono, per esempio, in questionari strutturati a risposte chiuse (ma sono utilizzabili anche strumenti meno strutturati quali questionari a risposte aperte, interviste ecc., purché la lettura dei dati ottenuti venga eseguita tramite rigorosi criteri di decodifica e classificazione delle risposte) e sono volti a rilevare la percezione-impressione soggettiva dei due attori principali coinvolti nel processo educativo. Nel terzo caso gli strumenti impiegati – come, più tipicamente, le *prove oggettive* – sono volti invece a rilevare gli effetti-risultati del processo di apprendimento sul piano oggettivo della *performance* fornita dal discente.

L'idea-chiave sulla quale si fonda l'approccio triangolare alla valutazione consiste nel ritenere che una valutazione (atto di natura eminentemente soggettiva) mirata ad interpretare complessivamente e comparativamente tutto l'insieme di dati raccolti attraverso i tre diversi tipi di misurazioni eseguite (che producono, nel loro insieme, una conoscenza più valida, in quanto più ampia, approfondita e completa, dell'oggetto da valutare), risulti maggiormente fondata ed affidabile di quella ottenuta invece, come tradizionalmente accade, tramite l'interpretazione dei soli dati relativi alla

misurazione della performance (e comunque, quale che sia l'oggetto della valutazione medesima, relativi al piano dell'oggettività).

4. *Scopi e vantaggi fondamentali della valutazione triangolare*

La valutazione triangolare, in ultima analisi, mira ad ottenere un quadro conoscitivo dei risultati del processo di apprendimento-insegnamento (sul quale basare *decisioni* relative ad ulteriori strategie da attuare o di altra natura) risultante dall'*integrazione di tre distinti punti di vista* da percezione-valutazione soggettiva del docente, la percezione-valutazione soggettiva dell'allievo e la prestazione (oggettiva) da quest'ultimo esibita.

L'adozione di questo approccio metodologico presenta numerosi vantaggi. Non ci soffermeremo in questo breve contributo su un'illustrazione approfondita di tali vantaggi, riservandoci di svilupparla in lavori di maggiore respiro e limitandoci qui a riassumere schematicamente gli elementi salienti che concorrono a definire il "valore aggiunto" derivante dall'assumere la prospettiva della valutazione triangolare piuttosto che mantenere quella più tradizionale fondata sulla misurazione della sola performance.

Le considerazioni essenziali da svolgere, in tale direzione, prendono le mosse dall'osservare che ogni processo didattico-educativo può essere riguardato come un dispositivo volto a produrre risultati definiti in relazione a fini che devono risultare condivisi dal soggetto che apprende e dalla società di cui egli è membro, la quale impegna specifiche risorse (finanziarie, materiali-strumentali e umane-professionali) all'interno di specifiche unità organizzative (i singoli istituti scolastici) allo scopo di realizzare tali fini. Come abbiamo cercato di mostrare in altri lavori⁶, l'attività formativa implica, insomma, il sussistere di una *consonanza* tra fini individuali del formando – ossia di obiettivi che egli intende perseguire nell'ambito del suo *progetto esistenziale* – e fini educativi della società, definibili in termini di *produttività sociale*, ossia di vantaggi che la società nel suo complesso trarrà avvalendosi del contributo che in termini di esercizio di un'attività professionale e di partecipazione alla vita civile il soggetto sarà in grado di fornire nella sua vita adulta (vale a dire in termini di contributo individuale al progresso sociale).

Da tale quadro generale derivano alcune importanti conseguenze, le quali trovano particolare ri-

scontro nella prospettiva della valutazione triangolare.

La prima conseguenza consiste nel fatto che solo il discente, in quanto artefice del proprio progetto di vita e titolare dei propri fini individuali, dovrebbe essere chiamato a valutare di volta in volta – e deve essere considerato l'unico titolare legittimo di tale giudizio – la rispondenza dei risultati conseguiti attraverso la formazione ai suoi fini. È inoltre utile conoscere come egli abbia vissuto l'esperienza formativa stessa, quale sforzo cognitivo abbia dovuto mobilitare, quali difficoltà (secondo la sua percezione) abbia incontrato, quanto ed in che forma ne sia stato coinvolto emotivamente e quindi quali riverberi affettivi (di segno positivo o negativo) l'esperienza abbia prodotto e quanto egli se ne sia sentito o si senta a seguito di essa appagato, quanto la consideri utile e significativa ai fini della sua crescita personale e così via. Questo complesso di informazioni relative alla percezione-valutazione operata dal soggetto protagonista dell'esperienza formativa assume un valore notevole, a nostro giudizio, nell'economia di una valutazione d'insieme della "riuscita" dell'intervento didattico-educativo e ci permette di comprendere ed interpretare in forma molto più approfondita anche i risultati conseguiti così come questi si esprimono attraverso la misurazione oggettiva delle prestazioni.

Sul fronte del docente, la percezione che questi ha dell'esperienza didattica-educativa realizzata e dei suoi effetti, riferita, ad esempio, alla consapevolezza delle competenze professionali messe in gioco, agli ostacoli incontrati e alla percezione della propria capacità o meno di superarli, alla consapevolezza delle carenze soggettive ed oggettive che spiegano l'insuccesso ecc., rappresentano tutti elementi dei quali non può che giovare una valutazione che, proprio in quanto aspira, almeno sotto forma di tensione ideale, all'oggettività, non può sottovalutare il ruolo di variabili che, inerendo le soggettività in essa coinvolte, giocano una funzione decisiva nella complessa rete di relazioni e correlazioni che caratterizza qualunque intrapresa di natura formativa.

¹ Per un'introduzione panoramica al pensiero debole, che, com'è noto, ha trovato i suoi originari e più fertili sviluppi nella cultura filosofica e scientifica italiana, dal principio degli anni '80, si cfr. in part. G. Vattimo e P. A. Rovati, *Il pensiero debole* Milano, Feltrinelli 1983.

² Tale principio, fatto proprio sostanzialmente dai sostenitori del pensiero debole, si ispira più o meno direttamente all'orientamento che sostiene come vantaggioso per il progresso della conoscenza l'*anarchismo metodologico* idea che è stata formulata, com'è noto, da P. Feyerabend in *Contro il metodo* [1975], ed. it., Milano, Feltrinelli 1979, ed in altre opere successive.

³ Cfr. A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo* Milano, Ediz. Comunità 1955. L'interpretazione logica della procedura valutativa in ambito educativo sviluppata da Visalberghi è già stata richiamata da chi scrive in E. Lastrucci, *Funzioni e aspetti della valutazione*, in E. Lastrucci, P. Lucisano (a cura di), *Apprendere ad insegnare per insegnare ad apprendere*, Roma, Borla 1987 e poi in E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa* Roma, Anicia 2000.

In quest'opera Visalberghi giunge essenzialmente a conferire autonomia al momento della misurazione, rendendolo nettamente distinto dagli atti di natura valutativa che lo precedono e ne conseguono, dotando nel medesimo tempo questi ultimi di un carattere di rigore ed oggettività fondato sul primo. Com'è noto, Visalberghi sviluppa ulteriormente l'analisi degli enunciati valutativi, anche in campo morale, in *Esperienza e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia 1966 (2ª ed.), mostrando come, sotto il profilo logico, un enunciato valutativo si caratterizzi in quanto asserisce sempre qualcosa intorno a preferenze e scelte umane – le quali costituiscono comportamenti discriminativi che hanno origine da bisogni, desideri o atti volitivi – e si inquadra nel sistema di valori proprio del soggetto che lo esprime. Il giudizio di valore ha dunque per sua natura carattere soggettivo e si distingue pertanto dagli enunciati descrittivi od operativi propri invece della scienza. Visalberghi pone in evidenza come qualunque giudizio di valore possa tuttavia rivestire in un certo senso carattere di oggettività qualora tenga conto di norme universalmente accettate in una data comunità ovvero di fatti e situazioni analizzati in modo oggettivo. In tal modo Visalberghi perviene a depurare la valutazione in ambito scolastico-formativo dalle caratterizzazioni intuizionistiche di cui l'avevano contaminata le dottrine filosofiche e pedagogiche di matrice idealista e spiritualista, restituendole piena cittadinanza nel dominio generale della razionalità.

⁴ Cfr. in proposito il quadro presentato in E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto* Roma, Anicia 2001.

⁵ In tal modo recuperiamo qui, non già nell'ambito del procedimento valutativo applicato in ambito formativo (il quale, seguendo Visalberghi, deve naturalmente essere ispirata a criteri di assoluto rigore e

quindi conservare massimo valore di processo razionale, ancorché vada sempre considerata per principio di natura soggettiva, anche qualora costituisca la sintesi delle valutazioni compiute da più soggetti o il risultato di un accordo od una mediazione intersoggettivo (come quando si richiede, ad esempio, il parere di un gruppo di esperti su una determinata questione di difficile soluzione), quanto quale suo contenuto pertinente, quella forma di valutazione (che va quindi mantenuta nettamente distinta dalla precedente) che si fonda prevalentemente (quantunque non necessariamente), su elementi di natura intuitiva ed investe largamente anche la sfera emozionale, oltre che le dimensioni assiologica e teleologica individuali. Per distinguerla dalla valutazione operata su basi razionali, preferiamo denotare qui questo diverso tipo di valutazione come “percezione soggettiva”, laddove la locuzione “valutazione soggettiva” può rimanere riservata ad una valutazione operata dai medesimi soggetti ma basata, come indica Visalberghi, su un esame di carattere obiettivo e su dati oggettivi.

te), su elementi di natura intuitiva ed investe largamente anche la sfera emozionale, oltre che le dimensioni assiologica e teleologica individuali. Per distinguerla dalla valutazione operata su basi razionali, preferiamo denotare qui questo diverso tipo di valutazione come “percezione soggettiva”, laddove la locuzione “valutazione soggettiva” può rimanere riservata ad una valutazione operata dai medesimi soggetti ma basata, come indica Visalberghi, su un esame di carattere obiettivo e su dati oggettivi.

⁶ Cfr. E. Lastrucci, *Autovalutazione di istituto* cit.



La qualità nella scuola del bambino: spunti per una riflessione

SIRA SERENELLA MACCHIETTI
Ordinario di Pedagogia
Università di Siena-Arezzo

L' introduzione della Carta dei Servizi nella scuola ha contribuito a promuovere in questa istituzione la “cultura della qualità”, la quale, anche se inizialmente ha suscitato alcune perplessità, dovute in gran parte al fatto che il termine “qualità” è stato mutuato dalle teorie dell'organizzazione e del management, tradizionalmente considerate lontane da quelle che si riferiscono direttamente all'educazione, ha dato vita a nuove “dinamiche evolutive”, che hanno attraversato il sistema scolastico nazionale.

Pertanto sono stati elaborati modelli e sono state realizzate varie esperienze, le quali dimostrano che la qualità è stata intesa prevalentemente nell' “accezione della standardizzazione” o come “affidabilità del sistema”. Infatti l'attenzione di coloro che si sono impegnati “per la qualità” è stata soprattutto rivolta alla definizione di requisiti minimi di accettabilità dell'organizzazione erogatrice, delle risorse impiegate (materiali, immateriali, umane), dei progetti e dei risultati, con l'intento di mettere in moto e di orientare processi migliorativi per la qualificazione dell'istituzione¹.

E, quando la qualità è stata intesa come “affida-

bilità del sistema”, si è prestata una particolare attenzione alla conoscenza delle esigenze dei “clienti-utenti” della scuola e all'adeguamento dell'offerta ai loro bisogni, in vista del miglioramento dell'azione educativa.

La questione della valutazione

La “qualità della scuola”, indipendentemente dai significati che vengono privilegiati per “tradurre questa espressione in un impegno concreto”, rimanda alla questione della valutazione, che è chiamata ad interessarsi a tutti i fattori che determinano il processo formativo e incidono su di esso sia direttamente che indirettamente. Pertanto il punto forte della logica della valutazione sembra essere “la sua capacità di classificare le varie componenti del processo/prodotto formativo e di misurarle. Essa inoltre consente di indagare su attività educative che appartengono ad organismi di diversa natura”².

La valutazione infatti interessa più soggetti capaci non soltanto di costruire e di utilizzare diversi “strumenti” ma anche di condividere un comu-

ne sapere.

Essa pertanto esige il possesso di specifiche competenze ed anche di una visione unitaria del “sistema scuola”. E, a questo proposito, sembra legittimo interrogarsi sulla necessità di prevedere anche nuove figure professionali. Collocandosi in questa prospettiva, Egle Becchi propone la presenza di un *garante-mediatorè*, intendendo con questa “locuzione” chi giudica – o meglio aiuta a giudicare – la bontà dei propositi, la loro realizzabilità, e chi aiuta a verificare come stanno andando le cose, che, certo, non ultimo, guida e sostiene nel valutare, nell’apprezzare la qualità che non è solo pertinenza agli scopi – il che può essere anche solo formale – ma anche il fatto che gli scopi non sono stati solo enunciati, ma hanno avuto condizioni e effettiva messa in atto. In poche parole, garante-mediatore è colui il quale autentica la realizzazione dei fini”.

Al garante-mediatore si chiede di saper esprimere correttamente giudizi valutativi sia sui contesti sia sull’apprendimento e di possedere varie competenze tecniche in fatto di valutazione. Infatti dovrebbe conoscere, scegliere e usare gli “strumenti” tecnici adatti alle circostanze e alla “scuola” “nel suo essere e nella sua storia e nello sfondo teorico cui essa si ispira, nei problemi della sua quotidianità”⁴.

La qualità nella scuola del bambino: ragioni e strumenti

La cultura della qualità si è diffusa ed affermata “vigorosamente” anche nella scuola per l’infanzia, la quale, essendosi proposta, anche nel passato come luogo di vita e di apprendimento, ha tradizionalmente rivolto una particolare attenzione a quella che oggi potremmo chiamare “qualità totale”. Questa espressione infatti indica una visione comprensiva dell’approccio alla qualità della scuola e richiama “un modello organizzativo fondato sul coinvolgimento e la distribuzione delle responsabilità tra tutti i soggetti, ciascuno in funzione dei suoi specifici compiti”⁵.

In effetti la scuola dell’infanzia nel corso del tempo ha costruito una sua particolare e dinamica identità, in cui interagiscono vari elementi che si incrementano vicendevolmente..., la cui combinazione determina la particolare originalità dell’istituzione.

Al centro di questo sistema c’è il bambino “in situazione” e il suo essere “un soggetto attivo”, desideroso e capace di apprendere. Egli determina

la scelta e l’organizzazione degli spazi e dei tempi, del materiale didattico, il rapporto tra l’intenzionalità e la flessibilità, la qualità della relazione, dell’animazione e della mediazione educativa, l’attenzione per le esperienze, per il gioco, per la ricerca, per le attività di vita quotidiana, la particolarità del curriculum e della “documentazione”, della collaborazione con le famiglie e detta le finalità dell’istituzione, il cui conseguimento, da realizzarsi in congruenza con lo sviluppo, è una condizione indispensabile per vivere bene ogni età... e per crescere⁶.

Oggi a questa scuola opportunamente si domanda un rinnovato impegno per la valutazione (tenendo presenti tutti gli elementi che interagiscono per la realizzazione dell’azione educativa e nell’azione educativa). A questa istituzione si chiede infatti di attivare un “processo necessario” per onorare la sua natura di scuola, aperta a tutti, capace di socializzare i suoi risultati, sia “nel loro farsi che nei loro esiti”, in modo da consentire “agli utenti effettivi e potenziali dei confronti e delle scelte più sicure” ed anche per far conoscere i suoi progetti, la loro realizzazione e le modalità di valutazione⁷.

A questo proposito è significativo il fatto che la Federazione Italiana Scuole Materne abbia partecipato con un suo “sottoprogetto” alla ricerca⁸ promossa dal Centro Studi per la Scuola Cattolica “*Per una qualità della Scuola Cattolica: promozione e verifica*”, che ha avuto come oggetto di indagine sia “la qualità dell’offerta educativa dei servizi infantili associatisia quella dell’intero impianto gestionale ed organizzativo che caratterizza nel nostro Paese la Scuola materna autonoma non statale della FISM”⁹.

Per l’elaborazione e la realizzazione di questo sottoprogetto sono stati elaborati criteri ed indicatori e sono stati costruiti strumenti di indagine e di verifica.

In coerenza con il “Progetto” generale, sono stati distinti tre piani di analisi del processo in rapporto alla specificità dei servizi formativi: livello strategico, livello organizzativo, livello educativo.

I diversi ambiti proposti rappresentano zone di esplorazione del servizio formativo, che è stato analizzato “in rapporto ai criteri di qualità individuati come peculiari della specificità della proposta formativa di matrice cattolica”¹⁰.

L’attenzione per la valutazione della qualità della scuola del bambino è inoltre testimoniata dall’elaborazione di proposte e di strumenti tra i

quali è opportuno ricordare: “la scala SOVASI, adattata al contesto italiano dal gruppo coordinato da Egle Becchi e Anna Bondioli facente capo all’Università di Pavia (Harms-Clifford, 1994), il documento della Commissione Europea sulla qualità nei servizi per l’infanzia (Balaguer-Mestres-Penn, 1999); la scala ASEI, anch’essa rielaborata dal gruppo dell’Università di Pavia (Darder-Mestres, 2000); il volume di Anna Bondioli e Monica Ferrari sulla valutazione del contesto educativo (2000); il volume curato da Laura Franchi e Francesco Caggio sulla cultura della qualità negli asili nido e nella scuola materna (1999)”¹¹.

Qualche suggestione per un’ulteriore riflessione

Abbiamo visto come il discorso sulla qualità della scuola rimandi spesso alla qualità degli “ambienti”, dei servizi..., alle questioni della progettazione, dei criteri organizzativi e didattici, della valutazione e quindi alla necessità di utilizzare strumenti e di costruirli. Esso può quindi sembrare non particolarmente e direttamente attento alla qualità delle persone ed all’educazione di persone di “qualità” e al diritto di ognuno e di ogni bambino di valere di più, di essere aiutato a crescere attraverso il dialogo, la solidarietà, la reciprocità¹².

Pertanto sembra opportuno sottolineare un’ulteriore riflessione sulle condizioni che possono favorire la crescita totale e piena della persona e quindi dei bambini. A questo proposito giova ricordare che “la qualità della scuola coinvolge processi di apprendimento formale ed informale per costruire esperienze formative ed orientamenti di valore condivisibili che trovano conferma o sconferma nel clima relazionale e sono sostenuti dalla efficacia della comunicazione, innanzitutto quella interpersonale, poi quella organizzativa ed istituzionale. Ogni progetto di ‘messa in qualità’ della scuola deve tener conto del dato (la condizione personale e socio culturale dei singoli alunni) e della situazione (la struttura sociale della comunità le risorse e i servizi del territorio)”¹³ e della specificità dell’istituzione, ricordando che essa è un luogo di vita, di incontro, di dialogo, di reciprocità educativa, in cui il curriculum implicito, la relazionalità positiva, l’attenzione premurosa e differenziata per ogni soggetto, le esperienze e l’atmosfera ludica assumono signifi-

ficati particolari... per consentire ai bambini di costruirsi come “persone di qualità”.

¹ Cfr. M. CASTOLDI, B. STENCO, G. MALIZIA, *La scuola cattolica e la valutazione della qualità* in AA.VV.-CSSC, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2001, pag. 25.

² Ib., pag. 24

³ Cfr. E. BECCHI, *Qualità, valutazione del contesto, strumenti e valutatori: un tentativo di discorso unitario*, in AA.VV., *Le “parole” della qualità nella scuola materna di ispirazione cristiana* (a cura di S. S. Macchietti), Euroma, Roma 2003 (in corso di stampa).

⁴ Ib.

⁵ Cfr. M. CASTOLDI, B. STENCO, G. MALIZIA, *La scuola cattolica e la valutazione della qualità* in AA.VV.-CSSC, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, cit., pag. 18.

⁶ S.S. MACCHIETTI, *La scuola materna statale ha venticinque anni: uno sguardo al passato e prospettive per il futuro* *Prospettiva pedagogica*, in “Prospettiva EP”, n. 1, gen.-mar. 1996, pag. 20.

⁷ Cfr. E. BECCHI, *Qualità, valutazione del contesto, strumenti e valutatori: un tentativo di discorso unitario*, in AA.VV., *Le “parole” della qualità nella scuola materna di ispirazione cristiana* (a cura di S. S. Macchietti), cit.

⁸ Cfr. M. CASTOLDI, B. STENCO, G. MALIZIA, *La scuola cattolica e la valutazione della qualità* in AA.VV.-CSSC, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, cit.

⁹ AA.VV., *Sintesi del sottoprogetto ISM*, in AA.VV.-CSSC, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, cit., pag. 79.

¹⁰ Cfr. M. CASTOLDI, B. STENCO, G. MALIZIA, *La scuola cattolica e la valutazione della qualità* in AA.VV.-CSSC, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, cit., pag. 37.

¹¹ Ib., pagg. 37-38. Cfr. E. BECCHI, *Qualità, valutazione del contesto, strumenti e valutatori: un tentativo di discorso unitario*, in AA.VV., *Le “parole” della qualità nella scuola materna di ispirazione cristiana* (a cura di S. S. Macchietti), cit.

¹² Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Il senso dell’infanzia nella scuola cattolica. Quali orientamenti per la qualità educativa*, in AA.VV., *Le “parole” della qualità nella scuola materna di ispirazione cristiana* (a cura di S. S. Macchietti), cit.

¹³ Cfr. A. PERUCCA, *La comunicazione educativa e la qualità della scuola*, in AA.VV., *Le “parole” della qualità nella scuola materna di ispirazione cristiana* (a cura di S. S. Macchietti), cit.



A scuola di cultura

TERESA MAZZATOSTA
Docente Università Roma Tre

Oltre alla funzione educativa vera e propria, la scuola dovrebbe rivestire una funzione culturale che le consenta di far interagire strettamente istruzione ed educazione e di modulare l'insegnamento in relazione alle più autentiche motivazioni ed esigenze di apprendimento.

La finalità educativa è, del resto, strettamente connessa con quella culturale in quanto la scuola per promuovere la personalità dell'allievo lo "culturalizza", cioè lo "socializza" in modo equilibrato e consapevole nel contesto di una determinata cultura.

Alle soglie del terzo millennio alcuni noti documenti ufficiali, hanno preso in esame questi stessi temi indicando gli obiettivi fondamentali della scuola. Nel rapporto della Commissione internazionale per l'educazione nel XXI secolo, coordinato da J. Delors, si leggono le finalità educative della scuola: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere, a vivere con gli altri, imparare ad essere. Emerge il riconoscimento, accanto alla indiscutibile funzione propriamente educativa, della finalità culturale che distingue la scuola dalle altre istituzioni educative, intesa come assimilazione sistematica e critica della cultura da parte dei soggetti in formazione.

Nelle società post-moderne caratterizzate da processi di frammentazione, di perdita di senso, di disorientamento, l'individuo ha più che mai bisogno di identità e di valori di riferimento; egli ha bisogno di "appartenere" ad una cultura attraverso la quale realizzare la propria personalità di base (che alimenta e fa crescere la variabile della personalità individuale).

Infatti la cultura possiede quella "proprietà accumulativa", di cui parlava il grande antropologo Malinowski, in virtù della quale essa tesaurozza le esperienze di generazioni in generazioni: il tramandarle, impedendo la dispersione degli apporti delle differenti generazioni, sarà compito dell'educazione.

Cultura è il patrimonio spirituale e materiale

di gruppo, è, secondo il Malinowski l'insieme dei manufatti, dei beni, dei processi tecnici, delle idee e delle consuetudini, dei valori propri di ciascuna società.

La cultura plasma la personalità in quella parte fondamentale di base, che si forma nell'infanzia e che rende possibile un processo identitario per cui ciascuno può individuare una propria collocazione ed individuarsi in riferimento alle diverse culture, come francese, come italiano, come americano etc. Fondamentale quindi è il ruolo della scuola per insegnare la cultura di appartenenza, per valorizzarla, oltre che per contrastare il rischio dell'indebolimento dell'identità che vive l'uomo contemporaneo. Purtroppo la scuola deve oggi recuperare, per così dire, tutto il tempo perduto relativamente a questi temi ed a categorie fondamentali come: "appartenenza", "identità", "personalità di base", che la riguardano così direttamente.

Per motivo storico-politici complessi, in Italia è stato per lungo tempo bandito persino il termine "Patria". Il problema fondamentale, conseguenza del quadro storico-culturale del nostro Paese è costituito dalla carenza-assenza di Patria, e relativo sentimento, nella mentalità collettiva. Ma a questo aspetto si lega un fenomeno oggi comunemente osservabile: gli italiani hanno una debole identità patriottica e quindi un debole senso della cittadinanza; quest'ultima in Italia sembra rappresentare semplicemente una nozione giuridica priva di quelle valenze culturali e morali che essa ha assunto in altri Paesi.

Si tratta di valori di appartenenza che la scuola può e dovrebbe insegnare a partire dalla cultura locale nella quale sin da bambino ciascuno di noi è inserito, per superare quel fenomeno tutto italiano che Ernesto Galli della Loggia chiama in un suo titolo: "La morte della Patria". Dal punto di vista educativo esso comporta accanto alla carenza identitaria, l'incapacità da parte dell'individuo di aprirsi verso le culture diverse e di confrontarsi

con esse in modo maturo, senza contraccolpi.

In un mondo tanto frammentato quanto globalizzato, in cui locale e globale si sovrappongono e si contrastano per potersi aprire alle culture diverse, anche più lontane, occorre che l'individuo sia ben radicato nella propria e consapevole dei suoi tratti fondamentali.

La scuola dell'obbligo ha il compito di educare all'identità e di consolidarla; essa mentre da un lato avvia un processo di de-tribalizzazione o di superamento della cultura familistica, per la adozione di più ampi orizzonti culturali (così come allo stesso modo può mediare tra le culture locali e quelle nazionali) dall'altro radica ciascuno nella cultura di riferimento che è poi quella che fa significare e dà significato alla realtà circostante.

La ricerca di radicamento nella propria identità culturale non può essere giudicata in modo tanto ideologico quanto sbrigativo, con il metro del razzismo e dell'etnocentrismo. C'è chi vede razzismo ovunque, ignorando il fatto che nelle odierne società multietniche le culture ospitanti non possono, perché tali, autoimpoverirsi o subire bruschi mutamenti nei propri fondamenti.

Per usare l'espressione cara a Karl Popper esse sono "società aperte" alle diversità culturali, ma è auspicabile che restino chiuse verso quelle forme di contaminazioni culturali che le metterebbero a rischio di destabilizzazione. In altri termini, dovrebbero restare ben saldi quei pilastri culturali tipici che caratterizzano ad esempio le società e le culture occidentali quali: democrazia politica, economia di mercato, centralità dell'individuo, parità uomo-donna, monogamia; questi pilastri se messi in dubbio muterebbero profondamente la fisionomia di quella cultura.

La mediazione educativa che la scuola può realizzare, significa che nel *villaggio globale* in cui viviamo la cultura maggioritaria e quelle minoritarie possono confrontare le rispettive identità puntando agli equilibri possibili, aldilà di progetti di utopica integrazione o di dura assimilazione; si cercherà insomma, di rispettare le minoranze senza sacrificare la maggioranza.

A scuola non si può né insegnare né apprendere nel vuoto culturale e valoriale, ma si può sviluppare una identità culturale la quale non escluda la critica ed il distacco da parti ed aspetti della propria cultura: come non si può maturare da nemici della propria cultura, così non si può farlo da uniformati ed acritici verso di essa.

Non è un caso che lo studio dell'identità costituisca una caratteristica del periodo attuale, colle-

gato al cambiamento culturale che sta avvenendo attraverso il passaggio di elementi e complessi culturali da una società all'altra. Questo fenomeno della "diffusione" ha inevitabilmente luogo quando popolazioni di cultura diversa vengono a contatto tra loro, sia che i contatti siano amichevoli o meno, sia che si stabiliscano direttamente o che siano mediati da popolazioni intermedie. Ma la diffusione non è un processo meccanico, le società possono accettare o rifiutare nuovi elementi culturali a seconda che essi si adattino o meno all'insieme dei modelli della loro cultura. Tuttavia ogni nuovo elemento che viene accettato, viene adattato all'insieme funzionante della cultura e spesso subisce modifiche durante questo processo. Se invece questo adattamento non è possibile, il nuovo elemento non viene accettato.

Un esempio di queste problematiche lo posso fornire proprio episodi di vita quotidiana nelle scuole. Perché le scuole pubbliche francesi o italiane dovrebbero consentire alle allieve di religione islamica di frequentare la scuola indossando il velo o il chador in classe? Si tratta di un abbigliamento-simbolo per la cultura ospitante, di un nuovo elemento culturale che poco si adatta all'insieme dei modelli di questa cultura, che ove venisse adottato le farebbe subire una brusca delocalizzazione dei propri punti di vista (in questo caso relativi alla condizione femminile ed alla visione della donna nella cultura ospitante).

Come si chiede anche Tullio Tentori: cosa comporta a livello individuale il diventare sempre più cittadini del mondo attraverso processi di de-tribalizzazione di de-nazionalizzazione, di sradicamento culturale-territoriale? Ciò è percepito solo nell'ottica dei vantaggi o non produce anche sensi di colpa ed effetti di ritorno? Non produce bisogni di ricerca di appartenenza di ricerca di un "villaggio" nel quale trovare una risposta ad una richiesta di "familiarità"?

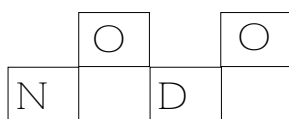
L'educazione interculturale, di cui oggi molto si parla, può essere pertanto intesa come un percorso da costruirsi tra locale e globale, tra fenomeni di "diffusione", "adattamento", "acculturazione", finalizzato alla costruzione di rapporti socio-culturali all'interno dei quali la differenza rivesta un ruolo non discriminante, ma anche non invasivo; finalizzato alla costruzione della propria identità attraverso il riconoscimento dell'altro, a partire dall'individuazione di quanto c'è di comune e di diverso nelle rispettive culture. L'educazione interculturale non va né nella direzione dell'assimilazione né in quella dell'integrazione, tan-

to meno dell'indebolimento della cultura di appartenenza.

Come si è accennato, l'individuo culturalizzato è posto nelle condizioni di realizzare anche il proprio corretto percorso di socializzazione; naturalmente ne risentirà in modo positivo anche la complessiva qualità della sua vita. Esiste una lunga ed importante tradizione pedagogica che considera l'ambiente dal punto di vista socio-culturale e che ha valorizzato il carattere politico e nazionale dell'educazione: l'educazione nella società ed alla società. Questa non sarebbe possibile se l'uomo perdesse completamente la propria "Patria" nei suoi significati sentimentali e culturali.

Secondo Eduard Spranger la Patria come sentimento contribuisce ad educare il cittadino di uno stato di cultura e di diritto, d'altra parte, afferma il pedagogista tedesco, nessuno di noi potrebbe mai liberarsi completamente del complesso universo che chiamiamo Patria: basti pensare alla nostra relazione con la *lingua madre*. Perciò egli assegna soprattutto alla scuola elementare la forma di educazione che definisce civico-patriottica. La scuola attraverso questa categoria educativa di base, collega il bambino a ciò che gli è più vicino, ai suoi interessi originari, dai quali poi fare gradualmente ramificare altri e nuovi interessi. La scuola elementare è immaginabile come un ponte che collega un piccolo mondo particolare (ad esempio usi, costumi della vita quotidiana, ambientale) con un mondo più ampio, una cultura nazionale ed anche sovranazionale. L'allievo è messo in grado di percorrere questo ponte ideale in entrambe le direzioni. La scuola quindi per svolgere la sua mediazione tra patria ed universalismo, deve introdurre innanzitutto l'allievo in un ambiente culturale che non potrà che essere spazialmente e temporalmente considerato.

Il percorso educativo auspicabile che prenda spunto da una "pedagogia della Patria" non consiste nel negare le identità plurime in nome dell'adesione ad un progetto di educazione nazionale, ma nell'educare l'individuo ai valori, alla cultura (alla lingua madre) della comunità a lui vicina e per lui concreta, nell'aiutarlo a costruirsi la propria identità.



La qualità della comunicazione e le nuove tecnologie

ANNA MONTESANTO

Facoltà di Ingegneria - Università di Ancona

Il problema dell'incomprensione tra giovani generazioni e mondo degli adulti è una caratteristica tipica dello sviluppo cognitivo della specie umana. Occorre staccarsi dai modelli genitoriali che sono la parte centrale dell'identità che si sta formando, ma nello stesso tempo vi è la necessità di una sperimentazione attiva di nuovi modelli di interpretazione¹. Il primo passo verso l'autonomia è quello dell'identificazione immediata con i propri "simili". La seconda fase riguarda l'individuazione (ma anche la percezione) del modello giusto per divenire "adulti indipendenti". In questa fase l'identificazione con il gruppo di coetanei passa attraverso la "discussione", infatti essere critici vuol dire essere in grado di valutare ed è il primo passo per interiorizzare l'informazione e crearsi una formazione³. Oggi ci sono molti ostacoli allo sviluppo del senso critico nei giovani, ci sono sia ostacoli culturali sia sociali: chi critica è un disfattista e non è capace di integrarsi nella società. Perché si è persa l'attitudine alla discussione critica? Una possibile risposta riguarda il fatto che questo è un periodo storico in cui vige l'informazione gestita con la modalità propria della società consumistica, tutto diviene uno spot pubblicitario; nella "pubblicità progresso" parliamo di etica e di morale tramite un linguaggio impositivo che non stimola alla discussione. I ragazzi sono nati e cresciuti in questo tipo di società e possiedono le chiavi di interpretazione dei messaggi, o meglio, anche se si lasciano coinvolgere sanno comunque che quella modalità comunicativa è falsa. Essi sono ancora più diffidenti perché questo contesto manipolativo non si limita alla pubblicità, ma si è affermato come un vero e proprio linguaggio di comunicazione.

Inoltre i mezzi di comunicazione sono gestiti dagli adulti¹, gli spazi fisici ed i mezzi di cui necessita la comunicazione sono degli adulti e i ragazzi si aspettano di non essere ascoltati e si rapportano agli adulti come bambini “dico quello che voglio così ottengo la ricompensa”. Anche quando vengono messi a disposizione dei giovani dei centri informativi, i ragazzi vogliono avere subito ciò di cui hanno bisogno senza interagire attivamente in maniera costruttiva.

Gli adulti possiedono i mezzi di comunicazione e si sono abituati ad utilizzare un linguaggio comunicativo “non-sano”. Questa comunicazione è accettata in maniera passiva dai ragazzi, i quali però non danno importanza ai messaggi. Questo spiega perché in un mondo con un altissimo livello di informazione sulle droghe, sul fumo siamo rimasti nella stessa situazione (forse peggiorata) di quando l’informazione era notevolmente minore.

I ragazzi dal canto loro possiedono delle nicchie di mezzi comunicativi, hanno luoghi, più virtuali che fisici, dove comunicano con i loro tempi e sulle tematiche scelte da loro stessi con un linguaggio molto diverso da quello che vivono quotidianamente. Era inevitabile una sorta di rivoluzione sotterranea aiutata dall’enorme sviluppo della tecnologia. Tale sviluppo corre molto più veloce del pensiero stesso, o almeno delle formazioni delle strutture mentali adatte ad utilizzare tutte le possibilità che ci offre la tecnologia. Il linguaggio non è la vera forma di discrepanza nella comunicazione tra giovani e adulti, è solo l’apparenza della quale si riveste questo divario. La vera differenza di comunicazione è nell’utilizzo dei media: il tutto diviene più complesso e diversamente strutturato.

Le forme di comunicazione usate quotidianamente dai giovani sono molte, ad esempio il cellulare gli SMS e MMS, le chat line (corredate dagli emoticons) e la navigazione in rete. Tutte hanno in comune la totale mancanza di riferimenti cartesiani nella “contestualizzazione” della comunicazione. Questi sistemi determinano un nuovo modo di relazionarsi con l’altro. Tale paradigma privilegia la temporaneità del rapporto e lo spazio dell’informazione non è più localizzato-cartesiano², ma delocalizzato al livello globale; cambiano le dimensioni spazio-tempo.

Nel concetto stesso di comunicazione sono insiti dei problemi generali: quanto accuratamente possono essere trasmessi i simboli della comunicazione? (problema tecnico); quanto precisamen-

te i simboli trasmessi convogliano il significato desiderato? (problema semantico); quanto efficacemente il messaggio ricevuto esplica il suo effetto? (problema dell’efficacia). Quest’ultimo è ancora una questione centrale nella comunicazione interpersonale e in quella di massa, è la differenza che passa ad esempio tra “Vietato Fumare” e “Grazie perché non stai fumando”. Il problema della precisione nella trasmissione non è puramente tecnico, ha forti ripercussioni anche negli altri due problemi; se ho dei disturbi nella linea telefonica posso anche fraintendere il messaggio.

Questi problemi si aggravano nel momento in cui utilizziamo i nuovi mezzi comunicativi. Ad esempio trasferire su di una rivista elettronica le pagine del corrispettivo cartaceo è praticamente inutile in quanto si sminuisce sia una cosa utile già nel suo formato originario, ma si sminuiscono anche le possibilità offerte dalle nuove tecnologie che sono ad esempio: l’interazione, l’immediatezza dell’informazione e la possibilità di costruirsi una informazione personalizzata (concetto di scri-lettore).

L’interattività offre occasioni di partecipazione attiva e di attuazione di processi di autoregolazione. Infatti l’interazione con la macchina è un’azione libera che asseconda la curiosità e la propensione ad apprendere lasciando la possibilità di scegliere le vie di accesso all’informazione che si preferisce, a seconda delle proprie conoscenze ed interessi, di soffermarsi sulle sequenze più interessanti, di “entrare” nelle situazioni simulate, di ritornare alle sequenze già percorse per ricostruire in modo organico quanto appreso.

La comunicazione interattiva⁴ (mediata dal computer) ha caratteristiche molto diverse sia dalla comunicazione interpersonale (faccia-a-faccia) che da quella di massa (gestita da mass-media quali televisione, radio, giornali). In tale particolare comunicazione il flusso del messaggio va “da molti a molti”, ma contemporaneamente ha un alto grado di segmentazione (de-massificante). Il grado di interazione è estremamente alto poiché oltre ad un controllo fisico delle attività vi è anche l’opportunità di interagire al livello logico: ad esempio reagire alle situazioni, scegliere i contesti più opportuni, rispondere alle domande. Una particolarità di questo tipo di comunicazione è l’asincronia: l’abilità di conservare un messaggio è alta per molti tipi di nuovi media, mentre la temporalità del feedback si modifica (a volte è immediato altre volte è ritardato). Il controllo del flusso di comunicazione è paritario nei par-

tecipanti.

Possiamo dire in sintesi che la comunicazione interpersonale e quella di massa tra giovani ed adulti è alquanto complessa per una situazione di dilatante pregiudizio e di disincanto. Occorre trovare nuove modalità e soprattutto nuovi luoghi in cui sviluppare una comunicazione consensuale, stimolare nei ragazzi la curiosità verso il mondo o verso ciò che gli adulti hanno da dire. Questo nuovo tipo di comunicazione deve essere bidirezionale e lo è solo quando entrambe le parti raccolgono informazioni ed aumentano la loro conoscenza.

Questo è possibile sfruttando i nuovi spazi ed i nuovi tempi offerti dalle nuove tecnologie. È necessario che gli adulti prendano coscienza dell'effettivo funzionamento di quest'ultime, così da sfruttarle al meglio per instaurare un nuovo tipo di comunicazione mettendo in discussione anche i ruoli rivestiti nella società. È inutile cercare di comprendere i nuovi linguaggi dei giovani come se stessimo cercando di interpretare un linguaggio sconosciuto. Non ci si può esimere dal coinvolgimento nel cambiamento delle modalità comunicative; occorre cercare un modo di integrare le collaudate modalità comunicative con le nuove strutture tecniche che lo sviluppo della società ci propone. Non è sicuramente un processo semplice in quanto la tecnologia è estremamente veloce nel suo progredire e gli schemi mentali umani (anche degli stessi tecnici) non riescono ad

adattarsi con la stessa rapidità. L'inconveniente è che le nuove generazioni non hanno la necessità di adattare i loro schemi mentali perché si formano già in questo contesto; infatti ciò che un adulto considera "virtuale" (ad esempio una conversazione all'interno di una chat line) un ragazzo lo considera completamente reale. Finora abbiamo sprecato il tempo a riflettere sulla differenza concettuale tra virtuale e reale, mentre la tecnologia correva. Ora occorre prendere atto che il virtuale sta diventando a tutti gli effetti reale. È una nuova forma di realtà, ma è resa concreta dal fatto che colui che comunica concretamente agisce sul sistema, sceglie i tempi e le modalità di conservazione dei messaggi.

Riferimenti bibliografici

¹ E. MINISSI, *Verso un nuovo approccio alla comunicazione tra i giovani e la società adulta* <http://www.oikos.org/enzo/comunicazione.htm>

² P. MANZIELLI, *Dal mondo degli atomi al mondo dei bit: un modello cognitivo per il mondo dematerializzato dell'informazione telematica* <http://www.edscuola.it/archivio/lre/atomi.html>

³ C. CONSONNI, M. G. FERRARI, C. TROVATI, *Sfida per un progetto formativo. I valori del cambiamento*, EDB, 2001

⁴ ROBERT S. TANNENBAUM, *Theoretical Foundations of multimedia* W. H. FREEMAN and Company, 1998.



3. Metaponto (Matera), Teatro, particolare, secolo a. C.

Formazione, scuola e vita: considerazioni

PAOLINA MULÈ
Università degli Studi di Catania

Una delle tante questioni che hanno alimentato ed alimentano ancora il dibattito pedagogico nazionale e internazionale del Novecento, a partire dagli anni '90 in poi, è indubbiamente la questione della qualità della scuola che è strettamente collegata, direttamente o indirettamente, a quella della vita di ogni essere umano. Si tratta di una tematica, quella della qualità della scuola, che ci induce ad esaminare, seppure brevemente, problematiche di identità della stessa pedagogia generale strettamente connesse a quelle dell'identità del soggetto-persona unico, singolare e irripetibile nella sua dimensione bio-psichica da educare e da formare globalmente in cui si compenetrano aspetti di natura diversa: cognitivi, sociali, affettivi, relazionali, corporei.

E, infatti, grazie al dibattito pedagogico, complesso e ricco di controversie epistemologiche di rilievo coniugate alla definizione degli ambiti, all'individuazione delle procedure metodologiche, alla costruzione di logiche e linguaggi specifici¹, che si riscontrano fenomeni, processi, variabili e dinamiche sociali intrecciate con i processi formativi del soggetto-persona: crescita, coltivazione, sviluppo, apprendimento e cura di sé.

Già gli *Orientamenti* del '91 additavano nella qualità della vita, in generale, "una grande finalità educativa del tempo presente" che la scuola deve realizzare, a partire dalla 'scuola materna', oggi scuola dell'infanzia. In quest'ultima cominciano a promuoversi i principi-valori della cultura occidentale: autonomia, competenza, identità, sapere. Ma anche in ampi dibattiti nazionali ed internazionali si sottolineano con evidenza l'urgenza e la complessità dei problemi sociali: aumento demografico, sperpero delle risorse naturali, degrado ambientale, povertà cronica variamente diffusa, oppressione, violenza, ingiustizia sociale².

La comunità internazionale³, ribadisce, già da diversi anni, a tutti i livelli il ruolo essenziale che ha l'educazione, *chiave d'oro* per dare risposte

adeguate alle molteplici e complesse questioni sociali presenti nel mondo. In effetti, oggi, in tutti i paesi si denota con evidenza una mancanza di coesione sociale. Basta riflettere sulla disuguaglianza, causata dalla povertà e dall'esclusione, che cresce sempre più, sull'alto tasso di migrazione o esodo rurale, sulla disgregazione della vita familiare, sull'urbanizzazione incontrollata e sulla mancanza di solidarietà di vicinato per prendere consapevolezza dell'isolamento e dell'emarginazione di alcuni gruppi sia nei paesi sviluppati, sia in quelli in via di sviluppo.

Recentemente, nel dibattito organizzato dalla 'Fondazione Liberal', a Milano, il 19 Aprile 2002, sul tema *L'educazione e l'istruzione del XXI secolo: la civiltà, la qualità, la libertà*, il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Moratti, ha annunciato che "*l'Italia è pronta a giocare un ruolo di primo piano nella definizione di quella strategia di cooperazione culturale, tecnica e scientifica di cui abbiamo sempre più bisogno in Europa per affrontare molte delle problematiche del nostro tempo: sviluppo sostenibile, occupazione qualità delle risorse umane, demografia e immigrazione, giustizia sociale, recupero del disagio giovanile, lotta alla droga e alla criminalità*".

Tuttavia, la crisi sociale determina inevitabilmente una crisi morale, che è l'*humus* della diffusione della violenza, del crimine e, per ciò stesso, dell'aggressività, della mancanza di rispetto nei confronti dell'altro, di tolleranza, di dialogo, di confronto. Allora, occorre intervenire ricostruendo le fondamenta di una società volta a sostenere sempre più l'ideale democratico, tenendo conto dei principi quali la libertà, la pace, un autentico pluralismo, la giustizia e la coesione sociale, la differenza come valore, l'attenzione alle povertà e alle marginalità educative e sociali.

A tal proposito, mi chiedo se nell'era della complessità sociale e culturale, nell'era dei *media* e dei *new media*, in cui vige il sopravvento del virtuale,

del multimediale, in cui la relazione umana ed affettiva diventano aspetti più che secondari, il rapporto educativo tra docente e discente è condotto con un atteggiamento di apertura al nuovo, all'ascolto, all'accoglimento delle differenze come valore e, per ciò stesso, come risorsa da coltivare? E ancora, il rapporto educativo che si instaura tra docente e discente, tra genitori e figli, riesce a costruire un senso alla vita, conferendo così significato all'esistenza delle nuove generazioni? Cosa significa formarsi, quali sono gli scenari della formazione, quali i dispositivi, i punti di forza e di debolezza? Come progettare la formazione e per quali soggetti, per quale società, con quali criteri

con le loro dimensioni di vita: corporeità, emotività, affettività, etica, estetica, eros, socialità, relazionalità.

Un ruolo centrale assume, di certo, il sistema scolastico, nel quale il soggetto-persona dovrebbe *agire* aprendosi alle cose, ai simboli, agli altri e, dunque, conoscere, non essere *agito* da forze che lo tramano, lo annodano lungo percorsi determinati, eventi da non potersi né governare né prevedere e superare. Occorre instaurare un autentico e reale rapporto tra scuola e famiglia, tra genitori e figli in cui si dialoga, ci si confronta sui valori e sulle esperienze interiori di ciascun uomo, sulle sue inquietudini esistenziali, sul senso della respon-



4. Bernalda (Matera), Chiesa di San Bernardino, VI secolo

di legittimazione e con quali procedure epistemologiche?

Riflettere, dunque, su questi interrogativi e su questi nodi teorici della formazione appare necessario ed ineludibile, se vogliamo davvero elevare la qualità della scuola e della vita individuale e sociale. Le risposte ai suddetti quesiti vanno cercate, a mio avviso, individuando, analizzando ed interpretando la contingenza storica del nostro tempo con i vari soggetti e gruppi umani che vi fanno parte, con le loro inquietudini esistenziali,

sabilità educativa.

Lungo questa direzione, si pone la questione della qualità della scuola, chiamando in causa incessantemente la preparazione e la qualificazione delle risorse umane che sappiano rispondere ai bisogni sociali, nonché alle domande delle istituzioni locali che promuovono sovente il sopravvento di logiche relative all'erogazione dei servizi *client oriented* su quelle che riguardano l'applicazione burocratica della norma. In questo senso, cresce l'attenzione per la qualità dei servizi e, dunque,

per le strategie di miglioramento continuo delle prestazioni, allo scopo di soddisfare l'utenza orientata sempre più verso una *long life learning*

A scuola è indubbiamente la qualità della professionalità docente che dovrebbe elevarsi, a tutti i livelli – dalla scuola dell'infanzia a quella primaria, secondaria e infine universitaria – per far fronte a quelle carenze valoriali e formative che una società frammentata e disorientata come la nostra si appresta a proporre, se non propone già da qualche tempo.

“Una migliore qualità dell'educazione dipende innanzitutto dal miglioramento dei sistemi di reclutamento e di formazione degli insegnanti, oltre che del loro status sociale e delle condizioni nelle quali debbono lavorare; essi, infatti, non potranno dare risposte che ci si aspetta da loro, se non possiedono conoscenze e le competenze, le qualità personali, le possibilità professionali e le motivazioni necessarie”

È chiaro che, in questo versante, il docente assume un ruolo di responsabilità, in quanto regista principale che può pensare un processo formativo teso a sollecitare e promuovere le diverse dimensioni per guidare, orientare ed individuare la persona a ricercare e costruire significati all'interno della totalità sociale e, perciò stesso, a migliorare la qualità della vita giocata tra opulenze e povertà abissali. Si prefigura, quindi, una configurazione di docente, che sappia essere il progettista della formazione, ossia che conosca le scienze dell'educazione e la propria disciplina, ma che sappia soprattutto essere l'esperto analizzatore della complessità dei processi bio-psichici, culturali, affettivo e relazionali di un soggetto *educandus*, incidendo notevolmente nella formazione di quest'ultimo, al fine di pianificare azioni educative e formative di intervento, atte a governare l'imprevedibilità degli eventi, investendo, quindi, sul capitale umano.

In conclusione, è necessario riflettere sulla qualità formativa e, di conseguenza sulla vita delle giovani generazioni, preparando, da un lato, protocolli operativi da contestualizzare in situazioni specifiche, per evitare il collasso sociale e valoriale e, investendo, dall'altro lato, sul talento umano. In questo senso, l'educazione dell'umanità è possibile, del capitale umano diventa la *chiave d'oro*, il *centro di annodamento* da cui partire per dare un senso, un significato alla nostra esistenza individuale e sociale. Lo scopo, primo e ultimo, della scuola e della pedagogia deve essere, quindi, quello di promuovere e raggiungere l'eccellenza nell'educazione, nonché di educare l'uomo a ri-

conoscere i valori autentici che, da sempre, hanno costituito e costituiscono *“la condizione della sua felicità e che tendono a perfezionare la persona nel mutare degli eventi e delle condizioni sociali, diventando insieme condizione di una società a misura d'uomo”*. Ecco che l'educazione si pone in correlazione diretta con la vita individuale e sociale di ogni essere umano che viene al mondo.

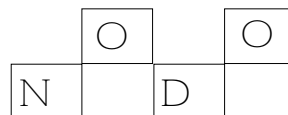
¹ Per ulteriori approfondimenti sul problema epistemologico della pedagogia cfr. G. SPADAFORA et alii, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi* La Nuova Italia, Milano 2001; A. GRANESE, *Il labirinto della porta stretta* La Nuova Italia, Firenze 1993; M. BORRELLI, *Pedagogia come ontologia dialettica della società* Pellegrini, Cosenza 1998; V. BURZA, *Pedagogia, formazione, scuola. Un rapporto possibile* Armando, Roma 1999.

² Cfr. E. BARDULLA, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile* Anicia, Roma 1998; P. MULÈ, *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa* Anicia, Roma 2001.

³ Cfr. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro* Armando, Roma 1997 (1996); E. MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* Seuil, Paris 2000; ID., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* Raffaello Cortina Editore, Milano 2000 (1999).

⁴ J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro* cit., p. 134; A. R. THOMPSON, *The Utilization and Professional Development of Teachers: Issues and Strategies*, International Institute for Educational Planning Paris 1995 (The Management of Teachers Series).

⁵ A. VISALBERGHI, *John Dewey* La Nuova Italia, II ed., Firenze 1961, p. 3, (tratto da J. RATNER, a cura di, *The Economic Basis of the New Society*, “Antologia Intelligence in the Modern World”, Modern Library, New York 1939, pp. 431- 432).



Pluralismo e qualità della scuola

GIUSEPPE SERAFINI
Ordinario di Pedagogia Università di Siena-Arezzo

Il tema della qualità dell'educazione scolastica è di quelli sul quale la ricerca pedagogica, e non solo di oggi, si è a lungo soffermata. Ma non ci sono state solo le attenzioni della pedagogia. Negli ultimi due secoli di queste problematiche si è dibattuto in differenti contesti, compreso in quello politico, nel quale si è tenuto sempre in massima considerazione il problema.

Ciò che mi preme immediatamente sottolineare è che su tutto questo, nell'ambito della ricerca come in quelli della discussione e del dibattito, sempre ci si è divisi, come era (e come è) inevitabile, tenuto conto della peculiarità dei fenomeni educativi (e di quelli che avvengono nella scuola, in modo tutto particolare) e della loro stretta correlazione con visioni dell'uomo, della società, del mondo, degli universi culturali. E i motivi per dividersi sono sicuramente aumentati (mano a mano che ci si avvicina all'oggi) per il moltiplicarsi, fino ad una estrema frammentazione, di visioni, punti di vista e di riferimento, orientamenti, anche se è venuta crescendo (e mi riferisco in modo particolare all'ambito pedagogico, nel quale importante è stato lo sforzo per superare preclusioni e rigidità), soprattutto dopo gli anni settanta, la disponibilità a tentare incontri, raccordi, mediazioni.

Proprio a cominciare da quegli anni (Settanta), da più parti si è andati sottolineando come la situazione di pluralismo culturale che caratterizza questa nostra epoca, mentre ha reso e rende più problematica la definizione di caratteri condivisibili per una educazione scolastica di qualità, ha creato, non di meno, condizioni nuove e favorevoli per la medesima educazione.

Nel riferimento a questo contesto colloco la mia breve analisi su alcuni aspetti che a me paiono rilevanti proprio per definire un'educazione scolastica di qualità.

Credo che in cima alla scala dei criteri, per decidere della qualità di un processo educativo, debbano esser posti la dignità ed il valore di ciascun essere umano, con i suoi fondamentali diritti ad essere educato, i quali diritti, almeno dal mio punto di vista, non possono non esser considerati (ma non è certo questo un punto sul quale cercare e trovare i raccordi cui facevo riferimento) se non in relazione ai doveri che ciascuno ha verso la propria umanità, che è da promuovere, incrementare, valorizzare.

Tra le cose che chi si educa ha diritto di aspettarsi dalla scuola è anche la soddisfazione di alcuni bisogni profondi che la ricerca psicologica della seconda metà del Novecento (particolarmente quella che non si è accontentata di presupposti molto parziali riguardo all'uomo) ha messo bene in evidenza. Mi riferisco ai bisogni più alti (di verità, di amore, di bellezza, ecc.) che debbono "essere inclusi nel repertorio della natura fondamentale dell'uomo"¹. Sono i bisogni specifici della condizione umana (e in modo tutto particolare per la presenza in ciascun uomo delle strutture cognitive) che sollecitano a "comprendere, non solamente gli avvenimenti concreti, ma anche il contesto globale" nel quale ci troviamo collocati e che in qualche modo ci spingono a costruirci "un mondo ideale, una concezione globale della realtà", nella quale ci conferiamo "un posto"².

Ciò che pare, dunque, caratterizzare l'uomo è un bisogno che si fa vera e propria "volontà di significato", che diventa evidentissima in particolari frangenti e che consiste nell'andare "verso qualcosa al di là di se stesso, qualcosa che non è se stesso: qualcosa o qualcuno: un significato da realizzare, o un altro essere umano da incontrare nell'amore"³.

Una scuola di qualità è quella che aiuta chi va crescendo a trovare alcuni punti di riferimento importanti. Ed è ancora quella che gli consente



5. Irsina (Matera), Cattedrale duecentesca di Santa Maria Assunta



6. Montalbano Jonico (Matera), Porta dell'Orologio

esperienze culturali (incontri con la cultura patrimonio) forti, capaci, cioè, di soddisfare (unitamente ai punti di riferimento richiamati) il bisogno di capire e di conoscere il mondo e la realtà che lo circonda e di diventare il supporto per le più importanti scelte di significato, che in piena libertà è chiamato a fare: ha il dovere di fare proprio per non tradire la sua umanità. I significati – per utilizzare ancora Frankl – “devono essere cercati e trovati da ciascuno per conto proprio”⁴, ma alla ricerca può e deve essere dato un sostegno: quello di una conoscenza non superficiale, non unilaterale, non dogmatica, non interessata, non funzionale se non alla libertà del soggetto.

Tanto in relazione alla prima come alla seconda questione, il problema – un problema cresciuto enormemente, da noi, in questi anni per i mutamenti intervenuti in conseguenza dei fenomeni migratori – che si pone è quello di una scuola che sia per tutti e che possa parlare a tutti e possa farlo senza esser scuola di basso profilo, dei silenzi, poco pregnante dal punto di vista delle tensioni ideali e valoriali, perché in questo caso sarebbe incapace di recare contributi che possano anche minimamente essere apprezzati proprio pensando ai bisogni ai quali ho fatto riferimento sopra.

Se prima ho sottolineato come su queste questioni la ricerca e i dibattiti sull'educazione si sono sempre divisi, mi corre l'obbligo ora di ricordare come praticamente mai, a cominciare sin dall'epo-

ca risorgimentale e almeno fino agli anni Settanta, si è stati capaci di restare alla larga dai dogmatismi di segno opposto, dai confessionarismi di una parte e dell'altra.

Venendo ora al primo dei due punti sopra segnalati, non si può non evidenziare come una scuola di tutti e per tutti deve esser capace di offrire orientamenti forti sul piano morale e sociale, ma che tutti possano condividere. Per fare questo essa non può, di nuovo, non far riferimento a quello che ho indicato come il criterio ultimo per decidere della qualità dell'istituzione: il criterio del valore e della dignità di ciascun essere umano. Un criterio assunto al di qua delle legittimazioni ultime che lo giustificano e lo fondono, un criterio pratico, quindi, sul quale si regge la stessa idea di democrazia e di stato democratico. Un criterio che si trova scritto nelle carte fondamentali degli stati autenticamente democratici e che è richiamato nelle carte internazionali dei diritti fondamentali dell'uomo, carte che nessuno, almeno a parole dice di misconoscere.

Una società di uomini liberi – scriveva quasi mezzo secolo fa Maritain, che intorno a questi temi forniva indicazioni decisive (ancor prima del testo cui mi riferisco), anche se a lungo ignorate persino dalla stessa cultura cattolica – suppone un accordo degli spiriti e delle volontà sui fondamenti della vita in comune. C'è così un certo numero di dati fondamentali – la dignità della persona uma-

na, i diritti dell'uomo, l'uguaglianza umana, la libertà... – sui quali la democrazia presuppone un comune accordo". Si tratta di "principi pratici" che una società deve e può chiedere di condividere mentre nessun "assenso comune può essere chiesto... per ciò che riguarda le *giustificazioni teoriche*, le concezioni del mondo e della vita, i credo filosofici o religiosi, che fondano o pretendono di fondare i principi pratici"⁵.

Una società di uomini liberi (democratica), dunque, non può non avvertire il dovere di diffondere attraverso la propria scuola i principi che la fondano, perché ciascuno impari ad apprezzarli e a farne il sicuro punto di riferimento del proprio progetto di vita (e del proprio comportamento ovviamente) qualunque sia la direzione di fondo (la concezione del mondo e della vita, il credo filosofico o religioso, per riprendere Maritain) che ad esso il soggetto liberamente voglia dare.

Tra ciò che dovrebbe caratterizzare una scuola di qualità ho posto sopra anche la possibilità di consentire al soggetto un'esperienza culturale di qualità.

Il termine cultura è preso qui in senso specifico e ristretto, in quello cioè di patrimonio accumulato nel tempo espressione (esito, prodotto) della migliore umanità.

Intorno a questi temi, almeno in ambito pedagogico, si devono registrare convergenze importanti (che rendono meno problematica la questione) fatta forse eccezione per un settore che è quello della religione e dell'insegnamento religioso nella scuola.

Proprio quest'ultimo tema merita qualche considerazione indipendentemente dai problemi posti dal Concordato.

Una scuola di qualità non può ignorare un ambito come quello religioso proprio considerando il posto che esso ha avuto nella storia umana e la rilevanza che questi aspetti assumono di fronte ai diritti del soggetto a trovare una scuola che soddisfi i suoi bisogni (quelli a cui ho accennato) di significato.

È inimmaginabile, ed oggi meno che mai, pensare ad una scuola confessionale, ma è altrettanto impensabile una scuola che ignora eventi culturalmente rilevanti quali quelli religiosi.

La soluzione mi pare che debba esser cercata e trovata partendo da una distinzione netta tra itinerari che dovrebbe consentire una conoscenza in profondità dei fatti religiosi – e una conoscenza ugualmente approfondita delle ragioni e delle scelte di coloro che ritengono quei fatti irrilevanti per la

loro vita – e itinerari che conducano all'accettazione di una fede.

Mentre la catechesi (come cammino di fede) non appartiene e non può appartenere alla scuola, quest'ultima non può sottrarsi al dovere di aiutare il giovane che cresce a guadagnare una conoscenza non superficiale relativamente a questi universi (nei quali, mi ripeto, sono anche da collocare i rifiuti e le negazioni da parte degli uomini). Questa conoscenza è quanto la scuola deve alla sua libertà (da promuovere, da formare), perché solo una conoscenza autentica può essere sostegno a veri atti di libertà: a quelli a cui il giovane sarà chiamato quando dovrà prendere decisioni importanti riguardo al proprio progetto di vita.

Ma una conoscenza in profondità di questi universi è anche garanzia decisiva per la convivenza in un mondo ormai globalizzato: per la edificazione di quella casa comune nella quale ciascuno possa sentirsi a suo agio indipendentemente dal fatto che accetti una religione piuttosto che un'altra, o che non ne accolga nessuna.

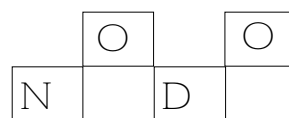
¹ A. H. MASLOW, *Motivazione e personalità* tr. it., Armando, Roma 1973 (1954), p. 179.

² J. NUTTIN, *Teoria della motivazione umana* tr. it., Armando, Roma 1983 (1980), p. 155.

³ V. E. FRANKL, *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo di oggi* tr. it., Elle Di Ci, Torino 1982 (1977), p. 16.

⁴ V. E. FRANKL, *Un significato per l'esistenza, psicoterapia e umanesimo* tr. it., Città Nuova, Roma 1983 (1978), p. 39.

⁵ J. MARITAIN, *L'educazione della persona* tr. it., La Scuola, Brescia 1976 (1959), pp. 51-52.



Tra qualità della vita e qualità della scuola l'educazione al bivio

FLAVIA STARA

Docente di filosofia dell'Educazione - Università della Calabria

L'educazione al bivio" è il titolo di un celebre saggio di Jacques Maritain, pubblicato all'incirca mezzo secolo fa nei "Meridiani dell'educazione" della casa editrice "La Scuola", nel quale si evidenzia il costitutivo carattere problematico del processo educativo, impegnato a confrontarsi ogni volta con le nuove domande dei tempi e a ricercare risposte sempre più adeguate alle nuove sfide. In effetti, la strategia che ha accompagnato come un'ombra ogni processo formativo si può condensare nella ricerca di promuovere quella che da qualche decennio, con una felice espressione, si suole definire "qualità della vita".

Riservandomi di ritornare in un prossimo intervento su questa espressione, per esplicitarne la densità semantica e l'ampio contenuto pedagogico, vorrei mostrare come l'istanza racchiusa nell'espressione "qualità della vita" abbia accompagnato effettivamente ogni autentico processo educativo, non solo quando esso si è trovato "al bivio", ma anche quando si è articolato come educazione al "trivio" e al "quadrivio". Naturalmente sto qui giocando a una voluta deformazione dei titoli, ben sapendo che tra essi non c'è rapporto alcuno se non quello *per equivocationem* tuttavia il richiamo alle sette arti liberali, che nel medioevo costituivano l'intero ciclo educativo, cioè al trivio (articolato nelle arti della grammatica, della retorica e della dialettica) e al quadrivio (articolato nelle arti dell'aritmetica, della geometria, della musica e dell'astronomia), può rappresentare un'utile provocazione per ridiscutere il senso e il valore da attribuire oggi ai fini della costruzione del processo educativo, a quel complesso di discipline che fino a pochi anni fa concorrevano a delineare le cosiddette "due culture", come recitava il bel saggio di Bernard Shaw degli anni '60. In effetti, a voler operare una trasposizione delle arti del trivio e del quadrivio nel contesto del nostro linguaggio attuale ci si dovrebbe interrogare sul

senso che le cosiddette "scienze dello spirito" e le cosiddette "scienze della natura", nella loro necessaria implicazione-integrazione, rappresentano per lo sviluppo del processo educativo nel contesto della radicale trasformazione che ha investito la nostra civiltà attuale.

A ben intendere si ha l'impressione di non allontanarsi poi tanto da quella vecchia *querelle* tra cultura umanistica e cultura scientifica che ha animato tanti dibattiti in passato. Di quei dibattiti una delle poche tesi saldamente condivisa era che le due culture non solo dovevano esercitarsi a convivere, ma che solo dal loro interscambio vitale poteva delinearsi una nuova e più avanzata fase di civiltà. Se, però, da queste indicazioni programmatiche si passa all'analisi di come stanno effettivamente le cose oggi, almeno qui in Italia, non si può far a meno di registrare che lo scarto tra le due culture, a svantaggio di quella tecnologica, è ancora notevole e che – cosa ancora più tragica – la stessa cultura umanistica, quando non sopravvive in condizioni puramente formali e marginali, stenta in ogni caso a coniugarsi con nuove arti e nuovi mestieri, a re-inventarsi in maniera dinamica in nuovi ruoli e figure professionali. Ci si trova in tal modo nella paradossale situazione di un ritardo sia nell'educazione alla cultura scientifica, la quale, partendo dall'osservazione del fenomeno per arrivare a spiegare la legge che lo governa, è l'unica che può aiutare a cambiare le cose e a mettere in grado di utilizzare la tecnologia più avanzata, sia nella stessa educazione alla cultura umanistica che, solo con una rivisitazione radicale dei programmi scolastici nei loro contenuti e nei loro metodi tradizionali, potrebbe aiutare a mettere a frutto le abilità acquisite attraverso questi studi e a proporsi in maniera creativa sul mercato del lavoro. Come si vede qui, il problema per la stessa cultura umanistica non è solo quello di offrire un'anima alla cultura tecnologica, la qual cosa costituisce pur sempre la sua specificità e la

sua ricchezza, ma di acquisire, grazie all'attivazione di una flessibilità di pensiero, maturata attraverso quel tipo di studi che fornisce capacità di affrontare le questioni da punti di vista sempre diversi e originali, nuove abilità da spendere in ambiti professionali diversi da quello tradizionale e ormai sempre più intasato dell'insegnamento. Ne consegue che un'educazione integrale deve mirare alla formazione di persone che, appunto in quanto esercitate allo spirito critico e all'indipendenza di giudizio, al saper lavorare in squadra e alla capacità di assumere l'iniziativa, riescono a far maturare un vero talento per l'innovazione e un reale orientamento al risultato, premesse necessarie perché l'azienda stessa nella quale in futuro saranno impegnati diventi una "knowledge company" che consenta di creare lavoro sviluppando nuove tecnologie.

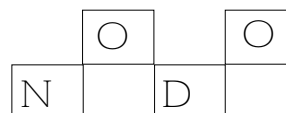
Non è difficile ravvisare in questo complesso di conoscenze appena descritte un modello di scuola ben lontano da quello attuato con la riforma gentiliana che, bene o male, è stato un modello di riferimento dominante fin quasi ai nostri giorni. Sta di fatto che la riforma gentiliana, così attenta a garantire la spaccatura tra lavoro intellettuale e lavoro manuale in vista della divisione dei cittadini in governanti e governati, in troppi casi forse non è ancora superata.

Potrebbe suonare quasi scontato il richiamo a una diversa tradizione culturale, quella che si ispira al pragmatismo di Dewey e al suo modello di una cultura sperimentale e democratica, per il quale la scuola non può certo limitarsi a essere puro e semplice strumento riproduttivo della cultura tradizionale, con i suoi noti corollari: indottrinamento, astrattismo, dogmatismo, selettività sociale, legittimazione e perpetuazione della dicotomia classista della società. Una scuola che viva nel terrore della contaminazione pratica, rinchiusa in un astratto pregiudizio umanistico che magari abiliti lo studente a disquisire delle teorie politiche che governano i complessi sistemi sociali del capitalismo o del socialismo, senza renderlo al contempo capace di leggere correttamente un bilancio o di fornirgli le più elementari nozioni tecniche dal punto di vista del funzionamento del sistema economico in cui quotidianamente vive, è una scuola "separata", non aperta al confronto e alla continua verifica dell'esperienza. Si tratta di scegliere, invece, un modello di scuola democratico e sperimentale, flessibile, capace di una costante autovalutazione, né permissivo né repressivo, ma autenticamente "formativo", la qual cosa richiede un

supplemento, non una vacanza di responsabilità da parte di tutti, docenti, discenti e società civile.

La famosa osservazione di Montaigne, "meglio una testa ben fatta che una testa ben piena", può aiutare, a mio avviso, a connotare efficacemente quel complesso processo di autoformazione cui necessariamente si fa riferimento quando si parla di "qualità della scuola". Dietro questa terminologia si annuncia, in effetti, l'esigenza che lo studente debba diventare protagonista del processo di formazione e che una tale finalità si possa conseguire solo attraverso un insegnamento inteso non come trasmissione di un sapere formale, ma come acquisizione di una cultura, cioè di una formatività vivente, che è capacità di comprendere la nostra condizione umana e di apprendere a vivere la parte "poetica" della nostra vita. Si tratta, insomma, di andare a scuola dalla vita, ben sapendo che tutte le discipline possono concorrere a sviluppare questo orientamento.

In concreto, una effettiva riforma dell'insegnamento e del corrispondente modo di pensare coincide con lo sviluppo nello studente di un'attitudine generale alla curiosità: più sviluppata è l'intelligenza in generale, più grande è la capacità di trattare problemi speciali. In tale senso cultura umanistica e cultura tecnica si richiamano e si integrano reciprocamente: non si tratta di trasmettere solo saperi per le nuove professioni, ma di sviluppare al contempo, mediante un insegnamento metaprofessionale, una coscienza culturale della profondità delle cose e del mondo. Si tratta, inoltre, di trasmettere "passione" per il sapere e per la propria professione, che resta, dopotutto, la vera condizione necessaria per una rigenerazione dell'insegnamento e degli insegnanti, per l'instaurazione di un clima adatto allo sviluppo di un'educazione intesa come vivente processo formativo, come acquisizione, appunto, di una nuova qualità della vita.



Per una scuola delle opportunità

LETTERIO TODARO
Università di Catania

Nell'ormai notissimo documento *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* pubblicato nel 1995 a cura della Commissione per l'Istruzione e la Formazione dell'Unione Europea, lo scenario che veniva delineato come sfondo su cui riorganizzare e ripensare il sistema scolastico e formativo nel XXI secolo individuava una realtà magmatica e potenzialmente ambivalente. I tre assi principali su cui si snoda il complesso sistema socio-economico all'interno del quale assumono valore anche le specifiche coordinate delle aree dell'istruzione e della formazione, e vale a dire, l'imporsi della comunicazione informatica, l'impatto sempre più profondo della scienza e della tecnologia sulla vita degli uomini e l'internazionalizzarsi dei mercati mondiali concorrevano in effetti a descrivere una situazione estremamente dinamica e mutevole, difficile da prevedere nella sua evoluzione e da controllare nella sua gestione, e che nel suo insieme viene a rappresentare tanto una cornice di rischio quanto una fonte di opportunità.

La preoccupazione di riassetare il sistema della scuola e della formazione sulla scia dei più generali cambiamenti sociali e delle trasformazioni che investono l'organizzazione del mondo del lavoro richiama di fatto un'ansia di rinnovamento che accompagna un po' tutta la storia, pur recente, delle istituzioni scolastiche e formative e che pone in luce un carattere saliente del loro destino. Il gap di distanze e di ritardi che la scuola viene a mostrare rispetto ai processi di sviluppo dell'organizzazione socio-economica può considerarsi come un effetto pressoché sistematico ed in qualche modo logicamente inscritto in una sua difficile e problematica predisposizione al cambiamento e all'accoglimento delle novità. Tale distacco sembra poi dilatarsi nel contesto di quelle ampie trasformazioni che indirizzano il mondo nel quale oggi viviamo a connotarsi sempre più nel segno della rapidità degli scambi d'informazioni e di comunicazioni, in un flusso persistente di bytes e di contatti telematici. La velocità che trascina le

innovazioni in campo tecnologico mette a nudo, come fenomeno ormai ampiamente acclarato, la difficoltà della scuola e dei suoi saperi a collocarsi come *attuale*, destando spesso l'impressione di rappresentare un marciatore in affanno e affaticato nel restare al passo coi tempi.

Eppure in questi anni, tra la ricezione degli indirizzi di politica scolastica internazionale e le innovazioni legislative di carattere nazionale che hanno avuto come centro nevralgico l'avviamento sulle orme dell'autonomia dei processi di governo della scuola e di amministrazione ed organizzazione del servizio scolastico, si sono introdotte nel 'sistema scuola' una serie di spinte che hanno cercato di imprimere una scossa e segnare l'avvio di una nuova stagione.

Anche le misure già adottate da qualche anno per l'innalzamento dell'obbligo scolastico ed il principio contemplato nel recente progetto di riforma della scuola di ridefinire l'obbligo come diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino a 18 anni costituiscono importanti segni di novità, ai quali s'accompagna come possibilità già acquisita e praticata l'opportunità di portare a compimento l'adempimento del percorso formativo nei canali della formazione professionale o con strumenti flessibili in alternanza tra scuola e lavoro.

L'incoraggiamento di questi orientamenti nel mondo delle istituzioni scolastiche non risulta soltanto una conseguenza di un processo di accomodamento alle evoluzioni del mercato del lavoro, coerente con le linee di sviluppo presenti nella società, ma in qualche modo può rappresentare la via per un tentativo nuovo di riequilibrare e ricomporre ad integrazione quel difficile rapporto tra istruzione e lavoro che certamente, in prospettiva d'analisi storica, evidenzia uno dei punti di maggiore problematicità nella tradizione del nostro sistema formativo e più in generale nella riflessione pedagogica del secolo che ci siamo lasciati alle spalle.

Se è vero che l'insistenza sull'acquisizione di professionalità e l'accentrarsi dell'attenzione pe-

dagogica sul momento del *fare* ha spinto il tema del lavoro a divenire uno dei 'miti' dell'educazione novecentesca e se costante è stato lo sforzo da parte della scuola di mantenere tra le sue finalità quella di consentire l'acquisizione di una qualifica professionale strumentale all'esercizio di un mestiere, soprattutto attraverso il tentativo spesso dispersivo e poco concludente di 'portare il lavoro' dentro le sue mura, resta il fatto che la connessione tra istruzione, formazione e lavoro si è sempre mantenuta come punto alto e come una delle chiavi di volta all'interno del complesso compito che ha impegnato la pedagogia nel pensare e disegnare modelli formativi che esprimessero una correlazione funzionale tra scuola e lavoro, evidenziando nella linearità di nessi fra l'una e l'altro una prova della loro applicazione ai contesti specifici.

Sulla scorta delle indicazioni più recenti che hanno visto ridisegnata l'immagine della scuola come agenzia di formazione integrata nelle strutture del territorio e alla ricerca di sinergie con i vari soggetti economici, produttivi, culturali e sociali presenti in esso, il principio di collocare il diritto alla formazione in una cerniera aperta fra istituzioni scolastiche e mondo dell'impresa rappresenta il dischiudersi di una breccia importante che deve essere interpretato nel segno sia di un allargamento delle chances di successo formativo sia di un riconoscimento del valore formativo medesimo che spetta al canale-lavoro ed all'apprendimento in ambiente lavorativo.

La diversificazione dei percorsi e degli ambienti di formazione certamente rompe degli schemi monolitici ed anche una certa abitudine a identificare i luoghi della formazione tra gli spazi delle aule e dei banchi scolastici, così come la possibilità di costruire percorsi formativi integrati tra la varietà delle istituzioni scolastiche e la varietà delle aziende-imprese propone l'idea di una disseminazione e moltiplicazione delle azioni formative su piste che tendono sempre più a sfuggire a visioni fisse e unitarie. Tuttavia l'idea di avere a che fare con una fenomenologia sempre più varia e cangiante delle azioni di formazione, dentro un concetto rinnovato di *diritto alla formazione* che risponda alla valorizzazione del 'saper fare', al riconoscimento delle competenze e alla valorizzazione delle professionalità e soprattutto dentro un panorama che sappia guardare in prospettiva alla maturazione di una capacità d'apprendere lungo l'arco della vita, non deve ormai imbarazzarci più di quanto il constatare che l'organizzazione

sociale evolve verso la più grande multiformità delle attività, degli impieghi, dei servizi.

Di fronte a un quadro che tende a perdere la nitidezza dei contorni e delle marcature nette fra ambiti definiti – così come fra 'interno' ed 'esterno' nella correlazione fra scuola e lavoro – la scommessa si gioca nel rovesciare l'ottica del rischio in un'ottica di opportunità e di nuove accessibilità al sistema. Del resto, anche il senso democratico della partecipazione piena ed attiva alla vita sociale, di fronte a una società che tende a diventare sempre più complessa, non può che giocare nell'incremento e nell'espansione delle opportunità.

Ed è a questo livello che probabilmente occorre concentrare maggiormente le attenzioni pedagogiche e che occorre mantenere alta la guardia, e più specificamente nel richiedere e controllare che opportunità siano offerte a tutti con pari dignità. In particolare, nella misura in cui si accetta e si assume la transazione aperta dei percorsi di formazione entro spazi di mutua continuità fra scuola e lavoro, occorre non dimenticare che il patrimonio di opportunità che deriva da tale assetto innovativo aderisce al contesto reale delle strutture produttive presenti sul territorio. L'attenzione per la formazione deve fare i conti in concreto – stando alla realtà nazionale – con i diversi ritmi di marcia e di espansione delle aree produttive ed al rischio di approfondire anche a livello di accesso alle professionalità e di offerta formativa situazioni di squilibrio già in atto. L'investimento sulla formazione in questo senso non può prescindere dal considerare ed assimilare – in relazione a prospettive più ampie ed a piani di lettura che rinviano a più livelli di discorso e che riguardano oltre che le strategie di occupazione e di sviluppo anche il principio di cittadinanza – quell'argomento irrinunciabile della *'equality of opportunity'* che fin dalla sua base conferisce significato all'idea stessa di formazione in una società che vuole identificarsi nel valore dell'emancipazione.

Fatto salvo questo principio, la diversificazione e la flessibilità dell'offerta formativa in quanto tali possono propriamente rappresentare un moltiplicatore di opportunità e uno strumento per venire incontro alla diversità di bisogni e di esigenze, considerando tra l'altro che in una società pur non particolarmente ed elasticamente disposta alla mobilità interna come quella italiana, la qualificazione negli studi e nelle attività formative continua ancora ad essere uno dei pochi trampolini di lancio verso le opportunità nel mondo del lavoro.



Il contributo della musica alla qualità della vita

ALESSANDRA PADULA
Università de l'Aquila
Conservatorio di Musica - Pescara

Il pensiero occidentale è stato caratterizzato per parecchi secoli dalla contrapposizione tra logos e pathos, ovvero tra pensiero, razionalità, volontà da una parte ed emozioni, intuizioni, passioni dall'altra.

In questo dualismo, che ha informato la concezione dell'individuo e di conseguenza la teoria pedagogica, la preminenza è stata data tradizionalmente alla mente piuttosto che agli affetti, privilegiando l'attività noetica e contemplativa, e considerando l'affettività per lo più come fonte di conflitti e causa di soggettivismo.

Negli ultimi anni dell'ottocento, però, Freud intuì che ogni decisione, ogni comportamento, ogni azione ha una base affettiva; diversi lavori di psicologi, psicoanalisti, sociologi e antropologi hanno poi confermato la centralità degli affetti nella vita dell'individuo e di conseguenza in quella della società.

È iniziata quindi una riflessione approfondita sulle qualità che dovrebbero caratterizzare l'individuo che ha dispiegato al meglio le sue potenzialità; le nuove formulazioni hanno avuto una vasta eco anche in altri ambiti disciplinari ed è stato così che, in campo pedagogico, si è delineato un nuovo modello di formazione, finalizzato alla (ri)composizione di mente e affetti, in un'ottica di complementarità dialettica ed integrazione.

Così, essendo ormai accettato il principio secondo cui la dimensione cognitiva e la dimensione affettiva sono strettamente interrelate, anche la scuola ha ripensato le sue strategie formative, in ordine soprattutto ai due importanti aspetti dell'espressione e della comunicazione.

È interessante perciò indagare sul contributo che le diverse discipline possono dare a questo "nuovo" tipo di formazione, che si situa in un'ottica olistica e si propone lo sviluppo di una "persona" connotata in senso ecologico, caratterizzata da equilibrio, autoregolazione, differenziazione interna e non-prevaricazione tra i suoi diversi trat-

ti costitutivi.

Incentrerò la mia riflessione in particolare sulla musica, considerandola come componente fondamentale di alcune discipline costituenti il curriculum scolastico (educazione al suono e alla musica, educazione musicale ecc.) nonché di vari metodi e tecniche di prevenzione e riabilitazione (attività di prevenzione primaria del disagio giovanile, interventi di musicoterapia educativa e riabilitativa ecc.). Da un punto di vista generale saper esprimere le proprie idee e le proprie emozioni vuol dire innanzi tutto prenderne consapevolezza, identificarle, verificarne la correttezza, gestirle coordinandole in un quadro unitario, magari complesso e dialettico ma non contraddittorio.

In campo musicale idee ed emozioni si possono esprimere selezionando ad esempio la musica da ascoltare: è vero che la predilezione per un certo stile musicale dipende da scelte e caratteristiche personali, tuttavia la scienza ha dimostrato che l'esposizione ai suoni genera comunque delle risposte fisiche (maggiore o minore frequenza del battito cardiaco e degli atti respiratori, tonicità o rilassamento muscolare, aumento o diminuzione nella produzione di determinate onde cerebrali ecc.) che, a loro volta, inducono effetti psicologici (dinamismo o relax, propositività o meditazione, euforia o malinconia ecc.).

Dunque scegliendo di "incontrare" un determinato brano musicale il soggetto manifesta già una precisa volontà, che può definirsi espressiva, poiché il pezzo selezionato per l'ascolto rispecchia il suo mondo interiore, ma anche comunicativa, in quanto il soggetto-emittente può destinare il messaggio ad un ricevente altro da sé. A dire il vero in campo musicale la dimensione comunicativa c'è anche quando non è manifesta: "l'altro", almeno come ascoltatore, è in un certo senso sempre presente, perché le vibrazioni acustiche generate dai corpi sonori si espandono virtualmente all'infinito e dunque è probabile che un "altro"

avverta la traccia sonora di una certa produzione musicale, anche se, quando questa è avvenuta, l'emittente era solo.

Ancora più intensi e coinvolgenti sono gli effetti quando, oltre ad ascoltare musica, addirittura la si "fa". Suonare un brano musicale, o una semplice sequenza improvvisata, vuol dire attuare col corpo (mediante la voce, il gesto, il movimento) decisioni prese dalla mente: ad esempio per eseguire un brano scritto da altri occorre in primo luogo decodificarne la partitura, e poi scegliere il modo migliore per interpretarla. Ma interpretare il brano vuol dire anche darne una propria lettura, e dunque esprimere e comunicare il proprio vissuto interiore, dare forma alle proprie emozioni, conoscere, riconoscere e far conoscere i propri pensieri e il proprio stato affettivo.

Inoltre bisogna tener presente che per produrre suoni, con la voce, con il corpo o mediante strumenti musicali, è necessario compiere gesti e movimenti di per se stessi efficaci ed espressivi: ad esempio, per effettuare un glissando dolce su un'arpa si attua un movimento simile ad una carezza, mentre per ottenere sonorità aspre e percussive da un pianoforte si esegue un gesto che non a caso si definisce "martellato".

Dunque, nel far musica, il corpo esprime attraverso la gestualità i corrispondenti stati della psiche, consentendo allo spettatore-ascoltatore una lettura multipla che analizza la modalità visiva, quella auditiva e quella tattile-kinestesica. Poiché, com'è noto, a parità di percezioni alcuni rivolgono maggiore attenzione al canale visivo, altri a quello auditivo, e così via, si desume che questa multimedialità permette a riceventi diversamente caratterizzati di recepire ed intendere meglio il messaggio inviato, rendendo la comunicazione più ricca, più completa e più efficace.

A sua volta, un'espressione-comunicazione più efficace consente una migliore definizione dell'identità, dei sentimenti e dei propositi sia dell'emittente che del ricevente, contribuendo al raggiungimento di un migliore equilibrio nella percezione di sé e degli altri, favorisce una maggiore autonomia e contemporaneamente una maggiore socializzazione, e, di conseguenza, apre la strada ad una progettualità più articolata e potenzialmente più complessa.

In particolare, suonare in ensembles musicali (dal duo alla grande orchestra) richiede l'accettazione dell'altro come partner di comunicazione: ciò instrada al riconoscimento, in sé e nell'altro, di emozioni simili, contribuisce all'individuazione di

analogie e differenze nel modo di esprimere queste emozioni, predispone al rispetto della diversità dei punti di vista e favorisce l'acquisizione della capacità di coniugare emotività e razionalità nel controllo della condotta.

L'apporto che la musica può dare alla qualità della scuola (ma anche della prevenzione sociale e della riabilitazione psico-sociale) è legato dunque al suo essere un linguaggio non verbale, utilizzabile come arricchimento o anche come alternativa al linguaggio verbale, per rendere più completa ed efficace l'espressione e la comunicazione.

Circolarmente, l'atto di esprimersi e comunicare mediante messaggi musicali può concorrere alla promozione di una migliore qualità della vita, poiché, in una prospettiva olistica, contribuisce non soltanto alla salute e al benessere fisico, in quanto stimola un uso corretto ed efficace di gesti e movimenti, ma anche all'equilibrio e al benessere psichico, in quanto favorisce la definizione e l'articolazione di pensieri ed emozioni, e la composizione di rigore logico e divergenza creativa.

Bibliografia

W. W. BARTLEY, *Ecologia della razionalità* Armando, Roma 1990

G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente* Adelphi, Milano 1976

J. BOWEN, *Storia dell'educazione occidentale* Mondadori, Milano 1979-1983, 3 voll.

V. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986

F. CAMBI, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996

M. G. CONTINI, *Per una pedagogia delle emozioni* La Nuova Italia, Firenze 1992

L. CIOMPI, *Logica affettiva*, Feltrinelli, Milano 1994

D. DE MASI (a cura di), *Verso la formazione postindustriale* Angeli, Milano 1993

A. PADULA, "Il ruolo della musica nell'integrazione psichica e sociale", in *Il Monitor* XXXVI, 4, dicembre 2002

A. PADULA, *Musica contro il disagio. Riflessioni e progetti di prevenzione* Giacomelli, Torino 2000

A. PADULA, *Musicoterapia e psicomotricità. Attività ludiche per la scuola* Giacomelli, Torino 2000

A. PADULA, "Musicoterapia: le proprietà psicagogiche della musica", in *Impronte. Le dimensioni della psicologia abruzzese* 4, 2001

G. PETRACCHI, *Affettività e scuola* La Scuola, Brescia 1993

M. POSTIC, *La relazione educativa* Armando, Roma 1994

Qualità nella scuola, professionalità e piacere d'apprendere

DIEGO ERBA
Direttore Divisione Scuola
Canton Ticino - Bellinzona



Migliorare, ampliare, aggiornare la formazione del cittadino sono degli obiettivi irrinunciabili, anche in un momento in cui questi obiettivi si scontrano con un'esigenza, altrettanto forte, di contenimento delle risorse.

Ci troviamo, infatti, confrontati con una situazione un po' schizofrenica che sollecita, da un lato, un'offerta scolastica di qualità ma, dall'altro, assicura delle risorse che nella migliore delle ipotesi sono stagnanti.

Gli obiettivi enunciati possono essere raggiunti solo attraverso un riesame dei metodi e dei mezzi messi in atto dal sistema educativo. La scuola è ritornata dunque ad interrogarsi e a mettersi in discussione, seppur in termini diversi rispetto al passato: in effetti, la riflessione non scaturisce esclusivamente da preoccupazioni di carattere educativo o pedagogico bensì da un'azione forte data dal desiderio di migliorare l'efficacia della scuola. Il processo è pure stimolato dall'esito delle indagini internazionali sulle competenze degli allievi nei diversi stati che mettono a confronto i sistemi formativi dei paesi più avanzati.

Queste considerazioni potrebbero far supporre che la scuola, quale l'abbiamo conosciuta fino

ad oggi, non sia sufficientemente efficace nella sua azione educativa e formativa e che le risorse investite non siano utilizzate in modo appropriato.

Da qualche anno dunque, proprio in conformità con queste premesse, la scuola sta sempre più interrogandosi al suo interno sulla qualità del servizio offerto e sull'efficacia delle proprie prestazioni. Questa disponibilità ad entrare in materia non significa però che l'istituto scolastico possa essere paragonato a una qualsiasi azienda e che le regole e i parametri adottati per valutare le imprese siano direttamente trasferibili in ambito scolastico. Pur ammettendo che il controllo della qualità nelle aziende interessi e misuri essenzialmente i processi e molto meno i prodotti, occorre evitare di stabilire facili e sbrigative analogie tra il mondo della produzione e quello della scuola. Non si può né si deve, infatti, paragonare l'allievo – rispettivamente la sua famiglia – al cliente.

È importante quindi che la scuola e tutti gli operatori affrontino in modo responsabile e incisivo questa nuova sfida, contribuendo così a costruire progressivamente una cultura della valutazione.

Come procedere? Quali iniziative mettere in

cantiere per migliorare la qualità della scuola? Cosa s'intende per cultura della valutazione?

Dal mio punto di vista si tratta di muoversi in due direzioni distinte. Da una parte occorre promuovere ricerche tese a meglio conoscere il funzionamento dei sistemi di formazione, ponendo in particolare l'accento sui processi specifici, vale a dire sui procedimenti, sui meccanismi e sulle dinamiche sociali che si riscontrano in quasi tutti i sistemi di formazione. D'altra parte si rende necessario sviluppare tecniche e metodologie proprie al "servizio scuola", destinate ad assicurarne il controllo della qualità. Come si può ben vedere si tratta di due approcci complementari, dove gli elementi conoscitivi costituiscono un supporto indispensabile per stimolare la capacità e il desiderio d'innovazione negli istituti e negli attori, accentuando così la dimensione formativa.

In questa prospettiva è stato lanciato dall'Organizzazione di cooperazione e sviluppo economico (OCSE) negli anni Novanta un grosso progetto a livello internazionale relativo agli indicatori dell'insegnamento. L'obiettivo perseguito era quello d'identificare una serie d'indicatori in grado di descrivere il funzionamento dei sistemi formativi in un'ottica comparata. Sovente è proprio attraverso il confronto dei mezzi investiti, dei processi caratteristici e dei risultati conseguiti che si riescono a determinare le condizioni più favorevoli per assicurare un insegnamento di qualità.

Se questi apporti conoscitivi rappresentano un necessario contributo per descrivere la qualità nella scuola, occorre pure sviluppare degli strumenti appropriati e dei criteri oggettivi in grado di misurare gli effetti della prestazione educativa. Questo programma d'azione l'abbiamo fatto nostro e avviato con questo anno scolastico.

In un recente convegno promosso in Ticino dal titolo "La qualità nella scuola" i relatori intervenuti hanno affrontato l'argomento, partendo da posizioni e approcci molto diversi e per certi versi addirittura in netto contrasto. Tutti comunque hanno riconosciuto il ruolo e la funzione centrale assunti dalla valutazione quale strumento irrinunciabile per ottimizzare l'efficacia della scuola. La richiesta d'autonomia degli istituti e la professionalità del docente non possono essere pienamente riconosciute se sono disgiunte dal controllo e dalla valutazione.

Nell'ambito del convegno citato sono pure stati ampiamente illustrati e commentati alcuni metodi specifici (ISO, TQM ecc.), sviluppati per cogliere la qualità nel mondo aziendale. Alcuni istituti

scolastici, riprendendo queste metodologie, hanno promosso delle esperienze che hanno fornito indicazioni particolarmente interessanti. Le discussioni emerse hanno ribadito in ogni caso i limiti e i pericoli legati alla semplice trasposizione di questi modelli dall'azienda alla scuola.

Il problema per le diverse componenti della scuola è dunque quello di assumere un ruolo attivo per sviluppare strumenti e modalità – per esempio integrando l'autovalutazione interna agli istituti con la valutazione esterna – per assicurare il controllo della qualità che tenga in debita considerazione le specificità e le caratteristiche del sistema scolastico.

La qualità della scuola è ovviamente la risultante di molti fattori. Diversi studi internazionali mettono in evidenza come elementi importanti siano rappresentati dal clima che caratterizza la comunità educativa, dalle collaborazioni fra il corpo insegnante, dalla formazione dei docenti, dall'autorevolezza dei dirigenti scolastici e dal modo in cui la scuola è veramente una "scuola a misura d'allievo".

Quest'ultimo aspetto, a volte sottovalutato, assume a mio modo di vedere un ruolo determinante, pur lasciando spazio a qualche considerazione che qui sinteticamente richiamo.

La prima osservazione, scontata e un po' ingenua è la seguente: se la scuola non ha come principale punto di riferimento l'allievo quali sono allora i destinatari della sua missione e gli elementi che ne orientano l'attività? I programmi scolastici? Le singole discipline? La società con le sue esigenze e le sue contraddizioni? I docenti? Le famiglie?

La seconda riflessione si riferisce al termine stesso di scuola. Quale scuola? Quanto avviene all'interno delle classi durante le lezioni di matematica, di italiano o di inglese – tanto per citare alcune discipline – o la scuola intesa come comunità, come luogo in cui si esprimono le convergenze educative indipendentemente dalla classe frequentata dall'allievo o dalla disciplina insegnata dal docente? Quanto avviene all'interno degli istituti – che giustamente auspicano una più marcata autonomia – è veramente coerente con gli obiettivi generali, con la missione assegnata alla scuola?

Qualche dubbio esiste se guardo con il necessario distacco di responsabile scolastico, e anche di genitore, a quanto qua o là avviene nelle nostre scuole. Certo, nella maggior parte dei casi prevale l'eccellenza e la positività dei rapporti fra i partner coinvolti; ma in questo panorama rassicurando

te appaiono anche dei punti sbiaditi, attestazioni d'insoddisfazione da parte di genitori e di allievi. Non si devono sottovalutare questi aspetti e queste situazioni poiché, se non controllate e limitate nel numero, possono generare effetti inaspettati.

La qualità della scuola – la scuola di tutti e per tutti – non è acquisita una volta per tutte. Nessuno può ritenersi – di questi tempi – al di sopra di una qualche critica.

Recentemente rammentavo che si è docenti non solo perché si è diplomati o abilitati, ma soprattutto per il modo di essere, per come si aiuta l'allievo a crescere, per come si sanno suscitare interessi e curiosità, per come ci si fa apprezzare da colleghi, genitori ed allievi. La nostra società guarda sempre più con attenzione alla scuola e all'efficacia del lavoro che si svolge negli istituti scolastici e all'interno delle classi.

Occorre essere consapevoli che il grado di criticità è in aumento e che l'operato del docente è oggetto di considerazioni positive e negative dentro e fuori della scuola.

I genitori si attendono molto dalla scuola alla quale affidano i propri figli: sono convinti dell'importanza e dell'effetto che essa può avere sul loro destino, sul successo e sull'insuccesso scolastico; quest'ultimo mai deve trasformarsi però in un insuccesso nella vita.

A questa sfida si può rispondere solo con una scuola di qualità in cui il docente è protagonista sia per i contenuti che sa porgere sia per il modo di essere e di fare, per il modo in cui sa stabilire delle buone relazioni con le diverse componenti. In parole più semplici se il docente sa essere un vero professionista.

Spesso quando si manifestano dei contrasti tra docenti e genitori – e fortunatamente i casi non sono molto numerosi – l'origine non è data certo dai contenuti dell'insegnamento quanto dagli aspetti relazionali e dal modo di saperli gestire. Passione e professionalità mai devono fare difetto nel lavoro di chi opera nella scuola.

Terza e ultima considerazione sulla "scuola a misura d'allievo". Lo studente va colto nella sua individualità, con le proprie esigenze, con le diversità che lo contraddistinguono. Fino a che punto – è lecito chiedersi – i nostri programmi, la nostra organizzazione scolastica, le strategie didattiche utilizzate tengono conto che le classi sono sempre più eterogenee non solo per lingua e cultura, ma anche per disponibilità, motivazione, attese, forme d'intelligenza?

Occorre interessarsi all'apprendimento di tutti

gli allievi, delle loro differenze, dei loro punti di forza e di debolezza. Se per anni la prima necessità della scuola dell'obbligo è stata di garantire anche ai più deboli l'integrazione nella struttura unificata, ora – con l'evoluzione sociale in corso – si tratta di permettere a tutti, a chi ha più difficoltà come a chi ha più facilità nell'apprendimento, di progredire secondo le sue possibilità, i suoi ritmi, il suo stile.

Ai docenti si è proposto di differenziare l'insegnamento ma i risultati, nonostante l'impegno profuso sono, almeno da noi, inferiori alle attese. Troppe probabilmente sono le difficoltà che un insegnamento differenziato comporta, come ad esempio la necessità di disporre di materiali didattici già elaborati in precedenza o la presenza di situazioni organizzative che difficilmente il contesto socioeconomico oggi può assicurare. A ciò si aggiunge la constatazione che non è facile abbandonare l'idea di un insegnamento che va proposto all'intera classe. Se la differenziazione didattica è difficile da attuare, si può però tentare di fornire agli allievi, che sono diversi nei loro stili di apprendimento e nelle loro capacità, delle modalità didattiche sufficientemente variate perché ognuno vi possa trovare stimoli interessanti e facili. Si tratta di proporre attività che variano durante l'anno scolastico e secondo gli obiettivi definiti dall'insegnante. Modalità diversificate potrebbero essere una pista da esplorare se è vero che alla scuola è chiesto di innalzare il livello medio degli apprendimenti, di interessarsi degli allievi deboli ma anche di non frenare coloro che hanno più facilità nell'apprendere. In altri termini di non livellare le intelligenze ma di promuoverle sempre più.

L'esigenza di allargare la riflessione su questi temi all'insieme dei docenti è una condizione irrinunciabile. Credo che la trasversalità disciplinare debba essere studiata, che il dialogo fra le varie discipline debba essere incrementato, magari per costatare, come è già avvenuto in altri settori professionali, che i docenti si assomiglino molto di più di quanto normalmente essi stessi credano, anche se insegnano materie diverse in settori e gradi scolastici diversi. La preoccupazione di ogni docente, in effetti, è pur sempre di sviluppare delle competenze, delle conoscenze, delle abilità negli allievi, e questo è certamente un obiettivo comune al personale insegnante. Sul piano metodologico il confronto è molto raro: ci si parla fra insegnanti della stessa disciplina, ma quando il confronto si allarga agli altri si sente spesso affermare che "per

la mia materia è diverso"! Una buona formazione degli allievi necessita comunque di una minima sintonia fra i docenti, di una conoscenza reciproca del cosa e del come insegnano, delle verifiche predisposte e delle procedure valutative.

In un'epoca di grandi trasformazioni economiche e tecnologiche, di cambiamenti nei rapporti fra le persone e fra i paesi, di mondializzazione come quella che stiamo vivendo, la scuola non può non interrogarsi. A marciare sul posto si è già perdenti e forti sono le spinte per rivedere gli obiettivi formativi prioritari poiché i giovani che entreranno nella vita adulta fra pochi anni avranno delle necessità assai diverse da quelle delle generazioni che le hanno precedute.

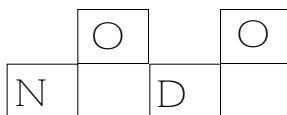
Nelle società più avanzate è appurato che le persone cambiano più volte di attività lavorativa nel corso della loro vita. Alla scuola è quindi richiesto uno sforzo supplementare. Non solo di fornire una solida formazione culturale generale, ma anche di preparare quella disponibilità e tutte quelle competenze che sono necessarie per sapersi adattare ai continui cambiamenti. Al futuro cittadino sono richieste competenze sempre più elevate affinché egli possa capire e partecipare al dibattito politico, affinché egli possa assumere scelte responsabili. È indispensabile che i futuri adulti dispongano di strumenti intellettuali e di capacità adeguate alle aspettative della società. È uno degli obiettivi fondamentali di una scuola veramente democratica.

Quale ruolo svolge la scuola in tutto questo? La prima finalità della scuola, in particolare di quella obbligatoria, è oggi di far sì che gli allievi mantengano il desiderio e il piacere di apprendere, l'interesse per quanto succede nella società, la voglia e la capacità di sentirsi responsabili, per se

stessi e per la comunità. Per intrattenere questi interessi è però necessario che gli allievi abbiano un rapporto positivo con la scuola, che vengano a scuola volentieri, che traggano piacere e beneficio dalla frequenza scolastica, che siano stimolati e soprattutto che apprendano con successo. Il compito dei docenti e dei responsabili scolastici è quindi duplice: da un lato, di favorire il più possibile l'evoluzione verso un miglioramento della qualità della relazione fra allievi e scuola e, dall'altro, di incentivare una più grande soddisfazione degli allievi verso il successo negli apprendimenti. A questo scopo credo che valga la pena di considerare, di tanto in tanto, anche l'importanza sociale della scuola: l'apprendimento e la formazione degli allievi avvengono innanzitutto perché delle persone si incontrano, stabiliscono delle relazioni, si ascoltano e si rispettano. Come i docenti sanno cogliere le differenze tra gli allievi, anche quest'ultimi sanno individuare molto bene fra i loro docenti coloro che sanno instaurare positivi rapporti umani improntati al rispetto, alla correttezza e al dialogo. A distanza di anni è generalmente di questi docenti che resta un piacevole ricordo.

Riflettere sulla propria didattica, sulle esperienze dei colleghi, sulle proposte alternative, riflettere sul sistema di valutazione che la scuola ha adottato sono occasioni utili, necessarie e forse indispensabili perché i progetti possano tradursi in realtà.

La riflessione è premessa allo sviluppo di una scuola valida, di qualità, dove il sapere non è disgiunto dal saper fare e dal saper essere. In questo contesto il piacere dell'allievo di frequentare la scuola è il primo indicatore, facile da individuare, che può attestare la qualità nella e della scuola e il modo di vivere quest'esperienza da parte dei suoi attori.



Talis vita, qualis schola?

RENÉ LA BORDERIE

Professeur des Universités à l'IUFMe d'Aquitaine - France

Des débats sur la violence, sur la citoyenneté, sur l'éducation de manière générale (comme objectif d'enseignement non intrinsèquement lié à l'instruction) ont fait émerger deux types de concepts antagonistes: celui de "l'école sanctuaire", lieu fermé, sacré, et consacré aux études, coupé du monde profane, accusé de quelque façon de le pervertir; celui de "l'école ouverte", lieu perméable aux influences extérieures, et donc traversé par les mêmes contradictions et les mêmes tensions, et par conséquent propédeutique à l'éducation citoyenne et à la formation humaniste. Où s'enracine donc cette contradiction? L'hypothèse que nous voudrions examiner ici est que l'origine en est dans une appréciation différente des rapports de qualité entre l'école et la vie.

Qu'est-ce donc que l'école au regard de la vie? Une micro-société homothétique de la Société, dont elle demeure le produit, avec ses ressources mais aussi ses difficultés et ses contradictions, et qu'elle contribue à faire évoluer, ou bien une entité autonome, conçue comme une organisation de type religieux, avec ses finalités propres, ses rites et son clergé, et dont le but serait de former par anticipation les citoyens et les acteurs économiques et sociaux? L'histoire de l'éducation, notamment au XIX^e siècle, creuset des nos sociétés modernes, nous montre que si l'une comme l'autre de ces hypothèses ont été considérées et expérimentées, la seconde seulement a donné lieu à des politiques formelles d'éducation.

L'école française de Jules Ferry, héritée dans son esprit des propositions des Lumières (même si elle ne va pas jusqu'au principe d'embrigadement spartiate conçu par Saint-Just) relève à l'évidence du deuxième groupe: l'école a un rôle de transformation de la société par les élèves eux-mêmes, citoyens et travailleurs de demain; la formation des jeunes est dès lors guidée par une certaine idée de la vie et des valeurs qui la sous-tendent: égalité, laïcité, patriotisme. De ce point de vue d'ailleurs

les Lumières n'ont pas eu d'autre analyse que les responsables de l'ancien régime; les objectifs sociaux étaient différents, mais la démarche (donc le principe scolaire) était identique: l'école a un rôle de modelage social, c'est sa qualité; de la qualité de l'école va donc découler la qualité de la vie. L'école a dès lors pour rôle de calibrer le libre arbitre des jeunes générations.

Ce type d'école a l'avantage d'une parfaite lisibilité aux yeux des gouvernants et des usagers; le travail des élèves (et donc en amont celui des enseignants) est un *travail prescrit* à la fois dans ses objectifs (curricula: le découpage disciplinaire, les programmes, les compétences requises pour les qualifications) que dans ses modalités (cursus: les étapes, les lieux et les temps; les obstacles à franchir; les démarches). Le modèle est universel: il s'applique ici et là de la même manière, aujourd'hui comme demain; il suffira tout juste d'ajuster les programmes: enlever un peu de latin, ajouter un zeste de technique, intégrer quelques développements scientifiques récents, faire une place aux nouvelles technologies, et le tour est joué; moins on change d'ailleurs et mieux ça va, car à bousculer les programmes on se heurte à la fois au conservatisme bien-pensant des classes dirigeantes, et aussi – surtout peut-être – à celui, rampant et dissimulé, de la majorité des enseignants et des parents. Cette école est donc par nature traditionnelle: à la fois elle "transmet", et elle maintient; comme ses objectifs et ses modalités sont fixés par les classes anciennes, elle a naturellement une fonction de reproduction. Rien d'étonnant dans ces conditions que la "qualité" de l'école s'en ressente immanquablement: les beaux discours généreux sur des objectifs d'égalité et de réussite pour tous se heurtent à l'immense inertie de la machine qui continue à reproduire, à cloner, à hiérarchiser à l'image du préalablement existant. Mais si on voit des parents et des enseignants manifester, faire grève, descendre dans la rue pour obtenir davantage de moyens (plus d'école), on

n'a jamais, de mémoire d'homme, vu pareil empiètement à défendre une école plus juste. Au demeurant c'est une école qui fonctionne bien, parfaitement calée sur la vie, réformatrice juste ce qu'il faut pour ne pas paraître réactionnaire, mais ordonnée au maintien de l'existant: *talis schola, qualis vita*.

On n'a guère d'exemple institutionnel de cette autre école dont je parlais plus haut; en revanche nombreux sont les projets, les utopies, les réflexions et parfois les expérimentations, qui s'en inspirent. Cette école "libre", c'est celle de Rabelais, dont l'abbaye de Thélème avait comme devise: "Fais ce que voudras", mais c'est aussi celle de Socrate qui n'enseignait que ce que les élèves savaient déjà, et qui pourtant (pour cela?) fut accusé de corrompre la jeunesse. C'est plus près de nous celle de Maria Montessori, qui fonde l'éducation des enfants sur trois principes: apprendre sans effort, être aidé (mais non servi), donner à sa propre liberté les limites de l'intérêt collectif; celle aussi de Neil qui se réfère au principe de *l'anarchisme éducatif* (courant qui va de Socrate à Rousseau et à Tolstoï) selon lequel l'enfant est aidé à grandir seul, grâce à un panel offert de leçons, d'activités diverses, d'occasions de culture. Enfin c'est le projet d'Illich: "déscolariser la société", c'est à dire supprimer tout l'appareil institutionnel qui fonctionne comme un carcan qui devient sa propre finalité, selon le principe de conversion des moyens en fins, et empêche en réalité la fonction d'éducation de se réaliser.

Evidemment ce type d'école n'offre pas la même lisibilité; en outre elle n'est guère compatible avec la formation professionnelle (encore que les diverses formes d'alternance pourraient bien relever du principe qui l'anime); surtout elle est profondément inquiétante pour les générations responsables de la société civile. En effet elle est par définition (puisqu'il n'y a pas de téléologie) imprévisible, diverse, incomparable; plus personne ne peut avoir de prise sur elle, si ce n'est les élèves eux-mêmes. A qui appartient cette école? Sûrement pas à la classe politique, que volontiers elle contestera, non plus à quelque administration, mais à la société elle-même dont les enfants, à l'école précisément, sont les meilleurs représentants.

Les critiques en revanche sont – ont toujours été – faciles: manque de rigueur, laxisme, absence de produit évaluable de façon universelle. A chaque fois d'ailleurs que timidement un ministre instille une part d'innovation dans les cursus (travail autonome dans les années 70, travaux personnels

encadrés ou itinéraires de découverte aujourd'hui) il se produit régulièrement deux phénomènes dialectiquement liés: "On ne sait pas comment faire." et "Il n'y a pas de résultat évaluable.". Ces réactions expriment davantage le désarroi du corps enseignant devant un espace de liberté offert aux élèves (et à eux-mêmes) que l'impertinence du projet. La première remarque indique le poids écrasant de la tradition et l'incapacité, elle-même résultante de conditionnements scolaires antérieurs, à innover; la seconde signifie que le système classique est parfaitement bouclé et que, quelque soit le bout par lequel on le prend, il est imperméable à tout changement.

Pourtant les contradictions sont flagrantes: nous avons une école qui enseigne – dit-on – les vertus de tolérance, dans des moments où nos gouvernants parlent fièrement de tolérance zéro; nous prétendons armer les élèves pour la vie de demain quand les connaissances qu'on leur enseigne sont aussitôt périmées et que celles qui devraient être basiquement instrumentales (la lecture, l'écriture, la computation) se soldent par un taux d'échec inégalé; nous prétendons développer l'esprit critique et le sens de l'argumentation quand rien de ce que fait l'école en son sein n'est jamais soumis à débat; jamais tant on n'a mis l'accent (et depuis déjà longtemps) sur la citoyenneté et jamais on n'a déploré autant de violences chez les jeunes. A n'en pas douter les ferments de révolte – comme les prouvent a posteriori les mouvements de type "Mai '68" – viennent plutôt de là que de quelque abbaye de Thélème transposée dans nos jours. La société ne peut pas se défausser sur l'école d'un projet de société.

Une école critique intègre la qualité de la vie comme principe fondateur; elle se calque sur la vie; elle n'est ni laxiste ni égalitariste; elle ne nie ni le travail ni la prospective, au contraire elle mise sur le développement de l'intelligence des enfants pour faire émerger les lumières du développement de la société. Ecole des intelligences, elle est école intelligente: *Talis vita, qualis schola*.

Abstract in italiano

CLAUDETTE PIRAS ACCARDO
di madrelingua

I dibattiti sulla violenza, sulla cittadinanza sull'educazione in generale (come obiettivo d'insegnamento non direttamente legato all'istruzione)

hanno fatto emergere due tipi di concetti antagonisti: quello della “scuola santuario”, luogo chiuso, sacro e consacrato agli studi, separato dal mondo profano, accusato in qualche maniera di corromperlo; quello della “scuola aperta”, luogo permeabile alle influenze esterne e dunque attraversato dalle stesse contraddizioni e dalle stesse tensioni e, per conseguenza, preliminare all’educazione cittadina ed alla formazione umanistica.

L’ipotesi sull’origine di queste contraddizioni s’incentra sull’approccio differente nei rapporti di qualità tra la scuola e la vita.

È da intendere la scuola una micro-società omotetica della Società, di cui resta il prodotto, oppure una entità autonoma con le sue finalità e i suoi riti, con lo scopo di formare i cittadini e gli attori economici e sociali? La storia dell’educazione del XIX secolo, base delle nostre società moderne, ci mostra come sia l’una come l’altra ipotesi siano state considerate e sperimentate, la seconda solamente ha dato luogo a politiche formali dell’educazione.

La Scuola francese di Jules Ferry, ereditati alcuni principi degli illuministi, dà rilievo al secondo gruppo: la scuola ha un ruolo di trasformazione della società ad opera degli stessi alunni, cittadini e lavoratori del domani; la formazione dei giovani, pertanto, è guidata da una chiara idea della vita e dei valori sottesi:

EGUAGLIANZA

LAICITÀ

PATRIOTTISMO

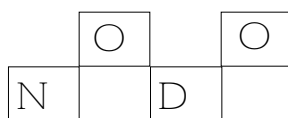
Da questo punto di vista, d’altronde, gli illuministi non si sono discostati dai responsabili dell’antico regime: differenti gli obiettivi sociali ma identico il modo di procedere: la scuola ha un ruolo di *modello sociale*; è questa la sua qualità; dalla qualità della scuola scaturisce la qualità della vita. La scuola, modello universale, applicato identica-

mente in ogni luogo, ha quindi, il ruolo di calibrare il libero arbitrio delle giovani generazioni.

Questa scuola è per sua natura tradizionale: essa “trasmette” e conserva allo stesso tempo, ha naturalmente una funzione di riproduzione. I bei discorsi generosi sugli obiettivi di uguaglianza e di riuscita per tutti si scontrano con la sconfinata inerzia del meccanismo che continua a riprodurre, a clonare, a gerarchizzare ad immagine del già esistente. Ma si può dare il caso di vedere genitori e docenti manifestare, scendere in strada per chiedere più mezzi per la scuola, mai a difesa di una scuola più giusta. Dopo tutto, questa è una scuola che funziona bene, perfettamente tarata sulla vita, riformista quel giusto da non apparire reazionaria, ma orientata al mantenimento dell’esistente: “*talis schola, qualis vita*”.

Non vi sono molti esempi dell’altro tipo di scuola: molti i progetti le utopie, le riflessioni e talvolta le sperimentazioni che si ispirarono ad una scuola libera e innovativa, come ebbe a delinearla Rabelais e a sperimentarla, in tempi più vicini a noi, Maria Montessori. Evidentemente questo tipo di scuola non presenta la stessa leggibilità; inoltre, non è molto compatibile con la formazione professionale e, probabilmente, è profondamente inquietante per le generazioni responsabili della società civile in quanto imprevedibile e diversa. Ogni volta che un ministro cerca d’innovare, le reazioni dimostrano che il sistema classico è impermeabile ad ogni cambiamento.

Eppure, una scuola critica integra la qualità della vita come principio fondante; essa s’impronta sulla vita; essa non è né lassista, né egalitaria; essa non nega né il lavoro, né la prospettiva, al contrario punta sullo sviluppo dell’intelligenza dei ragazzi per fare emergere idee sullo sviluppo della società. Scuola di intelligenza, essa è scuola intelligente: “*talis vita, qualis schola*”.



L'educazione ad essere umani

KOICHIRO MAENOSONO

Ordinario di Pedagogia

Ordinario di Pedagogia Università Aoyama Gakuin Women's Junior College

Faculty of Child Education - Tokyo - Giappone

Per conoscere la qualità della scuola in Giappone, è necessario prendere in esame la situazione e la vita attuale dei ragazzi nelle scuole giapponesi e considerare la posizione del Ministero della Pubblica Istruzione in merito alla riforma della scuola.

La domanda fondamentale è: *come educare i bambini ad una vera umanità?*

Secondo una ricerca condotta da un gruppo di educatori giapponesi e presentata con il titolo *Study Group on Children's Experiential Activities* nella rivista "International Comparative Survey on Children's Experiential Activities" (marzo 2000) risulta che le caratteristiche dei ragazzi giapponesi del giorno d'oggi si possono riassumere, tenendo conto della loro vita in casa e a scuola e delle misure atte alla promozione di forme incisive di educazione.

La vita quotidiana dei ragazzi è studiata a livello domestico e sociale.

Dal punto di vista degli impegni domestici, si nota che i ragazzi giapponesi, in misura maggiore dei ragazzi di altri paesi, tendono ad evitare i lavori che richiedono fatica fisica, come far la spesa o comprare cose per la casa, o gettare i rifiuti. In generale, sono comunque ancora abbastanza servizievoli.

Dal punto di vista della vita quotidiana e sociale, sembra che i ragazzi giapponesi non aiutino in casa a cambiare i pannolini dei più piccini o a dare il biberon o giocare con i fratelli minori. Per quanto riguarda l'ambito sociale, spesso partecipano a riunioni di gruppo e a feste, ma non ad attività di volontariato, e non fanno lavoretti per guadagnare soldi. Negli ultimi venti anni, sembra che siano sempre meno le esperienze e le attività manuali e naturali, come pelare una mela, toccare una biscia, mettere ad asciugare il bucato.

Sulle relazioni con gli amici si osserva che, contrariamente ad altre situazioni, sembra che i ragazzi giapponesi tendano ad evitare di legarsi in

modo attivo con gli amici, e non usano dire a qualcuno di smetterla di fare il prepotente, o di litigare, o di fare qualcosa di male, e nemmeno sono soliti ascoltare i problemi degli altri. Rispetto al passato, è aumentata la frequenza dei litigi fra compagni. Mentre venti anni fa all'avanzamento scolastico corrispondeva un minor grado di litigi, ora avviene il contrario. Una esperienza di litigio può essere importante per imparare a cooperare, e man mano che il ragazzo cresce diventa capace di risolvere i problemi senza litigare. Ne segue che i ragazzi di oggi sembra siano meno capaci di avere buone relazioni con gli altri, non sanno come controllarsi e sono immaturi.

I cambiamenti dell'ambiente di vita permettono di rilevare la tendenza a stare soli in casa: il 55% dei ragazzi delle elementari ha una stanza propria, il 14% ha la sua televisione e il 3% un telefono personale, o un cellulare. Un'altra ricerca mostra che più della metà dei ragazzi del secondo anno delle scuole secondarie superiori ha un proprio telefono. Tendono, inoltre, a mangiare soli, e a vivere senza contatti con gli altri membri della famiglia.

La situazione attuale del comportamento fra studenti mette in evidenza crescenti fatti di violenza, prepotenza e assenza dalla scuola e forme nuove di delinquenza giovanile. Nel 2000, in 6173 scuole, scuole elementari, secondarie inferiori e superiori, pari al 16,1% del totale, ci sono stati 34.595 casi di bullismo; il numero delle assenze da scuola ha raggiunto la cifra di 134.286 unità.

Le risposte a questi comportamenti hanno preso in considerazione le cause che variano da caso a caso, e che in genere sono riconducibili alla combinazioni di fattori determinanti come:

1) la mancanza di disciplina in famiglia fin dall'infanzia;

2) la debolezza del sistema scolastico che non risponde pienamente alle differenti attitudini degli studenti;

3) la carenza di esperienze tratte dalla vita di tutti i giorni;

4) la scarsa solidarietà nei rapporti umani, in un mondo sempre più consumistico;

5) il deterioramento delle condizioni sociali e dell'ambiente giovanile.

Di fronte a queste emergenze si sono delineate proposte di intervento educativo e sono stati posti i problemi relativi.

In primo luogo si parla di aumento delle attività pratiche. Si rende cioè necessario che la scuola, la famiglia e le varie comunità uniscano gli sforzi per offrire ai ragazzi maggiori opportunità di svolgere degli impegni di ordine pratico-manuale. La legge sull'istruzione scolastica e la legge sull'educazione sociale sono state riformate nella 151esima sessione parlamentare, esse stabiliscono che:

1) la scuola deve cooperare con le organizzazioni di educazione sociale per aumentare le attività pratiche, includendo il volontariato e le esperienze nell'ambiente naturale; i responsabili dell'educazione nei comuni dovrebbero anche realizzare progetti per fornire concrete possibilità di attività pratiche;

2) la famiglia e la comunità devono potenziare la loro funzione educativa con proposte di carattere concreto che sostengano l'assunzione di responsabilità da parte dei ragazzi. D'altra parte, la fragilità del nucleo familiare e la diminuzione delle nascite hanno indotto il declino della funzione educativa della famiglia e questo andamento pone il problema del rilancio di efficacia dell'azione educativa dei genitori.

Il Comitato Centrale dell'Educazione, nella relazione del giugno 1998, ha messo in evidenza che situazioni familiari di eccessiva protezione o di pesante interferenza verso i bambini, portano ad un aumento dei livelli di ansia nella crescita dei ragazzi e alla perdita di confidenza nel correggerne gli errori, ed è dunque necessario intervenire immediatamente per frenare la crescita di questi

fenomeni. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso varie iniziative intese allo scopo. Tra di esse si segnalano le seguenti:

- la creazione di trasmissioni televisive per favorire l'educazione dei ragazzi;
- la diffusione della campagna nazionale per promuovere l'apprendimento;
- la produzione e la distribuzione di una guida pratica dal titolo *Education Guide Book*;
- la pianificazione del programma '24 ore Telephone'.

Inoltre, la legge sull'educazione sociale è stata modificata nel giugno 2001, allo scopo di rinnovare l'organizzazione dell'amministrazione e di rilanciare la funzione educativa delle famiglie.

Un settore specifico di intervento è quello relativo alla promozione dell'educazione morale che è ritenuta molto importante per insegnare ai ragazzi ad *essere umani* ad ogni livello scolastico.

Nelle elementari e nelle secondarie inferiori, in particolare, si vuole infondere il sentimento morale fra i ragazzi, sentimento che deve radicarsi su basi etiche e su un chiaro sviluppo in senso di assunzione di responsabilità individuali e sociali. Si ritiene necessario insegnare le regole di base della convivenza umana e la distinzione tra bene e male. È stato anche rilevato che l'educazione morale nel passato metteva molta enfasi nell'insegnare cosa sono i vizi e cosa sono le virtù, senza legare questi insegnamenti a comportamenti pratici. Non è più sufficiente conoscere solo il concetto di giusto e sbagliato, è fondamentale che i ragazzi sappiano usare questi concetti nella vita di ogni giorno. Per raggiungere questo fine si devono fare sforzi per rendere l'educazione morale più incisiva.

Dati questi problemi, il Ministero della Pubblica Istruzione ha rivisto i cosiddetti *Course of Study*, vale a dire i programmi d'insegnamento già a partire dal 1998, al fine di permettere ai ragazzi di assimilare meglio i concetti di giusto e sbagliato anche per mezzo di attività sperimentali.

