

a cura di
LUIGI D'ALONZO - GIUSEPPE MARI

Identità e diversità nell'orizzonte educativo

Studi in onore di Giuseppe Vico

PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
RICERCHE

V&P

Universidad de Navarra
Servicio de Bibliotecas

i25496682

L'accesso al mondo culturale aperto da una seconda lingua comporta infatti un'immediata consapevolezza dei confini linguistici del proprio io: lo studio e la padronanza di almeno una lingua straniera sono quindi la prima condizione per una didattica interculturale nella scuola.

Questi due primi principi (prospettiva e limitazione) orienterebbero le menti alla progressiva consapevolezza della soggettività culturale e linguistica che caratterizza le rispettive visioni del mondo, come condizione per una continua negoziazione dei significati nella costruzione della conoscenza in ambito scolastico (principio del costruttivismo). Ad essi Bruner aggiunge come essenziale il «principio narrativo», derivato dalla scoperta che esisterebbero due modalità fondamentali (universali) con cui la mente umana struttura la propria esperienza immediata, e successivamente organizza e gestisce la conoscenza del mondo, indicate convenzionalmente con i termini pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo. Entrambe le modalità «affondano le loro radici nel genoma umano», ed insieme sono espresse e coltivate da tutte le culture, sebbene in modi diversi, di nuovo per il tramite del linguaggio. La modalità «narrativa», secondo Bruner, sarebbe decisiva per la coesione di una cultura come per la strutturazione della vita individuale: la capacità narrativa permetterebbe dunque al soggetto di crescere dentro una cultura e di trovare in essa un proprio 'posto' simbolico. La prima conseguenza è che il bambino deve entrare in rapporto con il ricco patrimonio narrativo di una cultura (o delle culture), e che miti, storie, fiabe e racconti tradizionali 'strutturano e nutrono un'identità', e inoltre stimolano l'immaginazione.

A detti principi si può aggiungere l'esigenza di stimolare in genere una competenza comunicativa (anche non verbale), come antecedente logico di quella linguistica in senso proprio (scritta e orale), in almeno due lingue, ed infine di promuovere in ogni parlante la consapevolezza della propria identità linguistica.

Un ultimo principio di metodo (non ultimo in ordine cronologico) può essere infine individuato, sempre secondo il Bruner, nel «sostegno dell'Io». Questo principio include un iniziale 'riconoscimento' dell'allievo nella sua specifica condizione, un impulso e uno sviluppo della stima di sé, potenziate anche attraverso l'acquisizione di competenze progressive che permettano a ciascun allievo di 'raccontare la propria storia', collocandosi progettualmente in un mondo possibile. Bruner formula questo principio come «dell'identità e dell'autostima», e vi individua uno dei compiti fondamentali della scolarizzazione nell'età moderna.

CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN*

Qualità e successo in educazione

Introduzione

Tutti sono concordi nel collocare le conseguenze della buona riuscita al cuore dell'educazione, o, detto in altro modo, ritenere che il fine dell'educazione sia trionfare nella vita, interpretando il successo alla luce di categorie strettamente economiche, tecnologiche o di semplice e limitata accettazione di proposte, idee e comportamenti molto concreti.

Che conseguire il buon risultato rappresenti una delle finalità essenziali dell'educazione è un'affermazione ampiamente condivisa nella cultura in cui viviamo. Inoltre si ha l'abitudine di ritenere che qualità e buona riuscita, quest'ultima intesa come successo, siano sovrapponibili. In tali termini si persegue il successo accademico, emozionale e lavorativo, alla ricerca di più definiti indici qualitativi in educazione. La mia proposta consiste nel recuperare il nucleo più significativo della cultura della qualità in ambito educativo, porgendo una visione della qualità in educazione differente rispetto a quella comune, che chiamerò 'qualità personale'.

1. Buona riuscita e successo: etimologia e semantica

Forse la prima questione che è necessario affrontare in questo momento è un chiarimento di tipo semantico. Quando ci s'imbatte in un complesso di termini strettamente relazionati, poiché si riferiscono a campi semantici che molto spesso si sovrappongono, non risulta semplice delimitarli. Sono termini che l'uso comune ha ormai consolidato ed il cui significato non possiamo stabilire arbitrariamente, quindi conviene fare uno sforzo per precisarli.

* Professore ordinario di Teoria e storia dell'educazione, Università di Navarra (Pamplona).

La definizione di successo – che possiamo desumere dal *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (DRAE) – indica, in prima istanza, «trionfo», la buona riuscita di un affare, di un'azione ecc. Inoltre, in seconda istanza, suggerisce la buona accoglienza che possiede qualcuno o qualcosa. Infine indica il momento terminale di una faccenda o di un affare.

Se si risale all'etimologia, ci troviamo di fronte ad una voce derivata dal latino *exire* 'uscire', costituita da *ex* 'fuori' e *ire* 'andare'; la quale fu registrata nella lingua castigliana nel 1732, all'interno del *Diccionario de Autoridades*, con il suo significato originale. Tuttavia, in seguito, si modificò assumendo esclusivamente un significato positivo: 'apertura vantaggiosa' o 'risultato opportuno' di qualche affare. Invece in inglese *exit* ha mantenuto il significato originale latino.

In castigliano, ad esempio, s'intende con 'successo' la conclusione di un affare, di un esame ecc., con buoni risultati; 'avere successo' è sinonimo di 'trionfare'. Il contrario è 'fallire'.

In questo modo, oggi, in spagnolo, «trionfo» è diventato un sinonimo di successo, che il DRAE definisce come «azione e effetto legato al successo» (essere vittorioso). Lo stesso dizionario indica il successo «trionfo» come buona riuscita di qualsiasi impegno; in alcuni giochi di carte, si chiama in questo modo la carta di bastoni che possiede il valore più elevato; e, tra gli altri significati, designa anche il trofeo che sintetizza la vittoria.

Per quanto riguarda l'etimologia, proviene dal latino *triumphus*. Il *triumphus*, attribuzione concessa dal senato romano, era la più alta carica onorifica a cui poteva aspirare un condottiero. Qualora gli fosse stato concesso questo titolo onorifico, il generale al comando di un esercito era onorato attraverso una cerimonia che si chiamava *triumphus*; tuttavia, se il Senato non considerava adeguati i suoi meriti per siffatta distinzione, poteva conferirgli una *ovatio*.

Si ritiene che la parola latina *triumphus* si originò a partire dalla parola greca *thryambos*, che si riferiva a un inno in onore di Dioniso, mentre *ovatio* è un vocabolo derivato dal greco *euazein*, 'gridare di gioia', costituito, a propria volta, a partire dall'esclamazione *euoi*, che si era soliti impiegare in onore di Dioniso. Questa esclamazione è presente in alcune lingue moderne, come nel portoghese usato in Brasile, dove *evóé* rappresenta un grido di gioia pronunciato in situazioni di vittoria o grande gioia, come ad esempio, durante il Carnevale.

2. *Cultura della qualità, cultura del risultato*

La qualità, che con tanto vigore attraversa la nostra cultura, si sovrappone al risultato, inteso come categoria sociale. Si pensa che qualcosa ha qualità se ha, anche, successo, sebbene dovrebbe essere il contrario: il successo è – deve essere – il risultato della qualità.

La qualità è oggettiva: si presenta quando qualcosa è valido, vale a dire, quando adempie i requisiti che i classici identificavano con l'«essenza» o «modo di essere» di qualcosa. Un buona penna è quella che scrive bene. Nello specifico dell'attività umana ci si riferisce alla sua «buona pratica»: un buon direttore, un buon avvocato, un buon professore, sono tali se soddisfano ciò che i propri doveri richiedono.

Un'altra cosa è la reazione del «pubblico», il quale, di solito, accetta l'utile, anche se a volte lo confonde, non sapendo apprezzare l'importante, in particolare se si riferisce ad alcune analisi (profitto, interessi ecc.).

Sarebbe un errore confondere la qualità con il risultato e non ha senso far dipendere la qualità dal successo: ci troveremmo in un mondo alla rovescia. Questa è la considerazione del risultato secondo un approccio di tipo socio-emotivo, la quale presenta una sorta di confusione fra qualità e quantità: la cosa più importante risulta essere quindi ciò che è più venduto, più visto, più votato, ecc. Tuttavia è bene domandarsi: tali categorie sono indici di qualità? Per quale motivo possiedono una così grande rilevanza sociale?

Un terzo vocabolo in uso è quello di «eccellenza». Eccellente è ciò che è superiore al normale, sia riguardo al «modo di essere» che in relazione al comportamento pratico. Eccellente si dice, inoltre, di ciò che presenta una buona riuscita. Presuppone un livello massimo di qualità e non si misura con il successo. Eccellenza e qualità sono termini che s'impiegano indistintamente nella pratica. Parlando d'eccellenza si pretende di sottolineare la grande importanza della qualità e darle una maggior preminenza.

3. *Lo studio della qualità*

Tuttavia, potremmo continuare il discorso domandandoci: l'affannosa ricerca di risultati tangibili, considerati come simboli di qualità, è ragionevole oppure no? Tale ricerca, più o meno ossessiva, di risultati, non racchiude, in qualche modo, un inganno? Non tende a con-

taminare quel necessario disinteresse inerente alla scienza o all'innovazione? Non potrebbe occultare il pericolo di dover subordinare tutto alla fine del processo, rifiutando quel che lo precede?

Ammettiamo che la qualità ottenga risultati (successi), e che questi ultimi possano definirsi di eccellenza. Al fine di 'riscattare' siffatta ricerca di risultati bisogna essere consapevoli che:

- sono condizioni imprescindibili per la sopravvivenza di una struttura organizzativa,
- comportano un processo che li alimenti,
- sono la dimostrazione che si è lavorato in base a criteri di qualità.

Donabedian (*An Introduction to Quality Assurance in Health Care*, Oxford University Press, Oxford 2003) valuta il risultato di un'attività e la considera di qualità quando la struttura, i processi ed i suoi risultati sono connotati da essa. In tal modo, applicando quest'ipotesi a ciascuno di questi ambiti, possiamo prospettare in modo dettagliato il concetto di qualità e possiamo caratterizzare l'educazione in base a criteri di qualità quando:

- con riferimento alla struttura: ci riferiamo a tutto quello che caratterizza l'attività di un centro, ad esempio accademico; vale a dire, ricercatori e docenti prestigiosi e con esperienza, una metodologia didattica che permette la crescita intellettuale e creativa di ogni singolo studente, biblioteche e aule, ecc. Tutto ciò deve essere selezionato, conservato e sviluppato secondo criteri di qualità;
- con riferimento ai processi: se si pianificano ed effettuano attività che, preparate adeguatamente, facilitino il perseguimento di una finalità. Si cerca l'azione coordinata di tutti gli agenti necessari per riuscire a raggiungere il fine proposto;
- per ciò che attiene ai risultati: se corrispondono a quelle finalità caratterizzanti la genesi di quell'istituzione, in base alle quali si realizza la *mission*, con particolare attenzione ai valori del centro stesso.

Per questi motivi, la qualità coinvolge la totalità di un sistema. Proprio in tali ambiti risiede la qualità: all'interno di un'intelaiatura di conoscenze, abilità, proposte, equilibri di forze e intenzioni.

Quando analizziamo le sue articolazioni, pensiamo che la qualità sia una caratteristica raggiungibile per qualsiasi genere d'attività, qualcosa di inerente ad essa, che esige che si debba fare un qualcosa di adeguato o conveniente in funzione di qualcosa o qualcuno. Da un altro punto di vista, la qualità può essere intesa anche come un fare ciò che è dovuto. Perciò, abbiamo bisogno di

formarci nel settore specifico all'interno del quale agiremo. Inoltre dobbiamo sapere quali siano le nostre conoscenze, per poterle applicare in seguito.

Gli studi che riguardano la qualità si sono evoluti studiando le differenti sfaccettature dell'attività, raggruppandole alla luce delle sue funzioni e ripercussioni verso il prodotto finale, sviluppando così una scienza specifica: lo studio della qualità. Tuttavia, quest'ultima è, nel contempo, una metodologia utile a molte altre discipline scientifiche.

I criteri di qualità guidano tutti coloro che collaborano in un'impresa (d'insegnamento, medica, ecc.) verso la buona pratica. Le conoscenze metodologiche relative alla qualità plasmano la cultura e la conoscenza sul come fare, in forma adeguata, quello che è opportuno fare, per coloro che devono sviluppare una istituzione.

Così, se noi ci riferiamo ai professionisti che fanno parte di un'istituzione, si può comprendere, con facilità, come i buoni risultati non sarebbero possibili senza il possesso delle competenze chiave che richiedono le esigenze della qualità: professionalità, comportamento etico, lavoro di gruppo, capacità comunicative, conoscenze scientifiche, attenzione orientata alla persona. Vale a dire, ancora una volta, che emerge il paradigma del lavoro all'interno di un sistema, al cui interno ogni agente influisce sulla realizzazione finale, sui risultati, e da ciò deriva l'importanza della conoscenza e della cultura della qualità.

Vedremo in modo dettagliato come si è soliti intendere la qualità in prospettiva educativa.

4. La qualità in educazione

L'interesse per la *qualità* dell'educazione emerge quando non è più necessario preoccuparsi degli *aspetti quantitativi* (quando è già soddisfatta la richiesta di scolarizzazione di massa, quando quasi tutti gli studenti trascorrono ormai molto tempo a scuola)¹.

¹ Cfr. J.M. QUINTANA, *La educación está enferma. Informe pedagógico sobre la educación actual*, Nau llibres, Valencia 2004, pp. 156-165.

Quest'idea di qualità non è nuova: nella sua essenza, la qualità indica qualcosa che è inerente all'educazione medesima: l'orientamento intenzionale verso il miglioramento, l'eccellenza o la perfezione.

Nello specifico, la parola 'qualità' incomincia ad applicarsi su larga scala all'educazione statunitense verso il 1983, alla luce del lavoro della Commissione Nazionale dell'Eccellenza in Educazione, istituita dal presidente Reagan per affrontare due problematiche urgenti ed evidenti: la perdita della competitività delle imprese ed il problema dell'integrazione all'interno della società nordamericana. Tali problematiche, si diceva, che fossero conseguenze della negativa condizione in cui versava l'educazione; era quindi urgente promuovere un'educazione di qualità.

Siffatta idea si estese a molti Stati; la OCDE la accolse, organizzando convegni e presentando proposte al fine di garantire la qualità all'interno dell'educazione. Oggi è un tema molto in voga, anzi si potrebbe dire che gli si dedica un'attenzione eccessiva, presentandolo come un nodo cruciale dei sistemi educativi.

L'Unione Europea, per la prima volta, fa esplicito richiamo alla qualità dell'educazione nel Trattato di Maastricht (1992), nel Capitolo III, articolo 126, 1, in cui si afferma che la «Comunità contribuirà allo sviluppo di un'educazione di qualità».

In Spagna, l'utilizzo della parola 'qualità', riferita all'educazione, si fa risalire al V Congresso Nazionale di Pedagogia (Madrid, 1972), durante il quale V. García Hoz e J.L. Villar Palasí - allora ministro dell'educazione - fecero riferimento, in termini generali alla «qualità dell'educazione» nel discorso inaugurale.

Un luogo comune ricorrente in una parte della letteratura pedagogica consiste nell'identificare, superficialmente ed in forma illegittima, la qualità con un'educazione d'*élite*, con l'intento di declassare la qualità a causa del suo presunto carattere discriminatorio. La genuina qualità pedagogica non si presenta prepotentemente, ma, al contrario, è legata all'equità e alla giustizia sociale. Coloro che credono il contrario sono più guidati da una logica legata ai sistemi educativi, con tutti i limiti che ciò comporta, che da una prospettiva educativa antropologica e personale.

Quello che è fuor di dubbio è che la preoccupazione per la qualità nasce alla fine del XX secolo, all'interno di un ambito di ricerca sulla competitività economica, favorendo la creazione di organismi per il controllo e la valutazione dell'insegnamento.

5. Significato politico-sociale e pedagogico della qualità dell'educazione

Questo concetto di qualità, in ambito educativo, può intendersi fondamentalmente² in 2 modi: nel suo aspetto politico-sociale (in relazione alla qualità del sistema educativo), e secondo una prospettiva pedagogica (più in linea con la qualità dell'educazione propriamente detta).

Nel primo caso ci si riferisce agli obiettivi, organizzazione e funzionamento del sistema educativo; in altri termini, la qualità è legata ad aspetti esterni o strutturali. Nel secondo caso, invece, si riferisce all'essenza dell'insegnamento e dell'educazione: la realizzazione personale, quella peculiare modalità formativa che si raggiunge grazie all'azione educativa.

Due esempi fondamentali della prima prospettiva ci vengono forniti da Medina e de la Orden. Sottolinea Medina: «[...] la qualità dell'educazione è un concetto relativo, difficilmente collocabile in una struttura fissa, unica, legata ai processi o ai prodotti, quanto riferibile a molteplici forme di educazione»³. In questo caso è possibile precisare, ad esempio, un criterio legato al processo come la partecipazione sociale, o uno legato al prodotto come la diminuzione dell'insuccesso scolastico.

De la Orden, dall'altro lato, avverte: «[...] come parte centrale della qualità, ed espressione più concreta della stessa, si evidenzia, più o meno chiaramente, l'aspirazione verso un prodotto educativo valido, in altri termini, che risponda alle aspirazioni, aspettative e necessità autentiche degli individui e della comunità»⁴.

Secondo questa prospettiva, per definire la qualità, il compito essenziale consiste, quindi, nel fissarne alcuni indicatori, in base ai quali poter valutare. In tal modo si registrano alcuni indicatori di qualità, raccolti nel Libro Bianco della riforma educativa del 1989, e successivamente, nelle 77 disposizioni per il miglioramento della qualità che pubblicò il MEC (Ministero dell'Educazione e della

² Cfr. *ibi*, pp. 157-160.

³ R. MEDINA, *Participación social y calidad de la educación*, in SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, vol. II, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid 1989, p. 125.

⁴ A. DE LA ORDEN, *En busca de la escuela eficaz: la función de la transferencia y uso del conocimiento en la innovación educativa*, in SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, vol. II, p. 23.

Scienza) nel documento *Centri educativi e qualità dell'insegnamento. Proposte realizzative*

Precedentemente, nel 2002, in occasione della proclamazione della legge organica sulla qualità dell'educazione (LOCE), furono presentati anche alcuni fattori aventi un'incidenza diretta sulla qualità dell'educazione. In quel momento si enumerarono alcuni indicatori, come la specializzazione e la formazione del corpo insegnanti, la programmazione docente, le metodologie educative e la funzione dirigente, l'innovazione e la ricerca educativa, l'orientamento educativo e professionale, l'analisi educativa e la valutazione del sistema educativo.

Se prendiamo in considerazione i suggerimenti dell'OCDE, decisamente orientati verso la ricerca sulla qualità dell'educazione – che, fra l'altro, rappresenta una costante a livello internazionale –, questa nel 2002 enunciava 33 indicatori, nella stragrande maggioranza di origine quantitativa, e ciò comportava non poche difficoltà per la valutazione della qualità.

D'altra parte, scopriamo il secondo significato precedentemente ricordato sulla qualità dell'educazione, vista come realizzazione personale o formazione. In questo caso, la qualità implica la promozione della crescita personale, andando più in profondità rispetto al raggiungimento di alcuni indicatori qualitativi esterni, i quali, anche se talvolta sono condizioni necessarie o convenienti, non sono tuttavia sufficienti a far comprendere pienamente il significato globale della qualità, dal momento che potrebbero trarre in inganno.

L'autentica qualità dell'educazione consiste nel guadagnare l'eccellenza, non tanto del sistema educativo, quanto dell'atto educativo o didattico. Il sistema scolastico consente la realizzazione dell'agire legato all'insegnamento, conservando il suo significato soltanto riguardo a questa dinamicità realizzativa; cioè in quanto propugna un apprendimento formativo. Solo allora può adempiere la propria funzione e risulta possibile poter parlare di buone pratiche in educazione, appunto, di qualità.

L'atto d'insegnamento è quello all'interno del quale si rende possibile la relazione fra insegnamento ed apprendimento; dove, in una certa maniera, si fondono maestro e scolaro. Tuttavia, affinché tale atto sia fecondo, non è sufficiente poter riferirsi alle sole connotazioni esteriori, anche se ottime, ma è necessario che l'insegnante e lo studente agiscano bene, in forma adeguata. A ciò fa riferimento Teixidó quando commenta: la qualità «non dipende dalla legge che la disciplina, ma dalla pedagogia che la attualizza nell'istituzione sco-

lastica⁵». In tal modo è implicata, se così si può dire, la qualità del maestro, del professore che insegna (della sua azione d'insegnamento), la quale presuppone che il docente conosca e pratichi bene il proprio compito di docente, al fine di stimolare gli studenti. Però, nel contempo, prevede anche la qualità dello studente che apprende, il quale manifesta interesse e volontà verso l'apprendimento.

Herbart, in pieno XIX secolo, diceva che «essere un insegnante noioso è il peccato più grave dell'istruzione»⁶. Detto in termini propositivi, si può affermare che l'agire educativo, declinato secondo la prospettiva di chi insegna, prevede creatività ed immaginazione.

Un indice del fatto che tale attuazione educativa si realizzi in modo adeguato è certificato dalla gioia nell'apprendimento, la quale si caratterizza come motore dell'intero processo. Gioia inerente a tutta l'attività concreta e adeguatamente realizzata. A quest'ultima faceva riferimento García Hoz quando parlava di «opera ben fatta»⁷. Diceva che quella costituiva una chiara espressione dell'educazione personalizzata, nella sua costitutività, la quale «[...] venne alla luce con l'intenzione di rendere cosciente ogni essere umano del fatto che in lui esiste una tensione verso il bene, precedente e superiore alla sua volontà. Il risveglio di questa consapevolezza equivale alla scoperta di se stessi. Oltre siffatta scoperta, o in alcuni casi simultaneamente, si matura la scelta razionale di rendere effettiva questa tensione nella ricerca del bene, all'interno della totalità dei nostri atti e delle nostre relazioni. E, con il bene, la gioia di vivere»⁸.

Una volta tracciata questa panoramica generale della qualità in educazione, desidererei fare riferimento a due problematiche, di cui è stata testimone la teoria dell'educazione, negli ultimi anni della seconda metà del XX secolo. In concreto, faccio riferimento, in primo luogo, alla discussione sulla formulazione di obiettivi, proprio come indicatori di qualità in educazione, ed alla loro ripercussione sulla strutturazione dei curricula 'chiuso' o 'aperto'. In secondo lu-

⁵ M. TEIXIDÓ, *La qualitat de l'educació. Preocupació i retòrica*, in «Revista Catalana de Pedagogia», 2002, 1, p. 34.

⁶ J.F. HERBART, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Espasa-Calpe, Madrid 1935, p. 1323.

⁷ V. GARCÍA HOZ, *Hacia la excelencia en la educación. Un sistema para la obra bien hecha*, in SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, vol. II, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid 1989, p. 70.

⁸ *Ibi*, p. 85.

go, menzionerò l'equivoca identificazione che si è soliti compiere fra finalità dell'educazione e qualità della stessa, indicando la necessità di riscoprire il concetto di qualità personale.

6. Qualità e obiettivi in educazione

La cultura della qualità in educazione richiede di porre l'accento sul metodo seguito nel processo educativo, all'interno del quale la definizione di obiettivi possiede un ruolo rilevante.

Gli obiettivi vengono ad identificarsi con le méte, le conquiste, i risultati verso i quali si tende, come vertice dell'azione e del processo educativo. In tal modo, è possibile parlare di obiettivi soltanto all'interno di grandi cornici generali e globali dell'educazione, nell'ambito dei valori (finalità). Ciononostante parliamo degli obiettivi generali specifici di un ambito, o di un corso, fino a quelli di una disciplina particolare; degli obiettivi comportamentali che contemplano il conseguimento di abilità ed attitudini, ed anche degli obiettivi operazionali o di applicazione⁹.

Prima di questa situazione alcuni autori, durante il XX secolo, forse senza diversificare bene i diversi obiettivi e le loro differenti funzioni, hanno compiuto una critica, più o meno radicale, alla Pedagogia orientata al conseguimento di obiettivi.

Tale atteggiamento critico si riferisce ad un certa pedagogia definita 'tecnologica', la quale dovrebbe essere sostenuta dal raggiungimento di finalità e criteri legati all'efficacia. A tal riguardo, ciò che è tecnologico viene associato a ciò che è anche antiumano, quantitativo, valutativo, efficace, programmato, ecc.

In più, è stato criticato l'impianto curricolare fondato sul conseguimento di obiettivi, dato che sovrappone l'attività di apprendimento alla sua connotazione pratica, determinando così *a priori* qualsiasi azione educativa.

Tali voci critiche hanno argomentato, a grandi linee, ciò che segue:

- non è possibile preventivare l'esito finale dell'insegnamento;
- la previsione, sotto forma di obiettivi, ostacola l'utilizzo di opportunità di apprendimento che possono sorgere durante il processo,

⁹ Cfr. A.J. COLOM, *El curriculum escolar*, in AA.VV., *Teoría de la educación*, Taurus, Madrid 1994, pp. 83-109.

- gli obiettivi non sono strumenti validi o utili fino a quando gli insegnanti non ne fanno uso,

- molte volte i risultati non previsti sono i più importanti, anche sotto il profilo educativo.

Per tali ragioni, una struttura curricolare in funzione dei conseguimenti ottenuti si definisce chiusa o tecnologica, possedendo queste connotazioni:

si basa sulla definizione degli obiettivi che si desiderano perseguire;

si identificano i contenuti, i materiali, le strategie e gli esercizi di apprendimento *a posteriori*, e in funzione delle finalità che si desiderano accogliere;

è necessaria la verifica dei risultati ottenuti per sapere se gli obiettivi sono stati raggiunti;

ha la pretesa di aumentare l'efficacia pedagogica. Si tratta di un'azione orientata verso un raggiungimento completo.

Ci troviamo, dunque, di fronte ad un'impostazione curricolare che si giustifica in base all'idea di efficacia e di risultati, pretendendo di imprimere razionalità all'interno dei processi. Inoltre, si consolida sull'idea di previsione, di definizione previa dei risultati che si ricercano, ed in funzioni di questi prescrive norme di azione, le quali, successivamente, devono essere valutate per determinare il livello conseguito e valutare il grado di pertinenza del progetto realizzato.

Dinanzi a questa concezione curricolare se ne sviluppò un'altra, negli ultimi decenni del XX secolo, la quale viene denominata 'aperta'. Quest'ultima, più che radicarsi nel conseguimento di obiettivi, intende valorizzare il processo educativo.

Nel primo caso si voleva potenziare più la realizzazione dell'obiettivo; in questo secondo caso, ci s'interessa maggiormente del processo, dell'azione intermedia fra il momento iniziale e quello finale.

La seconda modalità curricolare, 'aperta', possiede un aspetto positivo: pone al centro lo studente, per il fatto che implica una concezione più dinamica del processo di insegnamento, rende possibile uno svolgimento aperto alla ricerca (legato alla risoluzione di problemi), durante il processo di elaborazione curricolare.

In questa concezione aperta del curricolo, tuttavia, non si escludono gli obiettivi, ma si giustificano secondo una modalità differente. Eisner, per esempio, sostituisce il concetto classico d'obiettivo

con quelli che chiama «obiettivi espressivi»¹⁰, intesi come norme per l'azione, processi di sviluppo o esperienze a cui il fanciullo partecipa. In tal modo, non si definiranno condotte finali, quanto processi o situazioni all'interno delle quali il fanciullo viene coinvolto attivamente (commentare un libro, un film, partecipare ad un dibattito, lavorare in gruppo, ecc.). Non si puntualizza quello che l'alunno deve apprendere, quanto ciò che deve fare. Si rappresenta, perciò, la situazione di apprendimento, lasciando aperta la direzione che successivamente assumerà. È, quindi, più importante, il conseguimento di un adeguato *setting* lavorativo, rispetto alla realizzazione di lavori predeterminati. Già si possono intravedere le problematiche che tale impostazione racchiude.

Si è formulata un'ulteriore alternativa al modello 'chiuso', orientato al raggiungimento di *méte* o obiettivi. È ciò che Stenhouse denominò «principi di procedimenti»¹¹. Normalmente tali principi di procedimenti si riferiscono alle azioni dell'insegnante, presuppongono un piano di lavoro flessibile, come ad esempio quello legato alla promozione, negli studenti, del giudizio critico, dell'interesse per la ricerca, ecc.

Stenhouse sostituisce gli obiettivi con i mezzi, le forme o strumenti - i procedimenti -. In tal modo, l'autore inglese punta maggiormente l'accento sulle metodologie e le modalità di insegnamento, vale a dire, sulle capacità che l'insegnante detiene per giungere a capo del processo.

Non c'è dubbio che entrambe le soluzioni presentano aspetti positivi per la funzione docente e, di conseguenza, per la pratica scolastica, tale per cui si potrebbe sviluppare una posizione intermedia fra queste prospettive. Qualsiasi professionista, in qualunque tipologia di attività, sa ciò che ci si attende da lui, dal suo lavoro, dal suo impegno, tale per cui non sembra così inammissibile accettare un orizzonte teleologico, il quale introduce sempre razionalità nei processi. Allo stesso tempo, inoltre, viene promossa la dimensione della ricerca orientata alla risoluzione dei problemi, all'innovazione ed anche alla connotazione critica finalizzata al perfezionamento.

¹⁰ Cfr. E.W. EISNER, *Learning and Teaching. The Way of Knowing*, NSSE, Chicago 1985; ID., *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*, Martínez Roca, Barcelona 1988.

¹¹ Cfr. L. STENHOUSE, *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid 1984; ID., *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid 1987.

Una siffatta posizione viene introdotta per non trattare con rigidità la tematica degli obiettivi e cercare, finché è possibile, di regolamentare in qualche modo i processi, per fare in modo che, nello stesso tempo: non si perda razionalità nelle attività pedagogiche; si possa sviluppare un adeguato clima scolastico, basato sull'attenzione alle necessità umane, sulla promozione di conoscenze criticamente valutate e anche sull'incentivo di momenti di ricerca-azione.

Per concludere, la presenza o meno di obiettivi nella programmazione o pianificazione curricolare non esclude la possibilità euristica o di ricerca, come neanche la riflessione e la flessibilità, nella sua dimensione applicativa, alla luce di nuove situazioni emergenti. Un obiettivo incoraggia alla razionalità, alla possibilità di valutare, però deve essere inteso come una finalità o un'aspirazione ampia, potenziale, funzionale, la quale si presenta molto distante da quelle premesse chiuse e rigide tipiche dell'impostazione comportamentista¹².

7. Finalità dell'educazione e qualità personale

Ciò che abbiamo detto guadagna il suo più decisivo significato quando ammettiamo che l'educazione «riceve le proprie finalità in relazione all'oggetto che va ad attuare», e quindi, il fine dell'educazione, all'interno del quale si radica la qualità dell'attuazione educativa, può essere definito soltanto «come il bene della persona che si educa»¹³. Ne discende che l'azione educativa è essenzialmente una relazione di aiuto. Se il fine dell'educazione è la perfezione della natura personale dell'educando, a quest'ultimo appartiene tale finalità.

Anche se, come afferma giustamente Marín, l'idea di ottimizzazione, perfezionamento o miglioramento, come rappresentazione della finalità e della qualità educativa «è un dato dal quale partiamo, però alla volta di un problema. Nell'intimo di questa cornice generale risiedono inglobate realtà, a volte contraddittorie, di una complessità ricolma di difficoltà, quand'anche misteriose»¹⁴.

¹² Cfr. COLOM, *El currículum escolar*.

¹³ F. ALTAREJOS, *Educación y felicidad*, EUNSA, Pamplona 1986², p. 19.

¹⁴ R. MARÍN, *La educación como optimización del hombre*, in AA.VV., *Teoría de la educación*, Límites, Murcia 1983, p. 109.

La nozione di finalità si è trasformata in qualcosa di tremendamente problematico nel mondo attuale. Nella crescita umana, l'inizio della comprensione è la conoscenza del fine, della direzione di vita, delle motivazioni. Perciò, l'attuazione educativa ritrova il proprio significato in relazione alla teleologia: può comprendere se stessa solamente quando conosce la finalità della sua perfettibilità. In questo modo, la conoscenza del fine è l'origine dell'azione educativa e del sapere pedagogico.

Il libro di Noddings, *Happiness and Education*, pubblicato nel 2003, rappresenta un esempio di come la domanda sulla finalità dell'educazione possiede, ancora oggi, grande valore nella speculazione educativa contemporanea; anzi io direi che potrebbe e dovrebbe essere la guida più appropriata per la ricerca sulla qualità in educazione.

Riguardo a quest'ambito, ci tocca considerare tre tipologie di questioni: 1) è attendibile parlare di un fine in educazione, o sarebbe meglio parlare di molteplici finalità o proprio dell'assenza di queste ultime?; 2) il fine dell'educazione è anche il fine della vita umana?; 3) ci potrebbe essere una potenziale convergenza o consenso di significato riguardo a questa possibile finalità?

Nei confronti del fatto se sia possibile parlare di un fine o molteplici finalità dell'educazione, la risposta è relativa a come s'intende l'educazione: se è relativa alle persone o agli individui. Se si pensa ad un'educazione alla persona, e tale persona viene intesa come unità, è possibile parlare di un fine. Se si ragiona in termini differenti, risulta davvero problematico. Sarebbe decisamente più appropriato parlare di molteplici finalità (o obiettivi), declinati a seconda delle differenti connotazioni dell'essere umano¹⁵.

Inoltre, sulla coincidenza fra finalità dell'educazione e vita umana, deve essere considerata l'educazione – proprio come ritiene Peters¹⁶, riprendendo alcune acquisizioni di Ryle –, come compito e come costruzione. L'educazione, concepita come compito, possiede come finalità la valorizzazione, il perfezionamento. L'educazione, intesa come costruzione, considererebbe il fine della vita come il fine dell'educazione: la felicità, secondo l'argomentare di Noddings, con

¹⁵ Cfr. F. ALTAREJOS - C. NAVAL, *Filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona 2000. Per la traduzione italiana si veda F. ALTAREJOS - C. NAVAL, *Filosofía dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2003.

¹⁶ Cfr. R.S. PETERS, *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires 1969.

una chiara risonanza aristotelica. Anche considerando l'educazione soltanto come promozione – come compito –, è possibile intendere come finalità proprio il perfezionamento delle facoltà umane che configurano la vita stessa dell'essere umano.

Infine, in riferimento al fatto se possa esistere una convergenza comune circa la finalità dell'educazione, è chiaro che, per certi versi, la risposta è affermativa, per altri, negativa. Il fine della vita umana è riconosciuto – anche se non per tutti, ed in forma generica –, come essere felici. Tuttavia, che cosa è la felicità? Su tale nodo non vi è una comunanza d'intenti. Tali divergenze si motivano in ragione delle differenti concezioni antropologiche che sono presenti nella nostra società. Per molte di esse, oggi, la felicità s'identifica totalmente con l'aver successo, con l'ottenere il risultato che ci si è prefissati.

Millán Puelles declina tale problematica come segue: «L'obiettivo dell'educazione non è, formalmente, che l'essere umano agisca bene, ma che sia in grado di poterlo fare. La perfezione delle operazioni umane si ottiene soltanto virtualmente attraverso il processo educativo, dato che la finalità specifica della perfettibilità umana coincide con le virtù che sono relazionate alle nostre potenzialità, al fine di realizzare, in forma adeguata, tali operazioni. Il fine dell'educazione è, secondo questa prospettiva, un mezzo per la perfettibilità operativa dell'essere umano. E l'educatore, guidando l'uomo verso l'acquisizione della virtù, desidera soltanto che l'essere umano riesca a possedere quegli strumenti che, efficacemente, lo abilitino verso il raggiungimento di questa perfettibilità»¹⁷.

Millán sottolinea che *formalmente* la felicità non coincide con il fine dell'educazione, e ciononostante, può darsi che *realmente* lo sia. L'educazione solo formalmente prepara al raggiungimento della felicità; nella realtà, la provoca, dato che è possibile imparare ad essere felici, soltanto essendo così in un certo modo. Quindi, l'educazione è costituita da un impegno che è in forte tensione con l'*ideale di perfezione umana*, o se si preferisce, mutuando la terminologia aristotelica, con la *felicità*¹⁸.

Inoltre, è buona cosa rammentarsi come l'essere umano possieda una connotazione pratica specifica nei confronti della sua finalità, la quale gli consente di trascendere, in primo luogo, il proprio dinamismo fisico e biologico. Ciò sta a significare che è sempre l'essere

¹⁷ A. MILLÁN PUELLES, *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid 1963, p. 75.

¹⁸ Cfr. ALTAREJOS - NAVAL, *Filosofía de la educación*.

umano principio e fondamento della sua condotta pratica. L'attività umana, oltre ad essere irriducibile all'attività meramente fisica, lo è anche nei confronti di quella tecnica, poiché — a differenza di quest'ultima — l'uomo non raggiunge il proprio fine 'facendo', ma 'attuandosi bene'. La sua attività non si esaurisce in un'oggettualità prodotta, come nemmeno può isolarsi all'interno dello stesso essere umano, dato che raggiunge il fine in quella stessa attività; il buon compimento legato all'agire è il fine.

Siffatta rigenerazione dell'azione immanente, propria della realizzazione educativa dell'educando e dell'educatore, è una tendenza in aumento all'interno della pedagogia attuale, e per di più si propone anche come indicatore evidente di qualità in educazione. Un esempio di ciò si riscontra all'interno della famosa proposta dell'UNESCO circa i quattro pilastri dell'educazione per il XXI secolo, che sono: imparare a conoscere, imparare a vivere insieme, imparare a fare ed imparare ad essere. Anche il terzo pilastro, imparare a fare, si concepisce come sviluppo di capacità; non soltanto come acquisizione di abilità.

In questo modo si suggerisce, per il conseguimento di un'educazione di qualità, un recupero della volontà, la quale poi consentirà di far emergere la ragione, in tutta la sua pienezza. Si segnala, inoltre, l'urgenza di un recupero della memoria durante il processo d'apprendimento. Ed insieme alla memoria, dell'immaginazione.

Pieper, in *El ocio y la vida intelectual* (1974), nel capitolo «felicità e contemplazione», annota questa possibilità opportunamente indicando un conoscere fondato sul desiderio. L'educazione scolastica odierna abbisogna di una trasformazione profonda se vogliamo seguire queste indicazioni. Un particolare versante di cambiamento consisterebbe nell'offrire maggiori opportunità, all'interno dei curricula, ai saperi narrativi, e non soltanto a quelli scientifici. I saperi narrativi sono quei saperi che incentivano la contemplazione, o detto in altro modo, ad imparare desiderando. L'influenza educativa del sapere narrativo rappresenta una realtà riconosciuta, fin dalle origini dell'umanità. Oggi possiamo riscontrare tale influenza, ad esempio, nel cinema: insegna, diverte e sollecita. Vale a dire, potenzialmente, educa.

Se vogliamo parlare di qualità in educazione non possiamo conformarci alle sole preoccupazioni verso i processi, i prodotti, le strutture. Dobbiamo andare direttamente alla persona, promuovendo un apprendimento che si struttura mediante la contemplazione, che procura gioia — già citata in precedenza —, e che si proietta in una tensione verso il futuro, sotto forma di utopia. Tale contemplazione può

legarsi alle azioni quotidiane più semplici. Per far ciò è imprescindibile che il soggetto faccia esperienza di oggetti adeguati o predisposti ad essere contemplati. In educazione, è compito dell'educatore porgere questi oggetti attraverso il processo d'insegnamento, il quale possiede tre esiti peculiari¹⁹, con cui vogliamo concludere.

In primo luogo, bisogna sapere quale sia la natura di siffatti oggetti che suscitano la contemplazione, i quali coincidono con l'essere umano, la persona. Questi ultimi sono gli oggetti privilegiati e fecondi di contemplazione.

In secondo luogo, è importante aprirsi all'umanesimo come elemento che contraddistingue il curriculum. Tale umanesimo deve presentarsi come *umanesimo formativo*, il quale non si limita ad insegnare alcune *discipline di stampo umanistico*, sebbene cominci con quelle. Non si tratta soltanto di aver ben presente chi è l'essere umano, quanto vederlo agire, e vedere come lui stesso si attua: tale passaggio emerge con chiarezza nella narrazione, sia presente sia passata. L'insegnamento, inteso come attività di sviluppo della formazione umana, non s'identifica con una mera esposizione di discipline scientifiche.

Infine, bisogna adottare un linguaggio adeguato che consenta e utilizzi artifici retorici e poetici. «L'insegnamento, per essere educativo — perché faciliti la comunicazione —, affinché non sia una mera trasmissione di conoscenze, ed anche per rendere possibile tale trasmissione, deve far ricorso ad artifici logici, ma anche di altro tipo: retorici e poetici, secondo una giusta misura. È un qualcosa di richiesto dalla medesima condizione umana, una soggettività in fin dei conti»²⁰. L'oggettività della conoscenza, il risultato accademico, potrà essere un valore autorevole sulla qualità dei sistemi educativi; però, pedagogicamente, il suo compito è limitato: non si tratta di formare individui che rispondano a criteri d'efficacia, che accettino acriticamente idee, proposte e azioni, quanto esseri umani completi, capaci di esprimere un pensiero critico, ricolti di qualità personale.

(Traduzione di Emanuele Balduzzi)

¹⁹ Cfr. *ibi*, p. 129.

²⁰ C. NAVAL, *Educación, retórica y poética. Tratado de la educación en Aristóteles*, EUNSA, Pamplona 1992, p. 290.