

Maria Grazia Lombardi

Competenze
nella responsabilità

L'educativo scolastico

vai alla scheda del libro su www.edizioniets.com



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2014

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

PDE, Via Tevere 54, I-50019 Sesto Fiorentino [Firenze]

ISBN 978-884674099-1

Presentazione

di Laura Clarizia

Oltre la crisi dell'educativo scolastico: competenze complesse e responsabilità deontologica

Difficile non essere d'accordo con quanti, da punti di vista e con strumenti diagnostici diversi, evidenziano oggi ambiguità, contraddizioni, autoreferenzialità, difficoltà strutturali nel sistema educativo scolastico.

Per quanto la crisi non meriti di essere considerata generalizzata né egualmente distribuita in ogni contesto o livello d'istruzione, diffusa è la sua presenza nella percezione emotiva di tante famiglie e nelle analisi critiche di molti intellettuali contemporanei.

Almeno in parte, la crisi dell'educativo scolastico è solo una delle dimensioni in cui si declina la crisi della relazionalità educante intergenerazionale.

Almeno in parte: perché fattori strutturali (sistemici, sociali, economici, culturali) svolgono oggi un ruolo decisivo nella sua *deflagrazione* esplosiva/implosiva.

Né il richiamo di quanti, in Italia, in Europa o dagli Stati Uniti, ne hanno indicato la via d'uscita in una forte curvatura verso il recupero della *finalità* educativa scolastica è riuscito, fin qui, a produrre un correttivo, sostanziale e/o percettivo, che andasse oltre un momentaneo innalzamento del livello motivazionale dei docenti via via coinvolti nei relativi corsi, progetti, seminari, convegni.

Nella *narrazione* dell'educativo scolastico così come emergente nei vari documenti ministeriali, nelle riforme, nelle riflessioni teoriche... forte è il richiamo alla finalità dell'*educativo* scolastico, *attraverso* e *oltre* il sapere disciplinare.

Forte è il richiamo a un'educazione integrale della persona dello studente quale educazione della *persona* e del *cittadino*, un'educazione *integrale*, insieme *scientifica* e *umanistica*, attenta alla dimen-

sione cognitiva come a quella corporea e motoria, alla dimensione emotiva, affettiva e a quella estetica; soprattutto attenta ad una maturazione *etica* della persona dello studente.

E, se si ribadisce la necessità di *dialogo* tra i *saperi scientifici*, è per promuovere il costituirsi, nella scuola, di un sapere che educhi alla vita, alla scelta, alla responsabilità; di un sapere scolastico che, nell'integrazione tra sapere umanistico e sapere scientifico, formi persone e cittadini capaci di *salvare il pianeta e l'umanità* (Morin 2007), in un'integrazione applicativa, nella storia dell'umanità, tra economia ed etica.

Già Neil Postman aveva sottolineato l'importanza di un sapere scolastico che contenga una dimensione finalistica *ermeneutico-narrativa*, una finalità volta non tanto a *descrivere scientificamente* il mondo quanto a *dare un significato* al mondo, alla vita, all'esistenza umana, nel mondo.

Individuando nel recupero delle narrazioni il senso profondo dell'istruzione scolastica (e la sua finalità), è lo stesso Postman a proporre cinque, attraverso le quali innalzarne il livello motivazionale: per gli studenti, ma anche per le famiglie e i docenti che vi insegnano.

In questa prospettiva, è soprattutto la prima narrazione, per la quale la scuola dovrebbe promuovere, per tutti gli uomini, la percezione di sentirsi in viaggio, insieme, sulla stessa *Astronave Terra*, a porsi come costruttrice di una comune *identità planetaria*¹.

In tutte le narrazioni proposte dall'intellettuale americano (Postman 1995) è possibile ritrovare un'eco di quanto presente anche nella progettazione scolastica europea ed italiana, un'eco della *narrazione* che emerge dai documenti ministeriali, dalle teorizzazioni pedagogiche contemporanee, dai progetti di riforma europei e italiani.

¹ Le altre narrazioni proposte da Postman sono, in fondo, della prima, corollari o strategie operative: la narrazione dell'*Angelo caduto* è utile a riconoscere la costante possibilità dell'errore e l'inutile superbia nell'affermazione di un sapere assoluto; il racconto dell'*Esperimento Americano* insegna che la sopravvivenza di una nazione, e del genere umano, è possibile solo all'interno di una continua argomentazione tra punti di vista, nessuno dei quali può porsi come conclusione definitiva che interrompa l'argomentazione stessa; la *Legge della Diversità* si pone come ideale di un'interculturalità che consenta la sopravvivenza delle diverse identità culturali; mentre la narrazione che Postman intitola *Tessitori di Parole/Costruttori del Mondo*, suggerendo l'idea che la lingua dell'uomo, con i suoi elementi, costruisca anche la visione del mondo, si pone, in fondo, come la narrazione che consente tutte le altre (Postman 1995).

Anche nel progetto europeo di Morin (1999a, 1999b) si affida alla scuola il compito di *educare all'identità terrestre*, di promuovere una *cittadinanza terrestre*.

Non diversamente, nella Legge di Riforma Italiana 28 marzo 2003, n. 53, l'educazione alla *convivenza civile*, finalità trasversale dalla Scuola dell'Infanzia a tutto il Secondo Ciclo, si pone come il *significante unitario* di tutta l'esperienza scolastica, così che compito della scuola diventa quello di porre *le basi* della consapevolezza e del libero consenso alla convivenza civile, a tutti i livelli della vita organizzata.

Così, se Morin invita la comunità scientifica e i governi a riflettere sulle sfide che caratterizzano la nostra epoca, sottolineando come, al fine di rendere queste sfide affrontabili, la democrazia, la giustizia, la pace e l'armonia del pianeta, riconosciuti come valori umani fondamentali, dovranno essere *appresi* sin dalla prima infanzia e sviluppati poi nei vari livelli di apprendimento scolastico, nella teorizzazione normativa italiana, la scuola si pone come *luogo* privilegiato di educazione alla convivenza civile.

C'è da dire qui che, se la curvatura verso una consapevole finalità educativa-formativa (etica) della scuola può svolgere un ruolo importante nei processi motivazionali, può, operativamente e più realisticamente, essere proposta, nell'istituzione scolastica, solo attraverso una professionalità docente a sua volta fondata su una strutturale responsabilità deontologica, oltre che su competenze rigorose, complesse, articolate, produttrici di senso.

Così come la crisi dell'educativo scolastico si presenta con più facce, diverse dimensioni e varie prospettive, allo stesso modo le possibili ipotesi di soluzione, per uscire dalla crisi, non possono essere rinvenibili tutte all'interno della *professionalità* dei docenti, quale unico sistema di studio, ricerca, progetto... luogo *risolutore* della crisi.

Tuttavia, luogo privilegiato di riflessione (se non di uscita dalla crisi) resta, a nostro parere, la qualità del percorso formativo professionale dei docenti.

Resta, dunque, fondamentale la ricerca sulle competenze (disciplinari, meta-disciplinari, trasversali) che ne strutturano e definiscono la professionalità, nel confronto costante tra una professionalità agita, auto/etero-percepita e una deontologicamente (nonché, *produttivamente*) esigita, così come suggerito da Maria Grazia Lombardi.

Certo, in adesione a un pensiero complesso che aspira a una conoscenza e ad un'operatività multidimensionale, ma sempre segnata dalla sua consapevole impossibilità, resta anche in questo luogo privilegiato di ricerca, riflessione, progettualità operativa la *tensione* permanente tra l'aspirazione alla risoluzione della crisi dell'educativo scolastico e il riconoscimento dell'incompiutezza e incompletezza di ogni ipotesi progettuale.

Ciò premesso, la ricerca che Maria Grazia Lombardi presenta nel testo è stata, almeno per noi, una fonte inesauribile di riflessioni che andavano emergendo dai dati e, soprattutto, dalla loro produttiva discrepanza.

Così bene fa l'autrice a presentare alcuni degli esiti della ricerca empirica condotta nelle scuole del nostro territorio, legandoli produttivamente ad un'idea di professionalità docente in cui il *pensato* e l'*agito*, insieme, costituiscono la qualità professionale del docente.

La ricerca citata dall'autrice si è configurata come un'indagine intorno alle competenze possedute/auto-percepite/agite dal docente e al modo in cui erano percepite e valutate (presenti e positive o assenti e/o inadeguate) dagli studenti, nelle quattro aree precedentemente individuate dai ricercatori: competenze disciplinari, competenze pedagogico-didattiche, competenze comunicativo-relazionali, competenze etico-personali deontologiche².

I ricercatori dell'Unità Operativa di Salerno, nel tentativo di illuminare, attraverso le *contiguità percettive*, la professionalità docente, hanno colto anche dimensioni relative all'identità dello studente e alla percepita motivazione/demotivazione che guida la sua frequentazione scolastica³.

² Cfr. G. BERTAGNA-C. XODO (ed.) (2011), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro).

Nel testo vengono riportati i risultati di un Programma di Ricerca Scientifica di Rillevante Interesse Nazionale (PRIN 2007-09), approvato dal MIUR, dal titolo *Domanda e offerta di competenza nella professione docente: insegnanti tra realtà, rappresentazioni e aspettative istituzionali*, con il coordinamento di Carla Xodo dell'Università degli studi di Padova e la partecipazione di Giuseppe Bertagna (responsabile dell'Unità Operativa dell'Università degli studi di Bergamo), Sandra Chistolini (responsabile dell'Unità Operativa dell'Università degli studi Roma Tre), Laura Clarizia (responsabile dell'Unità Operativa dell'Università degli studi di Salerno).

³ Cfr. L. CLARIZIA-M.G. LOMBARDI-F. QUATRANO (2012), *Adolescenti a scuola: riflessioni a margine di una ricerca*, Nuova Secondaria- Sezione Ricerca, N.1 Sett. 2012, La Scuola, Brescia.

In questo senso, la comparazione dei dati docenti/studenti non si è configurata tanto come *controllo statistico* delle competenze *oggettivamente* possedute e agite dai docenti quanto come strategia osservativa per far emergere il punto di vista degli adolescenti sui loro insegnanti e sul *significato* attribuito alla scuola stessa.

Così, anche in linea con la scelta del metodo fenomenologico-autobiografico utilizzato in tutta la ricerca nazionale (somministrazione di questionari semi-strutturati rivolti ai campioni di riferimento docenti/studenti), tipico della ricerca qualitativa (*narrative inquiry*), i ricercatori di Salerno hanno visto produttivamente emergere, proprio dalle discrepanze statistiche sui dati e, prima, dalle specifiche consapevoli difficoltà nell'impostazione della ricerca⁴, innovative modalità per una formazione (iniziale e continua) dei docenti⁵, nel riconoscimento che le competenze comunicative relazionali non possono che slittare (epistemologicamente) verso tutte le altre e, in particolare, *abitare* le stesse competenze etico-personali-deontologiche del docente.

È in questo snodo produttivo che si muove Maria Grazia Lombardi che, dopo aver riconosciuto l'importanza della qualità *relazionale* nella professionalità docente, passa a riflettere sulle *competenze* così come indagate o indagabili oggi, riconoscendone, per un verso, la strutturale complessità, per l'altro la costante contiguità con un'ineludibile responsabilità deontologica.

Laura Clarizia

Dipartimento di Scienze Umane,
Filosofiche e della Formazione
Università degli Studi di Salerno

⁴ Cfr. L. CLARIZIA-M.G. LOMBARDI-F.QUATRANO (2011), *L'offerta informale di competenze nell'autopercezione degli insegnanti*, in G. Bertagna-C. Xodo (ed.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro).

⁵ Cfr. in particolare, L. CLARIZIA (2012), *Dalla formazione iniziale a quella continua* (pp.88-92), in L. Clarizia-M.G. Lombardi-F. Quatrano, *Adolescenti a scuola: riflessioni a margine di una ricerca*, Nuova Secondaria- Sezione Ricerca, N.1 Sett. 2012, La Scuola, Brescia.

Riferimenti bibliografici

- BERTAGNA G.-XODO C (ed.) (2011), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli (Catanzaro).
- CLARIZIA L.-LOMBARDI M.G.-QUATRANO F. (2011), *L'offerta informale di competenze nell'autopercezione degli insegnanti*, in G. Bertagna-C. Xodo (ed.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli (Catanzaro).
- CLARIZIA L.-LOMBARDI M.G.-QUATRANO F. (2012), *Adolescenti a scuola: riflessioni a margine di una ricerca*, Nuova Secondaria - Sezione Ricerca, N.1 Sett. 2012, La Scuola, Brescia.
- CLARIZIA L. (2012), *Dalla formazione iniziale a quella continua* (pp.88-92), in L. Clarizia-M.G. Lombardi-F. Quatrano, *Adolescenti a scuola: riflessioni a margine di una ricerca*, Nuova Secondaria- Sezione Ricerca, N.1 Sett. 2012, La Scuola, Brescia.
- Legge di riforma 28 marzo 2003, n. 53.
- MORIN E. (1999a), *La tete bien faite*, Paris Unesco, trad. it. 2000, *La testa ben fatta-Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- MORIN E. (1999b), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris Unesco, trad. it. 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- MORIN E. (2007), in Convegno "Cultura scuola persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione", Roma 3 aprile 2007.
- POSTMAN N. (1995), *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, trad. it.1997, Armando, Roma.

Introduzione

Le riflessioni proposte nascono dalle suggestioni che hanno condotto e accompagnato la mia partecipazione al PRIN su “Domanda e offerta di competenza nella professione docente: insegnanti tra realtà rappresentazioni ed aspettativa”¹.

Un’indagine che, nella sua articolazione, ha orientato le sue riflessioni su quattro piani: “teorico – cercando di ancorare la competenza alle componenti ontologiche e deontologiche dell’essere insegnante;

istituzionale – attraverso l’aspettativa di competenza prevista nei curricula formativi delle scuole di specializzazione per la formazione degli insegnanti;

psicologico/riflessivo – attraverso l’autopercezione di competenza negli insegnanti in servizio;

empirico – attraverso la percezione che gli studenti hanno delle competenze dei loro insegnanti”².

Obiettivo della ricerca, infatti, era un’indagine sulle forme entro cui si manifesta la funzione docente tra percezioni e attese degli studenti, da una parte, e rappresentazioni ed esercizio di ruolo degli insegnanti, dall’altra.

Nel presente lavoro, in particolare nella sezione “Percorsi di ricerca” sono anche riportati i dati emersi nell’unità territoriale di Salerno³ con l’obiettivo di fornire una chiave di interpretazione

¹ La ricerca è stata condotta da quattro unità operative: l’Università di Padova coordinata da Carla Xodo che è anche la Responsabile Scientifica del Progetto Nazionale; l’università di Bergamo coordinata da Giuseppe Bertagna; l’Università di Roma Tre coordinata da Sandra Chistolini e l’Università degli studi di Salerno coordinata da Laura Clarizia.

² G. BERTAGNA-C. XODO (a cura di) (2011), *Le competenze dell’insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli, p. 7.

³ I dati dell’unità di ricerca di Salerno, assolutamente in linea con le risultanze

intorno alla *teoria implicita* quale costitutiva della professionalità docente tra competenze e responsabilità.

“La *teoria implicita* che, nelle diverse dimensioni e nelle varie aree di competenza, guida il docente nel suo agire educativo-didattico-organizzativo contribuisce a strutturarne l'identità professionale, così come *autobiograficamente* rappresentata, percepita e interpretata, nella ricerca *sensata e significativa*, di un filo unitario e coerente”⁴.

Se da un lato la ricerca pedagogica si prefigge l'obiettivo di migliorare la prassi educativa intesa come *educativo agito*, essa non può esimersi dalla necessità di strutturarsi intorno ad una dimensione teoretica capace di costruire una teoria pedagogica ed una riflessione epistemologica sul nesso educazione/educabilità: l'*educativo pensato*. Il termine educativo viene qui inteso come categoria pedagogica “educativo indica la qualità che devono possedere le azioni inerenti al processo educazionale”⁵.

“Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico” tenta di cogliere l'educativo scolastico come sintesi costante tra *l'educativo agito* e *l'educativo pensato* della professionalità docente in un percorso che si snoda in una duplice dimensione:

- epistemologica ed ermeneutica della relazione educativa nelle sue diverse e specifiche declinazioni;
- giuridico istituzionale della funzione docente e dell'istituzione scolastica in Italia ed in Europa⁶.

L'educativo scolastico, allora, proprio come avviene per la ricerca pedagogica, si struttura in una tensione continua e costante tra

nazionali, sono presenti nell'ultima parte del testo esclusivamente come Tabelle di analisi relative ai legami tra variabili per indagare il “confronto tra dichiarato e percepito”, ossia le modalità con cui riferiscono di agire gli insegnanti nel confronto tra le due dimensioni.

⁴ L. CLARIZIA (2011), *L'offerta informale di competenza nella professionalità docente*, in G. BERTAGNA-C. XODO (a cura di) (2011), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

⁵ M. BALDACCİ (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, p. 81.

⁶ A tal proposito, oltre ad una riflessione sulle linee di indirizzo della politica europea (EQF), è stato analizzato “The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013”, report di un'indagine promossa e coordinata dall'OCSE con il supporto della Commissione europea, finalizzata ad evidenziare alcuni aspetti della professionalità docente: dagli orientamenti pedagogici alle pratiche didattiche ai luoghi educativi, al fine di elaborare un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i Paesi nello sviluppo delle politiche educative.

l'educativo agito e *l'educativo pensato* della propria competenza e della propria responsabilità nella professionalità docente.

Infatti sarà proprio a partire da questa complementarità, da questo riconoscimento, da questa alternanza costante, dalla declinazione di queste categorie, dalla particolare modalità con cui si intrecciano nella relazione educativa che proveremo a riflettere sulle competenze e sulla responsabilità nella professionalità docente, nella convinzione che l'esercizio professionale della funzione docente, così come per l'esercizio di altre professioni (medico, ingegnere, architetto ecc.), non sia distintivo tra teoria e prassi ma sia insieme teoria e prassi.

Se è vero come scrive Laura Clarizia (2013), che “il paradigma relazionale, nella ricerca educativa, resta solo un punto di vista: indispensabile, ma arbitrario e riduttivo se assottigliato perché continua ad esigere il rinvio integrativo e dialettico ad altri paradigmi”⁷ è proprio nella scelta del paradigma relazionale che la pedagogia può strutturarsi *anche*, come “luogo teorico-pratico (...) di progettazione normativa e di intervento educativo (...) tale da consentire di uscire dalla catatonia della *indecidibilità* teoretica della complessità”⁸.

Ecco allora che attraverso il paradigma relazionale e la *didattica della relazionalità* luogo in cui la relazione educativa può essere studiata teoreticamente e, insieme, osservata empiricamente e progettata operativamente, si può provare a leggere l'educativo agito e l'educativo pensato della professionalità docente tra competenza e responsabilità.

La complessità del ruolo docente sospeso tra dimensione epistemologica-ermeneutica e giuridico-istituzionale della propria competenza nella responsabilità, in costante tensione tra *l'educativo agito* e *l'educativo pensato* della propria professionalità, può essere sintetizzata nel pensiero di Giuseppe Bertagna quando scrive che “la pedagogia ha sempre, proprio sul piano epistemologico, un doppio versante; è «mestiere», ma insieme «mistero»; è «ministero», ma insieme «magistero»; è oggettivante e perciò scientifica, ma insieme soggettivante, e perciò ermeneutica. In un circolo che non ha fine, nel quale la ferma distinzione dei momenti nella dinamica

⁷ L. CLARIZIA (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma, p. 8.

⁸ *Ibidem*.

unitaria è tanto importante quanto la stessa dinamica unitaria. (...) La professione docente non è un semplice «mestiere» (...), è anche «mistero» (...), il tutto in una dinamica che è inconcludibile: scoprire il «mistero nel mestiere»; la «ministerialità nella magisterialità»; l'«oggettivo nel soggettivo»; «il procedurale nel processuale»; «il metodo nella vita»; «l'esempio nella testimonianza». E naturalmente viceversa. Ecco in fondo perché chi si professa insegnante non fa mai soltanto *professione* di un servizio, ma si impegna anche a rispondere a una chiamata che sente in sé e che è invocata da altri. (...) Una professione come vocazione”⁹.

⁹ G. BERTAGNA (2011), *Quale docente in quale scuola? Dieci anni di incrocio tra riforma degli ordinamenti e della formazione degli insegnanti*, in G. BERTAGNA-C. XODO (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli, p. 487.

Indice

Oltre la crisi dell'educativo scolastico, competenze complesse e responsabilità deontologica. <i>Presentazione</i> di Laura Clarizia	7
<i>Introduzione</i>	13
<i>Capitolo Primo</i>	
La relazione educativa-scolastica	17
1.1. La relazione educativa-scolastica. Una ricostruzione storica	17
1.2. Le teorie pedagogiche sull'insegnamento	33
1.3. Competenze <i>specifiche</i> nella relazione educativa	39
1.4. La relazione educativa scolastica: <i>Linee Guida Pedagogiche</i>	42
1.5. La relazione educativa scolastica nei DSA	49
1.6. Riferimenti bibliografici	55
<i>Capitolo Secondo</i>	
European Qualifications Framework (EQF): le Competenze tra responsabilità e autonomia	59
2.1. Paradigmi di classificazione e modelli interpretativi della competenza (professionale)	59
2.2. Definire la competenza? Aspetti e problemi di una definizione (im)possibile	66
2.3. L'educativo scolastico nelle competenze: professionalità docente tra personalità educante e funzione giuridica di ruolo istituzionale	70

2.4. La scuola in Europa. Dal rapporto TALIS 2013 al quadro europeo delle qualifiche permanenti	74
2.5. Riferimenti bibliografici	82
 <i>Capitolo Terzo</i>	
Pedagogia della funzione docente	85
3.1. Il docente tra competenze e responsabilità	85
3.2. L'atteggiamento etico di responsabilità <i>nelle professioni relazionali</i>	87
3.3. Percorsi di ricerca	89
3.4. Riferimenti bibliografici	123
 Bibliografia	 125



Ferdinand Georg Waldmüller, *Nach der Schule*, 1841
Staatliche Museen zu Berlin

Edizioni ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di novembre 2014