

Barbara De Angelis

Progettualità educativa e qualità pedagogica

Una antologia di testi



© 2011 - Anicia srl

Via S. Francesco a Ripa n. 104

00153 Roma - Tel. 06.5898028 / 06.5894742

<http://www.anicia.org> editoria@anicia.org - info@anicia.org

Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Indice

Introduzione	9
<i>Capitolo primo</i>	
La didattica tra teoria e prassi	15
1. Introduzione	15
2. Educazione, istruzione, formazione	19
3. Pensare il “tutto” dell’educazione	21
4. Educare, istruire, formare	23
5. Le teorie sono corrette o scorrette ma non se ne può fare a meno	24
6. Il progetto del progettatore	26
7. La elaborazione del progetto	26
8. Tendenze, orientamenti e sperimentazioni attuali	28
R. Massa, <i>Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione</i>	30
A. Mariani, <i>Elementi di filosofia dell’educazione</i>	36
F. Cambi, <i>Educare, istruire, formare</i>	39
F. De Bartolomeis, <i>Sistema dei laboratori</i>	43
E. Becchi, <i>Progetto in senso pedagogico: note su un termine</i>	47
B. Ciari, <i>Le nuove tecniche didattiche</i>	52
G. M. Bertin, <i>Ragione proteiforme e demonismo educativo</i>	56
Conclusioni	62
<i>Capitolo secondo</i>	
L’educazione come prassi intenzionale	65
1. Introduzione	65
2. L’incertezza della conoscenza	70
3. La pedagogia sociale di Dewey	71
4. La crisi silenziosa	73
5. Formazione, crescita, apprendimento, coltivazione, cura	75
6. Aspetti e strumenti della libertà d’insegnamento	77

E. Morin, <i>I sette saperi necessari all'educazione del futuro</i>	81
L. Borghi, <i>Educazione e sviluppo sociale</i>	86
M. Nussbaum, <i>Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica</i>	90
A. Granese, <i>Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica</i>	92
R. Laporta, <i>La difficile scommessa</i>	98

Conclusioni	105
-------------	-----

Capitolo terzo

La comunicazione come prassi didattica	107
1. Introduzione	107
2. La teoria dell'informazione e della cibernetica	111
3. Nuovi approcci alla comunicazione non verbale	112
4. Da riproduzione a alternatività: la funzione della scuola	114
5. Le emozioni: un investimento educativo e didattico	115
6. Per una didattica della lingua parlata	116
7. Il linguaggio, fattore di sviluppo intellettuale e strumento di evoluzione	117
A. Porcheddu, <i>Insegnamento e comunicazione (I brano)</i>	119
A. Porcheddu, <i>Insegnamento e comunicazione (II brano)</i>	124
E. Becchi, <i>Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia</i>	132
R. Fadda, <i>L'insegnante comunicativo</i>	136
L. Lumbelli, <i>Interazione verbale e linguaggio</i>	141
J. Bruner, <i>Verso una teoria dell'istruzione</i>	144

Conclusioni	148
-------------	-----

Capitolo quarto

Narratività, storie di vita e narrazioni	151
1. Introduzione	151
2. Perché la narrativa?	154
3. Lavoro interculturale e narrazione	158

4. Dalla tradizione orale alla pedagogia narrativa	160
5. Metissage autobiografico e pragmatismo critico	164
6. La funzione della narrazione nella ricerca dell'identità	165
7. Azione reciproca fra insegnante e allievo	167
J. Bruner, <i>La fabbrica delle storie</i>	168
D. Demetrio, <i>Lavoro interculturale e narrazione</i>	171
B. De Angelis, <i>Comunicazione, linguaggio e formazione</i>	178
M. Zuss, <i>Strategie di rappresentazione: metissage autobiografico e pragmatismo critico</i>	184
A. Cavarero, <i>Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione</i>	189
A. Morrison, J. MacIntyre, <i>Insegnanti e insegnamento</i>	192
Conclusioni	196
<i>Bibliografia</i>	199

Introduzione

Il continuo mutamento di scenario che è possibile riscontrare a livello sociale, istituzionale, economico, culturale, ha avuto e continua ad avere inevitabili riflessi nel sistema della formazione e nelle variabili strutturali che lo sostanziano.

Nello scenario contemporaneo globalizzato, liquido e flessibile, dove il contesto educativo è sempre più riconducibile all'esigenza di una integrazione fra sistemi diversi, ed in particolare fra sistema formativo, scolastico e mondo del lavoro, la trasformazione dei sistemi scolastici già da numerosi anni è al centro dell'attenzione del mondo politico e sociale delle nazioni più avanzate, tanto che l'efficacia, l'efficienza e la qualità del sistema educativo di un paese, sono ormai da tempo considerati parametri fondamentali per misurare la competitività dell'intero sistema Paese.

Così, da diverso tempo i sistemi formativi dei Paesi industrializzati si trovano dinanzi ad una sfida decisiva: il miglioramento della qualità della formazione, elaborata attraverso la lettura dei processi formativi concepiti come insieme di eventi fortemente interrelati, e attraverso l'articolazione di momenti operativi logicamente e metodologicamente orientati allo sviluppo di azioni formative di qualità.

In questa logica, uno degli elementi caratteristici del sistema formativo che maggiormente risente dei cambiamenti d'epoca è senza alcun dubbio quello della progettazione educativa.

Studiare e valutare la qualità pedagogica della formazione, oggi significa prima di tutto considerare la progettazione educativa come momento centrale di ogni azione formativa, ovvero considerare l'insieme delle condizioni (criteri, modalità, visioni, strategie, risorse, processi) utili per favorire uno sviluppo dell'apprendimento del soggetto, considerato come protagonista del proprio percorso formativo

e come detentore del diritto all'accesso alle competenze¹, necessarie per assumere ruoli professionali e di cittadinanza nella società.

Emerge da tali presupposti l'importanza di ricercare e precisare, anche e soprattutto a partire dalla letteratura tradizionale, la "qualità pedagogica" dell'offerta formativa attraverso l'individuazione di alcuni concetti chiave che, approfonditi in modo teorico, possano consentire una traduzione operativa della definizione stessa di qualità pedagogica, e dunque tradurla in fattori chiave che si caratterizzino come indicatori e strumenti operativi, utili per la rilevazione degli ambiti principali della progettazione formativa².

Obiettivo del presente lavoro è dunque la definizione e la messa a punto di una base teorica da cui ricavare un modello di progettazione che abbia a suo fondamento il paradigma concettuale ed operativo della qualità.

Detto paradigma, particolarmente utile per sviluppare il discorso sulle ricadute che esso ha nell'ambito dei processi formativi, è, tuttavia, fortemente connesso con il concetto di proceduralità dell'azione umana³ (in senso lato) e con quello di pratica formativa (in modo spe-

¹ L'accezione del termine competenza cui ci riferiamo va oltre la semplice competenza di tipo tecnico-professionale comprendendo al suo interno finalità come la crescita personale (autonomia, capacità decisionali), e l'acquisizione di capacità di riorganizzazione dell'esperienza e di ricostruzione della realtà.

² In questo senso, il modello di qualità formativa da noi ipotizzato ed all'interno del quale è possibile trovare sia la giustificazione teorica, sia l'ambito operativo nel quale la pratica formativa può realizzarsi, risulta costituito dall'interazione di quattro elementi costitutivi su cui ruota l'azione formativa: il *Percorso formativo* (contenuti formativi legati all'acquisizione di competenze di base, trasversali, tecnico-professionali; definizione chiara e precisa degli obiettivi; sviluppo di competenze metacognitive; collegamento dei nuovi apprendimenti con le conoscenze e le esperienze pregresse); le *Metodologie* e la *Relazionalità* (clima formativo favorevole di aiuto e sostegno; comunicazione efficace e continua; empatia; sistema di ascolto e di assistenza; flessibilità dell'offerta formativa; collegamento al contesto ed al territorio in cui ha luogo l'azione formativa; modalità di autovalutazione); gli *Spazi dell'apprendimento* (aule e laboratori didattici; ambienti per lo studio e la consultazione dei materiali; funzionalità, accoglienza, sicurezza degli spazi); le *Risorse umane, professionali e strumentali* (docenti e tutor; attrezzature e supporti didattici disponibili; ecc.).

³ Su quest'argomento ci pare opportuno far riferimento al lavoro svolto da A. MacIntyre (1998), il quale definisce il concetto di "pratica umana sociale" con queste parole: "*qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti*".

cifico), ovvero “una pratica umana sociale per eccellenza, anzi la prima in assoluto, non solo per l’ordine temporale che essa occupa nell’esperienza di ogni uomo, ma anche perché è con essa che la comunità umana si prolunga nel tempo, trasmettendo i suoi valori, le sue norme, le sue conoscenze, le sue abilità, le sue più profonde esperienze emozionali ed estetiche, le sue opere e le sue risorse”⁴.

Tenendo presenti alcuni luoghi topici del processo formativo sembra dunque possibile affermare che un’attività formativa di qualità è realizzabile quando si è in grado di esercitare un insieme di azioni e di comportamenti logicamente e metodologicamente fondati verso uno o più soggetti in formazione, con lo scopo di far nascere e di sviluppare competenze oggettivabili e riconoscibili. Ciò comporta che la pratica formativa, come ogni pratica umana, trovi la sua collocazione all’interno di un “modello” teorico che diviene, così, il luogo di riferimento cui ogni pratica rimanda in vista di una sua legittimazione epistemologica.

A questo proposito G. M. Bertin, con riferimento all’ambito educativo, scriveva che un modello all’interno del quale è possibile trovare sia la giustificazione teorica, sia l’ambito operativo nel quale la pratica formativa può realizzarsi, può intendersi come “uno schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità”⁵.

Questo lavoro di sintesi antologica è nato per rispondere alle esigenze di educatori e operatori, progettisti, formatori e docenti, che si trovano ad operare in ambiti formativi strategici (dalla scuola dell’obbligo alla formazione professionale, dall’apprendistato alla formazione aziendale, ecc. ...) e manifestano l’esigenza di indicazioni per realizzare nuove attività formative. Ma nasce anche per rispondere alle sollecitazioni di natura didattica che giungono dagli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione che manifestano il bisogno di linee-guida chiare e coerenti.

A questa variegata tipologia di utenti si è pensato di offrire uno strumento⁶ di consultazione teorico-pratico finalizzato alla realizza-

⁴ PELLERÉY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.

⁵ BERTIN G. M., *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1968.

⁶ Uno dei maggiori limiti che condiziona il sistema formativo italiano consiste solitamente nella carenza di modelli per la riproposizione delle azioni significative dei progetti.

zione di uno degli obiettivi irrinunciabili per il miglioramento complessivo dell'efficacia del sistema formativo, ovvero la progettazione formativa.

Da questo punto di vista è derivato un primo criterio di costruzione del lavoro, un criterio esplicitamente didattico decodificato ipotizzando le ovvie domande degli studenti che si avvicinano a un nuovo argomento con l'esigenza di comprendere anzitutto qual è l'oggetto di studio.

Essendo l'antologia, per sua natura, una raccolta di scritti selezionati in relazione a un tema, ed essendo il campo delle scienze dell'educazione molto vasto e articolato, la scelta dei materiali di lettura e la loro presentazione ha richiesto una mediazione didattica che favorisse un uso agevole del volume.

L'antologia è per questo articolata in quattro parti, ognuna accompagnata da una premessa che rappresenta per il lettore una traccia di lettura.

La raccolta di brani per ogni sezione è numericamente limitata, ma caratterizzata da contributi piuttosto ampi. Questa scelta consente di interpretare ogni brano in modo autonomo, pur rientrando in un settore ben delimitato, e contemporaneamente permette di apprezzare lo svolgimento del pensiero di un autore nell'affrontare un discorso specifico.

Quali letture sono state pensate come essenziali per coloro che si avvicinano al campo delle scienze dell'educazione? La domanda, forse, non ha una risposta; nel senso che non è possibile pensare a una scelta esaustiva da un punto di vista scientifico e, contemporaneamente, contenuta in un numero "ragionevole" di pagine.

La scelta e il taglio prescelto per le singole parti di questa antologia necessita, dunque, di una giustificazione sul versante culturale e su quello didattico. In primo luogo si è cercato di sottolineare l'importanza della conoscenza in merito alla letteratura pedagogica "classica" e "moderna". A questo elemento si deve sommare l'importanza di testi capaci di delineare un problema in modo corretto e comprensibile, par lasciando a momenti successivi (e personali) l'approfondimento specialistico.

In relazione a tali finalità didattiche si è pensato ad una trattazione dei temi dell'educazione in senso "trasversale", ovvero capace di ser-

virsi di contributi “esemplari” rispetto ai problemi affrontati, e contemporaneamente svincolata da criteri cronologici ed “enciclopedici”.

Ogni parte dell’antologia, infatti, potrebbe essere autonomamente ampliata fino a costituire un volume di letture a sé stante data l’ampiezza della letteratura italiana e straniera esistente.

Le considerazioni appena fatte hanno indotto a una scelta di letture suddivise in base ad alcune categorie, che corrispondono alla struttura in capitoli, o sezioni: *La didattica tra teoria e prassi*; *L’educazione come prassi intenzionale*; *La comunicazione come prassi didattica*; *Narratività, storie di vita e narrazione*.

L’itinerario di letture proposto inizia dal tema più generale che caratterizza gli studi pedagogici, ovvero il rapporto tra teoria e pratica, uno snodo a cui le stesse istituzioni devono guardare come momento essenziale della vera formazione professionale. Riteniamo infatti che la capacità progettuale degli esperti della formazione possa misurarsi sulla base del raccordo tra esperienza reale/simulata sul campo e conoscenze suscettibili di approfondimento che ne costituiscono lo sfondo teorico.

Le parti centrali affrontano le due anime degli studi pedagogici, quella teorica e quella applicativa, delineate nelle due principali direzioni, didattica e “sociale”, attraverso le problematiche della comunicazione, della meta cognizione, dell’affettività.

L’ultima parte propone un tema “generale” quale quello della naratività in ambito pedagogico, condotta servendosi degli approfondimenti di altre scienze “sociali”.

In questo senso, la realizzazione del manuale costituisce un contributo per avviare uno scambio di esperienze tra operatori ed esperti di processi formativi perchè i contenuti in esso presenti mettono in evidenza gli elementi chiave strutturali della progettazione formativa (nozioni, informazioni, operazioni, attività, conoscenze, dati) utilizzando una logica associativa articolata in modo personale dall’autrice.

Partendo da queste esigenze il manuale persegue l’intento di sviluppare teoricamente una serie di temi-chiave (legati all’uso di strumenti e di metodologie) che rappresentino un supporto teorico di facile consultazione per gli operatori ed i progettisti di formazione.

Tuttavia è proprio per potenziare e rafforzare l’importanza delle pratiche formative di qualità che è emersa l’esigenza di valorizzare lo

spessore culturale di ogni percorso progettuale attraverso il valore teorico di ogni strategia o strumento che diventano azioni qualitativamente positive e trasferibili solo attraverso la considerazione teorica.