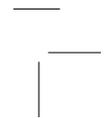
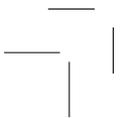
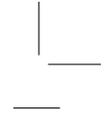
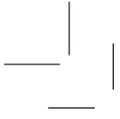


PARTE I

La didattica tra implicito ed esplicito



Capitolo primo

LEGGERE L'INSEGNAMENTO

1.1. Definire e rappresentare l'insegnamento

Siamo messi di fronte alla rappresentazione di una grande varietà di oggetti, fenomeni, questioni che ruotano attorno al tema dell'insegnamento e all'insegnare (Damiano, 2007).

Molteplici letture dell'esperienza di insegnamento ci fanno immergere con sguardi differenti nei fenomeni didattici (Damiano, 2004). Ogni sguardo è, nella nostra visione, una finestra interessante per comprendere le esperienze didattiche. Ogni sguardo ha anche precisi quadri teorici di riferimento, ognuno adatto a dare significato agli eventi stessi.

Il paradigma di lettura dell'insegnamento, assunto nel presente lavoro, coniuga conseguentemente in forma dinamica processi teorici e prassici, teorie dichiarative e teorie tacite, teorie scientifiche e teorie generate dalla pratica (*practice generated theories*, Wayne Ross, 1992, p. 182; Sanders, McCutcheon, 1986), azioni, interpretazioni e credenze (Pratt, 1992).

Piace riprendere un significato di didattica da cui avviare il ragionamento secondo cui «la didattica è un complesso di saperi teorico-pratici, scienza contemporaneamente autonoma e strettamente correlata alla pedagogia, dotata di una forte marcatura progettuale, metodologica, valutativa, la cui consapevolezza critica, assunta quale guida dell'agire educativo, trasforma in azione la riflessione sui processi educativi e culturali per ritornare ad essa in un circolo dove l'una continuamente

rinvia all'altra» (Cerri, 2007; p. 19; Laneve, 2005; Korthagen, Kessels 1999).

L'azione didattica è *in primis* un processo educativo e culturale, che comprende anche il processo di insegnamento, ma quest'ultimo è una dimensione non più o non solo istituzionalizzata: le esperienze di insegnamento e apprendimento non appartengono solo ad un unico contesto, la scuola, l'università, ma esistono all'interno di una pluralità di contesti sociali e culturali (Cerri, 2007, p. 27), di ambiti formativi non-formali e informali.

Risulta difficile, conseguentemente, esprimere una rappresentazione universale sul concetto di insegnamento.

Riferendosi a Moscato (2008), tre potrebbero essere i livelli sociali di rappresentazione: un livello mitico di matrice occidentale che si rifà alla figura del maestro, del pedagogo (*ludi magister, didaskalos*), e che esprime il significato di sapienza, rivelazione, conoscenza e promozione della verità; un secondo livello definito di tipo storico come l'educatore del popolo, il custode dell'utopia; un terzo livello più correlato al metodo di insegnamento e all'accompagnamento e sostegno dei discenti come promotore di opportunità.

Altre modalità di insegnamento sono distinte per cultura, periodo storico, ambiente sociale, determinando una molteplicità di profili professionali correlati all'insegnante e una identità professionale diversificata e complessa, mutante nel tempo e nel contesto culturale.

Tutte le forme di agire, in ogni caso, sono azioni dotate di intenzionalità, senso, significato: esse sono regolate e intrise di rappresentazioni, teorie, visioni del mondo – spesso implicite e non sempre razionali – che ne orientano in qualche modo la direzione e lo sviluppo. Le forme di agire umano sono, inoltre, sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi elementi conoscitivi che andranno ad orientare l'agire futuro (Striano, 2008).

Anche la rappresentazione del profilo di insegnante è incardinata all'interno di un agire socio culturalmente definito, influenzando sulla percezione e visione della stessa professione docente.

Per rappresentare l'insegnamento, quindi, è necessario cogliere un pensiero epistemologico attorno ad esso: si tratta di definire la

conoscenza su detto oggetto culturale, conoscenza che assume la caratteristica di una elaborazione condivisa, una costruzione culturale di un individuo o gruppo, inserito all'interno di una pluralità di esperienze conoscitive, di codici e di linguaggi, ma anche dentro una relazione tra insegnante e alunno.

La rappresentazione dell'insegnamento non può non passare per una teoria implicita (Moscato, 2008, p. 28), un immaginario implicito sul profilo dell'insegnante, esito di una interconnessione stratificata tra più livelli di rappresentazione personale e sociale: una raffigurazione idealtipica; una rappresentazione determinata da teorie, modelli scientifici, prospettive sociali riferite all'insegnante; una rappresentazione individuale dell'esperienza diretta e indiretta associata all'ambiente culturale di riferimento.

Di comprensione della pratica di insegnamento in azione ci riferisce Pagano (2005), rifacendosi ad una lettura dell'insegnamento e della pedagogia di natura ermeneutica.

Se il paradigma di riferimento per rappresentare l'insegnamento si recupera dalla *razionalità ermeneutica*, la lettura che emerge è su un doppio livello (Shutz, 1987): dalla parte del soggetto che interpreta (il ricercatore) l'insegnamento e dagli attori coinvolti nelle azioni di insegnamento (gli insegnanti); significa tenere conto di un ritratto *plurale* delle azioni educative, non universalistico e assolutizzante, che accoglie la complessità degli eventi educativi e la loro natura contestuale.

Ragionare attorno ad un sapere sulla pratica nasce dalla necessità di riflettere sul proprio agire e sui suoi risultati (Cerri, 2007), interrogarsi su cosa avviene o cosa si fa in classe, capire perché si fanno certe cose o si impiegano certi strumenti, rendersi conto del perché si richiedano certe mansioni (Fabbri, Grassilli, 1995, p. 61), ma al tempo stesso definire il sapere dell'insegnante, la propria conoscenza plasmata nel e dall'ambiente nel quale il docente agisce, e si relaziona, quella conoscenza che può generare le ragioni delle stesse azioni pratiche (Sanders, MacCutcheon, 1986).

L'approccio empirico e descrittivo necessario e auspicato (ved. anche Introduzione) per leggere, ricostruire e ridefinire la categoria insegnamento e la didattica non può essere disgiunto anche dall'atto e