

Elio Damiano

con Lorella Giannandrea,
Patrizia Magnoler, Pier Giuseppe Rossi

La mediazione didattica

Per una teoria
dell'insegnamento

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli



Il mestiere della pedagogia

Collana diretta
da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia

Collana diretta
da Massimo Baldacci

René Barioni, *Haute École Pédagogique, Losanna*

Luciana Bellatalla, *Università di Ferrara*

Fabio Bocci, *Università Roma Tre*

Franco Cambi, *Università di Firenze*

Enzo Catarsi, *Università di Firenze*

Giorgio Chiosso, *Università di Torino*

Enza Colicchi, *Università di Messina*

Michele Corsi, *Università di Macerata*

Mercedes Cuevaz López, *Universidad de Granada*

Francisco Diaz Rosas, *Universidad de Granada*

Liliana Dozza, *Università di Bolzano*

Silvia Fioretti, *Università di Urbino*

Massimiliano Fiorucci, *Università Roma Tre*

Franco Frabboni, *Università di Bologna*

Eliana Fraeunfelder, *Università di Napoli*

Patrizia Gaspari, *Università di Urbino*

Giovanni Genovesi, *Università di Ferrara*

Cosimo Laneve, *Università di Bari*

Isabella Liodice, *Università di Foggia*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Carlo Marini, *Università di Urbino*

Berta Martini, *Università di Urbino*

Maria Chiara Michelini, *Università di Urbino*

Franco Nanetti, *Università di Urbino*

Riccardo Pagano, *Università di Bari*

Franca Pinto Minerva, *Università di Foggia*

Mario Rizzardi, *Università di Urbino*

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*

Roberto Sani, *Università di Macerata*

Vincenzo Saracino, *Seconda Università di Napoli*

Giuseppe Spadafora, *Università della Calabria*

Francesco Susi, *Università Roma Tre*

Giuseppe Trebisacce, *Università della Calabria*

Simonetta Ulivieri, *Università di Firenze*

Angela Maria Volpicella, *Università di Bari*

Miguel Zabalza, *Universidad de Santiago de Compostela*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.

Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Elio Damiano

con Lorella Giannandrea,
Patrizia Magnoler,
Pier Giuseppe Rossi

La mediazione didattica

Per una teoria
dell'insegnamento

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

*Al Maestro di tutti noi
Jean-Jacques Rousseau
a 300 anni dalla nascita (28 giugno 1712)
e 250 dalla pubblicazione
dell'Emilio o dell'educazione (1762)*

Indice

Introduzione	pag.	11
1. La mediazione nell'antropogenesi	»	25
1. Antropogenesi: immaturità e incompiutezza	»	27
2. La mediazione nell'antropogenesi	»	31
3. Azioni e schemi nella psicogenesi	»	35
4. Incompiutezza, mediazione e inquietudine	»	39
2. Sociogenesi della competenza educativa	»	42
1. La famiglia come mediazione primaria	»	44
2. L'emergenza sociale della scuola	»	48
3. La società scolarizzata	»	52
4. La scuola come progetto pedagogico	»	55
5. La scuola come mediazione secondaria	»	64
6. Scuola & scrittura	»	67
7. L'insegnamento come azione mediata	»	72
3. La classe scolastica	»	79
1. La classe come oggetto di studio	»	79
2. Lo "spazio" della classe	»	83
3. La classe come campo pedagogico	»	91
4. Il corpo dell'insegnante nello spazio-classe	»	96
5. Il corpo dell'insegnante come mediatore	»	106

4. L'insegnamento	pag.	107
1. Insegnamento vs apprendimento	»	107
2. L'insegnamento come causazione	»	110
2.1. La sindrome dello specchio	»	112
2.2. Sviluppi, anomalie ed effetti perversi del causalismo	»	117
3. L'insegnamento nascosto	»	124
3.1. L'arsenale dell'azione indiretta	»	129
3.2. Esplicitazione del Terzo Pedagogico	»	134
4. La centralità costitutiva dei processi mediatori	»	138
5. L'insegnamento come mediazione	»	141
1. Il terzo pedagogico	»	141
2. La mediazione didattica	»	154
3. Dentro l'insegnamento: dai repertori alle routines	»	162
4. I mediatori didattici	»	169
4.1. Mediatori "attivi"	»	173
4.2. Mediatori "iconici"	»	177
4.3. Mediatori "analogici"	»	183
4.4. Mediatori "simbolici"	»	193
4.5. Mediatori didattici: un "sistema"	»	206
6. APOL. L'Emilio non abita più qui	»	210
1. La didattica seconda	»	212
2. Visioni dell'apprendimento e tecnologie dell'insegnamento	»	215
2.1. Primo tempo: la protesi	»	217
2.2. Secondo tempo: l'automa	»	220
2.3. Terzo tempo: la regia invisibile	»	224
2.4. Quarto tempo: l'orchestra	»	230
3. APOL o l'aula virtuale. I master online dell'università di Macerata	»	234
3.1. La genesi: oltre il testo, la rete	»	235

3.2. Lo sviluppo: il “dispositivo”	pag. 247
3.3. La maturità: l’“aula virtuale”	» 253
3.4. L’approdo: tra formazione e ricerca	» 260
3.5. Riflessioni, problemi e prospettive	» 268
4. APOL: l’Emilio non abita più qui	» 276
7. Una teoria per l’insegnamento	» 284
1. Perché studiare l’insegnamento?	» 284
2. L’azione in quanto azione	» 288
3. <i>Mètis</i> o l’intelligenza dell’azione	» 290
4. La <i>mètis</i> nell’insegnamento	» 293
5. La <i>mètis</i> tra etica e libertà	» 296
6. L’azione didattica come azione mediata	» 299
6.1. Le fonti del concetto di mediazione	» 299
6.2. La teoria	» 318
8. Emancipare la didattica	» 325
1. La soluzione tradizionale: dualismo e subordinazione	» 326
1.1. Il dualismo tra educazione e istruzione	» 326
1.2. Il dualismo tra teoria e pratica	» 333
2. La Pedagogia in questione...	» 334
3. ... e l’emersione della Didattica	» 338
4. La prima “morte” della P: le Scienze dell’educazione	» 340
5. La morte numero due: la pedagogia strutturalista	» 342
6. La rivincita di Antigone	» 347
Bibliografia	» 351
Bibliografia “APOL”	» 381

Introduzione

Questo lavoro intende portare a compimento una tesi sull'insegnamento abbozzata con un articolo¹ e svolta secondo un programma articolato di ricerca definito vent'anni fa². L'incipit di quel saggio apriva con una citazione della "scienza del concreto" di Claude Lévi-Strauss³, che rivendicava la portata del "pensiero selvaggio" individuandone le specifiche proprietà conoscitive, diverse ma non inferiori rispetto alla "scienza dell'astratto" prodotta dal "pensiero moderno". L'indagine dell'illustre antropologo era condotta attraverso il contrasto tra gli approcci del *bricoleur* e dell'*ingegnere*, il primo che improvvisa lasciandosi guidare dal materiale disponibile e dalle circostanze, l'altro da un piano disegnato a priori dal quale fa scaturire il tipo di materiali da utilizzare e le circostanze più adeguate. Azioni *ad hoc* in contesto per l'uno, azioni pianificate fuori contesto per l'altro. L'uno e l'altro, comunque, impegnati in due modi diversi della conoscenza scientifica, la prima substrato originario della seconda, entrambe conviventi nelle società cosiddette evolute.

Il motivo di questo richiamo è presto detto: la continuità strutturale tra le due "scienze", quella espressa dall'azione situata e quella elaborata mediante le rappresentazioni concettuali. Un riconoscimento, esemplificato con una rassegna planetaria di pratiche attestate presso popoli cosiddetti primitivi, che poteva valere come prova antropologica di una continuità da esplicitare tra insegnamento-azione di aula e insegnamento-ricerca di laboratorio: la Didassi come "scienza del concreto" e la Didattica come "scienza dell'astratto". E come per Lévi-Strauss l'obiettivo era la rivalutazione del "pensiero selvaggio", il mio proposito mirava alla riconsiderazione dell'azione di insegnare intesa come "pensiero pratico". Con una nota supplementare relativa al fare concreto del ricercatore, "ingegnere" esemplare nelle

¹ E. Damiano, *L'insegnamento come azione*, in "Il Quadrante Scolastico", n. 38, 1988, pp. 23-48.

² E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1993.

³ C. Lévi-Strauss, *Il pensiero selvaggio*, il Saggiatore, Milano 1964. A "La scienza del concreto" è dedicato il pezzo collocato in testa al volume: v. in particolare le pp. 29-35.

pubblicazioni e nelle dispute dei congressi scientifici, ma inconfessato “bricoleur” nel chiuso del suo studio, alle prese con gli attrezzi paradigmatici ereditati dall’arsenale metodologico del naturalismo e dei suoi epigoni positivisti⁴.

Per cogliere appieno la problematica agitata da Lévi-Strauss, bisogna tener presente che l’azione si colloca lungo una linea di frattura della epistemologia moderna, una questione che tocca il suo stesso riconoscimento in quanto oggetto di studio. In questa sede, mi limiterò a una estrema sintesi per una querelle che richiederebbe ben altro spazio con richiami di storia della filosofia e della cultura⁵. Al principio va disposto Cartesio col suo *dualismo mente-corpo*: l’azione – nella quale la mente si “incorpora” per vari aspetti, fisiologici, emotivi, cognitivi, e viceversa il corpo si manifesta come organismo intelligente, capace di adattarsi all’ambiente e di trasformarlo secondo un piano intenzionato – per la sua *mixité* tra mente e corpo rappresentava, per le tesi del filosofo-scienziato francese, un insuperabile ostacolo epistemologico. Si aggiunga, sempre con Cartesio, il “riduzionismo” delle regole metodologiche, per le quali il sapere, per essere valido, doveva rinunciare ad affrontare fatti che non consentissero l’intesa tra gli studiosi. Ne conseguiva, anche per ragioni dovute al contesto socio-religioso – la Riforma protestante e la Riforma cattolica, per intenderci – una serie di distinzioni – a partire da quella tra saperi per rivelazione e saperi per “lume naturale” – dai quali derivava una differenza tra teoria e pratica che valeva una gerarchizzazione della prima nei riguardi della seconda⁶.

È successo così che l’azione sia diventata uno dei luoghi cruciali del contraddittorio tra favorevoli e contrari all’approccio cartesiano. Ed è intorno all’azione, lungo tutta la modernità, che si è aggregato il dissenso rispetto al cartesianesimo, assunto a paradigma dominante della ricerca filosofica e scientifica, che aveva favorito lo straordinario sviluppo delle scienze naturali, mentre la minoranza – a partire da Giambattista Vico⁷ fino a Wilhelm Dilthey⁸ – rivendicava perlomeno la differen-

⁴ Per la ricerca scientifica riconosciuta come “pratica”, cfr. B. Latour, *La science en action*, Gallimard, Paris 1995; per l’uso politico della “a-praticità” della ricerca scientifica, cfr. I. Stengers, *L’invention des sciences modernes*, La Découverte, Paris 1993.

⁵ Cfr. P. Rossi, *Philosophy, Technology and the arts in the early modern era*, Harper and Row, New York 1970; *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Bari 2000; con riferimenti diretti al cartesianesimo e ai suoi limiti, cfr. R. Bastide, *Antropologia applicata*, Boringhieri, Torino 1975.

⁶ Cartesio, *Opere*, Laterza, Bari 1967; in particolare, *Meditazioni metafisiche*, a cura di G. Brianese, Mursia, Milano 2009 (originale in latino, intitolato *Meditationes de Prima Philosophia in qua Dei existentia et animae immortalitas demonstratur*, apud M. Soly, Paris 1641).

⁷ G. Vico, *Opere filosofiche*, a cura di P. Cristofolini, Sansoni, Firenze 1971; su Vico come precursore del Costruzionismo, cfr. E. von Glasersfeld, *Aspetti del Costruttivismo: Vico, Berkeley, Piaget*, in M. Ceruti (a cura di), *Evoluzione e conoscenza*, Lubrina, Bergamo 1992, pp. 421-431.

⁸ W. Dilthey, *Critica della ragione storica*, a cura di P. Rossi, Einaudi, Torino 1982. Sulla “filosofia dell’azione” si può vedere anche M. Blondel, *L’azione*, a cura di R. Crippa, La Scuola, Brescia 1970. Sugli svolgimenti in termini di “filosofia del corpo”, v. G. Lakoff e M. Johnson, *Philosophy In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Basic

za “qualitativa” delle scienze dell’uomo con l’azione che veniva privilegiata come oggetto di studio e quindi come riferimento per la definizione di una metodologia appropriata, ovvero non plasmata su quella delle scienze fisiche. Ed è sempre intorno all’azione – vedremo più avanti – che Max Weber aveva tentato di gettare un ponte tra i due schieramenti.

Su questo sfondo epocale, il cartesianesimo si riverberava nella ricerca educativa fin dalle sue origini, in pieno clima positivista, come il problema del *rapporto tra teoria e pratica*: un problema di struttura, per una disciplina “secondaria” – dal momento che il ricercatore pedagogista non opera in prima linea, bensì al servizio “teorico” di una professione primaria, gli insegnanti e gli educatori in genere – che non di rado si disegna composita come “scienza e arte dell’insegnamento”⁹ o come un sistema a doppio livello, articolato tra scienze descrittive – psicologia, sociologia, antropologia, fisiologia... – e saperi pratico-prescrittivi – filosofia dell’educazione quando non didattica¹⁰.

Alla fine degli anni ’80, quando abbozzavo il mio progetto di **insegnamento come azione**, le condizioni si presentavano propizie a una rivalutazione della portata epistemologica della pratica. Né si trattava soltanto degli sviluppi dell’etnologia e del relativismo culturale sulla scorta dei processi di decolonizzazione, bensì di filoni di ricerca che si erano aggregati intorno all’azione come campo d’interesse e che progressivamente l’avevano costituita come oggetto di studio emergente. Rischiamo le più pertinenti rispetto al mio programma.

Nel ventennio ’70-’80 erano state portate avanti esperienze significative sotto il nome di *Ricerca-Azione*, che avevano inteso riconnettere due universi paralleli – quello dei ricercatori e l’altro degli operatori – a fronte della scarsa incidenza sulle pratiche professionali delle innovazioni *science-based*. Anche se solo di rado le prove di integrazione erano uscite dall’ambiguità, i risultati acquisiti avevano indotto a rivedere le funzioni della teoria nei riguardi della pratica¹¹. Lungo gli stessi anni, il *pragmatismo* aveva introdotto categorie dirompenti nello studio empirico delle attività professionali ed era riuscito ad attestare persuasivamente l’esperienza come risorsa cognitiva, dotata di specifiche proprietà non paradigmatiche, come la “singolarità”, e certamente non riconducibile alle fonti teoriche bensì alla “riflessione-in-azione”¹². L’affermazione di questa inedita **epistemologia**

Books, New York 1999 e A. Damasio, *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

⁹ N.L. Gage, *The scientific basis of the art of teaching*, Teachers College Press, New York 1978.

¹⁰ Un classico di questo approccio è S. De Giacinto, *L’educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1977; per una discussione della problematica, cfr. E. Damiano, *Problemi della ricerca pedagogica*, in E. Damiano e C. Scurati, *La ricerca pedagogica: problemi e orientamenti*, Vita e Pensiero, Milano 1979, pp. 5-82.

¹¹ Y. Saint-Arnaud, *Connaitre par l’action*, Les Presses de l’Université de Montréal, Montréal 1992.

¹² D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professional think in action*, Basic books, New York 1983 (trad. Dedalo, Bari 1993); *Making meaning: An exploration in artistry in*

della pratica trovava echi profondi in un altro movimento filosofico che, a partire dalla presa in carico degli insuccessi clamorosi della “razionalità tecnica” generata dalla scienza moderna lungo il Novecento, reclamava un risveglio della “razionalità pratica” e un ritorno ad Aristotele, che già l’aveva remotamente identificata come una forma né sussidiaria né minore, ma alternativa, di conoscenza, l’unica capace di orientare l’azione in ordine alle realtà fisiche oltre che alle relazioni interpersonali e sociali¹³. E sempre nello stesso periodo, in reazione al riduzionismo del paradigma cartesiano, si era venuto sviluppando il “pensiero della complessità”, un movimento epistemologico che proponeva una “via di mezzo della conoscenza” mirata ad associare il soggetto e l’oggetto in una interazione effettivamente “costruttiva”¹⁴. Inoltre, sulla base di comuni riferimenti alla biologia, l’emergente **Costruzionismo** accreditava, tra i suoi ascendenti fondatori, Jean Piaget, che con l’**Epistemologia genetica**, attraverso una mole impressionante di dati relativi allo sviluppo individuale e storico-scientifico, aveva identificato l’azione come fonte “naturale” della conoscenza¹⁵.

psychoanalysis, in “The annual of Psychoanalysis”, vol. 14, 1986, pp. 301-316; *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987; *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*, Teachers College Press, New York 1991; *The theory of inquiry: Dewey’s legacy to education*, in “Curriculum inquiry”, n. 2, 1992, pp. 119-138; with M. Rein, *Frame reflection: Toward the resolution of intractable policy controversies*, Basic Books, New York 1994. C. Argyris, *Inner contradictions of rigorous research*, Academic Press, New York 1980; *Reasoning, learning and action*, Jossey-Bass, San Francisco 1983; with D.A. Schön, *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, ibidem, 1974; and D.A. Schön, *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley Publishing co., Reading MA 1978; with R. Putnam and D. McInain Smith, *Action science*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.

¹³ Cfr. R. Bubner, *Eine Renaissance der praktischen Philosophie*, in “Philosophische Rundschau”, XXII, 1975; il Dossier su *Le retour de la philosophie pratique*, in “Notes et Documents”, avil-juine 1986, pp. 5-125; E. Berti (a cura di), *Tradizione e attualità della filosofia pratica*, Marietti, Genova 1988.

¹⁴ Tra i più indicativi, cfr. F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *L’inscription corporelle de l’esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil, Paris 1993 (trad. it. Feltrinelli, Milano 1992); I. Stengers., dir., *D’une science à l’autre: des concepts nomades*, Seuil, Paris 1987; *Cosmopolitiques*, La Découverte, Paris 2003; *L’invention des sciences modernes*, Flammarion, Paris 1995 (orig. italiano, Laterza, Bari 1993); I. Prigogine, *La nuova alleanza. Uomo e natura in una scienza unificata*, Longanesi, Milano 1979; I. Prigogine, I. Stengers, *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*, Paris, Gallimard, 1979; H. Maturana, F.J. Varela, *Autopoesi e cognizione*, Marsilio, Venezia 1988; E. von Glasersfeld, *Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?*, in “Revue des Sciences de l’éducation”, 1, 1994, pp. 21-27; *Reconstructing the concept of knowledge*, in “Archives de Psychologie”, n. 53, 1985, pp. 91-101; *Feedback, induction and epistemology*, in G.E. Lasker, ed., *Applied systems and cybernetics*, Pergamon Press, New York NY 1981, vol. II, pp. 712-719.

¹⁵ Per Piaget l’epistemologia, in quanto universale, è “naturale”, nel senso che si estende – in quanto “adattamento” – a tutte le forme di vita, dalle più semplici (cfr. gli studi sulla *Limnaea stagnalis* e sulla *Sedum*) – alle più complesse come quella dell’uomo-individuo e della comunità storico-scientifica. Cfr. E. Damiano, *Jean Piaget. Epistemologia e Didattica*, FrancoAngeli,

In definitiva, gli anni '80 avevano visto intorno all'azione costituirsi un dominio di studio fuori dalle remore del cartesianesimo, un cantiere aperto di indirizzi eterogenei, ma col denominatore comune di un orientamento antiriduzionista. Ancora una volta è uno studio antropologico, condotto non presso popolazioni "primitive" in remoti angoli inesplorati del pianeta, ma sui mestieri della piccola pesca, della salicoltura e conchigliatura della costa bretone – presso i pratici, i "primitivi tra noi" – a rivelare le proprietà distintive dell'altro modo di produzione della "verità", quello dovuto all'azione. In coppia, l'etnologa Geneviève Delbos e il ricercatore in intelligenza artificiale Paul Jorion ricostruiscono puntualmente, in diretta, e in chiave emancipativa, la logica incorporata nel repertorio operativo di pratici i quali, oggetto di sottovalutazione della loro adattività e creatività, resistono a oltranza alle ingiunzioni innovatrici delle istituzioni ufficiali e della conoscenza scientifica. L'opera pone in particolare l'accento sui processi didattici mediante i quali le conoscenze pratiche passano di generazione in generazione, insieme all'apprendistato della condizione adulta¹⁶. Siamo dinanzi a un classico che mostra non solo la contemporaneità dei molteplici tempi storici delle culture ma, per quel che ci tocca in questa sede, la crescita di considerazione della conoscenza pratica che s'aspetta, ormai scontornata e ben visibile, di trovare un suo alfabeto per riuscire – essa, conoscenza del singolare avviluppato nel suo contesto – a essere detta universalmente da un "altro Galileo"¹⁷.

Nel volume del '93 mi ero impegnato a riportare alla categoria di "azione" i diversi modi con i quali era stato rappresentato, fino ad allora, l'insegnamento, assumendo come discriminante **il punto di vista dell'attore: l'insegnante** (pp. 13-89). Di seguito, avevo passato in rassegna i diversi modelli che dell'insegnamento si erano occupati, in chiave scientifica, a partire dallo Skinner del "Verbal behavior" fino alla "Pedagogia per Obiettivi" che in quegli anni celebrava da noi i suoi fasti, passando attraverso lo "Strutturalismo didattico" e la "Ricerca". Il risultato dell'indagine mostrava sia lo specifico contributo di tali modelli all'identificazione degli elementi costitutivi dell'azione didattica, sia il riduzionismo che limitava le loro prospettive rispetto alla complessità dell'insegnamento inteso come azione. Ne conseguiva la configurazione di un "modello didattico unificato" capace di disporre in sistema le dimensioni acquisite dalla ricerca didattica precedente (v. pp. 179-184).

Erano state poste così le condizioni per affrontare, nel terzo capitolo, direttamente, la categoria di azione, facendo il punto sulla letteratura scientifica che se n'era occupata all'epoca. Lo stato dell'arte richiedeva di prendere in considerazione

Milano 2010. Su Piaget antecedente del Costruzionismo, v. E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism and Piaget's concept of knowledge*, in F.B. Murray, ed., *The impact of piagetian theory*, University Park Press, Baltimore MD, 1978, pp. 109-122.

¹⁶ G. Del Bos et P. Jorion, *La transmission des savoirs*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris 1984.

¹⁷ C. Geertz, *Local knowledge: further essays in interpretative anthropology*, Basic Books, New York 1983.

ne – a partire necessariamente da Max Weber – i diversi modelli – “teleologico”, “causale”, “motivazionale” – e concludeva la discussione annotando che tutti questi approcci, pur nei loro divergenti accostamenti, si ponevano *al di là dell’azione* – nei suoi fini, nel rapporto mezzi/scopi, nei motivi d’ispirazione, rispettivamente prima e/o dopo – ma *non all’interno del suo effettivo compiersi* (pp. 188-194). Di qui l’approdo al “sillogismo pratico” di Aristotele che, invece, andava a bersaglio sulla struttura interna dell’azione, identificandola come tipo di conoscenza autonoma, competente per le situazioni che “sono così, e anche altrimenti”: ovvero caratterizzate dalla “singolarità”, per la quale l’azione si determina – e si compie concretamente – come reciproca implicazione tra una regola generale e un caso particolare¹⁸.

Sulla scorta del ritorno ad Aristotele mi sembrava di poter entrare appropriatamente nel merito dell’azione/insegnamento, accertare la possibilità euristica offerta dal sillogismo pratico e tentare, in prima approssimazione, **una teoria dell’insegnamento inteso come azione** (pp. 197-238). Su queste basi mi era parso opportuno (pp. 202-238) tentare una “teoria mediale dell’insegnamento”, sulla quale non mi soffermo perché sarà l’oggetto focale di questo volume. Qui basta segnalare che la proposta era stata in qualche modo messa alla prova in due ricerche sul terreno, la prima adottando i mediatori didattici come “sistema” per l’analisi dell’insegnamento¹⁹, l’altra come schema metodologico in un modello didattico di terza generazione, applicato all’insegnamento di una disciplina scolastica inedita nel panorama scolastico italiano²⁰.

Nelle conclusioni non restava che tirarne le conseguenze per lo statuto epistemologico della Didattica (e della Pedagogia) come disciplina pratica, che poteva essere tale – ovvero “pratica” – fin dall’inizio, basandosi sull’azione, e non arrivarci in seconda istanza, indirettamente, come “applicazione” di scienze descrittive per quanto “ausiliarie”.

Da allora molta acqua è passata sotto i ponti, e non invano per quanto concerne sia l’azione sia l’insegnamento, al punto che è parso plausibile, tenuto conto delle dimensioni e dell’effervescenza degli approcci emergenti, annunciare un nuovo paradigma²¹. In particolare si è sviluppato, sullo stimolo di una proposta di Lee

¹⁸ Aristotele, *Opere complete*, Laterza, Bari 2002 (in particolare: *Metafisica*, libri II e VI; *Etica Nicomachea*, libri I e VI; *Etica Eudemea*, libro I, cap. VI); sull’argomento, cfr. R. Bubner, *Azione, linguaggio e ragione*, il Mulino, Bologna 1976.

¹⁹ E. Damiano (a cura di), *I mediatori didattici. Un sistema d’analisi dell’insegnamento*, IRSSAE-Lombardia, Milano 1989; (a cura di) *Il tempo per insegnare. Un’indagine di fattibilità sui nuovi programmi della scuola elementare*, curatore, ibidem, 1992.

²⁰ E. Damiano (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, SEI, Torino 1994; E. Damiano, Pg. Todeschini (a cura di), *Insegnare la religione. L’IRC secondo la “Didattica per Concetti”*, EDB, Bologna 1994; E. Damiano, R. Vianello (a cura di), *I concetti della religione*, ibidem, 1995 (i tre volumi si riferiscono a esperienze condotte nel decennio precedente, a partire dal 1982).

²¹ F. Tochon, *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, in “Revue Française de Pédagogie”, n. 133, 2000, pp. 129-157; più modestamente, ho preferito parlare di

Shulman del 1987²², un movimento che ha indotto a studiare l'insegnamento, inteso come pratica di aula, quale base per la costruzione di un "pensiero degli insegnanti" da certificare come fonte genuina ed effettiva della conoscenza didattica. Mentre rimando agli scritti di François Tochon, che è stato, insieme, cronista e protagonista del movimento "Teachers Thinking", costituitosi rapidamente in associazione a livello internazionale (ISATT, International Study Association for Teacher's Thinking), qui vorrei segnalare quella che va considerata l'autentica svolta nell'ispirazione fondamentale di una ricca e variegata messe di indagini sull'insegnamento come azione professionale.

Per cogliere la novità, dirompente, del riorientamento in corso della ricerca educativa tradizionale occorre risalire ancora a Max Weber, in particolare al "modello teleologico" dell'azione, soprattutto nella prospettiva che vede i criteri di razionalità affermati nella loro forma più cogente in quanto *subordinazione calcolata dei mezzi rispetto agli scopi*²³. In questa versione, la relazione mezzi/fini costituisce la struttura dell'azione, che si dà esclusivamente *se e quando* è possibile individuare un rapporto consequenziale tra fini e mezzi. Tale rapporto si configura come un nesso tra premessa e deduzione: dato un certo fine, ne discende doverosamente la scelta e l'impiego di certi mezzi; e, viceversa, l'adozione di determinati mezzi si giustifica necessariamente rispetto agli obiettivi enunciati. La forma di tale articolazione è la dipendenza: non si dà alcun tipo di concorrenza tra il primario – gli scopi – e il secondario – i mezzi. Ed è a ragione di questa gerarchia univoca che l'azione si può realizzare nella sua efficacia ed efficienza. La sua intrinseca razionalità, infatti, si riconosce nel minor dispendio di mezzi in vista del massimo vantaggio. La razionalità tecnica è propria dell'*homo oeconomicus*, il comportamento del quale è distintamente teleologico. È a questa dicotomia che si può riferire la contrapposizione di Vilfredo Pareto tra "azioni logiche" e "azioni non-logiche", con le prime che corrispondono alla teoria logico-sperimentale degli scienziati²⁴.

Con il modello teleologico di Weber (e Pareto) l'azione è disposta in un *quadro normativo*, ché la differenza tra la prassi esemplare e quella effettuale è tutta a carico dell'attore, le prestazioni del quale sono sotto esame rispetto al modello e si dispongono in graduatoria lungo la scala che misura la loro *distanza dal tipo-ideale*. I vincoli della metodologia e le esigenze epistemologiche dell'interprete fanno aggio sull'oggetto empirico sottoposto a indagine. L'azione effettuale viene a priori concepita come una deviazione rispetto al suo esemplare astratto, secondo una

"movimento": cfr. E. Damiano, *La "Nuova Alleanza". Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006.

²² L. Shulman, *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, in "Harvard Educational Review", n. 1, 1987, pp. 1-21.

²³ M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Mondadori, Milano 1958 (orig. 1922) e *Economia e società*, Comunità, Milano 1968 (orig. 1922).

²⁴ V. Pareto, *Trattato di Sociologia generale*, a cura di G. Busino, 4 voll., Utet, Torino 1988 (orig. 1916).

metrica di degradazione. Quella che è in gioco è l'*autonomia dell'azione* nella sua concretezza. Se i mezzi vengono pre-scelti rispetto ai fini, e questi, a loro volta, pre-rappresentano ciò-in-vista-del-quale si decidono i mezzi, quella che Weber certifica come "azione" è esterna rispetto all'azione reale. Le nozioni di "fine" e di "mezzi" sono tali, e significano qualcosa, soltanto come termini di riferimento esterni all'azione: sono il luogo ideale della connessione razionale "pensata" o pre-costituita, non l'azione effettivamente compiuta. In definitiva, il parametro teleologico-economico, lungi dallo spiegare l'azione, formula un giudizio e comunica una valutazione, secondo l'osservatorio dello studioso-osservatore. Si crea così una contraddizione insanabile tra l'ideale normativo e la spiegazione dell'azione, che non rende giustizia all'oggetto di studio, condannato a priori a uno scarto irriducibile tra azione parametrica e azione reale.

Questa argomentazione, se da un lato è un'ulteriore conferma della preferenza già espressa a favore dell'approccio aristotelico (e neo-aristotelico) in quanto intrinseco all'azione, dall'altro – questo è il punto critico che intendo indicare ora – si collega a una tradizionale sotto-considerazione della pratica anche da parte della ricerca educativa. Quella che con felice espressione Françoise Lantheaume designa come **modello del deficit**²⁵.

La storia può attestare un'ispirazione costante della Sociologia dell'educazione, fin dal suo fondatore, il pedagogista-sociologo Émile Durkheim (la Lantheaume cita passaggi eloquenti da *L'évolution pédagogique en France*). Ma è possibile confermare, non solo in Italia, questa vocazione originaria della Pedagogia, in parallelo almeno con la nascita e lo sviluppo dei sistemi scolastici nazionali in Europa, fino alla bibliografia corrente sulla scuola. Il *modello del deficit* mostra gli insegnanti in perenne stato di imputati certi e di destinatari riottosi dei risultati della ricerca educativa e lo dice, virtuosamente, con il proverbio "*schola reformanda semper*". Quel che vede è sempre quello che non va, quasi che l'insegnamento si possa osservare soltanto per gli aspetti da denunciare. E pure quando si dedica a collazionare, come oggi, le "buone pratiche" che certamente non mancano, ne fa discendere la necessità di illustrarle – non per comprendere i processi mediante i quali è stato possibile realizzarle alle condizioni date – bensì per farne oggetto di adozione e diffusione: a scopo esemplaristico e ineludibilmente normativo. Un esempio, piuttosto recente, possiamo riconoscerlo nella ricerca di Peter Woods, certamente empatica nei riguardi degli insegnanti, ma che non riesce ad andare oltre il riconoscimento di oscure

²⁵ F. Lantheaume, *De la professionalisation à l'activité: nouveaux regards sur le travail enseignant*, in "Le travail enseignant. Crises et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier", numero monografico di "Recherche et Formation", a cura di F. Lantheaume, n. 57, 2008, pp. 9-22; *Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat. Rendre visible le travail enseignant: questions de méthodes*, in "Recherche et Formation", n. 57, 2008, pp. 89-102; (dir.), *Les enseignants de lycée professionnels face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*, INRP, Lyon 2008; *L'activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petit bonheurs, souffrance*, in "Education et société", n. 1, 2007, pp. 67-82.

strategie di sopravvivenza, tra lamentazioni, denunce, sotterfugi e frustrazioni quotidiane²⁶.

La “Nuova Ricerca Educativa” è tale – ecco il punto – perché prende le distanze, radicalmente, rispetto a questa tradizione. I «*Nouveaux Regards*», come li chiama la sociologa francese, si qualificano come studio del lavoro: si sono affermati fuori dagli ambienti pedagogici, per cogliere l’azione che nel lavoro riesce a esprimersi, adattivamente e creativamente, e senza la quale, avverte Lantheaume, il lavoro nemmeno esisterebbe. Un approccio che arriva a investire l’educazione solo alla fine degli anni ’90 e soprattutto con gli anni Duemila, con una produzione scientifica ormai fiorente. Sulla base di una pluralità teorica e metodologica quella che è cambiata è la comprensione del lavoro, portandone in evidenza le proprietà, perché si pone *dal punto di vista di quelli che lavorano*.

È [...] l’uomo al lavoro che importa. Si opera un rovesciamento: il centro d’interesse diventa il fatto che il lavoro “funziona”, perché e come? [...] Il lavoro ordinario (*routinier*) è oggetto di studio e non solamente le disfunzioni e le innovazioni. Reintegrando quella parte di ingegnosità messa nel lavoro in assenza della quale esso non esisterebbe o non uscirebbe dal modello del sospetto. L’accento è messo sulla singolarità del lavoro, sul fatto che esso non può essere compreso che “in contesto” e si mette in questione l’organizzazione del lavoro e del fattore umano secondo concezioni diverse da quelle di tipo manageriale (pp. 17-18).

Noi non staremo a seguire la Lantheaume nel messaggio che giustamente rivolge – a partire da questi richiami – ai decisori politici (come ai ricercatori e ai formatori degli insegnanti), invitandoli a rendersi conto che – fino a quando il lavoro degli insegnanti rimane una realtà occulta – non è possibile portare a compimento validamente la loro professionalizzazione. Una posta in gioco che investe direttamente pure gli insegnanti, che hanno la possibilità di emanciparsi, riappropriandosi della loro attività come azione produttiva²⁷.

È opportuno, invece, richiamare la matrice di questa impostazione “positiva” in una prospettiva che matura all’interno di quel più ampio rivolgimento che riguarda il giudizio sull’intera modernità, discutendo il ruolo della scienza e della tecnica, con ripensamenti profondi sulle caratteristiche e sui limiti della cultura occidentale nel suo insieme. È su questo sfondo, che si oppone al monismo metodologico e al riduzionismo epistemologico, che hanno cominciato a prendere interesse gli aspetti negativi – le resistenze e gli ostacoli al “progresso”, ma anche gli adattamenti e le soluzioni creative – e si viene così a costituire – trasversalmente alle diverse discipline, in seguito anche presso le scienze dell’educazione – un campo di ricerca sugli interstizi e le nicchie di questo mondo oscuro del “bracconaggio”²⁸, dove le

²⁶ P. Woods, *Teaching for survival*, in P. Woods, M. Ammersley, eds., *Schools Experiences. Explorations in the Sociology of Education*, Crom Helm, London 1977.

²⁷ E. Damiano, “*Nouveaux Regards*”. *Studiare l’insegnamento oltre la ricerca normativa*, in “Orientamenti pedagogici”, n. 4, 2009, pp. 551-571.

²⁸ Cfr. M. De Certau, *L’invention du quotidien: 1. Les arts de faire, 2. Habiter, cuisiner*, Gallimard, Paris 1990-1994; M.-C., Derouet-Besson, *La ruse des petits, la “sainteté” des grands*