

Viviana Vinci

Le routine nell'insegnamento scientifico

Un percorso
di ricerca-formazione

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Viviana Vinci

Le routine nell'insegnamento scientifico

**Un percorso
di ricerca-formazione**

FrancoAngeli

Il volume è stato sottoposto a *double-blind peer review*

Copyright © 2011 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.

Indice

Presentazione , di <i>Loredana Perla</i>	pag.	7
Prefazione	»	9
1. Le routine della pratica di insegnamento	»	11
1. Sapere pratico, vita quotidiana e routine	»	12
2. La “svolta pratica” nella ricerca didattica e le routine implicite nell’insegnamento	»	17
3. Le routine come unità di analisi della pratica insegnante	»	22
4. Le routine come unità di analisi della comunicazione in classe	»	27
4.1 La conversazione e il sistema della “presa di turno”	»	28
4.2 Analisi delle routine nelle conversazioni in classe	»	30
2. L’indagine: le routine <i>dichiarate</i> nella pratica dell’insegnamento scientifico	»	39
1. Routine e impliciti narrati nelle interviste di esplicitazione	»	39
2. Analisi delle interviste	»	43
3. Risultanze	»	49
3. L’indagine: le routine <i>agite</i> nella pratica della spiegazione scientifica	»	63
1. Osservare e videoriprendere sequenze di insegnamento	»	65
2. Il supporto del software <i>NVivo</i> nell’analisi qualitativa dei dati	»	70

3. Analisi dei video-casi di spiegazione scientifica	pag.	74
3.1 Esempio di analisi di un video-caso	»	75
3.2 Il progetto <i>NVivo</i> “Le routine della spiegazione scientifica”	»	83
4. Risultanze	»	90
4.1 Routine principali emerse dall’analisi	»	90
4.2 Variabili e profili di lezione emersi dall’analisi	»	92
4.3 La restituzione “difficile”	»	96
4. Dalle risultanze della ricerca alle proposte di formazione	»	99
1. Mediatori didattici diversificati per l’insegnamento delle discipline scientifiche: non solo la <i>Lectio</i>	»	100
1.1 La narrazione storico-scientifica per lo studio della scienza: l’esempio del progetto <i>Performascienza</i>	»	100
1.2 La didattica per problemi	»	108
1.3 Le mappe della conoscenza	»	115
2. La proposta: l’analisi delle routine nella formazione riflessiva insegnante	»	121
Allegati		
Intervista di esplicitazione sulle routine <i>dichiarate</i>	»	131
Riferimenti bibliografici	»	157

Presentazione

di Loredana Perla

È dagli anni Ottanta a questa parte che le ricerche didattiche della cosiddetta *Teacher Education* rivolgono attenzione alle dimensioni implicite che sono *au coeur de l'activité enseignante*.

Fra queste le *routine* didattiche.

Il lavoro di Viviana Vinci si colloca nel filone di ricerca che le assume ad unità di analisi dell'insegnamento, sulla base dell'ipotesi che esse abbiano la loro fonte diretta nelle pratiche didattiche degli insegnanti, nei loro saperi d'esperienza e di esistenza, nei modi speciali che ogni insegnante ha di tradurre i *contenuti insegnati* in *saperi insegnabili*.

Tale lavoro di trasposizione non è immediatamente leggibile anche per l'occhio esperto di un ricercatore poiché il contesto d'aula rimanda ad un universo di variabili complesse, sfuggenti, spesso ambivalenti. Anche per questo, esso pone una serie di ostacoli conoscitivi che sono superabili in ragione dell'efficacia delle opzioni metodologiche che si effettuano al momento in cui si intenda accostarne lo studio. L'analisi delle routine è una di queste opzioni che Vinci ha saputo declinare nel doppio versante della ricerca didattica d'aula e della formazione insegnanti (così come specificato nel sottotitolo).

La scelta di focalizzazione è stata però nella direzione dello studio delle routine della spiegazione scientifica degli insegnanti di Scuola Secondaria osservate nelle loro caratterizzazioni esplicite (atti, azioni, attività) e implicite (gesti, atteggiamenti, espressioni del viso, posture).

Per un verso tale analisi ha consentito di mettere a fuoco le unità significative in cui si organizza la spiegazione di una materia scientifica facendo emergere (sia pure in parte) l'architettura di quel sistema di impliciti della trasposizione didattica che sfugge agli approcci di ricerca eccessivamente molecolari o soltanto speculativi.

Per altro verso, essa ha propiziato l'atto riflessivo da parte di coloro che

di quelle routine sono artefici a volte inconsapevoli, gli stessi insegnanti, laddove questi sono stati coinvolti, come è stato nel caso dello studio presentato, nell'interpretazione delle routine di spiegazione scientifica della lezione.

In prospezione il lavoro lascia intravedere la prosecuzione della ricerca nella direzione di analisi dell'intreccio fra routine didattiche generali e routine didattiche disciplinari scientifiche laddove, dagli studi di Shulman (1986) in poi, appare ormai chiaro non possa darsi che compenetrazione piena fra il livello epistemico-disciplinare e quello didattico-educativo generale dell'insegnamento.

L'impianto del lavoro, agile e compatto a un tempo, offre un ottimo esempio di come, partendo da una ricerca didattica, sia possibile giungere al beneficio della formazione per gli insegnanti coinvolti (e dunque di una ricerca che sia anche utile alla Scuola senza perdere in rigore).

L'ampio lavoro di introduzione critica al costrutto di routine compiuto dall'Autrice permette al lettore di contestualizzarsi immediatamente nella proposta del dispositivo di formazione che è stato presentato con una discorsività critico-concettuale ben articolata e sempre sostenuta da puntuali riferimenti alla letteratura di settore.

Prefazione

Il tema posto a oggetto del seguente lavoro, riguardato per la prima volta nel settore degli studi didattici, è costituito dalle *routine* dell'insegnamento scientifico nella scuola secondaria. L'obiettivo è stato quello, per un verso, di far emergere le variabili implicite del lavoro d'aula (Perla, 2010b) e, per altro verso, di promuovere lo sviluppo riflessivo e professionale degli insegnanti attraverso l'esplicitazione e la formalizzazione delle routine della didattica scientifica, ossia di tutti quegli elementi della pratica connotati da una tale regolarità da diventare ovvi, sedimentati nel *sapere pratico implicito* dell'insegnante (Bourdieu, 2005; Perla, 2010b).

Riconcettualizzate in modo inedito come *unità di analisi della pratica* insegnante, le routine permettono di poter scomporre gli elementi che ciclicamente si alternano nello svolgersi delle pratiche didattiche e di individuare le strutture discorsive tipiche utilizzate dall'insegnante nell'interazione in classe. Espressione delle modalità di interazione che gli insegnanti ritengono pertinenti nell'interazione, le routine consentono di identificare i tratti distintivi della professione insegnante in quanto riflettono i valori, le regole (scritte o implicite), le dimensioni etiche e deontologiche sedimentate nel contesto lavorativo scolastico e racchiudono una pluralità di elementi: gesti, comportamenti, modalità di relazione e di interazione, attività, aspirazioni tacite, procedure, espressioni e significati connotati da elevata ripetizione.

All'interno di un protocollo di indagine micropedagogico, sono state focalizzate le routine della trasposizione didattica del sapere scientifico attraverso i dispositivi dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005) e del video-caso (Tochon, 2009).

La *prima* fase dell'indagine ha permesso la descrizione delle routine "dichiarate" dagli insegnanti, ossia degli elementi della pratica didattica considerati ricorrenti – dagli insegnanti stessi – nella propria esperienza concreta d'aula, narrati attraverso le interviste di esplicitazione.

La *seconda* fase, invece, ha permesso la formalizzazione delle routine

“agite” dagli insegnanti in situazioni concrete di spiegazione in classe, ossia degli elementi ovvi e taciti della pratica didattica, osservati e analizzati dal ricercatore e dagli insegnanti in maniera condivisa, negoziata e riflessiva, con il supporto anche di dispositivi metodologici misti e innovativi, come il software di analisi qualitativa *NVivo*. A partire dalle risultanze emerse e dalle riflessioni condivise con gli insegnanti-partner della ricerca, sono state avanzate infine alcune proposte in tema di formazione in grado di promuovere non solo una didattica più efficace, ma anche maggiore riflessività e sviluppo professionale insegnante.

Il quadro generale della ricerca si configura come un percorso di ricerca-formazione finalizzata al *miglioramento* della pratica di insegnamento scientifico, bisogno tanto avvertito nelle politiche e nei documenti educativi internazionali. L'intento, lungi dal voler operare una classificazione o generalizzazione delle routine dell'insegnamento scientifico, è stato piuttosto quello di predisporre dei dispositivi riflessivi che permettano di far verbalizzare e formalizzare attraverso descrittori professionali le pratiche didattiche (Altet, 1994) che spesso gli insegnanti “agiscono” tacitamente (Clark, Peterson 1986): di proporre, quindi, una “ricerca-utile” agli insegnanti, entro un nuovo statuto di tipo *collaborativo* (Perla, 2010b).

Adottando il punto di vista dell'insegnante, questo lavoro costituisce un tentativo di esplorazione della didattica dell'implicito su un versante disciplinare specifico – quello degli insegnamenti scientifici – partendo dalla *testimonianza* dei pratici-insegnanti, con una costante attenzione fenomenologica a ciò che le pratiche “dicono” della vita ordinaria d'aula, valorizzando pienamente le “voci” degli insegnanti di discipline scientifiche coinvolti.

Il volume si rivolge ai docenti interessati a riflettere sulle proprie pratiche didattiche come partner collaborativi di percorsi di ricerca-formazione, ai ricercatori che si occupano di didattica, di “didattiche” e di dispositivi metodologici della ricerca, ai dirigenti scolastici e, in generale, a quanti si impegnano nel miglioramento della didattica delle discipline scientifiche.

Ringrazio innanzitutto gli insegnanti che, nella totale gratuità, hanno offerto la loro partecipazione attiva e collaborativa nella ricerca. Grazie a coloro i quali mi hanno aiutato nella stesura del volume, e non solo: in primis Francesco D'Aniello, la più grande gioia della mia vita; Francesca Morgese e Nunzia Schiavone, care compagne di viaggio; Giulio Vinci, Francesca Marta Napolitano, Lucia Caruso, Daniele Vinci, Giuseppina Bisceglia, Giovanna D'Aniello, Dora D'Aniello, il gruppo di ricerca Didasco, Ilenia Amati e Linda Fasti. Più di tutti ringrazio Loredana Perla: a lei devo e dedico questo libro.

1. *Le routine della pratica di insegnamento*

La ricerca didattica più recente focalizza sempre più la sua attenzione sull'analisi delle pratiche educative, nella convinzione, ormai matura, che esista una conoscenza insita nel lavoro dell'insegnante, un "sapere pratico", perlopiù tacito e nascosto nelle variabili *implicite* dell'insegnare, oggetto di grande interesse da parte della ricerca didattica (Perla, 2010b).

Fra le pratiche didattiche, una riflessione particolare meritano quelle ordinarie dell'insegnamento quotidiano, le cosiddette *routine*¹ (Vinci, 2010a).

Diversamente dall'accezione negativa di ripetizione automatica con cui il termine viene connotato comunemente, la routine può essere considerata come unità di analisi utile nella descrizione e formalizzazione dei processi di insegnamento, in quanto "cuore" della memoria professionale e delle competenze sedimentate da un esperto attraverso l'azione, ossia del sapere pratico insegnante.

Prima di descrivere un percorso di ricerca-formazione focalizzato sulle routine dell'insegnamento scientifico, occorre soffermarsi sulle diverse declinazioni teoriche del concetto, individuando alcuni "tratti" delle routine:

- in quanto *sapere pratico implicito* dell'insegnante;
- in quanto *unità di analisi della pratica* insegnante;
- in quanto *unità di analisi della conversazione* in classe.

Cominciamo dalla routine come *sapere pratico implicito*, partendo

¹ Diminutivo del francese *route*, "strada", il lemma *routine* deriva dal latino *via(m) rūpta(m)*, cioè "via aperta" o "strada battuta", e si diffonde prima nella lingua francese con *rou-tier* (1442) "colui che conosce bene la strada", poi con il successivo verbo *rūmpere* come "facoltà di fare esperienza dall'uso più che dallo studio" e di "ripetizione della stessa azione nello stesso modo" (Cortelazzo, 2004, p. 1092). La diffusione nella letteratura scientifica si deve a M. Weber, con il sostantivo *Alltag* e il derivato *Veralltäglichung*: "il quotidiano" e "trasformazione in pratica quotidiana" (Berger, 1995, p. 18).

dall'origine del termine, nato in ambito sociologico, prima che didattico.

1. Sapere pratico, vita quotidiana e routine

La rilevanza della conoscenza pratico-operativa e preteorica, distinta da quella teorico-dichiarativa, è stata inizialmente tematizzata dal pragmatista W. James e riattualizzata da M. Polanyi, attraverso un capovolgimento di significato nel rapporto fra soggetto e realtà (Sparti, 2002, p. 137):

si percepisce un oggetto come dotato di senso non tanto perché lo si *prende di mira* (l'attore non dispone della realtà in modo essenzialmente conoscitivo) quanto perché ci si *impegna* verso di esso, ossia perché vogliamo farne qualcosa.

I *saperi pratici* acquisiti praticando l'azione, attraverso l'uso, sono abiti comportamentali che non “passano” per la rappresentazione mentale, non sono cioè direttamente accessibili alla consapevolezza e non sono esplicitabili totalmente: il corpo diventa sede della nostra comprensione e l'unico modo di trasmettere il “*sapere come* si mette in atto un'azione” (distinta dal *sapere cosa e perché*) sembra essere l'esempio, l'azione stessa.

Il sapere prodotto dalla *ragione pratica*, che ha come fine l'*azione* in un contesto continuamente trasformato dall'attività umana, è di tipo dialogico, basato sui casi singoli, narrativo ed interpretativo, strettamente legato al senso comune, a credenze, pregiudizi e memorie; «non è dunque un *epistēmē*, un sapere certo, ma è un sapere saggio, proprio di colui che sa agire per il giusto calcolando esattamente i mezzi necessari per conseguire il suo fine» (Perla, 2010b, p. 18)².

Il tema, a seguito dell'interesse per le pratiche sviluppatosi a partire degli anni Ottanta, è stato negli ultimi decenni oggetto di riflessioni puntuali.

Secondo Bourdieu (2005, p. 115), in particolare, gli schemi costitutivi del sapere pratico sono iscritti nelle più profonde disposizioni corporee e ciò che è essenziale nella competenza pratica si trasmette nella pratica, senza accedere al livello del discorso e della coscienza, ma attraverso la motricità e schemi posturali carichi di significati e valori sociali; questi schemi vengono acquisiti, più che attraverso inconsapevole familiarizzazione o per mezzo di una trasmissione esplicita definita da precetti e prescrizioni, attra-

² Perla fa riferimento al concetto aristotelico di *phronesis*, riproposto da Berti (1987), come “saggezza” o capacità di saper connettere il caso particolare alla norma generale, selezionando il migliore dei mezzi disponibili nelle circostanze in cui siamo.

verso *esercizi strutturati* come l'osservazione di rituali, attività e strategie degli adulti, gli enigmi, i giochi, lo scambio di doni, le interazioni parentali, le commutazioni lessicali e grammaticali: tutte occasioni per interiorizzare schemi fondamentali, rafforzati o giustificati costantemente dalla pratica.

La rilevanza del sapere pratico trova esplicita espressione nel concetto di *habitus*, introdotto da Bourdieu a seguito di un'indagine etnografica su abitazioni, pratiche rituali e strategie matrimoniali di una comunità cabila: l'insieme di strutture, disposizioni e azioni che orienta e rende stabile l'agire sociale e che, secondo la radice latina *habeo*, è acquisito, incorporato, irriflesso, abituale, dato per scontato.

L'*habitus* bourdieriano nasce come generalizzazione del concetto di *schema di azione* che, per Piaget (1983), costituisce la parte trasferibile, generalizzabile o differenziabile di un'azione da una situazione ad una comparabile, ossia *l'organizzazione invariante*, comune e riproducibile dell'azione in situazioni analoghe. In questi schemi, secondo Vergnaud (1991, p. 136), sono iscritte le *conoscenze in atto* del soggetto, quegli elementi cognitivi che rendono l'azione operativa. L'*habitus*, struttura strutturante e grammatica generatrice delle pratiche (Bourdieu, 1995), comprende schemi di percezione, valutazione, pensiero, azione, decisione e reazione, che permettono al soggetto di fronteggiare, con piccoli adattamenti e aggiustamenti, innumerevoli situazioni quotidiane; quando la complessità non permette la flessibilità dell'azione ma richiede un adattamento maggiore, l'*habitus* si arricchisce per differenziazione e creazione di nuovi schemi.

Attraverso il senso pratico le pratiche divengono *sensate*, abitate da un *senso comune*: tema, quest'ultimo, oggetto di ampia riflessione sociologica negli studi della vita quotidiana, focalizzati sui meccanismi attraverso cui le routine, la familiarità e il senso comune si costruiscono e si decostruiscono quotidianamente nel linguaggio ordinario, nelle pratiche, negli atteggiamenti, nell'accettazione dei ruoli e dei rapporti dominanti nella società.

Schutz (1974; 1979), padre della fenomenologia sociale, analizza la genesi dell'esperienza intersoggettiva partendo dal concetto introdotto dal suo maestro, E. Husserl: la *Lebenswelt*, il "mondo della vita quotidiana", in cui l'uomo ha bisogno di adottare atteggiamenti, modi di pensare e condotte in forma routinizzata, di rendere ricorrente, prossimo, sequenziale e prevedibile – cioè di rendere *senso comune* – una realtà in continuo mutamento.

Riprendendo la nozione tardo latina di *sensus communis* diffusa da Gadamer in *Verità e metodo* (1972), il senso comune viene inteso da Jedlowski (1986; 2005; 2008) innanzitutto come *memoria sociale*, come *conoscenza pratica* sviluppata all'interno di una tradizione, di una comunità, e trasmessa da una generazione a quelle successive, quindi come insieme di

istruzioni pragmatiche su *cosa* “è bene fare”, espressione di norme morali, che collega i membri di una comunità e funge da controllo sociale; in secondo luogo, definito come *allgemeiner Sinn*, il senso comune viene inteso come *insieme di significati depositati entro la tradizione linguistica di una comunità*, ossia come *pre-giudizi* o forme di interpretazione del mondo, su cui si fonda la comprensione della realtà e che, secondo l’interpretazione intersoggettiva di Heidegger, si sedimentano nelle interazioni.

Gli individui riescono ad inserire oggetti e situazioni incontrate in un orizzonte familiare, secondo Schutz, grazie alle *tipizzazioni*, un patrimonio di conoscenze pratiche, fatto di schemi interpretativi tipici, già appresi, stereotipati, utilizzati nelle interazioni sociali per classificare eventi e persone e collocarli all’interno di modelli sociali già codificati, che permette di organizzare la propria esperienza attribuendo significato agli oggetti percepiti o alle situazioni incontrate.

I *tipi* sono particolari schemi di rappresentazione e classificazione della realtà, condivisi con gli altri, costruiti per *astrazione*, riducendo la complessità e particolarità del reale a categorie astratte.

La conoscenza ordinaria che ha luogo nel mondo della vita quotidiana è dominata, dunque, dall’*atteggiamento naturale*³, un pensiero periferico e ingenuo, capace di sospendere il dubbio che tale realtà sia diversa da quella che appare. Questa conoscenza data per scontata, inconsapevole, approssimata (Ruggerone, 2000), pre-teoretica, sedimentata in un’eredità culturale e costruita attraverso routine (Emiliani, 2008), non ha un fondamento teorico ma un movente pragmatico. L’atteggiamento quotidiano porta ad una *disattenzione* costante per la complessità del reale, per cui, se vogliamo comprendere come si costruisce il mondo intersoggettivo, dobbiamo sospendere questo atteggiamento considerando problematici i presupposti dati per scontati, *estraniandoci* (Sparti, 2002, p. 182).

La vita quotidiana è tacita, data per scontata, intersoggettiva e condivisa, dove ciò che è valido per uno lo è reciprocamente anche per gli altri: ciò significa che maggiore è la standardizzazione e la tipizzazione dell’azione, più diventa scontata, impersonale e, di conseguenza, anonima, ovvia, auto-evidente, opaca⁴ e implicita. Sfugge all’osservazione diretta ed è visibile

³ L’atteggiamento naturale, che induce a porre fra parentesi la vita quotidiana rivelandone le strutture ovvie e nascoste, richiama il concetto husserliano di *epoché*, il sospendere o mettere fra parentesi il *mondo in quanto realtà che si autopresenta* nella vita quotidiana.

⁴ Il concetto di *opacità* viene ripreso anche da Lefebvre (1977), il quale considera la vita quotidiana come un livello di realtà sociale, come una struttura basilare e residuale, che sostiene e consente altre realtà.

solo attraverso le opere e i prodotti degli uomini: il quotidiano è “ciò che resta” dopo aver considerato tutte le attività superiori, specialistiche e strutturate che nascono dai germi contenuti nella vita quotidiana (per cui è allo stesso tempo *residuo* e *prodotto* dei molteplici livelli dell’attività sociale).

Berger e Luckmann (1969) analizzano i processi con cui la realtà quotidiana viene costruita⁵ nelle interazioni e mantenuta come fattualità autoevidente attraverso la costruzione di routine, definiscono la vita quotidiana come *una realtà interpretata dagli uomini e soggettivamente significativa per loro come un mondo coerente* e indicano quale metodo più idoneo a chiarirne i fondamenti di conoscenza quello dell’analisi fenomenologica, un metodo puramente *descrittivo* ed “*empirico*” ma non “*scientifico*”, che si astiene da ogni ipotesi causale o genetica e da ogni asserzione sullo stato ontologico dei fenomeni analizzati, che cerca di descrivere le interpretazioni pre- e semi-scientifiche della realtà quotidiana, accettata come ovvia.

La realtà della vita quotidiana viene considerata solo come una fra le molteplici sfere circoscritte di significato di cui la coscienza fa continuamente esperienza nel mondo – come i sogni, il pensiero teoretico, il gioco, l’esperienza estetica e religiosa – e, fra queste, rappresenta la realtà dominante, che si impone in maniera più intensa, percepita come ordinata, in cui i fenomeni sono predisposti in modelli che sembrano indipendenti dalla percezione. Tale realtà appare già oggettivata e caratterizzata da un alto grado di vicinanza *al “qui” del mio corpo e all’“adesso” del mio presente*, direttamente accessibile alla manipolazione corporea e al mondo in cui l’uomo agisce e lavora.

Berger e Luckmann (1969) introducono inoltre la riflessione sulla genesi delle istituzioni considerando l’abituazione dell’attività umana e le tipizzazioni reciproche come loro elementi fondanti. Derivanti da tipizzazioni delle azioni condivise, le *istituzioni* sono sempre accessibili a tutti i membri di un gruppo sociale (ai quali forniscono uno schema di condotta, fissata in modelli prestabiliti, normativi e di controllo), hanno uno sviluppo storico, rendono l’interazione prevedibile e, una volta trasmesse alle nuove generazioni, assumono un carattere coercitivo imponendosi come realtà og-

⁵ La realtà sociale è il prodotto dell’attività dell’uomo che dialetticamente reagisce continuamente al proprio produttore. L’ordine culturale e simbolico, necessario per colmare l’uomo in quanto essere istintuale non definito e per fornirgli quelle strutture stabili che biologicamente mancano alla vita umana, si stabilisce in base alla *consuetudinarietà*, ossia ad azioni ripetute che si sono cristallizzate in schemi, quadri di pensiero che modellano l’esperienza umana al livello cognitivo, guidano la percezione e l’interpretazione, orientano la condotta e sono accompagnati da aspettative: un’azione reciproca tipizzata costituisce lo sfondo stabile e prevedibile capace di colmare la manchevolezza istintuale umana.

gettiva, rigida, opaca.

Il mondo istituzionale, pur essendo umanamente prodotto, appare all'uomo come realtà oggettiva, e la relazione fra l'uomo (produttore) e mondo sociale (prodotto, al quale tuttavia l'uomo deve costantemente uniformarsi) è una relazione dialettica, che si sviluppa attraverso: l'*esteriorizzazione*, la produzione esteriore dell'attività umana; l'*oggettivazione*, l'assunzione del carattere dell'oggettività da parte dei prodotti dell'attività umana; l'*interiorizzazione*, la reintroduzione del mondo sociale oggettivato nella coscienza attraverso la socializzazione.

Goffman (1969) sottolinea il ruolo delle “cornici simboliche” o “quadri di riferimento” che conferiscono significato agli aventi della vita quotidiana: ogni azione diversa dalle aspettative altrui rompe un rituale e necessita di una nuova negoziazione di significati e di un nuovo *frame*, cioè di una nuova cornice simbolica in cui essere inserita.

All'interno della prospettiva microinterazionista – che trae origine dall'interazionismo simbolico e dalla riflessione di G.H. Mead sui significati che gli attori sociali attribuiscono alla situazione nel contesto dell'interazione e della reciproca negoziazione di senso – le routine e i rituali svolgono il ruolo di “regolatori” e “stabilizzatori” sia della realtà che dell'identità degli individui, in quanto esprimono i particolari significati simbolici attribuiti dagli individui all'identità di gruppo, a ciò che ci si aspetta nell'interazione.

La capacità di impersonare con efficacia una routine di azione (o “parte”, copione) deriva da una *socializzazione anticipata* (Merton, 1966, p. 426), ossia dall'essere già stati addestrati nella realtà che sta per avverarsi davanti a noi; le routine, inoltre, non sono inscenate solo individualmente, nell'interazione di un attore sociale con un altro, ma possono essere messe in pratica da un insieme di individui, definiti *équipe*, portatori di norme morali al quale il singolo conforma la sua condotta e legati dal senso di “familiarità”, di interdipendenza reciproca⁶.

⁶ In un'équipe chi detiene il ruolo di leadership, di *regia*, ha il compito di ammansire o rimproverare qualsiasi membro che adotti comportamenti sconvenienti e che contraddicono la realtà rappresentata. Un membro non dovrebbe mai mostrare disaccordo nei confronti degli altri membri di un'équipe, almeno pubblicamente (si pensi al ricevimento scolastico: i docenti si aspettano di essere appoggiati dal Dirigente dinanzi ai genitori e di non essere contraddetti dai colleghi in presenza di studenti; questo deriva dalla necessità di mantenere “all'esterno” l'impressione di competenza professionale e istituzionale che ci si attende). «Un'équipe, quindi, può essere definita come un insieme di individui che debbono collaborare per il mantenimento di una certa definizione della situazione [...] è un raggruppamento, ma non in relazione a una struttura o a un'organizzazione sociale, quanto piuttosto a

All'interno di un'istituzione sociale un'équipe di attori-persone cooperano per presentare al pubblico una data definizione della situazione, e questo avviene attraverso il mantenimento di norme di educazione e di decoro, attraverso il controllo delle informazioni e la scelta di membri cauti e disciplinati, attraverso infine tecniche in grado di evitare probabili incidenti o di porre rimedio a quelli occorsi. “Smantellando” l'impalcatura e la metafora del palcoscenico – secondo le indicazioni esplicite dell'autore a conclusione dell'opera – le riflessioni di Goffman hanno assunto un ruolo centrale nella comprensione della struttura degli incontri sociali, in cui le routine vengono considerate come “copioni”, azioni funzionali al mantenimento di un'unica e sola definizione della situazione e alla presentazione agli altri del Sé, definito in base all'interazione prevista dalla situazione sociale.

Dagli studi finora richiamati si evince la funzione *strutturante* delle routine, considerate appunto come *strutture di ricorrenze* che assicurano la garanzia di un ordine e che permettono di coordinarci con le azioni degli altri; si coglie, inoltre, l'importanza di destrutturare l'ovvio e il livello tacito della vita quotidiana, di capire i meccanismi alla base del senso comune e la logica con cui le pratiche vengono prodotte, riprodotte e trasmesse quotidianamente.

2. La “svolta pratica” nella ricerca didattica e le routine implicite nell'insegnamento

Nell'ambito della ricerca didattica la “svolta pratica” ha comportato un interesse crescente per il *sapere pratico* dell'insegnante (Laneve, 2009a; 2009c; Perla, 2010b): un sapere che nasce e si sviluppa “sul campo”, *durante l'azione*, che non è lineare, non è totalmente formalizzabile, non è acquisibile attraverso la sola formazione teorica ed è lontano dalle tradizionali categorie della scientificità⁷ (Sparti, 2002; Corbetta, 1999).

Il recente interesse della ricerca didattica per i saperi nati dalla pratica educativa quotidiana è frutto della svolta paradigmatica ed epistemologica

un'interazione o una serie di interazioni in cui viene mantenuta la definizione appropriata della situazione» (Goffman, 1969, p. 112).

⁷ I criteri per stabilire la *scientificità* di un sapere (neutralità, oggettività, operativizzabilità matematica, generalizzabilità, correlazione causale, verificabilità empirica e capacità di fornire spiegazioni e previsioni) sono stati diffusi dall'orientamento *naturalistico*, affermatosi all'interno del movimento intellettuale, erede del positivismo ottocentesco, sorto nella Vienna degli anni Venti con il nome di *neopositivismo* o *empirismo logico*.

della seconda metà del Novecento che ha visto l'affermarsi della epistemologia postmoderna e, conseguentemente, la frammentarietà e provvisorietà delle nostre conoscenze e l'impossibilità di descrivere attraverso leggi universali la realtà complessa nella quale viviamo: «la complessità viene affermandosi come un paradigma epistemico generale, come ideale operativo-regolativo e descrittivo dell'identità dei saperi contemporanei» (Laneve, 2003, p. 161). La complessità diviene un indicatore anche del *sapere* e dell'*agire* didattico, non riducibili del tutto ad alcuna teoria, per quanto rigorosa; allo stesso modo la teorizzazione didattica, per quanto ben strutturata, trova il suo fondamento nella *pratica*, come aveva affermato – già nel 1929 – Dewey (1967, p. 24): «le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i “problemi” dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare».

La considerazione dell'insegnamento come *sapere pratico e complesso* ha stimolato una riflessione significativa su almeno due fronti:

- sul ruolo dell'insegnante, definito, con le parole di Laneve (2009c), *soggetto epistemico* e produttore di conoscenze, non più considerato *deficitario* di qualcosa e in posizione di subordinazione rispetto al ricercatore, ma collaboratore attivo della ricerca;
- sulla nuova identità e sui differenti *approcci*⁸ della ricerca didattica, impegnata sempre più nel tentativo di formalizzare la pratica educativa, di far dialogare la teoria con la pratica, di analizzare non solo i processi di insegnamento-apprendimento in senso stretto, ma anche le pratiche quotidiane di lavoro, il sapere tacito e le routine dell'insegnante, le caratteristiche dei contesti di apprendimento, le narrazioni e scritture (biografiche e professionali) degli insegnanti, ecc.

Questa nuova definizione della ricerca rompe con la tradizione dominante fino agli anni Settanta, in cui gli studi didattici venivano condotti *attraverso teorie (deduttive) come se l'insegnamento fosse ben noto*, applicando teorie generali su come pensare l'insegnamento a casi particolari, secondo una logica di tipo *top-down* (Laneve, 2005, p. 6). Durante quasi tutto il Novecento la didattica è stata considerata come la mera applicazione operativa di elaborazioni teoriche precise e rigorose, ma costruite all'esterno del contesto reale di insegnamento; teorie che, prescrittivamente, indicavano quale tipo di comportamento adottare e quale fosse la maniera corretta

⁸ Tra gli approcci della ricerca didattica si ricordano quello pragmatico, ergonomico, cognitivistico, clinico, etnometodologico, fenomenologico, narrativo-biografico, decostruzionista, microsociologico, evidence-based research (Laneve, 2010).

di pensare l'insegnamento, trascurando le dinamiche reali interne al contesto della classe e la produttività dell'agire didattico.

La dipendenza storica della pedagogia dalla filosofia spiritualistico-neoidealistica e la considerazione della didattica «come parte operativa della Pedagogia, come disciplina incaricata di articolare i contenuti di una materia in maniera tale da renderli facilmente assimilabili dagli allievi» (Tarozzi, 2001, p. 164; Pazzaglia, Zani, 2001) hanno influito per oltre cinquant'anni sulla considerazione della didattica e della pedagogia in chiave *pratico-operativa*, privandole del riconoscimento di scientificità e relegando gli insegnanti al ruolo di *destinatari* (Damiano, 1998) di saperi teorici costruiti lontano dalla loro professione, senza fornire loro alcun supporto, o strumento concreto, nella gestione delle “difficili” situazioni reali.

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, si è verificata una vera e propria rivoluzione negli studi educativi, sempre più orientati verso modalità osservative, induttive e analitiche. Diffusisi rapidamente in Europa e in America, secondo una linea di ricerca *bottom-up*, gli studi della *Nuova Ricerca Didattica*⁹ (Damiano, 2006) cercano di superare il paradigma prescrittivo dominante e di *rendere più intelligibile ciò che gli insegnanti fanno realmente quando insegnano* (Laneve, 2005) nella constatazione di quanto l'insegnamento si configuri come un sistema complesso, imprevedibile e irriducibile a standard teorici; la teoria, di conseguenza, nasce dall'analisi delle pratiche didattiche e dei processi di insegnamento-apprendimento *in situazione*, costruite intersoggettivamente nel contesto della classe.

Muovendo da questa svolta epistemologica riabilitativa del sapere pratico e dall'interesse crescente per le pratiche degli insegnanti, Perla (2010b) ha proposto, in un recente lavoro, una ri-teorizzazione dell'insegnamento a partire da una prospettiva teorica emergente: la *Didattica dell'implicito*.

L'ipotesi da cui nasce la proposta è che il *sapere del pratico* sia radicato nei gesti professionali, negli atti, nelle azioni, negli sguardi, nelle conoscenze tacite, nelle prese di decisioni inesprese, nelle credenze e

⁹ L'espressione viene utilizzata da E. Damiano per indicare modalità di indagine che valorizzano la conoscenza pratica dell'insegnante come *conoscenza produttiva*, distinta da quella “teorica”. La nuova ricerca didattica dev'essere costruita, secondo l'autore, come un “alleanza”: «la “Nuova Alleanza” è quella che va costruita fra operatori e ricercatori. Non come un “dono” (secondo tradizione, offerto dai teorici ai pratici), bensì come effettivo partenariato in cui vanno divisi oneri, responsabilità ed eventuali vantaggi. Una complementarità che è l'unica strada che consente innanzitutto la conoscenza autentica dell'insegnamento e, attraverso questa, la considerazione sociale attesa da entrambi i soggetti interessati» (Damiano, 2006, pp. 8-9).