

DIDATTICA GENERALE

Collana

Pedagogie e didattiche per l'innovazione

Direttore: Elisabetta Nigris

Comitato Scientifico

Guido Benvenuto

Chiara Bove

Lucio Cottini

Floriana Falcinelli

Ettore Felisatti

Luigi Guerra

Anna Marina Mariani

Paola Milani

Luigina Mortari

Roberto Moscati

Achille Maria Notti

Pier Cesare Rivoltella

Pier Giuseppe Rossi

Sergio Tramma

Ira Vannini

Luisa Zecca

A cura di
Elisabetta Nigris
Lilia Andrea Teruggi
Franca Zuccoli

DIDATTICA GENERALE

ALWAYS LEARNING

PEARSON

© 2016 Pearson Italia, Milano – Torino

Le informazioni contenute in questo libro sono state verificate e documentate con la massima cura possibile. Nessuna responsabilità derivante dal loro utilizzo potrà venire imputata agli Autori, a Pearson Italia S.p.A. o a ogni persona e società coinvolta nella creazione, produzione e distribuzione di questo libro. Per i passi antologici, per le citazioni, per le riproduzioni grafiche, cartografiche e fotografiche appartenenti alla proprietà di terzi, inseriti in quest'opera, l'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire nonché per eventuali non volute omissioni e/o errori di attribuzione nei riferimenti.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/ fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

Realizzazione editoriale: Roberto Barbieri e Gottardo Marcoli

Progetto grafico di copertina: Maurizio Garofalo

Grafica di copertina: Giulia Boffi

Stampa: Tip. Le.Co. – San Bonico (PC)

Tutti i marchi citati nel testo sono di proprietà dei loro detentori.

ISBN 978-88-9190-13-09

Printed in Italy

1ª edizione: febbraio 2016

Ristampa
00 01 02 03 04

Anno
16 17 18 19 20

LIBRI DI TESTO E SUPPORTI DIDATTICI

Il sistema di gestione per la qualità della Casa Editrice è certificato in conformità alla norma UNI EN ISO 9001:2008 per l'attività di progettazione, realizzazione e commercializzazione di prodotti editoriali scolastici, lessicografici, universitari e di varia.



Sommario

Introduzione	XI
Gli autori	XVI
Pearson Learning Solution	XVII

Capitolo 1 La didattica nella storia della pedagogia

di Gabriella Seveso

	Punti chiave	1
	Domande d'avvio	2
1.1	Comenio e la nascita della didattica moderna	3
1.2	La scuola come contesto istituzionale e il ruolo professionale dell'insegnante	6
	Approfondimento 1 • Le molteplici funzioni della scuola	10
	Approfondimento 2 • Una critica radicale alla scuola	14
	Approfondimento 3 • Il nuovo maestro	17
1.3	La relazione educativa nella scuola	19
	Approfondimento 4 • La relazione totalizzante fra maestro e allievo	23
	Approfondimento 5 • Disciplina, interesse e capacità di cogliere l'individualità di ciascun allievo	26
1.4	La progettazione degli spazi scolastici	28
1.5	Il trattamento delle diversità fra garanzie di uguaglianza e valorizzazione delle differenze	34
	Approfondimento 6 • Saper vedere le differenze individuali	37
	Domande conclusive	41
	Lecture consigliate	42

Capitolo 2 L'azione didattica*di Franca Zuccoli*

	Punti chiave	43
	Domande d'avvio	44
2.1	Dal passato al presente, prime riflessioni sulla didattica	45
	<i>Didattica, definizioni a confronto</i>	46
	Approfondimento 1 • La didattica è una scienza?	49
2.2	L'azione didattica	51
	Approfondimento 2 • Azione vs attività: un confronto sull'uso dei termini	53
	<i>Una riflessione sul valore dell'azione</i>	58
	<i>Le peculiarità dell'azione didattica</i>	60
2.3	I mediatori didattici	71
	Domande conclusive	81
	Lecture consigliate	82

Capitolo 3 Ambienti di apprendimento*di Andrea Varani*

	Punti chiave	83
	Domande d'avvio	84
3.1	L'influenza del contesto	85
3.2	Il contesto scuola	87
3.3	L'attuale contesto e le finalità della scuola	90
3.4	Ambienti di apprendimento costruttivisti	93
	Approfondimento 1 • L'approccio costruttivista	94
	Approfondimento 2 • La didattica enattiva	96
3.5	Progettare ambienti costruttivisti	102
	<i>L'incipit</i>	104
	<i>Il setting</i>	105
	<i>Il tempo</i>	106
	<i>Il compito</i>	106
	<i>I mediatori didattici</i>	106
	<i>Le pratiche riflessive</i>	108
	<i>Lo scaffolding</i>	109
	<i>La valutazione e l'autovalutazione</i>	110

	Approfondimento 3 • EAS (episodi di apprendimento situati)	111
	Approfondimento 4 • Un esempio	115
3.6	Ruolo del docente	119
	Domande conclusive	123
	Lecture consigliate	124

Capitolo 4 Il contratto didattico

di Lilia Andrea Teruggi

	Punti chiave	125
	Domande d'avvio	126
4.1	Genesi del contratto didattico	127
	Approfondimento 1 • Effetto DIENES	128
	<i>Il contributo della Didattica della Matematica</i>	129
	<i>Problemi didattici e problemi epistemologici</i>	130
4.2	Teoria delle Situazioni Didattiche	131
	<i>Situazioni didattiche e a-didattiche</i>	132
	<i>La devoluzione</i>	134
4.3	Il contratto didattico	136
	<i>La rottura del contratto didattico e le situazioni a-didattiche</i>	138
	Approfondimento 2 • Effetti del contratto didattico	141
4.4	Gli attori del contratto didattico	144
	<i>L'alunno e il contratto didattico</i>	144
	<i>L'insegnante e il contratto didattico</i>	146
4.5	Il contratto didattico tra alunni	148
	Domande conclusive	151
	Lecture consigliate	152

Capitolo 5 La comunicazione in classe

di Lilia Andrea Teruggi

	Punti chiave	153
	Domande d'avvio	154
5.1	Introduzione al concetto di comunicazione	155
	<i>Gli studi sulla comunicazione: dal modello lineare al modello dinamico</i>	156
	<i>Gli studi sulla comunicazione: comunicazione, interazione e contesto</i>	159

	<i>La natura della comunicazione</i>	161
	<i>La comunicazione non verbale</i>	162
5.2	La comunicazione in classe	165
	<i>La classe come scenario comunicativo</i>	166
	<i>Gli studi comportamentistici sulla comunicazione in classe</i>	167
	<i>Gli studi etnografici, sociolinguistici</i>	
	<i>e antropologici sulla comunicazione in classe</i>	168
	<i>Gli studi socio-costruttivisti sulla comunicazione in classe</i>	170
5.3	Le modalità comunicative dell'insegnante	171
	<i>L'insegnante "efficace"</i>	172
	<i>La comunicazione non autoritaria</i>	174
	<i>L'insegnante mediatore dell'apprendimento</i>	178
5.4	Imparare a comunicare(si) nelle classi	184
	<i>L'analisi delle interazioni verbali nella professionalità docente</i>	185
	Approfondimento 1 • Un ponte di comunicazione tra scuola e famiglia	187
	<i>L'organizzazione tra il parlato e il silenzio in classe</i>	188
	<i>Per una didattica della comunicazione</i>	192
	Domande conclusive	194
	Lecture consigliate	195

Capitolo 6 La trasposizione didattica

di Elisabetta Nigris

	Punti chiave	197
	Domande d'avvio	198
6.1	Insegnare le discipline. Stereotipi, pregiudizi e nuove prospettive	199
	Approfondimento 1 • La trasposizione didattica	200
6.2	Le rappresentazioni degli insegnanti sui saperi disciplinari	203
6.3	Mis-concenzioni e vigilanza epistemologica	206
6.4	La legittimazione sociale dei saperi e preservazione del senso	208
6.5	Trasposizione didattica ed evoluzione storica delle discipline	210
	Approfondimento 2 • L'abaco a scuola	211
6.6	<i>Everyday cognition</i> : saperi esperti, saperi taciti e senso comune	214
	Approfondimento 3 • Linee guida europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale	216
6.7	Conoscenza della disciplina e scelte concettuali	220
6.8	Quali percorsi a partire dai saperi taciti e dalle esperienze dei bambini: attività e compiti autentici	223

Approfondimento 4 • Situazione-problema	227
Domande conclusive	229
Lecture consigliate	230

Capitolo 7 I dispositivi didattici

di Barbara Balconi

Punti chiave	231
Domande d'avvio	232
7.1 Il dispositivo e l'azione didattica	233
Approfondimento 1 • Glossario di lessico specifico	234
7.2 L'intenzionalità e il curriculum implicito	234
Approfondimento 2 • Il dispositivo in un dominio pedagogico: Massa e la clinica della formazione	238
7.3 La strategicità del dispositivo: esempi di esperienze nella scuola primaria	241
Approfondimento 3 • Bloom e la tassonomia	242
Approfondimento 4 • Quali conoscenze?	244
Approfondimento 5 • Strategie didattiche	253
7.4 Il dispositivo e la mediazione	255
Domande conclusive	257
Lecture consigliate	258

Capitolo 8 Scuola e territorio


di Franca Zuccoli

Punti chiave	259
Domande d'avvio	260
8.1 Una scuola che apre le sue porte	261
Approfondimento 1 • L'ecologia dello sviluppo umano	264
8.2 Scuola e natura	266
<i>Il pensiero di alcuni autori</i>	267
<i>Tra intelligenza naturalistica, deficit di natura e tempo della lumaca</i>	271
Approfondimento 2 • Diritti dei bambini tra vita, cultura e natura	275

	<i>Educazione ambientale, proposte dal micro al macro</i>	278
	<i>Natura e paesaggio</i>	281
8.3	Scuola e patrimonio culturale	282
	<i>Andare al museo</i>	284
	<i>Una storia tutta italiana</i>	287
	<i>Nuove forme di partecipazione</i>	289
8.4	Società, prime prove di cittadinanza	290
	Domande conclusive	293
	Lecture consigliate	294

Capitolo 9 Media e tecnologie per la didattica

di Andrea Garavaglia, Livia Petti, Valentina Garzia

	Punti chiave	295
	Domande d'avvio	296
9.1	Introduzione	297
9.2	Quadro teorico	298
	<i>Skinner, il comportamentismo e l'istruzione programmata</i>	298
	<i>Papert e il costruzionismo</i>	300
	<i>Competenze digitali e linguaggi</i>	302
	<i>Mastermann e la Media Education</i>	305
	<i>Neurodidattica</i>	306
	<i>La supremazia delle metodologie didattiche</i>	309
	Approfondimento 1 • Nuovi media nella scuola italiana: aspetti storici	310
9.3	Modelli e approcci	313
	<i>Il setting e l'allestimento dell'aula con le tecnologie: verso la classe digitale</i>	313
	Approfondimento 2 • BYOD – Bring Your Own Device	316
	Flipped classroom	317
	Approfondimento 3 • Il Web 2.0	318
	<i>EAS – Episodi di Apprendimento Situato</i>	319
	Digital Storytelling	321
	Webquest	322
	<i>Il coding, la robotica educativa e il pensiero computazionale</i>	325
	<i>La gamification</i>	327
	<i>Realtà aumentata e Realtà virtuale</i>	328
	Domande conclusive	331
	Lecture consigliate	332
	Bibliografia online	

MyLab

Introduzione

Come in tutte le introduzioni, lo scopo di queste prime pagine è presentare lo scritto successivo, permettendo ai lettori di iniziare a confrontarsi con gli intenti degli autori che hanno partecipato al progetto e condiviso le scelte teoriche, metodologiche ed editoriali.

Un primo elemento che caratterizza il nostro volume riguarda il fatto che si tratta di un manuale teorico, con numerosi rimandi alle pratiche didattiche, frutto di un gruppo di lavoro che negli anni si è confrontato costantemente sulle tematiche proprie della didattica. La maggioranza dei suoi componenti operano nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, tutti collaborano in differenti progetti di ricerca che mantengono sempre al centro il rapporto con la scuola e le riflessioni legate alla didattica: di fatto, l'origine di questo volume trae ispirazione proprio dalla storia della laurea dei maestri, che compie oggi ormai quindici anni. Questo periodo ha consentito di sviluppare un'esperienza articolata, nei diversi corsi di laurea, sparsi sul territorio italiano, avviando e sviluppando un confronto molto interessante fra il mondo della ricerca e quello della formazione degli insegnanti, fra università e scuole, rispetto all'azione didattica, alla complessità del suo dispiegarsi e all'articolazione degli elementi che la compongono e la mettono in moto. Insegnare didattica ai futuri insegnanti pone, infatti, di fronte all'eterna dicotomia fra teoria e pratica e alla contrapposizione fra la richiesta di dettami operativi prescrittivi – provenienti dal mondo della scuola così come dai futuri insegnanti – e la necessità di promuovere nei docenti – attuali e futuri – la capacità di osservare, leggere e valutare l'azione didattica così come si svolge nei contesti reali, per poter compiere scelte sempre più consapevoli. Il contatto diretto con le scuole e la costante analisi delle pratiche condotte dagli studenti in tirocinio, così come dagli insegnanti che li hanno ospitati, ha fornito negli anni materiale ricco e variegato su cui condurre una riflessione approfondita, alla luce dei risultati della ricerca condotta dal gruppo docenti dell'Università di Milano-Bicocca, che più direttamente si sono occupati dei temi relativi alla didattica, così come dagli studi in questo campo avviati in ambito nazionale e internazionale.

Proprio a tale esperienza pluriennale sono legati il confronto costante condotto sulle questioni teorico-metodologiche che ogni capitolo porta alla luce, interrogando innanzitutto l'azione didattica che gli autori svolgono nelle rispettive aule universitarie, come docenti e ricercatori. D'altro canto, ciò ha significato confrontarsi dapprima su quale accezione di didattica si assumeva, come si sarebbe voluto comunicarla, quali argomenti sarebbero risultati imprescindibili nell'impianto del testo e, infine, sotto quali insiemi significativi si sarebbero potuti raggruppare. Sapendo che ogni scelta nasce da un posizionamento, che focalizza l'attenzione su determinati aspetti a scapito di altri, che privilegia alcuni autori, omettendone necessariamente molti, ma con la decisione di dichiarare fin dall'apertura, esplicitamente, la propria posizione culturale.

In sintesi, questo intenso lavoro di confronto fra mondo della pratica e mondo della teoria ha permesso di mettere sempre più a fuoco una concezione della didattica il cui oggetto di studio non è l'insegnamento in sé, ma il processo di insegnamento-apprendimento, distanziandosi sostanzialmente dall'idea dell'insegnante esperto che applica una teoria generale prodotta quasi "in vitro" dal mondo della ricerca, in termini di precetti e tecniche rigidamente definite (Calidoni, in Nigris, 2003, p. 71). I docenti e coloro che operano nella scuola sono i protagonisti dell'azione didattica, che contribuisce a costruire ambienti che facilitano l'apprendimento, mettono in atto un corpus composito di strategie e metodologie diversificate capace di gestire le dinamiche comunicative e relazionali, in un certo contesto culturale e istituzionale e in un orizzonte di significati, mettendo a punto modalità e strumenti di valutazione dei processi messi in atto adeguati. In questo senso, coloro che operano in campo – "in trincea", secondo le parole di Lucia Lumbelli – vengono considerati come interlocutori privilegiati per chi conduce ricerca in questo ambito, in quanto interpreti della situazione didattica, contestualmente determinata, che attuano «*comportamenti (...) di improvvisazione riflessiva e di bricolage pratico*» (Damiano, 1999, p. 18).

L'analisi delle pratiche diventa, dunque, il fulcro della ricerca didattica (Shulman, 1987), così come dei percorsi formativi dei futuri insegnanti e dei docenti in servizio, garantendo circolarità tra teoria e pratica, da un lato (Rivoltella, Rossi, 2012), e dall'altro fornendo materiale documentativo capace di "dar corpo" a quello che realmente succede nella scuola: una scuola e una didattica in cui "vediamo" i soggetti in carne e ossa, dove rivivono voci, suoni, corpi, in cui cerchiamo di descrivere e comprendere processi, più che tecniche e prodotti (Nigris, 2010).

Partendo dalla convinzione che sia impossibile predeterminare in modo certo cosa avverrà in una situazione didattica, come si evolveranno eventi, relazioni, ma anche processi articolati di costruzione della conoscenza; e che questi processi avvengono nella dialettica fra tutti i soggetti che contribuiscono allo svolgersi dell'azione didattica (Begg, 2000), il nostro testo ha cercato di dar conto di questa complessità, cercando da un lato di fondare concetti e riflessioni in una cornice storico-culturale di tipo sincronico, dall'altro individuando diacronicamente alcuni concetti cardine che possono contribuire a descriverne e delinearne alcuni aspetti principali.

Consequente a quanto finora illustrato, il secondo aspetto che caratterizza quest'opera si riferisce alla struttura stessa del testo che, in modo dialogico, cerca di coinvolgere i suoi lettori nel percorso di conoscenza della didattica, a partire dalle loro pre-conoscenze. All'inizio di ogni capitolo, infatti, dopo la presentazione dello specifico tema trattato e l'esplicitazione dei passaggi-chiave della trattazione, si passa a porre delle domande, chiamate "germinatrici", che contribuiscono a mettere il lettore in posizione di protagonista attivo, stimolandone una elaborazione personale e critica del contenuto sulle tematiche presentate. Questo passaggio fondamentale nasce dall'idea che ogni apprendimento, per essere realmente significativo, debba essere collegato fin da subito alle esperienze e alle riflessioni personali, e che su questa prima base possano così collocarsi gli ulteriori nuovi stimoli, pronti a dialogare con quanto inizialmente ipotizzato. Nel resto del capitolo, brevi paragrafi conducono il lettore sostenendone la comprensione dei contenuti esposti con titoli ai margini che lo orientano, e ospitando al contempo box

di approfondimento, in cui singoli argomenti permettono di confrontarsi direttamente con la voce di alcuni autori, o con dei sunti che forniscono una panoramica dettagliata. Arricchisce il volume un accurato apparato antologico online, che offre l'occasione di conoscere in prima persona molti degli autori citati, reputati fondamentali e irrinunciabili, dei quali è necessario leggere direttamente gli scritti – anche se parziali – assaporandone la loro modalità di scrittura, conoscendo così, almeno in parte, il procedere del loro pensiero. Sempre nella parte online sono presenti alcuni video e materiali iconografici, come pure schemi e presentazioni, che arricchiscono l'impianto e forniscono lo spunto per differenti piste di esplorazioni. Tutto questo, sempre nella prospettiva che un manuale sia solo una prima porta aperta su un universo disciplinare articolato e molto complesso, che offre lo spazio a ciò che dovrebbe essere uno studio successivo, approfondito e mirato.

Un manuale, dunque, che si offre come base di riflessione personale, stimolo condiviso grazie al quale partire per interrogarsi su posizioni già codificate, idee formulate, riflessioni in fase di elaborazione, e per il quale non solo la teoria, ma anche la pratica esperita in situazioni scolastiche ed educative, a più vario titolo sperimentate, diventa elemento fondante.

Ogni autore presenta, dunque, una ricca ed elaborata esperienza legata agli argomenti proposti, prospettandone non solo una visione storicistica, ma anche nuove potenzialità che la ricerca didattica attualmente sta mettendo in campo, arrivando in taluni casi a offrire una pluralità di posizioni, e lasciando così ai lettori la possibilità di operare scelte.

Passando ad analizzare più specificamente i singoli contributi, nel capitolo di storia della didattica Gabriella Seveso, docente di Storia della pedagogia, ci ricorda come sia possibile rinvenire, nella storia della pedagogia occidentale, una riflessione sistematica sulla didattica in epoca moderna, a opera soprattutto di Comenio. Prima di questa epoca, comunque, numerosi pensatori si sono occupati dei diversi aspetti della didattica, pur senza connetterli fra loro, quali il profilo professionale e il ruolo dell'insegnante, o la relazione educativa, o la progettazione degli spazi, o l'accoglimento delle molteplici differenze. Il contributo illustra come queste tematiche siano apparse e siano state di volta in volta affrontate nel corso dei secoli, mostrando parallelamente da un lato, l'evolversi del pensiero pedagogico, dall'altro, le pratiche educative. Un'attenta considerazione sulle molteplici e complesse riflessioni e sulle esperienze che si sono susseguite nella storia della cultura, permette di cogliere sovente le motivazioni, le eredità, gli interrogativi ancora presenti nella quotidianità.

All'interno di tale cornice, nei quattro capitoli seguenti vengono analizzati alcuni elementi fondanti della didattica: l'azione didattica (che vedrà approfondito poi anche il concetto di dispositivo), gli ambienti, il contratto e la comunicazione. Franca Zuccoli, Andrea Varani e Lilia Andrea Teruggi mettono l'accento sulla dimensione pratica e relazionale, osservando questo agire nel suo definirsi. Il punto di vista dell'azione, pone sotto il riflettore, i gesti, gli atti, le relazioni educative all'interno del processo di insegnamento/apprendimento, tutto ciò inserito in uno specifico contesto e che utilizza strumenti, materiali e sceglie le opportune metodologie. Parlare dell'azione ci collega anche al significato di attività e per questo un riferimento importante diventa quello di Alexei Nikolaevich Leont'ev. L'azione viene poi interpretata utilizzando la regola basilare del giornalismo anglosassone, per analizzare nello specifico chi compie questo atto, dove,

quando, in quale modalità, utilizzando che cosa, rispondendo a quali perché. Tale facile espediente permette di osservare da vicino l'articolarsi di questo atto così peculiare, arrivando così a osservare il ruolo dei mediatori: attivi, iconici, analogici e simbolici, come ci sono stati proposti dalla ricerca illuminata di Elio Damiano. Il passaggio successivo è quello dedicato all'ambiente, o meglio agli ambienti in cui questa azione prende forma. Qui Andrea Varani affronta le principali teorie sull'influenza del contesto nei comportamenti e nei processi cognitivi, osservando in particolare la scuola e la classe come sistema complesso. Un'attenzione specifica viene dedicata alle caratteristiche specifiche agli approcci costruttivisti e sociocostruttivisti, osservando le modalità di progettazione, gestione e valutazione, oltre alle nuove competenze richieste al docente attuale.

Successivamente Lilia Andrea Teruggi ci permette di addentrarci nel contratto didattico, per capire quali tipi di passaggi, espliciti e impliciti, vengono messi in campo da un insegnante quando si relaziona con la propria classe, in funzione di un sapere disciplinare. Arrivare a una precisa consapevolezza del proprio agire didattico, permette a un docente, anche in formazione, di cogliere quali passaggi sta attivando, cosa si sta prospettando. Questo grazie agli studi che si sono sviluppati negli anni cominciando con la didattica della matematica e con figure quali quella di Guy Brousseau. A partire dal contratto, la tematica della comunicazione diventa quella – che seppure tratteggiata anche in ogni capitolo – diviene nel quarto un punto focale centrale. Una comunicazione che è verbale, ma al contempo non verbale, e che attiva un'osservazione puntuale sull'attività discorsiva del docente, oltre che sulla specificità delle domande poste e stimolate negli alunni.

Il concetto di contratto didattico, peraltro, prende l'avvio dagli studi sulla trasposizione didattica che costituisce l'oggetto di indagine del capitolo di Elisabetta Nigris, la quale prende in esame come gli insegnanti possono assolvere al difficile compito di “trasporre” i diversi saperi disciplinari per renderli accessibili ai bambini e facilitare i loro apprendimenti. Partendo dalle domande che i docenti si pongono (Perché insegno una certa disciplina? Perché i ragazzi che ho davanti dovrebbero appassionarsi a certi contenuti e concetti disciplinari? Cosa potrei scegliere di insegnare in questo ambito del sapere e che cosa invece è imprescindibile?), in altre parole si analizzano: le rappresentazioni che gli insegnanti si costruiscono rispetto ai diversi saperi disciplinari, come influiscano sul loro modo di insegnare; su quali basi (epistemologiche, sociali e culturali), in vista di quali scopi e con quali orizzonti di senso il docente operi la scelta dei contenuti di insegnamento; quale rapporto esista e si debba ricostruire fra conoscenze esperienziali del bambino e i saperi formali. Come mettere in atto una trasposizione didattica per tradurre i contenuti disciplinari in pratiche didattiche efficaci.

Su questo punto si inserisce poi Barbara Balconi, che approfondisce il costrutto di dispositivo, ripercorrendone le origini da un punto di vista storico e semantico, per poi tratteggiarne il significato all'interno della progettazione di esperienze nella Scuola Primaria. Il dispositivo consente di “allargare lo sguardo” sulla progettazione didattica, interrogando sia la dimensione intenzionale, sia quella materiale dell'agire del docente. Successivamente vengono presentate le differenti declinazioni teoriche attraverso le quali il costrutto di dispositivo può essere interpretato, con particolare riferimento alla tripartizione descritta da Rossi e Toppano (2009) e alla prospettiva dei

“dispositivi didattici” presentata da Calvani (2007). La chiusura del capitolo è affidata alla lettura delle relazioni esistenti tra “dispositivo” e “mediazione didattica”, concetto precedentemente analizzato nel capitolo dedicato all’azione didattica. L’ottavo capitolo si occupa, invece, del legame ormai divenuto imprescindibile, tra la scuola e quanto è posto fuori dalle sue mura, definendo questo come territorio. Per fare ciò sono stati analizzati alcuni autori che nel passato avevano già fatto di questo aspetto uno dei punti focali della loro ricerca, giungendo poi all’attualità. Questo grande campo di esplorazione è stato suddiviso, per consentire una più facile lettura, in tre elementi cardine: la natura, il patrimonio (beni culturali e non solo), la società, esaminati secondo una prospettiva storica oltre che nelle differenti posizioni culturali.

Infine, nell’ultimo capitolo, scritto a tre mani da Andrea Garavaglia, Livia Petti e Valentina Garzia, si affronta il tema dell’introduzione e utilizzo dei nuovi media e delle tecnologie a scuola, proponendo un quadro teorico essenziale e una serie di metodi e pratiche tra le più diffuse e sperimentate negli ultimi anni. Il tutto mantenendo uno sguardo critico e riflessivo per promuovere la progettazione di attività didattiche coerenti con gli obiettivi e i bisogni didattici.

Lungo tutto il libro costanti rimandi corrono nei vari capitoli, permettendo così una lettura, che non necessariamente debba essere lineare, ma che possa partire dall’argomento reputato più significativo per poi tornare agli altri in un percorso reticolare.

L’intento di questo manuale è proprio quello di fornire agli studenti del Corso di laurea in formazione primaria e anche agli insegnanti in servizio della scuola dell’infanzia e primaria, uno strumento di riflessione e confronto sull’operare a scuola che, seppur sorretto da un impianto teorico e metodologico sistematico e rigoroso faccia continuo riferimento all’analisi delle pratiche nel suo svolgersi nei contesti reali, attraverso il continuo riferimento a materiali di documentazione dei diversi momenti dell’azione e della situazione didattica, relativi alla scuola dell’infanzia e primaria, raccolti in classi, scuola, contesti reali con cui il Corso di laurea dell’Università di Milano Bicocca ha collaborato.

Elisabetta Nigris, Lilia Andrea Teruggi, Franca Zuccoli
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione
Università degli Studi di Milano-Bicocca

Gli autori

Elisabetta Nigris è professore ordinario di Progettazione e Valutazione didattica presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca. È presidente del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Tra i suoi ambiti di ricerca: didattica laboratoriale, rapporto fra didattica e didattica delle discipline, rapporto fra scuola e territorio e didattica interculturale.

Lilia Andrea Teruggi è professore associato, docente di Didattica Generale e di Didattica della Lettura e della Scrittura presso l'Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. Responsabile scientifica del Tirocinio del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Direttrice del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

Franca Zuccoli è ricercatrice e docente di Didattica Generale presso l'Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. È stata docente della scuola Rinnovata Pizzigoni, ora è Presidente dell'Opera Pizzigoni, negli anni ha collaborato con diverse istituzioni museali.

Barbara Balconi assegnista di ricerca presso l'Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, è dottore di ricerca presso il medesimo Dipartimento. Collabora nel gruppo di ricerca "Didattica fra Scuola e Società", coordinato dalla Prof.ssa Elisabetta Nigris, per progetti di ricerca formazione nell'ambito della progettazione e valutazione per competenze. Cultore della materia del corso di Progettazione didattica e valutazione della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

Andrea Garavaglia, professore associato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, si occupa di media education e tecnologie didattiche. È membro del Consiglio direttivo della SIREM Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale. Tra le sue pubblicazioni *Transmedia education e Didattica on line*.

Valentina Garzia, dottore di ricerca in società dell'informazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. È insegnante di Scuola Primaria ed è docente nei laboratori del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e nel Corso di Specializzazione per il Sostegno.

Livia Petti, assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, si occupa di media education e tecnologie didattiche. Autrice dei volumi *ICT Insegnare con le Tecnologie* (curato con S. Triacca), *Apprendimento informale in rete* e di diversi articoli internazionali.

Gabriella Seveso insegna Storia della pedagogia e delle istituzioni educative presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Le sue ricerche recenti hanno riguardato la tematica della relazione fra generi e generazioni nella storia della cultura occidentale, in particolare all'interno della cultura greca antica, e la tematica delle rappresentazioni dell'infanzia, dei bambini, delle età della vita nella cultura antica. Ha svolto e svolge attività di formazione, consulenza pedagogica, aggiornamento presso enti, servizi educativi e scolastici.

Andrea Varani già insegnante di scienze sociali, è docente a contratto presso l'Università Milano-Bicocca. Formatore OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti), di cui è attualmente Direttore e membro del Comitato Scientifico, è autore di numerosi articoli e testi in ambito pedagogico-didattico.

Pearson Learning Solution

MyLab | Italia

Area personale **ZUCCOLI_ITY** Altre classi Disconnetti

Home

▼ **Didattica generale**

Pearson eText

Materiale didattico

Materiale dal docente

Calendario

Statistiche

Risorse docente

Avvisi

Elenco studenti

Informazioni sulla classe

Impostazioni

L'attività didattica e di apprendimento del corso è proposta all'interno di un ambiente digitale per lo studio, che ha l'obiettivo di completare il libro offrendo risorse didattiche fruibili in modo autonomo o per assegnazione del docente.

La piattaforma **MyLab** - accessibile per diciotto mesi - integra e monitora l'attività individuale di studio con risorse multimediali: strumenti per l'autovalutazione e per il ripasso dei concetti chiave, esercitazioni interattive, gruppi di studio e aule virtuali animate da strumenti per l'apprendimento collaborativo (chat, forum, wiki, blog). Le risorse multimediali sono costruite per rispondere ad un preciso obiettivo formativo e sono organizzate attorno all'indice del manuale.

All'interno della piattaforma è possibile accedere all'edizione digitale del libro (**eText**), arricchita da funzionalità che permettono di personalizzarne la lettura, evidenziare il testo, inserire segnalibri e annotazioni anche su tablet con l'**app Pearson eText** (sistema iOS: iTunes; sistema android: [Google Play](#)).

Tra i materiali integrativi sono disponibili:

- una raccolta di **brani antologici** che offre l'occasione di conoscere direttamente il pensiero di autori di riferimento;
- pdf delle **Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione** (settembre 2012) e del **Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale** (dicembre 2015);
- **video e siti di riferimento** che illustrano gli argomenti più significativi affrontati nei singoli capitoli;
- la **bibliografia completa**;

L'attività didattica e di apprendimento del corso è proposta all'interno di un ambiente digitale per lo studio, che ha l'obiettivo di completare il libro offrendo risorse didattiche fruibili in modo autonomo o per assegnazione del docente.

La piattaforma MyLab – accessibile per diciotto mesi – integra e monitora l'attività individuale di studio con risorse multimediali: strumenti per l'autovalutazione e per il ripasso dei concetti chiave, esercitazioni interattive, gruppi di studio e aule virtuali animate da strumenti per l'apprendimento collaborativo (chat, forum, wiki, blog).

Le risorse multimediali sono costruite per rispondere a un preciso obiettivo formativo e sono organizzate attorno all'indice del manuale.

All'interno della piattaforma è possibile accedere all'edizione digitale del libro (**eText**), arricchita da funzionalità che permettono di personalizzarne la lettura, evidenziare il testo, inserire segnalibri e annotazioni, studiare su tablet con l'app Pearson eText.

Tra i materiali integrativi e multimediali di questo manuale sono disponibili:

- una raccolta di **brani antologici** che offre l'occasione di conoscere direttamente il pensiero di autori di riferimento;
- pdf delle **Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione** (settembre 2012) e del **Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale** (dicembre 2015);
- **video e siti di riferimento** che illustrano gli argomenti più significativi affrontati nei singoli capitoli;
- la **bibliografia completa**;
- Nelle risorse per il docente è disponibile una raccolta delle **slide delle lezioni** relative ai singoli capitoli.



L'azione didattica

PUNTI CHIAVE

In questo capitolo:

- affronteremo alcune prime riflessioni sulla didattica, partendo dalla sua etimologia;
- analizzeremo le peculiarità della didattica, riflettendo su alcune definizioni;
- osserveremo l'azione didattica, evidenziando l'importanza della riflessione sulla pratica e sui componenti che la costituiscono;
- ci occuperemo di che cosa sia un'azione e che cosa un'attività;
- osserveremo in profondità l'azione didattica;
- approfondiremo il discorso relativo ai mediatori didattici;
- analizzeremo il valore dell'esperienza all'interno del percorso di insegnamento/apprendimento.

di Franca Zuccoli

Domande d'avvio

Come in tutti i capitoli di questo testo, vi proponiamo una serie di domande iniziali, che potremmo definire *germinatrici*, per cominciare a riflettere sull'argomento sviluppato nelle pagine seguenti. Non chiediamo di articolare risposte precise, ma solo di cominciare a pensare possibili scenari.

Questo avvio servirà a collegare fin da subito i nuovi contenuti con le vostre esperienze, oltre alle preconcoscenze e conoscenze che avete su queste tematiche e a studiarle, così, con un punto di vista personale, riflettendo sulle proposte via via esposte e assumendo posizioni critiche.

1. Come definireste il termine “didattica”? Di che cosa si occupa la didattica? Discutetene insieme, individuate i punti comuni e confrontateli tra di voi.
2. Quali autori vi sono sembrati più significativi nel passato o nel presente per parlare di didattica e affrontare le tematiche prospettate da questa disciplina?
3. Che cosa intendete con “azione didattica”? Come la definireste? Quali sono gli elementi che la compongono?
4. Come pensate che teoria e pratica possano interagire all'interno della didattica?
5. Quali sono, a vostro parere, gli elementi che sono presenti nel processo di insegnamento/apprendimento?
6. Secondo voi che valore ha l'esperienza all'interno di un percorso educativo?
7. Chi sono i mediatori didattici, come potreste definirli e quale ruolo potrebbero avere nelle scelte di un docente?

2.1 Dal passato al presente, prime riflessioni sulla didattica

Come abbiamo visto nel precedente capitolo dedicato alla storia della didattica, questa disciplina ha avuto un'evoluzione estremamente complessa nel suo procedere all'interno dello sviluppo dell'umanità, utilizzando, per far questo, i pensieri di molti autori che hanno voluto riflettere non solo teoricamente su quanto accadeva e accade in un atto educativo, ma mobilitando anche uno spazio in cui l'azione concreta potesse finalmente trovare la sua voce.

Questa necessità di realizzare concretamente portati pedagogici, vede il suo capostipite riconosciuto in Comenio, che nel Seicento riuscì a sviluppare, come ben scrive Gabriella Seveso, «[...] una teoria che connetteva la riflessione sull'uomo, con le considerazioni sulla natura della conoscenza, con le soluzioni pensate per l'organizzazione dei fini, dei mezzi, dei contenuti di insegnamento» (*Supra*, capitolo 1). La scuola diveniva così il luogo privilegiato nel quale l'educazione formale, articolata in precisi cicli, pensata nelle sue scansioni temporali e contenutistiche, attenta ai metodi, agli strumenti e ai materiali, poteva prendere corpo. Il pensiero di Comenio risulta estremamente importante per tutti gli autori successivi, che in modalità di volta in volta differenti sono tornati a riflettere su queste proposte. Il riferimento al passato, presentato anche all'inizio di questo capitolo, che vuole sondare le tematiche relative alla didattica, non è un dato accessorio per l'articolarsi delle ulteriori riflessioni, risultando al contrario un aspetto fondante. Sicuramente, come afferma Mario Castoldi: «la didattica è una disciplina antica che negli ultimi decenni ha subito una profonda trasformazione sul piano dei significati e delle procedure operative» (Castoldi, 2010, p. 5). Però, anche in queste differenti trasformazioni, possiamo trovare una eco importante, oltre che significativi riferimenti, alle parole di alcuni autori precedenti. Questo perché, come ci ricorda Pier Giuseppe Rossi, ciò che a volte ci sembra un aspetto totalmente nuovo nel panorama del dibattito culturale pedagogico, si inserisce, invece, in filoni di approfondimento che hanno già una storia antica alle loro spalle, e dalla cui ricchezza sarebbe fecondo attivare pensieri, riflessioni e approfondimenti.

**A partire da
Comenio...**

**Didattica una
disciplina antica
con profonde
trasformazioni attuali**

Un errore da evitare è relativo al termine “nuovo”. Oggi spesso si definiscono “nuovi” concetti che sono presenti nella produzione scientifica fin dall'inizio del secolo scorso. La centralità dell'alunno, la circolarità teoria-prassi, il ruolo dell'esperienza, la carat-

teristica personale e costruttiva della conoscenza non sono novità dell'ultima ora, ma sono un patrimonio della cultura pedagogica da Dewey, o forse da Comenio, in poi. (Rossi, 2011, p. 11)

Ma che cosa è nuovo in didattica? Passato e presente si prendono per mano

È importante, dunque, che passato e presente si prendano per mano nell'analizzare i contenuti propri della didattica, per potenziare la profondità delle riflessioni e delle azioni che la società contemporanea ci chiede di approntare. Ad esempio, la tematica relativa al valore dell'esperienza, tra quelle citate precedentemente, risulta un elemento che ha radici profondissime, che ha aperto nuovi modi di pensare e di proporre l'insegnamento, e anche che, attualmente, sta modificando il modo di proporre e strutturare i percorsi di insegnamento/apprendimento, ma di questo si parlerà diffusamente in uno dei paragrafi successivi.

Didattica, definizioni a confronto

Osservato come lo sviluppo storico della didattica influenzi potentemente ancora oggi le nostre scelte, oltre al nostro agire – sia come docenti che come ricercatori, con enormi ricadute per gli allievi coinvolti – è fondamentale, per meglio comprendere i suoi concetti, ripartire dalla parola *didattica* osservandola e analizzandola accuratamente. Il primo passaggio necessario è quello di indagare sulla sua etimologia.

L'etimologia della parola DIDATTICA

L'etimologia del termine «didattica» rimanda al greco διδασκειν (didaskhein), ovvero «insegnare, mostrare», che a sua volta, deriva dalla radice δακ/δεκ di δεκομαι/δεχομαι, ovvero «ricevo, accetto, raccolgo, approvo, confermo». Il termine richiama, quindi, tutto ciò che può essere ricondotto all'attività di insegnamento e di apprendimento [...]. (Seveso, 2003, p. 19).

Didattica: pensieri, definizioni, punti di vista

Come possiamo osservare da questo primo approccio, la focalizzazione sul processo di insegnamento/apprendimento diventa essenziale per comprendere questa disciplina. Un altro aspetto che viene richiamato è quello legato alle azioni proprie dell'insegnare e dell'apprendere, su cui torneremo a riflettere tra poche pagine. Superato ora il primo step etimologico, addentriamoci ad analizzare, proseguendo in questo percorso di approfondimento, alcune definizioni della stessa parola, partendo da quelle pubblicate in alcuni dizionari. Eccone due, proposte qui accostate tra di loro.

***Didattica:** In generale, quella parte dell'attività e della teoria educativa che concerne i metodi di insegnamento. Si distingue una d.*

generale, riferita ai criteri e alle condizioni generali della pratica educativa, dalle d. speciali relative alle singole discipline d'insegnamento o alle caratteristiche particolari (età, capacità, ambiente) dei soggetti dell'apprendimento. (Enciclopedia Treccani)

***Didattica:** Parte della pedagogia che ha come oggetto lo studio delle tecniche e dei metodi dell'insegnamento. (Dizionario Hoepli)*

Possiamo dunque notare come l'accento anche in questo caso cada, oltre che sulla teoria, sulla parte più pratica o attiva, ritornando a porre l'attenzione sulla parola insegnamento e sui metodi utilizzati. Le differenze evidenziate tra didattica generale e didattiche speciali ci permettono di cogliere un ventaglio di possibilità e articolazioni, oltre alla necessaria peculiarità di ogni campo d'azione. Se fino ad alcuni decenni fa era sufficiente il sostantivo "didattica" per indicare le pratiche formative, attualmente è sempre più necessario accostare un complemento di specificazione, o un aggettivo, per riuscire a definire l'ambito di applicazione (didattica dei beni culturali, didattica ambientale, didattica museale,...) o l'oggetto in relazione ai diversi saperi e alle varie discipline di insegnamento (didattica della matematica, della storia, della geografia, solo per citare alcuni esempi) (Milito, 2013).

A partire dai dizionari, che ci hanno mostrato una prima panoramica legata al senso comune condiviso, proseguiamo ora nell'approfondimento compiendo un ulteriore passaggio, ed entrando nello specifico epistemologico della disciplina. Per fare ciò riportiamo le voci di alcuni studiosi italiani, da tempo impegnati in questo ambito culturale e nel dibattito che da lì prende origine, osservando come ognuno di loro ponga sotto la luce del riflettore alcuni aspetti, piuttosto che altri, mentre molte siano le costanti che possiamo evidenziare. Iniziamo da Paolo Calidoni, il quale ci parla di un uso corrente di questa parola che rimanda all'insegnamento formale e strutturato (lezioni, corsi, laboratori, seminari, esercitazioni, verifiche...) nei contesti scolastici, e segue procedure e metodiche consolidate. Si tratta quindi di un'azione organizzata, strutturata e metodica di trasmissione o trasferimento oppure avviamento a un sapere che utilizza tempi e luoghi specifici, differenti dal mondo quotidiano, che nasce da una relazione asimmetrica tra chi possiede una conoscenza e chi non la ha. Da questa prospettiva sono escluse tutte le occasioni incidentali di insegnamento-apprendimento, proprie di molti momenti della vita, che richiamano più un'educazione informale o non formale.¹

¹ Su questo punto, riferito alle differenze tra educazione formale, non formale e informale si guardi in particolare alle riflessioni di Elisabetta Nigris, contenute nel capitolo 6.

Nell'uso tecnico specialistico delle scienze dell'educazione «didattica» è un lemma che rimanda alla descrizione o prescrizione delle modalità e condizioni dell'azione d'insegnamento-apprendimento, nonché alla progettazione, attuazione professionale, riflessione critica e valutazione delle stesse nella pluralità e diversità dei tempi, luoghi e relazioni in cui si svolge tale azione (che viene definita «didassi»). (Calidoni, 2003, p. 70)

Franco Frabboni, invece, evidenzia in particolare un aspetto molto determinato, specificando che

[...] la didattica pone al centro della propria riflessione teorica-operativa l'interazione-comunicazione tra il soggetto che apprende (il bambino come l'adolescente, l'adulto come l'anziano), e gli oggetti di apprendimento intesi sia come conoscenze, sia come modelli di apprendimento socio affettivo (Frabboni, 1999, p. 3).

In questo caso l'accento è posto sulla relazione, sull'interazione tra apprendenti e oggetti dell'apprendimento, non limitandosi alle conoscenze, ma esplorando anche aspetti sociali e affettivi; mentre Andrea Calvani, nella definizione successiva, riprende il trasferimento tra docenti e alunni o tra esperti e novizi del sapere sociale individuato, sottolineando l'importanza della mediazione come punto nodale della sua azione, introducendoci a una nuova parola quella di *dispositivo*.²

La didattica concerne una delle attività di mediazioni più rilevanti, quella rivolta alla riproduzione del sapere sociale con il trasferimento da esperti a novizi all'interno di istituzioni predisposte a tale scopo. Essa gestisce tali mediazioni facendosi carico del complesso delle azioni progettuali, attuative, valutative e negoziativo-simboliche atte a favorire in modo efficace processi di costruzione di conoscenza; a tale scopo si avvale di specifici dispositivi formativi, opportunamente selezionati e allestiti. (Calvani, 2007, p. 18)

Renza Cerri, invece, collocandosi all'interno di un sistema, che dichiara complesso e in cui il saper pensare e il saper porre relazioni sono elementi fondamentali, interpreta

[...] la didattica come un complesso di saperi teorico-pratici, scienza contemporaneamente autonoma e strettamente correlata alla pedagogia dotata di una forte marcatura progettuale, metodologi-

² Sul dispositivo su veda *infra* il capitolo 7 di Barbara Balconi.

ca, valutativa, la cui consapevolezza critica, assunta quale guida dell'agire educativo, trasforma in azione la riflessione sui processi educativi e culturali per ritornare a essa in un circolo in cui l'una continuamente rinvia all'altra. (Cerri, 2007, p. 19)

La trasformazione in azione è dunque elemento cardine della didattica, come pure il moto che si sviluppa circolarmente, dove azione e riflessione continuano a confrontarsi e a trasformarsi. Osservando rapidamente le definizioni sopra riportate notiamo come alcuni dei punti fondanti del discorso sulla didattica siano: il rapporto tra discente e docente, la relazione tra gli apprendenti e gli oggetti culturali, le metodologie utilizzate, i dispositivi proposti, la relazione teoria-pratica. La nostra attenzione è però, in questo primo passaggio esplicativo, catturata da una parte molto importante, un momento significativo che influenza ognuna di queste scelte, che emerge in tutte le definizioni, quello dedicato all'operatività, alla messa in pratica, all'agire didattico. Anche in questa ultima definizione, infatti, come in molte di quelle fino a qui trascritte riemerge potentemente lo spazio dedicato all'azione che torna a essere elemento cardine della didattica.

APPROFONDIMENTO 1

LA DIDATTICA È UNA SCIENZA?

Negli ultimi cinquant'anni vi è stato un ampio dibattito che ha visto molti studiosi interrogarsi sulle scienze dell'educazione (Debesse, Mialaret, 1969; Santoni Rugiu, 1975; Visalberghi, 1978). Già nel 1969 Maurice Debesse e Gaston Mialaret avevano affermato che:

Le scienze dell'educazione sostituiscono, poco a poco, alle opinioni, alle ricette trasmesse attraverso la tradizione, un insieme di risultati ed un sapere la cui validità è provata, informazioni che permettono all'educatore di ricollocare meglio la sua azione nello spazio e nel tempo e di passare da uno stadio di "manovra" a quello di uomo che prende coscienza della sua azione, dei suoi limiti come delle sue possibilità. (Debesse, Mialaret, 1969, 1971, p. 21)

Gaston Mialaret sosteneva che le scienze che studiano situazioni e fatti educativi possono essere suddivise in quattro livelli:

- il primo dedicato alle *condizioni dell'atto educativo*, che a suo parere vedeva implicate in particolare fisiologia e psicologia dell'educazione, psicosociologia dei piccoli gruppi, scienza delle comunicazioni;

- il secondo che coinvolge le scienze delle didattiche e le teorie dei programmi, evidenziando come la didattica debba fare riferimento a obiettivi, contenuti, destinatari, metodi, valutazioni;
- il terzo legato alla scienza dei metodi e delle tecniche;
- il quarto alla scienza della valutazione.

Come abbiamo potuto vedere, anche solo da queste rapide annotazioni, in tali discussioni era coinvolta fortemente anche la didattica e la sua possibile interpretazione, elaborazione e applicazione come vera e propria scienza. Sentiamo a questo proposito una posizione più attuale, quella di Pier Giuseppe Rossi, che ci illustra in che modo oggi possiamo interpretarla come scienza:

La didattica è la scienza dell'insegnamento, ma non fornisce gli algoritmi in base ai quali i docenti possono gestire la classe e agire in modo meccanico. Essa, come scienza, elabora un sapere che il docente utilizza per il suo agire intenzionale e in base al quale può individuare in modo consapevole l'origine della regolazione che compie in contesto. Altre scienze hanno come prodotto la previsione di un fenomeno o la prescrizione di un comportamento; la didattica ha come prodotto la consapevolezza delle scelte che l'insegnante attua in azione, più che le scelte stesse, e propone come strumenti epistemici quelli necessari ai docenti per descrivere la propria azione e dedurre da essa il sapere pedagogico. [...] La didattica non agisce direttamente sulle pratiche del docente, ovvero non fornisce indicazioni prescrittive per il suo operare. Essa interviene sulle pratiche in modo indiretto e svolge un ruolo di mediazione tra il soggetto e la sua azione, favorendo la riflessione sulle variabili che influiscono sulla regolazione in azione e la costruzione di un approccio personale con cui effettuare le scelte in situazione. Interviene in due modi: suggerendo un ampio bagaglio di modelli, di strategie, di metodi; proponendo strumenti per l'analisi delle pratiche, per la cura della identità professionale e personale, e per la formazione professionale. Si innesca un processo ricorsivo [...]. Ma se le scelte vanno fatte in situazione, la didattica, come scienza dell'insegnamento, non può indicare come effettuare tali scelte, ma deve formare dei professionisti, ovvero, fornire a chi insegna, come detto, una cassetta degli attrezzi da cui estrarre il più opportuno in base al contesto e un repertorio di strategie per sviluppare un'ottica professionale. In tal senso la didattica è la scienza dell'insegnamento. (Rossi, 2011, pp. 59-60)

2.2 L'azione didattica

Partendo allora proprio dall'agire, ritrovato in ogni definizione come elemento fondante della didattica, prendiamo in considerazione una parte più circoscritta, quella che viene denominata "azione didattica" e che potremmo assumere come un'unità di questo agire, punto di riferimento per approfondire i contenuti specifici della stessa didattica. Si tratta di una tematica più delimitata, in termini di tempo e di spazio, rispetto ad esempio a un vero e proprio percorso didattico,³ che prevede più incontri e differenti modalità operative riferite a un unico argomento. Proprio il fatto di essere più circoscritta, ci permette di estrapolare, osservandoli da vicino, gli elementi costitutivi dell'agire didattico, cercando così di conoscerli e di analizzarli. Cominciamo utilizzando una definizione che ci consente di circoscrivere il nostro campo d'indagine e di individuare le sue caratteristiche:

Azione didattica: insieme dei diversi elementi/variabili che concorrono a costituire il processo di insegnamento/apprendimento. Insieme dei gesti, degli atti e delle relazioni educative in cui si svolge il processo di insegnamento-apprendimento, in un dato contesto didattico, scolastico, legislativo e sociale, utilizzando diversi strumenti/materiali e metodologie. (Nigris, Slide 2013-2014)

Come possiamo vedere da queste affermazioni di Elisabetta Nigris, l'evento (azione didattica) di cui ci si occupa è strettamente correlato al processo di insegnamento/apprendimento, fondato su un qui e ora di quello specifico contesto, che dunque non è generico, né generalizzabile. All'interno di questo atto peculiare possono essere rintracciabili e indagati gli elementi che lo costituiscono e che sono stati utilizzati per comporlo e agirlo, a partire dai dati più concreti, riferendoci con questo agli oggetti, agli strumenti e ai materiali, fino a scelte più teoriche, come quelle, ad esempio, relative alle metodologie necessarie per realizzarlo o alle modalità per valutarlo.

Proviamo allora a immaginarci concretamente all'interno di una scuola, perché è questo l'ambito che ci interessa in modo prioritario, ognuno di noi può attingere ai suoi ricordi d'infanzia o al patrimonio delle esperienze più attuali. Pensiamoci come osservatori trasparenti che passata la porta d'ingresso dell'edificio scolastico percorrono i corridoi e si siedono all'interno di un'aula. Quello che potremmo vedere, solitamente, è un insegnante che "fa" una lezione a dei bambini o a dei ragazzi/giovani o che svolge dei compiti legati in ogni

**Una riflessione
sull'azione didattica e
sulle sue peculiarità**

**Entriamo
in una scuola
e osserviamo...**

³ Sulle definizioni di attività didattica, azione didattica, percorso, dispositivo si guardi il capitolo 7.

caso al suo mandato istituzionale. Rimaniamo sull'idea della lezione, assumendo questa come un'unità temporale e spaziale, senza identificare una specificità metodologica, più frontale, più dialogata, attiva o passiva, che per adesso rischierebbe di depistare la nostra riflessione. Della lezione osserviamo i vari gesti, i comportamenti che si vengono a compiere. Quegli atti specifici: una spiegazione, un esercizio richiesto agli alunni, un'interrogazione, un lavoro proposto o tutto quello che potremmo vedere, sono l'espressione e la messa in pratica di scelte realizzate precedentemente, o individuate nello stesso farsi, il qui e ora di una progettazione, che attiverà nell'immediato presente o in un futuro prossimo risposte e azioni dagli alunni. Con questo ci troviamo a focalizzare la nostra attenzione su quei singoli atti, che hanno una storia articolata, e che si collocano in un orizzonte temporale molto più ampio. Un qui legato all'agire che ha però un *ante quem* e un *post quem*, come ci hanno abituato a conoscere le ricerche sviluppate in ambito storico, filologico, artistico o archeologico. La nostra attenzione è dunque concentrata sulla pratica, su quello che viene realizzato concretamente nelle aule, nei laboratori, nei vari spazi in cui vengono messe in campo le azioni di insegnamento/apprendimento. Ma tali atti, che possiamo cogliere in questi luoghi, rispondono tutti alle caratteristiche peculiari proprie dell'azione didattica? Osservandoli con attenzione, dedicando per questo un tempo specifico, paragonando più situazioni, in realtà possiamo accorgerci di trovarci molte volte di fronte a delle specifiche attività, intese come singoli esercizi, e non a delle vere e proprie azioni didattiche, che hanno dalla loro un portato più articolato e prevedono una progettazione, uno svolgimento e una valutazione e comportano una scelta consapevole di materiali, strumenti. Anche per riferirci all'attività e per chiarire eventuali dubbi, proviamo in questo punto a riportare un'altra definizione di Elisabetta Nigris: «Attività didattica. La singola proposta di lavoro che il docente rivolge agli alunni, con tempi, obiettivi, spazi, compiti e consegne specifici più o meno espliciti.» Assumiamo dunque, che l'attività abbia un orizzonte più limitato, riferito a singoli atti, mentre nell'azione didattica possiamo riuscire a rintracciare l'esplicitarsi del processo stesso d'insegnamento apprendimento. Qui va comunque sottolineato come la definizione di attività, che in questo libro adottiamo per denominare qualcosa di più delimitato e ridotto, rispetto all'idea di azione, sia differente rispetto a quella di Alexei Nikolaevich Leont'ev (1903-1979), il quale ha, invece, sviluppato una vera e propria teoria dedicata alla stessa attività. Per lui era proprio "attività" il nome di riferimento più generale, mentre "azione" veniva utilizzato per i singoli atti, ma per questo si chiede di consultare il riferimento presente all'interno del prossimo *Approfondimento*. Queste ulteriori

Le posizioni di Alexei Nikolaevich Leont'ev su azione e attività

riflessioni ci permettono, infatti, di cogliere la necessità costante di scegliere ed esplicitare i termini e i loro significati, all'interno delle teorie più generali, per consentire costruzioni del sapere manifeste, coerenti con le premesse indicate.

APPROFONDIMENTO 2

AZIONE VS ATTIVITÀ: UN CONFRONTO SULL'USO DEI TERMINI

Parlando di *azione didattica* è interessante osservare, in modo più puntuale, la posizione di alcuni autori che nel passato si sono confrontati con questa tematica. Da sempre lo stesso Jean Piaget (1896-1980) aveva insistito sul carattere attivo e teleologico dei processi cognitivi oltre che dei comportamenti, recependo così come afferma Jean-Paul Bronckart (2007), la celebre affermazione del Faust di Wolfgang Goethe: "In principio era l'Azione!" (Goethe, 1990, p. 95). Ma nei suoi testi termini come: *attività*, *azione*, *atto* o *condotta* sono utilizzati ancora in modo indifferente e sovrapponibile, riferendosi, ad esempio, all'organizzazione di comportamenti pratici senso-motori, come pure a operazioni mentali e ai comportamenti con fini determinati. Questo ha come conseguenza una mancata differenziazione, ad esempio, tra le attività che scaturiscono da organizzazioni comportamentali meno consapevoli e le azioni maggiormente intenzionali. Per sottolineare questa sostanziale diversità, fondamentale per il nostro discorso, è allora necessario rivolgersi a un altro autore, Alexei Nikolaevich Leont'ev (1903-1979) che nei suoi studi ha sottolineato l'effettiva distinzione dapprima tra la prasseologia umana e quella animale. Egli, rimanendo all'interno della condotta umana, ha poi suddiviso i concetti di *attività* e di *azione*.

L'attività è un'unità molare, non additiva, della vita del soggetto corporeo materiale. In un senso più stretto, cioè sul piano psicologico, è l'unità della vita mediata dal rispecchiamento psichico, la cui funzione reale consiste nell'orientare il soggetto nel mondo oggettivo. In altri termini, l'attività non è una reazione, né un insieme di reazioni, ma un sistema che ha una sua struttura, ha i suoi passaggi e trasformazioni interne, un suo sviluppo. (Leont'ev, 1977, pp. 67-68)

Secondo lui le attività sono costituite da una serie di azioni, realizzate per raggiungere l'obiettivo.

Se con il pensiero si estraggono dall'attività le azioni che la compongono, dell'attività non resta nulla. Ciò si può esprimere in altre parole: quando davanti a noi si svolge un processo concreto – esterno o interno – dal punto di vista del suo rapporto con il motivo, si presenta come un'attività dell'uomo e, in quanto subordinato a uno scopo, in qualità di azione, o di insieme, catena di azioni. Al tempo stesso l'attività e le azioni rappresentano delle realtà autentiche e perciò non coincidenti. Una stessa azione può far parte di diverse attività, può passare da un'attività ad un'altra, ritrovando in tal modo la sua autonomia relativa. (Ivi, pp. 89-90)

Insieme alle azioni, abbiamo anche le operazioni, che sono automatiche, senza una finalità propria, ma compiute per facilitare il raggiungimento degli obiettivi della stessa azione. Fondamentale per l'attività è l'aspetto sociale, in quanto permette di organizzare collettivamente i comportamenti che sono orientati alla finalità del sopravvivere. Proprio sotto questo punto di vista viene affrontato anche il senso soggettivo e quello collettivo. Nella scuola russa, che vede insieme a Leont'ev la presenza fondante di Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934), oltre che di Sergey Leonidovich Rubinstein (1889-1960), che critica un accento troppo astratto del soggetto nel pensiero di Leont'ev, si sviluppa così una vera e propria teoria, riferita all'attività, che prevede la presenza di cinque principi:

- *la strutturazione gerarchica dell'attività;*
- *l'orientamento sull'oggetto;*
- *internazionalizzazione/esternalizzazione;*
- *la mediazione degli strumenti;*
- *lo sviluppo delle attività.*

Un'ulteriore prospettiva, che può permetterci di ampliare nuovamente lo sguardo, è il passaggio che a partire dalla rilevanza del valore imprescindibile dell'attività evidenzia l'importanza della mediazione simbolica del linguaggio. Su questo specifico aspetto si pongono anche le analisi di Jürgen Habermas (1997), che guarda al linguaggio nella sua dimensione pratica, come ad un'attività significativa orientata a fini determinati.

Ritornando al concetto di azione didattica, cerchiamo di metterlo ancora più a fuoco. Le stesse azioni didattiche possono, infatti, ovviamente, essere estremamente diverse anche se riguardano un medesimo argomento. Se pensiamo, ad esempio, alla storia e all'approfondimento relativo al Neolitico⁴ in una scuola primaria, il docente può scegliere di incominciare la lezione leggendo direttamente il sussidiario, o invece un testo riferito allo stesso argomento, ma più narrativo, oppure può raccontare e spiegare narrando, o ancora può spiegare in modo molto puntuale e oggettivo, oppure può iniziare con un brainstorming chiedendo ai bambini di porre una parola accanto a quella data, o può portare degli oggetti (pietre diverse, sassi appuntiti, creta...) per fare sperimentare le azioni degli uomini primitivi, o ancora può cominciare con una discussione, o può avvalersi delle fonti iconografiche (foto, video, ...) anche utilizzando le tecnologie più attuali, o molto altro ancora. Insomma, la pluralità delle possibilità è davvero infinita sia per iniziare un nuovo argomento, sia per proporre la prosecuzione di uno già avviato, sia per solidificare una serie di apprendimenti, come pure per realizzare l'azione didattica riferita a qualsiasi contenuto si voglia trattare. Le *Indicazioni nazionali* attuali (2012), o anche molti dei programmi passati, anche se in quel caso in modo molto più tassativo, porgevano e porgono una traccia, offrono delle indicazioni (e il nome non è casuale), ma la scelta di quale azione realizzare con la propria classe diviene poi elemento singolare della scelta di ogni docente. Una scelta che si auspica condivisa con la comunità degli altri insegnanti che operano in quella stessa area o con quelli che lavorano con la medesima classe, osservando in modo attento i propri alunni e costruendo con loro direttamente molti saperi. Indubbiamente, come abbiamo potuto osservare anche in queste differenti proposte brevemente accennate, i paradigmi epistemologici propri di ogni docente, che caratterizzano il rapporto con la conoscenza, intervengono in modo preponderante, determinando in maniera inequivocabile, anche se a volte in modo non sempre consapevole, l'azione didattica. Se, infatti, ci si rifà a un'idea di apprendimento che aderisce a un paradigma epistemologico normativo e deterministico, naturalmente si arriverà a proporre particelle di sapere, graduate e universali, senza tenere conto delle specificità dei contesti di appartenenza (Nigris, 2005, p. 58), se invece ci si confronta con un paradigma che ci parla di costruzione e complessità, l'azione si orienterà verso situazioni significative e aperte (Morin, 1993; Nigris, 2005, p. 61), se ancora ci si muove nell'ambito del post-costruttivismo (Lesh-Doerr,

⁴ Si tratta di un singolo esempio, sicuramente estensibile ad altro, che serve soltanto per rendere più concreta ed evidente la riflessione.

2003), della semplicità (Berthoz, 2011) e dell'enattivismo (Begg, 2002; Rossi, 2011) l'azione compiuta valorizzerà sia il prodotto, sia il processo, focalizzandosi anche sull'interazione fra mente e corpo e sullo stesso sistema di apprendimento.

Per arricchire questi primi riferimenti, ritorniamo da questa occhiata nelle classi a rivolgerci ad altri autori come Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi, che ci parlano ancora di azione didattica:

L'azione è lo spazio-tempo per l'intesa, il luogo dove la traiettoria dell'insegnamento e dell'apprendimento si intrecciano e comunicano. L'agire complesso coinvolge mente e corpo degli attori. Si nutre delle loro intenzioni, del loro fare, dei loro sguardi, del linguaggio del corpo. (Rivoltella, Rossi, 2012, p.12)

Insegnare e apprendere, riflessioni all'interno dell'azione didattica

Oltre a sottolineare le caratteristiche di complessità depositate in tale agire, questi studiosi riportano alla luce due verbi che fondano l'azione didattica: *insegnare* e *apprendere*. È proprio su questi due verbi, che connotano questa azione peculiare, che deve essere portata una necessaria riflessione quando parliamo di didattica:

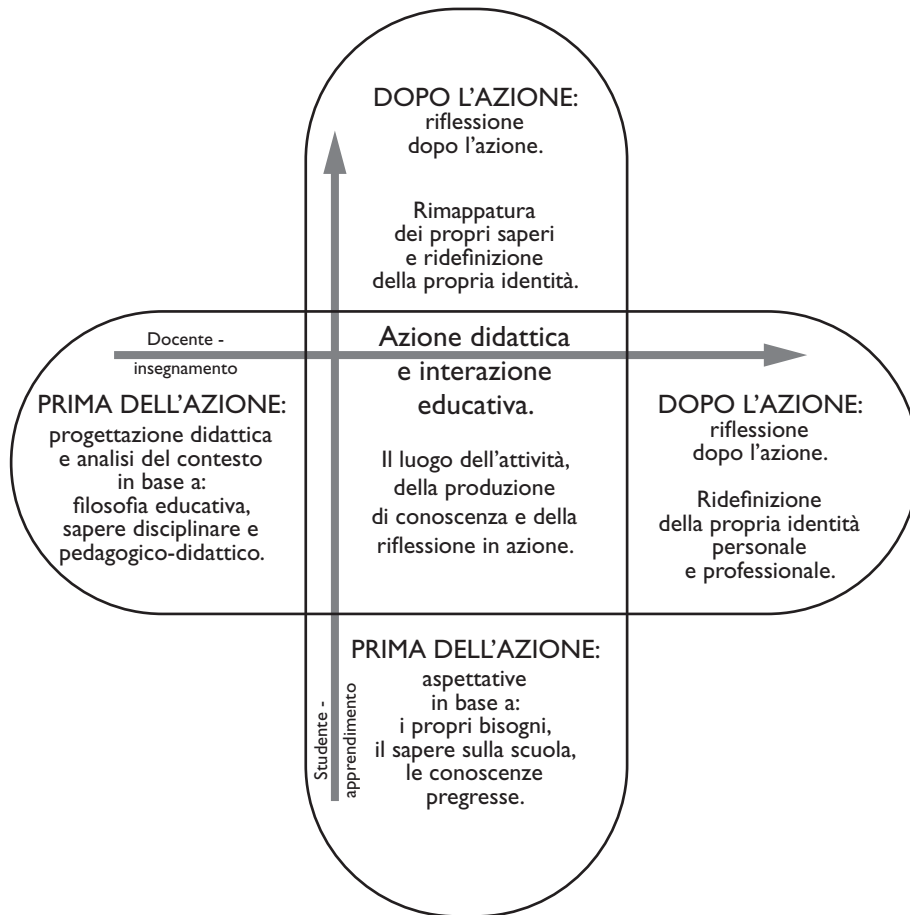
Insegnare e apprendere sono due processi paralleli che, in particolari fasi, interagiscono e reificano un sistema co-emergente. I due processi e la fase in cui essi interagiscono costituiscono differenti dimensioni spazio-temporali che pur comunicando, seguono traiettorie autonome [...]. (Rossi, 2011, p. 21)

Apprendere, infatti, è una modalità connaturata all'uomo, che prosegue lungo tutto il corso della sua vita e che non è specifica solo dell'esperienza scolastica, ma nasce da molte esperienze informali e non formali. Nel caso dell'educazione formale la presenza di determinate condizioni è però pensata in modo consapevole e dettagliato, perché possa essere maggiormente favorita la sua realizzazione. *Insegnare* è un'attività che caratterizza in particolar modo, anche se non esclusivamente, i docenti i quali predispongono uno spazio-tempo, ambienti educativi, reti di dispositivi, in cui i processi educativi possano attuarsi, per fare questo però gli insegnanti sono solo gli attori co-primari insieme ad altri protagonisti, ugualmente fondamentali, che sono gli alunni (Rossi, 2011, p. 22).

Questi due processi (insegnamento e apprendimento) possono muoversi in modo autonomo e indipendente, ma esistono momenti in cui essi non viaggiano più solo paralleli, ma si intersecano, si fondono, diventando un vero processo; queste situazioni sono proprio gli spazi dell'*azione didattica*. Per meglio comprenderla osserviamo

lo schema realizzato da Pier Giuseppe Rossi, dedicato all'insegnamento apprendimento e alle traiettorie proprie del docente e dello studente, che si costruiscono in uno sviluppo temporale (Rossi, 2012, p. 22).

Figura 2.1 – Insegnamento e apprendimento.



Come si può osservare analizzando lo schema, attualmente è ormai superata l'ipotesi causale di un insegnamento che come un travaso permette di ottenere a ricaduta degli apprendimenti. In quell'antica visione il docente spiegava e come in un processo quasi magico, dopo aver ascoltato, ripetuto e memorizzato quelle stesse parole, l'apprendimento si concretizzava e si manifestava all'interno dell'allievo, come se il passaggio per costruire e sedimentare la conoscenza fosse costituito dai seguenti atti: ascoltare e ripetere, il più

possibile senza modificare. Ormai si parla di un sistema complesso che opera in modo sinergico e in cui è molto difficile distinguere quello che è specifico dell'insegnamento, da quello che è dell'apprendimento. All'interno dello spazio-tempo proprio dell'azione didattica sia gli insegnanti sia gli alunni operano a fianco mettendosi in gioco, imparano reciprocamente, costruiscono nuovi saperi specifici di quel qui e ora, ma generalizzabili e raffrontabili con i portati culturali propri delle discipline coinvolte. L'azione è un momento storico che ha un suo passato e uno sviluppo nel futuro, che modifica in modo esplicito anche le stesse persone coinvolte.

Una riflessione sul valore dell'azione

Francesca Zanon ed Elena Bortolotti per indagare da un altro punto di vista questo aspetto dell'azione didattica, pongono l'accento nuovamente sul fare, riconducendolo nell'alveo più generale dell'agire umano.

Il concetto di azione didattica è molto complesso e per capire in che cosa esso possa consistere bisogna partire dall'idea che l'azione didattica si sovrappone in significato al concetto di azione umana intesa come azione sociale, che l'uomo compie consapevolmente verso un altro uomo o altri uomini, aprendo dinamiche relazionali e comportamentali che investono la dimensione culturale delle credenze, delle affettività e dei valori. (Grassilli, 2003, in Zanon, Bortolotti, 2010, p. 38)

Secondo queste autrici le dimensioni imprescindibili perché l'azione diventi poi in modo specifico didattica sono tre:

- quella *metodologica*, in cui l'incontro con gli allievi e i contenuti culturali è tenuto presente nelle sue modalità;
- quella *relazionale-comunicativa*, in cui si mette a tema il rapporto tra docenti e studenti;
- quella *organizzativa*, che si occupa dei setting formativi.

Ognuna di queste dimensioni ovviamente si interseca ed è difficilmente percepibile come a sé stante. Accanto a tali dimensioni si pongono una serie di principi che caratterizzano e qualificano l'azione didattica, che sono: la significatività, la motivazione, la direzione, la continuità/ricorsività, l'integrazione, la trasferibilità linguistica (Ivi, pp. 39-40).

Approfondendo la tematica relativa all'azione e all'agire e attingendo a un testo fondamentale come quello di Elio Damiano denomi-

nato proprio *L'azione didattica* possiamo parlare, allora, di una vera e propria *teoria dell'azione*, che recupera la *specificità dell'azione come forma di conoscenza* (Damiano, 1993, p. 187). Nella stessa azione, infatti, emergono degli aspetti strettamente collegati alla conoscenza. Proprio riprendendo questo studioso possiamo osservare in modo puntuale il valore dell'agire, recuperando la sapienza insita in questo movimento. Risulta allora necessaria una rifocalizzazione sulla razionalità pratica, ricordando con questo Aristotele e il sillogismo pratico e la sua affermazione che per «*la prassi è competente un tipo di ragione diverso da quello competente per la conoscenza teoretica*» (Damiano, 1993, p. 194), in cui egli «*si pone dal punto di vista della struttura specifica dell'azione*» (Ivi, p. 195), osservando un aspetto fondante dell'azione che risulta essere la sua singolarità. Però, come questa riflessione sul sillogismo pratico può interagire con un'azione così specifica come quella dell'insegnamento? Per riflettere su tale domanda possiamo osservare l'intervento educativo come un *procedimento di "concrezione"* (Ivi, p. 197), che a partire da una finalità generale si sviluppa come obbiettivazione specifica e si realizza con un atto puntuale. Le operazioni necessarie per la sua attuazione sono due: la prima consiste in una programmazione/progettazione, la seconda, invece, in un'attuazione, intesa come «*[...] compimento in situazione dell'azione anticipata nella programmazione*». (Ivi, p. 198) Ma presupponendo come propria dell'azione una direzionalità verso uno scopo, che cosa corrisponde a questa specifica nell'insegnamento? Una *poiesi*, cioè un risultato che sussiste poi autonomamente in un oggetto, o una *prassi*, cioè un'azione che coincide con il proprio compiersi? Damiano, riprendendo gli studi di Casotti, ci propone questa affermazione «*[...] la conclusione è che l'insegnamento è un'azione pratico-poietica, dove l'accento caratterizzante viene posto sul "poietico"*» (Ibid.), ma l'autore immediatamente interroga questa affermazione, con una serie di domande che ci permettono di sondare ancora di più l'azione. È possibile giudicare l'insegnamento in base ai risultati che esso produce? Chi è il soggetto responsabile dei risultati intesi come apprendimenti? Come l'alunno è implicato in questa azione? Superata da decenni, infatti, come abbiamo appena visto, l'idea di un insegnamento/apprendimento speculare, alcuni autori si sono mossi alla ricerca di nuovi paradigmi, tra questi Walter Doyle, che ci parla di due paradigmi: il primo dei *processi mediatori*, il secondo della *cultura della classe*. Nel primo caso l'accento è posto su *quei processi che s'interpongono tra gli stimoli educativi e le risposte di apprendimento degli alunni* (Damiano, 1993, p. 200), nel secondo ci troviamo di fronte a una prospettiva ecologica, in cui moltissime sono le forze, consapevoli o inconsapevoli, che interagiscono nello

spazio educativo legate al docente, agli alunni, alla pluralità degli agenti. Nel primo caso forte attenzione è posta su un luogo intermedio, tra insegnante e allievi, in cui prende corpo l'azione didattica. Stando su questo piano, va ribadito come l'insegnamento sia un *esercizio d'autorità delegata*, in cui il docente agisce a nome della comunità, e si definisce come

attività di formalizzazione dell'esperienza degli alunni in ordine agli oggetti culturali dichiarati idonei per l'insegnamento. [...] L'insegnamento si promuove in quanto azione che è posta in essere affinché l'alunno possa e voglia acquisire una nuova conoscenza a disposizione, e di fatto ponga in atto quanto da parte sua compori tale acquisizione. Questa sorta di "negoziato" si può compiere se alle procedure di insegnamento si garantisce coerenza con quanto si insegna e, in particolare, validità plausibile e condivisibile, cioè degna di essere fatta propria. (Damiano, 1993, pp. 203-204)

Altri elementi fondanti di questa analisi risultano gli interventi che riguardano l'*oggetto culturale*, il *soggetto in apprendimento*, l'*operatore didattico*, definito come «l'insieme degli interventi pertinenti all'azione dell'insegnare, investito della responsabilità dell'azione didattica in quanto problema da risolvere, e come egli stesso dispositivo di trasformazione dei "contenuti» (Ivi, p. 212). Molti di questi aspetti, qui appena accennati, saranno approfonditi nei capitoli dedicati al contratto didattico, alla comunicazione e alla trasposizione didattica.

Le peculiarità dell'azione didattica

Gli elementi costitutivi dell'azione didattica. Le cinque W: WHO, WHERE, WHAT, WHEN, WHY

Proviamo allora a entrare nello specifico dell'azione didattica cercando di osservare gli elementi che la costituiscono; anche in questo caso si tratterà di generalizzazioni, che però possono essere significative per osservare successivamente le azioni nel loro compiersi o per arrivare a progettarle. Per fare questo utilizziamo le regole dello stile giornalistico anglosassone, le cinque *W* (*Who*, *Where*, *What*, *When*, *Why*, a cui aggiungiamo anche *How*), che ci propongono una serie di domande a cui rispondere per stendere correttamente un articolo, giungendo a racchiudere tutte le informazioni addirittura nella prima frase. Questa strategia consente di garantire, nel caso del giornalismo, la completezza dell'informazione e di poter dare così una risposta adeguata alle subitanee domande del lettore.

**La prima W: Who
soggetti in relazione**

Partiamo dalla prima *W*, che corrisponde a *Who* (chi) e torniamo al nostro argomento: chi è direttamente implicato nell'azione didattica? Chi la genera? Chi contribuisce al suo svolgimento? Rientran-

do nella classe ipoteticamente osservata, possiamo notare come ogni persona presente sia coinvolta, sicuramente iniziando dal docente che è quello che ha progettato e messo in pratica l'azione, ma che lo ha fatto con un obiettivo preciso, pensando direttamente ai suoi interlocutori partecipanti, gli alunni. Si tratta quindi non di un'azione generica, ma progettata esplicitamente per qualcuno, per dare vita a determinate altre nuove azioni, che hanno per finalità sempre lo sviluppo dell'apprendimento, che si collocano all'interno di prospettive in cui la tessitura è molto spesso quella disciplinare. Quel qualcuno specifico è a volte un singolo, quando l'azione è pensata per un rapporto a due, oppure un piccolo gruppo, anche se solitamente si tratta della collettività, l'unità di una classe, nella propria indispensabile differenziazione. Con il *Who* mettiamo l'accento su una dimensione specifica, quella relazionale-comunicativa⁵ a cui abbiamo in più punti accennato. Ma qual è la relazione che si viene a creare durante il processo d'insegnamento/apprendimento? Non va dimenticato, fraintendendo ruoli e responsabilità in questa relazione, che la situazione prevede un *up* e *down* (Watzlawick, 1967), tra chi ha chiaro il progetto educativo, *il docente*, e chi vi partecipa come oggetto, anche se molto attivo di quello stesso progetto, *gli allievi*. Nel tempo grandi e differenti sono stati i cambiamenti che hanno investito l'aspetto relazionale. Per molti secoli questa variabile fondamentale nell'azione didattica non era stata tematizzata, mancavano riflessioni specifiche sull'infanzia, sullo sviluppo evolutivo, o sugli aspetti più latenti che discipline come pedagogia, psicologia, psicoanalisi hanno permesso di articolare in modo diverso (Seveso, 2003). Rimanendo solo sul Novecento, analizzando in particolare l'esperienza delle "scuole attive", si può osservare come, in quelle sperimentazioni scelte qui tra i molti altri mutamenti che in quegli stessi anni la scuola ha visto, si sia testato un ruolo differente degli allievi, legato alla motivazione e alla partecipazione diretta nella costruzione della conoscenza, con un'attenzione specifica al gruppo classe e non solo alla singolarità dell'allievo. Sono stati così ridisegnati i ruoli degli insegnanti e degli studenti, mettendo al centro dell'azione didattica gli interessi dei bambini, recuperando aspetti emotivi oltre che cognitivi, visti dapprima come i soli propri dell'insegnamento. Proseguendo senza nessun criterio di esaustività, si può almeno sottolineare come altre figure come quelle di Gregory Bateson (1904-1980) o Carl Rogers (1902-1987) abbiano aperto la riflessione anche sulla percezione della classe come sistema e sulla possibilità di realizzare un ascolto diverso dell'alunno, caratterizza-

⁵ Nello specifico, sulla dimensione relazionale-comunicativa per meglio approfondirla saranno presenti in questo testo alcuni capitoli dedicati alla comunicazione e al contratto didattico (capitoli 4 e 5 di Lilia Andrea Teruggi)

to dalle proposte dell'empatia. Attualmente il ruolo dell'insegnante e il suo "potere" sono stati messi fortemente in crisi dai cambiamenti della società, un'autorialità indiscussa che per secoli era stata rispettata ha visto rapide modificazioni, anche se Antoine Prost ci ha dimostrato come storicamente l'insegnante fosse stato sempre percepito come un servitore (Prost, 1985). Chiudendo questa prima panoramica, va sottolineato che quando parliamo di atto relazionale non possiamo dimenticarci che l'azione didattica è un'azione pubblica, in senso ampio inserita in un progetto nazionale, che coinvolge politici, amministratori, in senso più ristretto che implica direttamente anche i genitori, oltre ai lavoratori della scuola (presidi, educatori, segretari, commessi, cuochi, scodellatori – laddove ci sia la mensa –, ...). La stessa presenza dei genitori è elemento di forte discussione che divide la comunità docente: come renderli partecipi del processo di insegnamento/apprendimento? Quali ruoli destinare alla loro presenza? Come condividere un progetto educativo che può vedere docenti e genitori diventare potenti alleati o scontrarsi in modo evidente? Per meglio osservare il "chi", guardiamo ai primi due soggetti che abbiamo incontrato nell'azione didattica, alunni e insegnanti, prendiamo le testimonianze di alcuni docenti, attingendo ai ricordi di scuola in cui maestri e professori, raccontano il loro primo giorno, parlandoci della loro esperienza, del momento in cui quell'azione didattica ha il suo inizio. Si tratterà di un breve viaggio nel tempo e nei luoghi in cui vedremo posizionamenti e realtà diverse, inserite qui per iniziare a riflettere in particolare su quale tipo di relazione si venga a realizzare:

Mario Lodi, 1° ottobre 1959

Quando arrivo, i bambini sono già sotto il portone con le loro mamme. Li saluto a uno a uno e, dal modo di reagire alle mie parole, cerco di intuire la varietà dei loro caratteri. A scuola i primi minuti sono critici: si tratta che bisogna stabilire subito una comunicativa coi bambini, che sono lì muti e fermi nel posto che han scelto imbarazzati (Mario Lodi, in Pasino, Vagliani, 2010, p. 127)

Anna Lucia Vona, Roma – Tivoli 16 settembre 1981

Il primo contatto con la classe è stata l'unica cosa bella di quella mattinata. Mi avevano assegnato una prima [...] i ragazzetti venivano dalla "media" e si sentivano spaesati in questa nuova, immensa, scuola semi vuota. Si erano seduti tutti in ordine nei vari banchetti e aspettavano in silenzio... Me la sono cavata per un'oretta riuscendo a tradurre in Francese i nomi delle cose che si trovavano nell'aula. Vedevo di fronte a me, tre o quattro fila di persone che prestavano molta attenzione, rispondevano sempre quando erano

chiamate e s'interessavano alla lezione. È una bella classe, mi sono detta, la prima impressione è quella che conta. (Anna Lucia Vona, in Pasino, Vagliani, 2010, p. 190)

Emiliano Sbaraglia: Chissà come saranno i ragazzi che mi capiteranno stavolta; a parte che sono sempre belli, gli studenti: ci sono quelli timidi e quelli espansivi, quelli simpatici e quelli ancora da educare, quelli gentili e quelli scontrosi. Però sono sempre belli. Portano dentro una carica che tirano fuori spontaneamente, alla quale non puoi rimanere indifferente [...]. L'aula è in fondo al corridoio a sinistra, intravedo la targa sulla porta: V H. Un'occhiata al registro prima di entrare [...]. "Buongiorno, ragazzi, sono il nuovo professore di italiano e latino, saremo insieme per circa un mese, almeno per ora. Inutile dirvi che dovete mettervi sotto, lo sapete da soli [...]." Comincio a spiegare, un discorso introduttivo sul periodo letterario da affrontare. Prima delle fine dell'ora mi interrompo, voglio iniziare a conoscerli. "Adesso però presentatevi, sono ansioso di sapere chi siete. Facciamo l'appello." Arriva una voce dal fondo: "Perché invece non si presenta lei, professore?" (Emiliano Sbaraglia, in Pasino, Vagliani, 2010, pp. 233-234)

Non fermiamoci però solo alla voce dei docenti e interpelliamo anche quella dei bambini, per capire che cosa in quell'incontro accada, anche in questo caso l'attenzione è rivolta ai primi giorni, ma si tratta della scuola dell'infanzia e sono i consigli che i bambini più grandi, quelli che stanno per lasciare la scuola, danno ai bambini che qui entreranno.

Non avere paura della scuola perché non c'è niente da avere paura, perché poi si cresce e si sta proprio bene. Con le vostre maestre dovete abituarvi, potete fare tutto quello che volete, però dovete anche ubbidire, vi diamo un consiglio: non le ascoltate mai quando vi dicono di entrare e scappate a nascondervi. Potete conoscere anche delle altre maestre, l'atelierista e le "cuoche", dire come vi chiamate, cosa avete fatto, si può dare un bacio, si può abbracciarsi, si possono accarezzare i capelli e dire "ciao". (Strozzi, Vecchi, 2002, p. 36)

Altro aspetto fortemente ricordato da questi bambini, che emerge in molti protocolli e scritti, è quello relativo ai compagni. Nel "chi" non dobbiamo mai chiuderci a osservare la relazione biunivoca tra docenti e alunni, ma cogliere la ricchezza delle relazioni tra pari oltre all'importanza di questo aspetto, che incide profondamente nell'azione didattica. L'agire del docente coinvolge, infatti, un

gruppo che è una classe, che si comporta come un sistema, con una propria specificità e delle relazioni peculiari che vengono messe in campo. Possiamo allora iniziare a parlare del valore di un apprendimento collaborativo, che si fonda sull'idea che ognuno di noi impara dall'altro e al contempo ciascuno è responsabile del processo che si sviluppa. In questo caso molto si gioca sull'equilibrio dinamico tra gli obiettivi del gruppo e la presa in carico individuale (Slavin, 1989). Queste rapide annotazioni qui appena accennate ci consentono di riflettere, allora, su come possa essere veramente diversa un'azione didattica a seconda della relazione individuata consapevolmente tra i protagonisti di questo evento, delle scelte operate da docenti e alunni.

**La seconda W:
WHERE, l'importanza
dell'ambiente**

Queste prime riflessioni ci aprono nuove domande che ci portano ad affrontare in modo più consapevole le prossime *W*, richiamandoci con questo da subito a *Where*. L'azione didattica è un dato, come dicevamo, fortemente legato a un qui e un'ora. Il qui è un dove, la concretizzazione di un luogo in cui l'incontro tra insegnanti e studenti viene messo in atto. Nella scuola gli spazi a disposizione possono essere: le sezioni, le aule, i laboratori, le biblioteche, i corridoi, i cortili. Si tratta di spazi interni ed esterni, rimanendo sempre dentro le mura scolastiche, oppure possiamo osservare lo spazio fuori, direttamente sperimentato nelle uscite didattiche.⁶ Anche in questo caso come nell'ambito dell'aspetto relazionale, non sempre nel passato lo spazio è stato assunto come elemento portante del processo di insegnamento/apprendimento. Attualmente, invece, l'importanza dell'ambiente nella didattica, è ormai un concetto accettato, non si tratta più di un aspetto secondario, poiché è proprio in quel luogo che l'azione prende vita. La scelta di predisporre gli ambienti in modi diversi ha, indubbiamente, forti ripercussioni anche nello stesso modo di stare a scuola e di relazionarsi con il sapere. Innumerevoli studi si sono occupati nel tempo di proporre e valutare soluzioni differenti, pur nella ristrettezza dei bilanci scolastici. Dietro ogni scelta, in modo consapevole o inconsapevole, si trova posizionata un'idea di insegnamento. Prendiamo come esempio classico quello della sistemazione dei banchi di un'aula: possiamo trovarne una più trasmissiva, collegata a una disposizione di banchi a file, in cui ognuno è diviso dagli altri, in una relazione che si vuole esclusivamente docente-allievo, ad altre forme che puntano invece su una circolazione e costruzione diversa della conoscenza, con banchi disposti, ad esempio, a gruppi o a ferro di cavallo. Nelle sezioni della scuola dell'infanzia, invece, possiamo trovare in alcuni

⁶ Sulla relazione tra gli spazi della scuola e quelli dell'esterno alle mura scolastiche si veda, in questo stesso libro, il capitolo 8, *Scuola e territorio*.

rari casi ancora una finta scuola primaria con i singoli banchi individuali, oppure più facilmente possiamo osservare una disposizione a gruppi, e in contemporanea angoli tematici per proporre varie e differenti sperimentazioni e percorsi.

Proviamo a leggere le riflessioni di una studentessa, ora docente, Alice Palizzi, che annota nella sua relazione finale, l'importanza dello spazio laboratoriale progettato per poter dar vita all'esplorazione, al gioco e allo sviluppo delle varie conoscenze:

La progettazione degli spazi Consapevole del fatto che la qualità produttiva dipende molto dalla strutturazione dell'ambiente fisico, e che esso influenza i comportamenti e i processi di pensiero degli individui, l'attenzione agli spazi e all'allestimento dell'ambiente ha rivestito un ruolo importantissimo nel laboratorio. Seguendo un percorso legato alle storie proposte in sezione di volta in volta, in base alla storia, anche la "camera" cambiava, offrendo al gruppo materiali diversi su cui concentrarsi. L'allestimento delle "stanze" ha permesso ai bambini una vera immedesimazione nella storia e nelle situazioni che essa di volta in volta proponeva ai bambini. Oltre a quanto appena detto, una strutturazione degli spazi e dei materiali ragionata su misura dai bambini, e del percorso, ha permesso anche autonomia di fruizione e autonomia nell'attività di gioco e di ricerca. (Palizzi, 2010, pp. 75-76)

Dunque, il luogo in cui l'azione didattica prende vita è uno spazio pensato e intenzionale che dovrebbe favorire lo svolgimento di quella determinata attività. In questo senso, non si tratta di ambienti imm modificabili, ma permeabili e flessibili per adeguarsi in modo significativo alle diverse proposte. La progettazione di un'azione dovrebbe andare di pari passo, infatti, con la scelta della predisposizione di quel luogo. Ascoltiamo la voce di alcuni educatori di Reggio Emilia, che ci raccontano di un progetto, che non solo si occupa dell'ambiente, ma ne dà un'interpretazione nuova creando un'opera d'arte ambientale, che interagisce nello spazio e che ci fa capire il tipo di lavoro, in sinergia tra bambini e adulti abituati a riflettere sul luogo in cui vivono:

In questi ultimi anni abbiamo sviluppato l'abitudine, che è diventata sempre più consapevole, di lasciare alla scuola un'opera collettiva ambientale, che costruisca nel tempo una sorta di mostra permanente delle idee e delle competenze dei bambini nel porsi in relazione con l'ambiente. Quest'anno è stato individuato dai bambini, come spazio progettabile, uno dei giardinetti posti all'interno della scuola. I bambini appena entrati nel piccolo spazio del

giardino rivolgono immediatamente la loro attenzione [...] a un piccolo moncone di tronco ritagliato casualmente presente. (Cavallini, Giudici, 2009, p. 107) (da questo punto il racconto puntuale si snoda tra progettazioni, disegni, dialoghi costanti tra i bambini e gli adulti in cui la realizzazione è un passaggio discusso e condiviso, che manifesta un pensiero puntuale dei bambini, anche se piccoli, sull'ambiente in cui si trovano a vivere).

Se guardiamo al dove, dobbiamo assumere anche come fondante il valore del contesto, inteso in senso ampio, osservando il luogo stesso in cui la scuola è collocata. Lo spazio in cui si insegna non è mai neutro, e con questo ci riferiamo sia al luogo in cui la scuola è inserita, al bacino d'utenza che alimenta le sue sezioni o classi, come pure allo spazio in cui si compie il processo insegnamento/apprendimento. Insegnare nelle periferie o nelle zone centrali di una città è sicuramente differente, come pure in un piccolo paese con uno fiorente sviluppo economico, rispetto a una zona depressa sotto il profilo dell'occupazione e delle risorse. La didattica si ataglia proprio sui singoli profili, insegnare in Italia, in questo periodo storico, come abbiamo visto fa strettamente riferimento alle *Indicazioni* promulgate nel 2012; ma ogni scuola, o meglio ogni istituto comprensivo, redige un *PTOF* (piano triennale dell'offerta formativa) che racconta il progetto dell'istituzione legato in modo evidente al territorio in cui è ospitata, o meglio di cui garantisce a creare un vero e proprio profilo. Il dialogo tra un dentro e un fuori nel proporre un'azione didattica coerente è, dunque, un aspetto assolutamente indispensabile. Trascriviamo un breve brano tratto dall'esperienza di un docente, Eraldo Affinati, che lavora alla Città dei Ragazzi di Roma, comunità fondata nel 1945 dal sacerdote John Patrick Carroll-Abbing per ospitare e istruire i ragazzi di strada.

A poco a poco, da fogliame che separa la scuola dalle unità abitative, spuntano i ragazzi: un tempo erano gli sciuscià italiani. Adesso i loro nomi sono Khuda, Qambar, Nabi, Francisco, Musa, Lazar, Sharif, Shumon. Hanno appena fatto colazione nel refettorio. Vengono da Capo Verde, dalla Nigeria, dal Marocco, dalla Romania, dalla Moldavia, dal Bangladesh, dall'Afghanistan. Siamo tutti qui ad aspettarli, di ritorno dalle lunghe vacanze estive. Si presentano ad Antonio, il responsabile dell'Istituto Professionale, ex cittadino lui stesso, abbracciano Anna e Rosaria, salutano Corrado, conoscono i nuovi professori. Hanno alle spalle famiglie smembrate, passioni recise, i giocattoli rotti, le favole mai ascoltate, quello che non si può dire, gli incisivi bucati, gli occhi vigili, indimenticabili, della sentinella ansiosa nelle notti di pioggia trascorse all'addiac-

cio, ad aspettare i nemici che vogliono ucciderla. (Eraldo Affinati, in Pasino, Vagliani, 2010, p. 229)

Proviamo ad affrontare ora una nuova *W*, quella di *What* (che cosa), si tratta di quello che viene fatto concretamente durante l'azione. L'analisi di queste pratiche ci parla anche della scelta delle tematiche e dei contenuti. L'azione didattica si concretizza quindi, dopo⁷ l'individuazione dei soggetti coinvolti, dei luoghi in cui realizzarla, proprio nelle proposte che vengono fatte, negli argomenti individuati, nei contenuti selezionati. Il rapporto prioritario, dunque, è quello con il sapere, o meglio con i vari saperi disciplinari e interdisciplinari che le *Indicazioni* suggeriscono e che grazie al percorso realizzato dovrebbero trasformarsi in acquisizioni e competenze. Va ricordato come le stesse *Indicazioni nazionali* tendano ormai a un superamento degli steccati disciplinari e nell'ambito delle scuole dell'infanzia da anni ormai si parli di campi d'esperienza (Nigris, 2016). Si tratta allora di selezionare all'interno degli orizzonti variegati del sapere proprio quella frazione, che può essere significativa per quel gruppo di alunni, ma che non deve rimanere circoscritta e chiusa, astratta e distante dall'esperienza personale dei ragazzi e contemporaneamente lontana dalle posizioni epistemologiche dei vari saperi, riuscendo così a rimandare costantemente alla propria matrice originaria. Saperi selezionati e organizzati, proponibili, ma come tradurre quella parte presa in considerazione in modo che da sapere sapiente divenga un sapere insegnato?⁸ (Chevallard, 1980; 1986; 1991) Che cosa rimane poi agli alunni, in termini almeno di percezione, di quello che si è fatto? Proviamo a rimanere nell'ambito di questa riflessione evidenziando una proposta, quella di Gérard de Vecchi e di Nicole Carmona-Magnaldi. Si tratta della scelta consigliata di presentare gli obiettivi propri del docente agli stessi bambini, per evitare che il percorso di costruzione delle conoscenze rimanga un evento senza nome e senza significato per la maggioranza degli alunni, tenuti a realizzare degli atti di cui non si conoscono finalità e ragioni.⁹

Alle elementari, quando domandate ai bambini: "Cosa avete imparato oggi?", essi vi risponderanno quasi invariabilmente: "Abbiamo fatto grammatica, matematica...". Se insisterete: "Ma che cosa hai imparato in grammatica?", al massimo vi ripeteranno il titolo

⁷ Non esiste, ovviamente, un ordine specifico di priorità in cui analizzare l'azione didattica; ognuno degli elementi che la compongono ha una sua particolare importanza, tutto dipende dall'ottica di analisi che si vuole adottare.

⁸ Proprio su queste tematiche si veda, *infra*, il capitolo 6, *La trasposizione didattica*.

⁹ Su questo punto si legga il capitolo di Lilia Teruggi dedicato al contratto didattico.

**La terza W:
WHAT la scelta
di contenuti,
proposte, saperi, ...**

della lezione. Questo atteggiamento esemplifica bene la dispersione dell'intero sistema. I bambini hanno lavorato, spesso hanno addirittura eseguito perfettamente gli esercizi, ma nel migliore dei casi questo costituisce un insieme di conoscenze isolate, isole prive di senso. Mettere il bimbo al centro dell'apprendimento è aiutarlo a dare un senso a ciò che fa a scuola, non foss'altro che spiegandogli l'argomento della lezione. "Oggi, in grammatica, affronteremo l'accordo del soggetto e del verbo. Abbiamo avuto modo, in un altro compito scritto, di verificare che abbiamo bisogno di approfondire questo argomento, visto che molti di voi hanno fatto degli errori. Approfitteremo di questo nuovo lavoro per analizzare il problema degli accordi in modo da fare meno errori. Cosa sapete sull'argomento?". (de Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999, p. 44)

**La quarta W:
WHEN l'importanza
del tempo**

La quarta domanda *When* (quando) considera, invece, il tempo, quello in cui l'azione didattica prende corpo. Osservando l'educazione formale all'interno della scuola possiamo notare come questa variabile sia fondamentale: ci sono le lezioni che scandiscono i passaggi nella giornata, i bimestri e i quadrimestri, gli anni scolastici che permettono di comprendere l'evoluzione e la crescita dei singoli percorsi di apprendimento, come pure quelli dell'unità classe. Si tratta di un tempo fisico della presenza, che scandisce ogni passaggio. Secondo Ferdinand Gonseth ogni sistema, fisico, biologico, sociale, produce una temporalità che gli è propria, un tempo interno che va a sincronizzarsi con quello esterno e che è valutato dalla produzione dello stesso sistema (Gonseth, 1964). A un tempo esterno sincronizzato con l'aspetto sociale ed economico, nel nostro caso identificabile con la chiusura delle scuole, le vacanze ecc., corrisponde anche un tempo interno proprio delle singole istituzioni. È comunque solo il tempo fisico che permette ai vari sistemi di provare a sincronizzarsi. Se il tempo per la scuola diviene quello legato al sapere, quello dell'esposizione e della spiegazione delle conoscenze selezionate e individuate nella trasposizione didattica (Chevallard, 1980; 1986), che vengono poi conosciute e assimilate, apprese dagli stessi alunni, allora Alain Mercier ci parla di un passaggio tra un sapere nuovo, che presentato e conosciuto, imparato dagli allievi, diventa successivamente obsoleto. Il tempo scolastico è, allora, il tempo del progresso nell'esposizione del sapere. È il docente che può accelerare l'obsolescenza dell'oggetto, e creare il progresso collettivo introducendone uno nuovo che rilancia il tempo didattico e così assistiamo alla *cronogenesi* (Chevallard, 1991). Per ciascun oggetto del sapere è l'insegnante che definisce ciò che gli allievi devono fare con questo e che cosa di questo devono ufficialmente conoscere, in tal caso ci stiamo riferendo alla *topogenesi* (Cheval-

lard, 1991; Mercier, 2001). È dunque il docente che è il responsabile del tempo, perché è lui ad assumere la responsabilità del contenuto ed è lui che definisce la sua progressione, producendo così lo spazio-tempo didattico (Mercier, 2001). In tale visione il tempo si sviluppa secondo una progressione lineare. Va però subito inserita una prima riflessione che ci dice che il tempo della didattica non è, però, necessariamente il tempo dell'apprendimento. Ogni alunno deve necessariamente riscrivere il testo di questo nuovo sapere all'interno della sua organizzazione emotivo-cognitiva. Nell'azione didattica il tempo è allora un elemento fondante, è quello spazio in cui le proposte/azioni del docente si vengono a saldare con le risposte/azioni degli allievi. Un tempo scandito entro cui alcune cose devono essere fatte. Questa variabile va osservata considerando se coincide perfettamente o meno con il tempo della lezione, oppure se si dilata oltre quei confini, se prevede non solo il tempo definito dai docenti, ma anche quello necessario dei bambini. Se dunque questo tempo è un elemento flessibile, oppure è previsto con una scansione rigida, piegato alle esigenze di un sistema istituzionale che i docenti a volte sentono come impositivo e la cui frase tipica "Devo finire il programma!", rimane il segnale di un orologio che scorrendo non perdona. Osserviamo allora il tempo scandito di una lezione di una docente di matematica di una quinta di una scuola primaria:

Appena arrivo saluto i bambini, li faccio sedere e stare in silenzio e dò inizio alla lezione, di solito distribuisco il materiale che ho preparato, per esempio delle schede fotocopiate, spiego come devono essere eseguiti tutti i passaggi che devono fare. Oggi abbiamo lavorato nel laboratorio multimediale con i computer, ognuno aveva una postazione; io passavo tra i banchi e aiutavo chi era in difficoltà. Se il lavoro lo permette, i bambini possono aiutarsi tra di loro. (Piedi, 2007, p. 348)

Come abbiamo potuto osservare, da queste brevi annotazioni, il tempo dell'ora della lezione è suddiviso, strettamente legato alla scelta di tipologia d'insegnamento, con un preciso obiettivo di realizzazione, e con momenti definiti dedicati alla spiegazione, al passaggio dei contenuti e all'operatività.

Proviamo ad analizzare un'altra proposta, tratta dall'esperienza¹⁰ di Cristina Ferrario, studentessa in Scienze della Formazione Primaria e attualmente insegnante, che poneva la tematica del tempo tra le sue considerazioni durante la stesura della relazione finale:

¹⁰ Si tratta di un percorso realizzato in una scuola dell'infanzia.

Una riflessione sui tempi non può prescindere da un'ultima osservazione: spesso sono stati i bambini a scandire le nostre attività, l'articolazione delle stesse e gli eventuali cambiamenti in corso, andando ad arricchire quel che io avevo abbozzato e così mi sono limitata a cogliere i loro suggerimenti.

Durante il gioco con la sabbia ad esempio:

G.: "Io ho fatto una stradina!"

L.: "Maestra, guarda: l'impronta delle mie scarpe!"

S.: (schiacciando la sabbia con il palmo) "È la mia impronta!"

M.: "Sì, ma la mia è più grande!"

N.: "Guarda l'impronta delle mie scarpe!"

C.: "La faccio anche io!"

Toglie la pantofola e imprime il suo piede su una montagnetta di sabbia.

Ins.: "Che ne dite se ci togliamo le scarpe e le calze e proviamo a camminare nella sabbia?"

C. mi ha così offerto l'occasione di introdurre una variante nella proposta, alla quale avevo già pensato inizialmente, ma che non avrei trovato migliore occasione per legare ai giochi già in corso. (Ferrario, 2010, p. 87)

Si tratta di un tempo, in questo caso, che si modella sui percorsi progettati dagli insegnanti e sulle risposte dei bambini, capace di modificarsi e di diventare elemento significativo all'interno del processo di costruzione di una conoscenza condivisa.

La quinta W: WHY, l'importanza nell'azione del senso e significato

La quinta domanda *Why* (perché?) ci permette di affrontare il tema del senso e del significato. Esiste un senso specifico per l'insegnante, che è consapevole del processo messo in atto e un senso differente per gli alunni.¹¹ A volte il senso di un bambino diventa semplicemente quello di rendere felice il genitore con una buona votazione, ma se questa diventa l'unica motivazione, il contatto con il sapere diventa un elemento senza valore. Gérard de Vecchi ci ricorda che sono vari i gradi di significatività che per un alunno possono essere messi in campo. Fin da subito, ad esempio, l'utilità e la spendibilità nel quotidiano di quanto si è conosciuto o appreso, in secondo luogo la creazione di un aggancio con gli aspetti personali ed emotivi, che possono essere messi in campo, giungendo a elaborare, quindi, un sapere che non è percepito come lontano da sé, ma che ci comprende fin dall'ini-

¹¹ Su questo punto si guardi all'approfondimento realizzato da Barbara Balconi nel capitolo dedicato al dispositivo didattico.

zio, per arrivare, in ultimo, anche ad apprezzare il discorso legato alla valutazione, inserito in una prospettiva più ampia (de Vecchi, Carmona–Magnaldi, 1999).

La sesta domanda *How* (come?) si interessa, invece, a come il processo di insegnamento/apprendimento possa essere realizzato. Si tratta delle modalità in cui viene realizzata la proposta, intendendo con questo i mezzi, i materiali e gli strumenti utilizzati, oltre all'individuazione delle stesse metodologie, il tutto scelto con accuratezza e intenzionalità in base al risultato che si intende ottenere. Qui è interessante inserire un'ulteriore specificazione, quella che riguarda proprio il dispositivo, inteso come «*la categoria euristica per analizzare l'azione didattica, interrogandone la dimensione intenzionale e la dimensione materiale*» (*infra*, capitolo 7) e che sarà trattato in modo più articolato in un capitolo dedicato. Se ci occupiamo invece delle metodologie, definite come: «*Modalità codificate di conduzione dell'azione didattica, sequenzialmente scandita, che prevedono passaggi organizzativi e una specifica gestione delle relazioni tra gli attori coinvolti*» (*Ibid.*), il ventaglio delle possibilità è estremamente variegato. Possiamo partire dalla più classica lezione, pensata da molti come la modalità più economica, perché permette di avere grandi numeri, di gestire le parti del sapere definito dal docente, e di utilizzare il tempo ritenuto più adeguato. Anche la stessa lezione può caratterizzarsi per modalità molto diverse:

- più *frontale*, in cui la gestione dei contenuti, dei tempi, delle porzioni di sapere offerte sono già predeterminate;
- oppure più *dialogata*, in cui l'alunno ascoltatore si trasforma in elemento propulsivo, interviene e può modificare, insieme agli altri allievi il percorso pensato dal docente.

In una gradazione sempre più ampia, la possibilità di partecipazione viene ulteriormente allargata, e possiamo incontrare: il brainstorming, la conversazione, la discussione, il lavoro di gruppo, la drammatizzazione, il role playing, ...

2.3 I mediatori didattici

Nel paragrafo precedente abbiamo cercato di analizzare gli elementi che costituiscono l'azione didattica, ma vogliamo puntualizzare come, a seconda dell'accento che poniamo su uno dei contenuti individuati, l'attenzione, quando osserviamo l'azione nel suo svolgimento, possa focalizzarsi su un aspetto in particolare, piuttosto che su un altro. Ciò che dobbiamo, però, sempre tenere presente è

**HOW, come si
realizza il processo
di insegnamento/
apprendimento**

che l'insegnamento e la sua azione, sono comunque atti complessi e irriducibili. Difficilmente essi resistono alle semplificazioni delle osservazioni dettagliate, poiché per restituirli, anche a livello teorico, vanno sempre colti il più possibile nella loro integralità. Questi, infatti, non si esauriscono in nessuno dei singoli aspetti che sono stati qui esposti, e che in ogni caso vanno sempre tenuti presenti come contaminati tra di loro e non unici nel loro svolgimento. Lo stesso Elio Damiano così ci chiarisce: «[...] *gli elementi individuali, singolarmente presi o assunti nel loro insieme, in qualche modo "presuppongono" l'insegnamento, ma non lo prendono in considerazione "per sé"*» (Damiano, 1993, p. 14).

Ogni volta che analizziamo un'esperienza, infatti, o riflettiamo su una pratica o su un'azione didattica abbiamo già operato una traduzione delle complessità intervenienti nel discorso, che spesso spezzetta la totalità di quell'esperienza integrale nella somma dei suoi elementi. Dobbiamo ricordarci di tali variabili, per comprendere che quanto stiamo realizzando in queste pagine è una riflessione che ci permette solo di conoscere un po' meglio la realtà osservata, ma non certo di possederla una volta per tutte, o di riuscire a catturarla nella sua poliedricità.

**I mediatori didattici,
elementi fondanti
dell'azione didattica**

Un altro elemento fondante dell'azione didattica, oltre a quelli che abbiamo appena osservato, è, invece, quello dedicato all'opera di mediazione che il docente mette in campo, in modo intenzionale, perché l'apprendimento degli alunni possa avere l'occasione propizia per svilupparsi. Qui va sottolineato come, in ogni caso, l'apprendimento non sia un dato automatico e causale, ma sia estremamente complesso e preveda una scelta e una partecipazione consapevole da parte degli stessi discenti. Quando parliamo di mediatori ci riferiamo, in particolare, al pensiero di Elio Damiano, che su questa tematica ha sviluppato un'articolata riflessione. Con l'insegnamento ci confrontiamo, infatti, con un evento che sostituisce e modifica l'esperienza diretta della vita e la trasforma in qualche cosa di differente, un segno che sta al suo posto. Il termine *mediatore* ci racconta di una cosa che si trova a metà strada tra il docente e gli alunni, in una collocazione spaziale intermedia, lo spazio dell'incontro con qualcosa che sta al posto dell'Oggetto Culturale. In questo spazio speciale avviene

«[...] la mediazione (che) consiste in un processo di metaforizzazione capace di "proteggere" il soggetto in apprendimento dai rischi dell'esperienza diretta, "sostituendo" l'Oggetto Culturale con segni appropriati e corrispondenti. In questa chiave, l'insegnamento viene definito come mediazione, anzi, più precisamente, come azione che produce mediatori: azione poetica, quindi, in termini ari-

stotelici, i cui prodotti sono appunto i “mediatori”, non l’apprendimento direttamente, perché questo discende dall’azione esercitata su se stesso da parte di un altro soggetto, quello in formazione. I mediatori, in quanto esito dell’azione didattica, sono così denominati perché:

- *si dispongono tra la realtà e la rappresentazione;*
- *trasferiscono l’esperienza diretta dal contesto originario esterno all’interno dello scenario predisposto per l’insegnamento;*
- *non valgono per sé, ma per la loro natura rimandano a qualcosa’altro;*
- *stanno a garantire condizioni di sicurezza alla libera manipolazione degli oggetti culturali;*
- *regolano la distanza analogica tra il Soggetto in Apprendimento e l’Oggetto Culturale. (Damiano, 1993, p. 214)*

I mediatori, dunque, agiscono sulla realtà, mantenendo con essa rapporti di analogia, ma la sostituiscono attraverso dei rapporti di metaforizzazione. Già Walter Doyle aveva superato l’approccio causativo, arrivando a parlare di processi mediatori, sottolineando la presenza di una zona intermedia tra insegnamento e apprendimento, senza però riuscire a definirne maggiormente il processo. In questo caso, invece, Elio Damiano arriva a definire i mediatori, ne sottolinea la portata attiva, oltre al fatto di permettere una formalizzazione dell’esperienza. Essi, infatti, mantengono sempre il riferimento alla realtà e la possibilità di rinviare a un sostituto. Riprendendo Jerome Seymour Bruner (1999) l’autore li organizza in quattro tipologie, seguendo un ordine che segue un progressivo distanziamento dalla realtà. Per osservarli con più attenzione partiamo dai più vicini a essa:

- I. mediatori attivi, *che fanno ricorso all’esperienza diretta [...];*
- II. mediatori iconici, *che contano sulla rappresentazione propria del linguaggio grafico e spaziale;*
- III. mediatori analogici, *in senso stretto, i quali si esprimono attraverso i giochi di simulazione;*
- IV. mediatori simbolici, *infine, che consistono nei codici di rappresentazione più arbitrari, convenzionali e universali come i concetti. (Damiano, 1993, pp. 214-5)*

Con i *mediatori attivi* ci troviamo sulla soglia, nella massima vicinanza con la realtà esterna. Per molti parlare di questi coincide chiaramente con il riflettere sull’uso dell’esperienza diretta, mentre per Damiano, in ogni caso, noi stiamo parlando di un’intenzionalità specifica che diversifica tale azione dalle altre con cui ci confrontiamo nella vita, per il fatto stesso di aver selezionato

**I mediatori attivi,
la massima vicinanza
con la realtà**

nato una particolare esperienza e di averla trasportata all'interno delle mura scolastiche. In queste righe si deve aprire necessariamente una riflessione, seppur breve, dedicata al concetto stesso di *esperienza*, visto che molti autori, legati in particolare alle scuole attive e al pensiero di John Dewey (1859-1952), hanno visto nel contatto diretto degli allievi con l'esperienza e la vita un passaggio ineliminabile nella costruzione stessa conoscenza. Va però precisato come lo stesso Dewey specificasse alcuni punti imprescindibili, perché l'esperienza potesse diventare un elemento propulsivo nella costruzione del sapere. Ne elenchiamo qui alcuni:

- il primo punto è quello della *continuità con le esperienze precedenti* per evitare il rischio di frammentazione;
- il secondo della *reale interazione del soggetto coinvolto*;
- il terzo dell'*importanza della continuità collegata all'adattamento*. (Dewey, 2004, pp. 19-43; Nigris, 2007, pp. 46-47)

Le parole di Dewey riportate nel testo *Democrazia ed educazione* definiscono in modo esemplare quale idea egli avesse nei confronti dell'esperienza:

La sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante. [...] Ma un'esperienza è valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni o successioni ed ha valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa o ha un significato. (Dewey, 1992, pp. 189-90)

In questo senso per i sostenitori della scuola attiva la vita stessa, con le sue esperienze dirette, forniva alla scuola un patrimonio ineliminabile, un significato profondo e incancellabile oltre a una modalità immediata per sperimentare e costruire le conoscenze. Elio Damiano, invece, ci propone una sottolineatura sul senso stesso di insegnamento, inteso come costruzione di un artefatto, nel caso dei mediatori attivi, sebbene molto collegato alla realtà, ma da lei staccato. Si tratta di riflettere sulla «[...] natura di "artefatto" dell'insegnamento, per il quale le azioni dirette su cose e materiali sono preordinate, selezionate, circoscritte per ragioni di sicurezza, durata, emblematicità, ovvero per potenziale di trasferibilità e generalizzazione» (Damiano, 1993, p. 217). I mediatori attivi, infatti, si distanziano in ogni caso dalla realtà, anche se le sono molto vicini, poiché «vengono promossi all'interno del contesto scolastico, non sono casuali e vengono programmati secondo un calcolo didattico» (Damiano, 2013, p. 173). Proprio utilizzando

questi mediatori, così vicini alla realtà, ci troviamo a confrontarci fin da subito con alcuni limiti, come quelli:

- del *particolarismo*, per il fatto di essere strettamente legati a episodi specifici, non ripetibili, nati in un contesto particolare;
- della conseguente difficile *memorizzazione*;
- mentre, al contrario, la loro *efficacia*, è innegabile, fondandosi su un contatto fisico, personale, intensivo con la realtà, ricco di densità emotiva e affettiva.

Proviamo ad analizzarne un esempio, si tratta di un gioco/esperimento all'interno di un percorso sull'utilizzo del tatto in una scuola dell'infanzia. La studentessa, ora docente, Alice Baratelli, dopo aver proposto molte sperimentazioni con materiali vari e in situazioni diverse, che avevano portato a una "specializzazione" sempre più articolata di questo senso, conduce i bambini a osservare il volto, sia il proprio, sia quello dei compagni, dapprima bendati. Successivamente...

L'attività è proseguita giocando con un foglio a specchio flessibile davanti al quale i bambini dapprima hanno sentito con le mani come il volto cambiasse a seconda delle emozioni; poi si sono divertiti ad allungare e stringere il riflesso del loro volto piegando lo specchio.

Io: "Se tocchiamo la nostra faccia quando ridiamo cosa cambia?"

D.: "Si sentono i denti."

L.: "E anche gli occhi."

Io: "E quando siamo arrabbiati?"

G.: "Si sente ruvido."

L.: "Sì, è ruvido e duro."

Io: "Dove?"

L.: "Sulla fronte, diventa a righe."

D.: "Gli occhi sono un po' piccoli."

Io: "Perché quando sorridiamo come sono?"

D.: "Aperti guarda!!!"

(Baratelli, 2010, p. 100)

Come si può vedere da questo stralcio di conversazione, l'attività proposta è stata scelta dalla studentessa, individuando, in modo consapevole, una scansione progressiva, e scegliendo un'azione ogni

**I mediatori iconici,
un rapporto fisico
e percettivo
con la realtà**

volta specifica per approfondire la sperimentazione, guidandola con domande mirate e aggiungendo strumenti e materiali che potessero arricchirla. Rispetto alla realtà, complessa e multiforme, il laboratorio tattile è diventato luogo della metaforizzazione e della sua elaborazione.

Per quanto riguarda, invece, i *mediatori iconici*, ci rivolgiamo direttamente alle immagini e alle scale. Si tratta di mediatori che hanno un alto grado di vicinanza e di fedeltà con la realtà, mantenendo con questa un rapporto fisico e percettivo. Parliamo nello specifico di fotografie, disegni, audiovisivi (quindi anche immagini in movimento come le riprese filmiche, i cartoni animati, ...) oppure schemi, carte geografiche (con un uso di differenti scale) riflettendo però sia all'aspetto della fruizione, sia a quello della produzione. La varietà delle possibilità, nel caso di questi mediatori, è veramente impressionante.¹² Il vantaggio dei mediatori iconici risiede nella loro capacità di "oggettivazione" (Damiano, 1993, p. 218), di reificazione, cioè di rappresentare di un'esperienza come "cosa" esterna al soggetto (*Ibid.*). Uno dei limiti, però, si colloca nella bassa capacità di generalizzazione, nel *particolarismo*, come si è visto anche per il caso dei mediatori attivi: «[...] il segno è sempre troppo singolare per riprodurre adeguatamente l'estensione di un concetto o di un valore universale» (Ivi, p. 220). Lo stesso vale per i *processi mnestici* che risentono di queste identiche limitazioni. Anche su tali mediatori proviamo a riflettere utilizzando un esempio. Riferiamoci a un'esperienza legata al percorso di tirocinio realizzato da Magda Zaninelli, studentessa di Scienze della Formazione e attualmente docente, che indagava il valore del gesto nell'azione artistica. A partire da diverse manipolazioni con vari materiali e con la creta, la tirocinante è passata ad analizzare la figura di Jackson Pollock e la sua produzione pittorica, legata all'*action painting*, scegliendo di proiettare un filmato ai bambini della classe quinta con cui stava lavorando.

Dripping. L'ultima sezione del percorso prende il nome dalla tecnica proposta con la proiezione di brevi video tratti dal film Pollock di Ed Harris (2000).¹³ I bambini hanno commentato in questo modo la visione di quella che hanno definito la tecnica a goccioline:

¹² Elio Damiano propone anche la categoria dei mediatori *non figurativi*, oltre a quella di *figurativi* e *quasi figurativi* (tra i quali sono compresi, tra gli altri: gli indici, i segnali e le icone). Per questi non figurativi si collega all'intelligenza artificiale (qui propone: schemi, tabelle, diagrammi, matrici, reti, mappe ecc.) e li collega ai mediatori simbolici.

¹³ Si sarebbero potuti utilizzare anche i video che riprendono direttamente lo stesso artista realizzati nel 1951 da Hans Namuth e Paul Falkenberg.

D.S.: “Sta facendo come degli schizzi.”

M.: “Sta facendo cadere delle gocce sul...”

P.: “Sta facendo tante gocce.”

G.: “Sono gocce di colore.”

F.: “Delle linee di pittura bianca.”

[...]

Ch.: “Ma è una cosa astratta!”

Un bambino ha dato la seguente spiegazione della tecnica del dripping, mentre cercava di mostrare i gesti dell’artista: Mettere il pennello dentro, prendere la vernice e farlo scolare. Dopo aver osservato le riprese che ritraevano l’artista all’opera, si è svolto un brainstorming per raccogliere le impressioni dei bambini su quanto osservato e per confrontarlo con un altro video, quello di Picasso, che avevo presentato loro precedentemente. In seguito ho proposto la realizzazione di due dripping di gruppo [...]. (Zaninelli, 2010, p. 62)

L’uso del film, in questo caso, è risultato uno strumento immediato per consentire ai bambini di calarsi in una specifica situazione, conoscendo un artista e la sua tecnica, senza il tramite di una spiegazione solo teorica. L’azione del docente ha permesso di elaborare una serie di riflessioni e di confronti con altri elementi, e di sedimentare questi stessi apprendimenti nella successiva diretta sperimentazione.

In terza posizione troviamo, invece, i *mediatori analogici* che si muovono nell’ambito del gioco e della simulazione. L’uso del gioco a fini di apprendimento se è diventata realtà accettata e condivisa negli ultimi decenni, non dobbiamo dimenticare che ha una grande tradizione dietro le sue spalle, e proprio a questa capacità propulsiva connaturata alla natura umana attinge Damiano. Esperienze di simulazione, giochi di ruolo in ambiti aziendali, che coinvolgono adulti, trovano la loro visibilità costante anche all’interno della scuola, ad esempio nell’apprendimento delle lingue straniere, o in quello della storia o in molte altre situazioni. Gli alunni impersonificando ruoli diversi, drammatizzano le situazioni, imparano a mettersi nei panni degli altri e sperimentano la condizione e i contenuti che devono capire e apprendere. Tra i vantaggi dei mediatori analogici si trovano sicuramente l’elevata motivazione e la comprensione della complessità che producono, anche se non si deve dimenticare: il rischio che gli alunni confondano la realtà con la finzione, il tempo che è necessario dedicare per la preparazione e l’attuazione, oltre al fatto che la situazione sperimentata non basta a fissare e a sedimentare gli apprendimenti.

I mediatori analogici, tra gioco e simulazione

Sentiamo, ad esempio, il parere di alcuni studenti coinvolti in esperienze che prevedevano l'uso del *role play* (nell'ambito storico per affrontare tematiche come quelle legate alla Rivoluzione francese):

A.: Mi è piaciuta la simulazione perché non capita tutte le volte di farla e quando la fai è bello perché ti metti nei panni degli altri e vivi le cose in prima persona, vedi meglio i loro problemi.

S.: Mi è piaciuta la simulazione perché mi ha aiutato a studiare meglio e a capire di più la Rivoluzione francese. Piuttosto che studiare dal libro è stato più semplice e divertente studiare recitando. Non mi piace studiare dal libro perché mi annoio, si studia a memoria, meno male che in questo percorso non lo abbiamo usato tanto. Abbiamo fatto un confronto tra quello che c'è scritto nel libro e quello che abbiamo detto noi sulla rivoluzione francese ed è venuto fuori che nel libro ci sono poche cose. (Nigris, Negri, Zuccoli, 2007, p. 292).

Queste testimonianze, scelte a campione, su molte altre, ci fanno capire come sia differente per i bambini e i ragazzi sperimentare direttamente sulla propria pelle i contenuti disciplinari, a volte sentiti come astratti e distanti da sé, vivendoli concretamente.

**I mediatori simbolici:
il grado massimo
dell'astrazione**

Come ultimi, in ordine di distanza dalla realtà, affrontiamo i *mediatori simbolici*: si tratta delle lettere, dei numeri e degli altri tipi di simboli che consentono di rappresentare delle variabili e le loro relazioni (Damiano, 1993, p. 226). In questo caso non incorriamo più nel pericolo del particolarismo, anzi raggiungiamo il massimo grado di generalizzazione. Sono i più usati universalmente. Questa distanza dalla realtà può in alcuni casi implicare una non comprensione da parte degli alunni, che accolgono questi nuovi mediatori, senza però averli realmente assimilati. Proviamo ora a osservare una discussione che affronta la tematica della riflessione sulla lingua, approfondendo proprio l'uso di tali mediatori:

I bambini e gli insegnanti sono seduti sul tappeto in cerchio.

Ins.: "Secondo voi, bambini, che cos'è la riflessione sulla lingua?"

C.: "Tu rifletti sulle parole che sbagli più volte, io ad esempio la c e la q, ma non solo sulle parole, anche sulle lettere. Rifletti ne parli con la maestra o con i compagni."

[...]

M.: "La riflessione sulla lingua è quando tu fai degli errori. La

riflessione ti aiuta a capire quali sono i tuoi errori.”

F.: “Si riflette sulla scrittura e sulla punteggiatura.”

M.: “Riflettere sugli errori che commettiamo, riflessione ortografica.”

C.: “Non solo ortografica, ce ne sono tante.”

G.: “C’è quella linguistica.”

E.: “La riflessione linguistica sono le regole.”

M.: “La riflessione linguistica è formata dalle regole di italiano.”

G.: “Ci fa migliorare la scrittura e ci migliora il cervello.”

(Nigris, 2009, p. 82)

Come possiamo notare, la conversazione si concentra sul valore della riflessione linguistica, in questo caso non dandola come un dato esterno, oggetto di una valutazione che può apparire di difficile comprensione, ma andando a indagare, anche in senso metacognitivo, come si realizza. La concretizzazione di questi mediatori trova, invece, il più delle volte, la sua applicazione più immediata nella lezione, molto spesso frontale e unidirezionale. A un passaggio veloce delle informazioni in un tempo ridotto, tipica della lezione, corrispondono però alti tassi di dispersione e di distorsione. Le critiche che vengono mosse all’uso esclusivo di questi mediatori, nella formulazione della lezione, sono: «[...] *la distanza dall’esperienza; la natura “realistica” della parola detta; le suggestioni della comunicazione orale, anche in assenza di effettiva comprensione o di compatibilità con le informazioni precedentemente possedute;...*» (Damiano, 1993, pp. 227)

Al termine di questa panoramica va sottolineato come Elio Damiano insista sull’utilizzo integrato di tutti i mediatori, in un percorso non lineare, ma reticolare, in cui ci sia un costante andare e venire, senza una necessaria scala di preferenza, da una maggiore vicinanza alla realtà, a un suo allontanamento. Ognuno di essi ha un modo differente di rapportarsi con la realtà, ma al contempo ha una sua modalità di richiamarla (Ivi, p. 231). All’interno di questa analisi si posiziona anche una differenziazione tra

- *mediatori denominati caldi*, che inducono motivazione e riescono a mobilitare le risorse emotive-affettive;
- *mediatori chiamati freddi*, intendendo con questo termine la caratteristica di permettere il decentramento, la raccolta e l’organizzazione delle conoscenze.

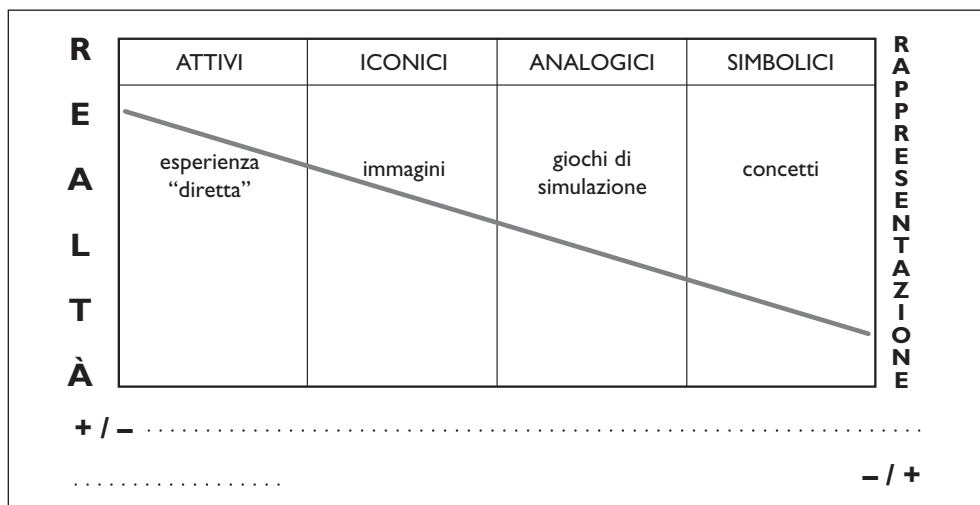


Figura 2.2 – Tavola dei mediatori didattici, schema tratto dal testo di E. Damiano, *L'azione didattica*, 1993, p. 235.

Sicuramente un tipo di approccio didattico legato a una comunicazione fluida, alla negoziazione condivisa dei significati, si orienterà più facilmente verso i mediatori caldi, mentre nel caso di un approccio più codificato ai saperi ci si rivolgerà alle altre tipologie, anche se per tutti un'indispensabile fase di elaborazione delle esperienze e di sistematizzazione delle stesse vede la necessità in ogni caso di utilizzare, nel momento della formalizzazione, i freddi.

Come abbiamo visto in questa analisi, che è partita dalla didattica, per arrivare alla stessa azione e all'uso dei mediatori, l'intenzionalità del docente nel predisporre gli ambienti, nel selezionare i contenuti, nel scegliere le modalità, diventa un elemento determinante nello sviluppare un'azione realmente consapevole e riflessiva.

Per approfondimenti



MyLab

Domande conclusive

A conclusione di questo capitolo vi chiediamo di riprendere le domande d'avvio, di provare nuovamente a rispondere e di paragonare le risposte date ora con quelle d'apertura, riflettendo sulle conferme e sulle modifiche. Questo per arricchire e confrontare i punti di vista su tali tematiche.

In secondo luogo vi chiediamo di riflettere e provare a rispondere ad alcuni quesiti.

1. In che senso passato e presente si possono dare la mano quando affrontiamo temi specifici legati alla didattica?
2. Qual è l'etimologia della parola *didattica*?
3. Quale definizione di *didattica*, tra quelle riportate in questo capitolo, condividete maggiormente? Perché? Volete provare a formularne una voi?
4. Che cos'è l'*azione didattica*? Provate a fare degli esempi.
5. Che differenza c'è tra *attività* e *azione didattica*?
6. Quali sono le componenti dell'azione didattica?
7. Che cosa intendiamo per *mediatori didattici*?
8. Quali sono i mediatori caldi? Quali quelli freddi?

Lettere consigliate

Per una visione generale dell'azione didattica

Cerri, R. (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Roma, Carocci, 2007.

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

Per un approfondimento sulla didattica

Calvani, A. (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci, 2007.

Castoldi, M., *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 2010.

de Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N., *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette Livre, 1996 (trad. it. C. Della Casa, *Aiutare a costruire le conoscenze*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1999).

Nigris, E. (a cura di), *Didattica Generale. Edizione breve*, Milano, Guerini Scientifica, 2003.

Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012.

Rossi, P.G., *Didattica enattiva: complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Per un approfondimento sulle metodologie attive

Nigris, E., Negri, S.C., Zuccoli, F. (a cura di), *Esperienza e didattica*, Roma, Carocci, 2007.