



Collaborazione tra insegnante e ricercatore nella ristrutturazione del processo di trasposizione didattica. Un caso di studio

Collaboration between teacher and researcher to readjusting the didactic transposition: a case of study

Maila Pentucci

Università degli Studi di Macerata
maila.pentucci@unimc.it

ABSTRACT

This paper intends to describe a design experience of in-service teachers training, adopting a collaborative method (Recherche Collaborative) between teachers and researchers.

The plural analysis of the practices (Analyse des Pratiques, Analyse Plurielle) highlights problems of didactic transposition in disciplinary frameworks (didactics of history).

A model derived from the Houssaye's Triangle didactique was used to observe the distance between historical epistemology (the cultural object) and teacher.

In school context subsist another knowledge, produced by customs, beliefs, publishing contents. This one replaces the savoir savant in teachers mediation action.

A partire da un'esperienza progettuale di formazione in servizio degli insegnanti agita con le tecniche proprie della Ricerca Collaborativa, l'articolo descrive l'emergere – a seguito di un percorso di analisi plurale delle pratiche dei docenti – di problematiche inerenti la trasposizione didattica in contesti disciplinari geostorici.

Attraverso un modello di analisi derivato dal triangolo didattico di Houssaye è stato possibile rilevare la distanza tra l'insegnante e l'oggetto culturale nella mediazione di contenuti e l'esistenza, nella comunità scolastica, di un sapere altro, frutto di credenze, consuetudini, rimediazioni effettuate dall'editoria, che si sostituisce al sapere sapiente.

KEYWORDS

Didactic Transposition – Mediation – Collaborative Research – Teacher Education – Didactics Of History.

Trasposizione – Mediazione – Ricerca Collaborativa – Formazione Degli Insegnanti – Didattica Della Storia.

Introduzione

La formazione in servizio degli insegnanti è oggi al centro delle nuove politiche scolastiche intesa, in un rinnovamento di senso, come dimensione essenziale per attuare “opportune metodologie didattiche, adeguare e arricchire gli ambienti di apprendimento, rendere coerenti le pratiche valutative e certificative”.¹

Si delinea così l’immagine di scuole configurate come comunità professionali² all’interno delle quali si coniughino la ricerca didattica e la sperimentazione laboratoriale, l’analisi delle pratiche e la documentazione e condivisione degli esiti e delle innovazioni più efficaci. Tutto ciò in un’ottica di apertura e collaborazione, più volte richiamata, con il sistema universitario, in modo che la dimensione scolastica esca dalla propria autoreferenzialità e si confronti con la dimensione della ricerca, per stabilire la necessaria alleanza (Damiano, 2006) tra soggetti variamente impegnati in azioni centrate sull’unico fine del miglioramento dei processi di insegnamento e sulla restituzione di una dimensione professionale al “mestiere” di insegnante.

Superando finalmente un’idea di formazione predeterminata dagli esperti ed allineata ai modelli process-product, nella quale il formatore confeziona il sapere allineandolo ad una performance che l’insegnante deve riprodurre (Damiano, 2013), entra nel linguaggio e nelle intenzioni degli estensori ministeriali la concezione di un sapere insegnante da co-costruire, partendo dall’esperienza e dalla pratica insegnata.

1. Lo studio di caso: il progetto RAIN (Ricerca Azione sulle Indicazioni Nazionali)

Da questo nasce, alla fine del 2013, il progetto denominato RAIN, che vede la collaborazione di una rete di sette istituti comprensivi della provincia con il Dipartimento di Scienze di Formazione dell’Università di Macerata, con lo scopo di concretizzare quella alleanza tra pratici e teorici e di aprire un percorso di Ricerca Collaborativa (Vinatier, 2011; Lenoir, 2012), che parta dall’analisi delle pratiche degli insegnanti e dalla riflessività condivisa su di esse, in modo da attivare processi di coscientizzazione dei docenti sulla propria azione didattica, in un ambito situazionale concreto: le prassi di insegnamento infatti si reificano nel momento in cui sono applicate ad un campo disciplinare di riferimento, che in questo caso è stato identificato nella Geostoria.

Il gruppo di lavoro è formato da tre ricercatrici³, tutte con precedenti trascorsi scolastici, e da un sottogruppo di cinque insegnanti volontari – individuati tra i docenti in formazione, due di scuola primaria e tre di scuola dell’infanzia. Le fasi della ricerca per il primo anno di attività, oggetto di questo saggio, hanno previsto una intervista di esplicitazione ai docenti, strutturata secondo le modalità illustrate da Vermersch (1994), un video in classe, un’intervista ad un gruppo di alunni subito dopo l’intervento in classe, un’analisi dei materiali raccolti da parte delle ricercatrici, un momento di condivisione di quanto emerso tra insegnanti e

1 CM n. 22 del 26 agosto 2013.

2 DM del 19 marzo 2013.

3 Oltre alla scrivente, la prof.ssa Patrizia Magnoler, ricercatrice presso l’Università di Macerata e la dott.ssa Valentina Iobbi, dottore di ricerca.

ricercatrici. La sequenza è stata ripetuta, sulle cinque classi di riferimento, per tre volte, nel corso dello stesso anno scolastico.

Il momento della co-esplicitazione tra ricercatori ed insegnanti ha condotto alla scoperta condivisa di ricorsività proprie di ciascun docente. Esse contengono sequenze di azioni che ritornano in momenti tipici dell'attività e possono essere considerate dei veri e propri turning point del copione scolastica, capaci di adeguare l'azione alla situazione e di spingere in avanti il processo didattico. Condividere l'emersione di tali sequenze sia nel dichiarato che nell'agito ha permesso agli insegnanti di compiere un percorso di riflessione e di prendere consapevolezza di alcuni meccanismi tipici dell'azione, riguardanti la postura dell'insegnare e quella del formare.

A partire dal triangolo pedagogico di Houssaye (1998) è stato quindi elaborato un modello dinamico, contenente i tre elementi costitutivi dell'esperienza didattica (l'insegnante, lo studente, l'oggetto culturale) e le loro interconnessioni, per mettere in evidenza come determinati comportamenti, atteggiamenti, preconcezioni del docente agiscono sulla predisposizione del dispositivo didattico e determinano azioni in cui i tre poli perdono il loro equilibrio e la reciproca importanza per via delle diverse intensità agite dalle tensioni tra i poli stessi.

2. Quadro metodologico

Per il focus di ricerca qui illustrato, relativo alle tensioni inerenti l'oggetto culturale, le linee teoriche di riferimento sono le seguenti:

2.1. Il concetto di Trasposizione didattica

A partire dal significato originario dato da Chevallard (1985; 1991) si tratta del processo di ristrutturazione attraverso cui il sapere sapiente diventa sapere insegnato e poi sapere appreso. Il sapere, ricontestualizzato nella pratica d'aula, subisce una trasformazione di tipo epistemologico e diventa un diverso tipo di sapere, che dialoga con le pratiche sociali di riferimento (Martinand, 1986) e ingloba aspetti sia epistemologici che etici.

Nel focalizzare l'attenzione sull'oggetto culturale in quanto elemento determinante nelle pratiche dei docenti non si può non far riferimento al concetto di mediazione didattica quale metaforizzazione o analogizzazione dell'epistemologia (Damiano, 1999), opposto al concetto di trasmissione del sapere associata ad un tipo di insegnamento predittivo e prescrittivo, in cui i contenuti sono direttamente assunti dal sapere sapiente.

2.2. Ricerca collaborativa

Far emergere le ricorsività proprie dell'azione docente è possibile attraverso una stretta collaborazione tra insegnante e ricercatore. Per questo la modalità di ricerca individuata è quella collaborativa, nata in Canada negli anni novanta (Lenoir, 1996, Desgagné, 1997) e strettamente legata al contesto scolastico ed universitario in quanto ne coinvolge i diversi operatori: non solo insegnanti e ricercatori, ma anche dirigenti, alunni, genitori. Tutte le tappe sono co-progettate in quanto il fine è proprio quello di co-costruire il senso, attraverso la condivisione

continua e libera di pensieri e riflessioni e lo scambio assiduo di significati. Lo scambio tra insegnante e ricercatore è continuo (Magnoler, 2012) e per questo Desgagné parla di doppia identità, evidenziando la potenzialità formativa e quella di ricerca in quanto le scelte e le riflessioni dell'uno influenzano le scoperte dell'altro. In tale quadro il dispositivo principale è la co-esplicitazione (Vinatier, 2010), nel corso della quale il ricercatore sottopone al pratico una analisi della situazione con la sua teoria ed i suoi strumenti.

2.3. Didattica della Storia

La prospettiva disciplinare assunta, quella della geo-storia, è legata alla necessità di strutturare curricoli didattici per competenze che superino i copioni proposti dai manuali, incarnati nelle routine scolastiche (Magnoler, 2012) e si distacchino da una concezione della storia per argomenti ancora legata all'*histoire événementielle* preannalistica ed alla visione positivista crociana di una organizzazione lineare e progressiva, in cui l'operatore cognitivo fondativo sia il criterio di successione. L'approccio traspositivo proposto mira a comporre un sistema di saperi storici adeguato a far dominare i quadri cronologici di tutta la storia umana, che faccia prendere coscienza dei concetti di periodizzazione, durata, contemporaneità, tematizzazione, sintesi (Mattozzi, 2011). L'individuo competente rispetto alla disciplina storica è quello che impara ad affrontare situazioni-problema e si confronta a partire da esse con le forme di relazioni sociali, le culture, la mentalità, le istituzioni, i poteri, le strutture economiche, riconoscendone la loro valenza anche nel presente. Il panorama storiografico entro cui si può attivare tale ristrutturazione è quello della World History (Di Fiore & Meriggi, 2011; Christian, 2005, 2014), declinato negli approcci sistemici tra storia, geografia, scienze sociali che sviluppino competenze di transcalarità e di orientamento in spazi e tempi diversamente misurati e connessi.

3. Posizione del problema

Il focus di indagine privilegiato della presente ricerca è quello legato al polo dell'oggetto culturale ed investe il processo di trasposizione didattica operato dall'insegnante sui saperi; esso avviene sia in maniera inconscia, attraverso le *routines* e gli schemi ricorrenti in azione (Magnoler & Iobbi, 2015), sia consapevole, reificata nella strutturazione dei materiali e nella predisposizioni di compiti. La trasposizione si esplicita, nel contesto disciplinare, nella fissazione di un canone (assiologizzazione) all'interno dell'epistemologia disciplinare; il canone viene quindi operazionalizzato (Develay, 1995) in modo che diventi insegnabile e – attraverso materiali, consegne, compiti – apprendibile. Si tratta dunque di una trasformazione in un sapere altro, la cui struttura comunque deve rispondere a criteri di significatività per gli studenti.

Il sapere insegnato dovrebbe mantenere una opportuna prossimità al sapere esperto (Martini, 2012) affinché assuma le caratteristiche di sapere formativo, validato e provvisto di dignità epistemologica, dunque la funzione dell'insegnante dovrebbe incarnare il doppio ruolo del disciplinarista, che ha accesso diretto all'epistemologia della disciplina, e del didattico, che possiede gli strumenti per la problematizzazione, l'essenzializzazione e la mediazione efficace e coerente alla situazione didattica in atto.

Si tratta di un ventaglio ampio di competenze che, nella parte legata

all'epistemologia, andrebbe moltiplicata per il numero variabile di discipline insegnate (la struttura disciplinare dei curricula scolastici è già una forma di trasposizione esterna, insita storicamente nel sistema di formazione e dunque imprescindibile) e dovrebbe prevedere la conoscenza non solo delle strutture di base del sapere, ma anche delle storiografie, delle teorie interpretative, delle metodologie di costruzione e ricostruzione. Ciò è palesemente distante dalla realtà dei contesti scolastici: infatti gli insegnanti perpetrano una serie di strategie di aggiramento del processo di trasposizione che comunque permettano loro di effettuare l'azione di insegnare, trovandosi spesso, come afferma Shulman (1986), ad insegnare ciò che non hanno precedentemente imparato.

L'analisi dei materiali raccolti nella ricerca sta dimostrando che nel processo didattico il polo dell'oggetto culturale perde la sua dimensione epistemologica di sapere sapiente trasformato in sapere insegnato, in quanto l'insegnante non accede affatto al sapere disciplinare esperto, ma direttamente ad un sapere che ha subito un processo di mediazione, una sorta di sapere scolastico tacitamente accettato, validato e trasmesso nelle sue strutture stereotipiche dalle prassi didattiche collettive. Esso ha una doppia matrice: da una parte deriva da mediatori standardizzati a disposizione degli insegnanti, i manuali scolastici in adozione in particolare e tutta l'editoria scolastica in generale. Dall'altra costituisce una sorta di sovrastruttura, condivisa all'interno della comunità scolastica, propria di ciascuna disciplina insegnata, un canone interno costruito sulla base delle prescrizioni ministeriali in parte, delle loro interpretazioni e sovrapposizione nel tempo, della consuetudine legata anche a ciò che (e a come) all'insegnante a sua volta è stato insegnato. A questa sovrastruttura viene attribuito valore (spesso esclusivo e incontrovertibile) perché legittimato non tanto a livello sociale ampio, quanto nella microsocietà che è la comunità scolastica.

Il problema che ne deriva investe la natura del dispositivo didattico (Perrenoud, 1999, Rossi 2011) approntato dall'insegnante, che perde la sua efficacia e si ripercuote su quelli che possono esserne considerati gli elementi costitutivi: le strumentazioni, gli apparati culturali, concettuali, normativi, l'organizzazione spazio-temporale. Questi nel momento in cui si perde di vista l'oggetto culturale, si indeboliscono e non riescono più a svolgere la loro funzione primaria, ovvero quella di ampliare lo spazio d'azione dell'apprendente e di aprire percorsi di tipo generativo, affinché diventi individuo competente (Castoldi, 2011, Rey, 1996).

Infatti, secondo la rappresentazione del polo della mediazione nel triangolo pedagogico di Develay (1995), nel momento in cui il polo epistemologico è sofferente della sostituzione sopra esplicitata, l'alunno costruisce le sue rappresentazioni o concezioni su fondamenta non correttamente processate, quindi le sue future possibilità di accesso al sapere sapiente si riducono ed anch'esso perpetrerà le stesse stereotipie e misconoscenze di cui è depositario l'insegnante.

Queste, nel caso del sapere storico, si concretizzano in una serie di schemi concettuali condivisi anche dall'editoria, la quale propone una conoscenza soggetta a successive rimediazioni, tanto da perdere completamente non solo la vicinanza, ma anche la relazione con il sapere storiografico.

Un esempio rilevato nel corso della ricerca, che riguardava la ricorrenza di operazionalizzatori simili per spiegare un fenomeno – il Big bang – che inspiegabilmente rientra sempre nelle pratiche degli insegnanti di classe terza primaria, nonostante riguardi la storia della terra senza l'uomo e non la storia dell'uomo sulla terra (Christian, 2005). Tale argomento, pur non assiologizzato dalle Indicazioni nazionali, che nel dare un quadro cronologico della storia da insegnare assegnano l'avvio degli studi storici dal Paleolitico, è tuttavia sempre

presente nei sussidiari di classe terza, con uno schema ricorrente, quello di accostare differenti fonti (mitologiche, letterarie, religiose, scientifiche) per spiegare come l'uomo, nel tempo, ha cercato di dare una spiegazione al problema dell'origine della terra. Le insegnanti si sentono così responsabilizzate a strutturare il loro curriculum "ab ovo" ma si trovano di fronte ad un doppio problema: innanzi tutto il far concettualizzare a bambini di 7-8 anni su problemi quali l'infinito o l'origine e su tempi lunghissimi, quasi inconcepibili per tale livello di sviluppo cognitivo.

Tale sapere assunto è così forte e strutturato nella percezione dell'insegnante tanto da influenzarne anche le azioni didattiche e la strutturazione del compito.

Intanto impedisce l'applicazione di meccanismi di scoperta o ricostruzione di saperi-altri: il sapere è dato, la stessa posizione delle domande prevede sempre una risposta chiusa, le consegne hanno un unico modo di essere sviluppate, i tempi del dispositivo devono essere rispettati e non è prevista l'anticipazione. Inoltre elimina completamente il concetto di linea interpretativa storiografica, che aprirebbe la strada all'argomentazione (propria di saperi multipli), sostituita invece dall'esposizione (propria di un unico sapere preconstituito).

4. Primi risultati e piste di lavoro

La ricerca, fin dal suo primo anno, ha aperto molteplici piste di lavoro in corso di elaborazione dai diversi soggetti del team.

Il problema della trasposizione didattica e del mancato accesso degli insegnanti al sapere sapiente può essere affrontato a partire da un nuovo approccio con il mediatore e con l'attività di mediazione. I primi dati della ricerca ci confermano che l'insegnante, nel caso in cui abbia a disposizione un mediatore scientificamente validato, co-analizzato con il ricercatore per scoprirne le potenzialità didattiche e le concettualizzazioni epistemologiche che sottende, nel momento in cui decide di allestirvi intorno il dispositivo, riesce a renderlo maggiormente efficace in termini di spazio di azione e di generatività dei saperi. Infatti egli smonta il dispositivo stesso ed accede al sapere esperto che vi è alla base direttamente dall'analisi di questo. Si appropria contestualmente anche di meccanismi di trasposizione che può riprodurre nella sua azione in quanto diventano i nuovi schemi di riferimento e procede allo smontaggio dei mediatori fino ad allora utilizzati, alla loro analisi critica ed all'individuazione degli elementi di misconoscenza di cui erano portatori.

Questa procedura, oggetto della seconda fase di analisi delle pratiche, non può non far riflettere sulla formazione dei docenti, la quale è utile se spendibile immediatamente nelle situazioni scolastiche e sostenibile se non richiede al docente un accesso ad una epistemologia disciplinare sterminata e a successive raffinate competenze pedagogico-didattiche per operare la trasposizione, ma nel momento in cui accompagna l'insegnante in un percorso di appropriazione di meccanismi di analisi, smontaggio, riallestimento di saperi in azione che agiscono sull'efficacia del compito e sull'apertura dello spazio d'azione degli studenti.

A questo proposito l'obiettivo è la definizione di un sapere-strumento (Altet, 2001) che diventi strumento di analisi prima co-condotta da ricercatore e insegnante e successivamente, attraverso l'esplicitazione dei meccanismi di funzionamento, degli scopi, delle attribuzioni di senso, possa essere autonomamente utilizzato dall'insegnante per l'auto-analisi della propria azione e quindi per la riflessione sulla pratica e l'evoluzione del proprio pensiero.

Conclusioni

Per concludere si vuole portare l'attenzione sulla necessità di fondare nuovi modelli di formazione sulle competenze degli insegnanti, come l'approccio alla trasposizione didattica e il conseguente utilizzo consapevole di mediatori nell'elaborazione dei dispositivi, o la capacità di analizzare e riflettere sul proprio agito confrontandolo con il dichiarato e/o il progettato. Infatti a partire da queste si possono porre le base per attivare percorsi generativi di competenze per gli studenti e per allestire ambienti di apprendimento efficaci e significativi.

La formazione in quanto accompagnamento si può configurare come processo di coscientizzazione degli insegnanti rispetto al proprio agire in pratica, intesa come l'insieme dei comportamenti, degli atti osservabili, delle azioni, reazioni, interazioni ma anche dei processi di messa in opera dell'attività in una situazione data (Altet, & Vinatier, 2008).

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2001). Les Compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: de Boeck.
- Altet, M., & Vinatier, I. (Eds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Suivie de un exemple d'analyse de la transposition didactique* (2e éd. rev. et aug.). Paris: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Christian, D. (2005). *Maps of Time. An introduction to Big History*. Los Angeles: University of California Press.
- Christian, D. (2014). *Big History. Between Nothing and Everything*. New York: McGraw-Hill Education.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 371 – 393.
- Develay, M. (Ed.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF.
- Di Fiore, L., & Meriggi, M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Houssaye, J. (1998). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky, M. Caillot (Eds.). *La didactique au-delà des didactiques. Débat autour de concepts dédérateurs* (pp. 223 – 251). Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche-partenaire: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13-39.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Magnoler, P., & Iobbi, V. (2015). L'insegnamento agito. *Italian journal of educational research*, 14, 127-140.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Martini, B. (2012). La didattica delle discipline. In M. Baldacci (A cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 37-54). Napoli: Tecnodid.
- Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare*. Castelguelfo: Cenacchi.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Issy les Moulineaux: ESF.
- Rossi, P.G., (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Shulman, S.L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du «sujet capable». *Recherches en éducation*, 1, 111-229.
- Vinatier, I. (2011). La recherche collaborative: enjeux et fondements théoriques. In J.Y. Robin, & I. Vinatier (Eds.). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.