



Riflessioni preliminari sulla rappresentazione concettuale dei linguaggi digitali

Preliminary reflections on the digital languages conceptual representation

Immacolata Brunetti

Università degli Studi di Bari - imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

The proposal aims to highlight the contamination between intentionality and the planning of a didactic-educational intervention that allows the learner to approach expressive forms of a multi-perspective knowledge, highlighting the semiotic relationship between the didactic mediator, carried out from technological language and taught knowledge, as well as between abstract knowledge and visual knowledge. In this context it is possible to ask the question about the quality of the communicative and transformative process of knowledge, since the medium transforms the meaning of knowledge, starting from the skills acquired by the teacher (Margiotta, 1997) both in terms of teaching strategy and in terms of learning style. The methodology of this research, which is based on the case study, moves on the construct of teachers' reflection on their teaching practice and analysis of action and thought, structured comparing (Trincherò, 2004) the levels of practice analysis (Altet, 2010) and deepening the observation and reflection on the same. The expected results show an unconscious use of the different communicative and transformative strategies of the knowledge taught since the choice of the digital mediator has strong implications in terms of operationalization of knowledge, teaching methodology and ways of understanding teaching (Rivoltella, 2014).

La proposta di questa riflessione vuole mettere in evidenza la contaminazione tra l'intenzionalità e la progettazione di un intervento didattico-educativo che permetta al discente di avvicinarsi a forme espressive di un sapere multiprospettico, mettendo in luce il rapporto semiotico tra il mediatore didattico, svolto dal linguaggio tecnologico e il sapere insegnato, così come tra il sapere astratto ed il sapere visivo. In tale contesto è possibile porsi la domanda sulla qualità del processo comunicativo e trasformativo della conoscenza, poiché il medium trasforma il significato del sapere, a partire dalle competenze acquisite dall'insegnante (Margiotta, 1997) sia in termini di strategia di insegnamento sia in termini di stile di apprendimento. La metodologia di tale ricerca, che si basa sullo studio di caso, si muove sul costruito della riflessione degli insegnanti sulla loro pratica didattica e analisi dell'azione e del pensiero, strutturato comparando (Trincherò, 2004) i livelli di analisi di pratica (Altet, 2010) e approfondendo l'osservazione e la riflessione sulla stessa. I risultati attesi mostrano un'inconsapevole utilizzo delle diverse strategie comunicative e trasformative del sapere insegnato poiché la scelta del mediatore digitale presenta forti implicazioni in termini di operazionalizzazione dei saperi, di metodologia didattica e di modalità di intendere l'insegnamento (Rivoltella, 2014).

KEYWORDS

Conceptual Representation, Digital Languages, Multi-Perspective Knowledge, Didactic Mediator, Teacher Thinking-
Rappresentazioni Concettuali, Linguaggi Digitali, Conoscenza Multiprospettica, Mediatore Didattico, Pensiero Degli Insegnanti.

1. Introduzione

Il dibattito istituzionale e scientifico sulla professionalità del docente si è concentrato sulle trasformazioni operate dalla “Buona Scuola” e dalle istanze emergenti di una società complessa che vede sempre più la scuola quale organizzazione che necessita di confrontarsi con la propria riorganizzazione dell’offerta (Notti, 2017).

Tutto ciò sollecita a ridisegnare il profilo della professione docente attraverso le diverse dimensioni che lo caratterizzano (didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo) da cui è possibile poi racchiudere i descrittori utili per delineare la professione dei docenti quali ad esempio come professionista capace di leggere i temi e i problemi legati al sapere, avere responsabilità nell’esercizio delle proprie funzioni e capacità di rinnovamento professionale, saper cooperare con tutte le componenti della scuola al fine di favorire lo sviluppo delle competenze, essere parte del sistema di valutazione della scuola. Queste le linee molto generali dei descrittori della professionalità del docente.

Dunque quali difficoltà si evidenziano fra la visione normativa del profilo del docente e la pratica nel contesto reale dell’insegnamento e quali dispositivi è possibile pensare e costruire per una formazione che abbracci tale professionalità multiprospettica?

In questo articolo è proposto un modello di riflessione sulla pratica a partire dal contesto osservato che vede la co-partecipazione di ricercatore teorico e professionista pratico (Damiano, 2006). Questo filone di ricerca ha aperto nuovi orizzonti di autovalutazione formativa del docente che diventa protagonista attivo della propria formazione, attraverso la ristrutturazione operata dai saperi al fine di ottenere una ricaduta positiva negli apprendimenti degli studenti (Altet, 2008).

2. Frame teorici

Il profilo di insegnante che si caratterizza attualmente non è quello di un professionista che applica schemi procedurali standardizzati al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, ma nella capacità di saper affrontare la complessità delle stazioni educative e didattiche organizzative nei quali è immerso e difficilmente prevedibili (Magnoler, 2012). Si tratta quindi di una professione in continua tensione tra il polo tecnico e scientifico, incentrato sulla dimensione prettamente tecnica procedurale alla dimensione intellettuale collegata al fattore umano, morale ed etico (lobbi, Magnoler, 2015). Il professionista riflessivo (Schön, 1983), quale dimensione caratterizzante la professione docente, fa sì che venga posto l’accento sulla postura riflessiva per ricostruire la dimensione epistemica dell’azione didattica (Vinatier, 2009).

Shulman (1987) si domanda quali siano le conoscenze base dell’insegnamento e quali i processi alla base delle scelte e delle azioni pedagogiche. Questi interrogativi inducono lo psicologo a ritenere che l’insegnante può trasformare la conoscenza, le abilità, i propri desideri, le attitudini e i valori in rappresentazioni e azioni pedagogiche attraverso i quali predisporre tutta una serie di attività rivolte all’apprendimento, pur considerando quest’ultimo di responsabilità dell’allievo (1987, p. 7). Tuttavia, nel processo di insegnamento interagiscono diversi elementi a partire dalla conoscenza dei contenuti che Shulman definisce *pedagogical content Knowledge* (ivi, p. 8) ovvero come conoscenza del contenuto pedagogico. Infatti, nelle sue ricerche si concentra non tanto sul processo di trasformazione del sapere, ma sulle operazioni che il docente compie al fine di realizzare tale

trasformazione (pedagogical reasoning and acting) (ivi, p. 5), che definisce come processo di trasposizione didattica, perché il sapere sapiente si trasforma in contenuto adatto all'apprendimento di un non esperto in formazione. Tutto ciò ha condotto l'autore a definire come il trasferimento del contenuto e le strategie pedagogiche adatte siano implicite nel docente e avvengano automaticamente nella propria mente (ibidem) per cui egli parla di conoscenza base degli insegnanti; infatti la sua domanda, si focalizza sul come gli insegnanti decidono di insegnare, quali sono le fonti della conoscenza di base, come trattano il contenuto che vogliono fare apprendere agli studenti infine come è stata appresa la conoscenza e come è stata recuperata la vecchia e combinata con quella nuova affinché possano costituire la conoscenza di base (1986, p. 8).

Egli parte dall'assunto che molti insegnanti applicano la propria esperienza nel contenuto che insegnano essendo specialisti nella propria materia. Quindi la questione centrale è il passaggio dall'essere studenti specialisti in una disciplina all'essere insegnanti di quella disciplina, ovvero quel passaggio verificabile dalla propria comprensione del contenuto in riorganizzazione in forma di attività espressa attraverso le metafore, gli esercizi, gli esempi adatti alla comprensione degli studenti (ivi, p. 13); come fanno gli insegnanti a trasformare le proprie esperienze in conoscenze aventi una forma comprensiva per gli studenti. Tutte queste domande sorreggono la sua ipotesi espressa attraverso il dubbio che il sapere sapiente possa essere all'origine delle operazioni di trasformazione in quanto secondo lo psicologo la conoscenza che si insegna è quella che non è stata mai appresa. Questo vuol dire che gli insegnanti si trovano ad insegnare contenuti che non hanno mai appreso (ivi, p. 8), del resto questo lo afferma anche Elio Damiano (2013) quando sostiene che si insegna sulla base di quanto si è appreso a scuola; del resto è possibile riscontrarlo anche nel contenuto della propria disciplina.

Le fonti della conoscenza di base sono riconducibili a diversi aspetti: nell'istruzione, nel contenuto disciplinare, nelle strutture e nei materiali educativi, intesi come organizzazione scolastica, nella conoscenza sull'educazione formale, intesa come conoscenza sul processo di insegnamento e apprendimento ed infine nella saggezza pratica come la fonte di conoscenza più implicita, ovvero la meno codificata di tutti, ma anche la più importante. A questo proposito scrive:

much of the conception of teaching embodied is derived from collecting, examining, and beginning to codify the emerging wisdom of practice among both inexperienced and experienced teachers (1987, p. 11).

La saggezza pratica assume nel suo significato di consapevolezza riflessiva (1986, p. 13) come capacità del professionista di comunicare le proprie decisioni e le azioni ad altri (Shulman, 1987).

Shulman parla anche di categorie della "conoscenza di base" degli insegnanti che si articolano in conoscenza del contenuto; conoscenza pedagogica generale riferita alle strategie e ai principi dell'organizzazione scolastica; conoscenza curricolare come programma e materiali inerenti; conoscenza del contenuto pedagogico definito come amalgama fra contenuto e pedagogia e la propria conoscenza professionale; conoscenza degli allievi e delle loro caratteristiche; conoscenza dei contesti educativi che si estende dalla classe alle comunità scolastiche; conoscenza delle finalità, dei valori e delle loro origini filosofiche e storiche. Tra queste categorie la conoscenza del contenuto pedagogico è la più importante perché identifica il fondamento della conoscenza dell'insegnante. Lo definisce come una miscela di contenuto e pedagogia, nella conoscenza di come

un particolare argomento, tema o aspetto è organizzato, rappresentato e adattato, ai diversi interessi e abilità degli studenti, e presentato per l'apprendimento. La conoscenza del contenuto pedagogico è la categoria che meglio delle altre distingue la conoscenza del contenuto specialistico dalla conoscenza pedagogica (1987, p. 8).

Per tali motivi è quanto mai necessaria una predisposizione di dispositivi di formazione che possano aiutare il docente nella costituzione del proprio habitus professionale (Baldacci, 2012; Magnoler, 2011).

L'uso dell'animazione digitale, mette in gioco una pluralità di linguaggi e forme espressive nel momento in cui adotta strategie di comunicazioni efficaci e sperimenta nuovi significati. La proposta di questa riflessione introduttiva vuole mettere in evidenza la contaminazione tra l'intenzionalità e la progettazione di un intervento didattico- educativo che permetta al discente di avvicinarsi a forme espressive di un sapere multiprospettico, mettendo in luce il rapporto semiotico tra il mediatore didattico, svolto dal linguaggio tecnologico e il sapere insegnato, così come tra il sapere astratto ed il sapere visivo. L'insegnamento svolge la funzione di "mediazione" (Damiano, 2016; Rivoltella, 2017) rispetto ai contenuti, ai comportamenti e ai valori e l'insegnante, mediatore tra il sapere e il soggetto che apprende.

In tale contesto è possibile porsi la domanda sulla qualità del processo comunicativo e trasformativo della conoscenza, poiché il medium trasforma il significato del sapere, a partire dalle competenze acquisite dall'insegnante (Margiotta, 1997) sia in termini di strategia di insegnamento sia in termini di stile di apprendimento. La tecnologia assume connotati formativi nel momento in cui diventa lo strumento didattico che aiuta e sostiene una strategia comunicativa e dall'altra parte promuove l'espressione della conoscenza di un argomento mediante la contaminazione tra il sapere espresso attraverso l'azione situata e quella elaborata mediante le rappresentazioni concettuali (Damiano, 1988, 1993; Levi- Strauss, 1964).

A tal proposito è quanto mai necessaria una riflessione degli insegnanti (Tochon, 1992) intorno a "quel che pensano gli insegnanti quando pensano l'insegnamento", prefigurandosi come azione mediata. La metodologia di tale ricerca, che si basa sullo studio di caso, si muove sul costrutto della riflessione degli insegnanti sulla loro pratica didattica e analisi dell'azione e del pensiero, strutturato comparando (Trincherò, 2004) i livelli di analisi di pratica (AdP) (Altet, 2010) e approfondendo l'osservazione e la riflessione sulla stessa.

3. Il disegno della ricerca

Il progetto è nato dagli sviluppi successivi e naturali di un'indagine qualitativa svolta alcuni anni prima sui valori dei docenti indagati nella pratica didattica. L'obiettivo è stato quello di continuare il percorso scientifico sulla linea della autovalutazione dei docenti in base alla definizione di percorsi di riflessione sulle proprie pratiche con lo scopo di sperimentare cambiamenti significativi nella pratica quotidiana.

Questa indagine è stata condotta sulla base della letteratura di riferimento degli studi di caso (Creswell, 2009) con un piccolo gruppo di tre docenti di scuola dell'infanzia, che si sono volontariamente prestate ad un tipo di indagine in profondità che ha richiesto osservazioni, interviste preliminari e video riprese.

Obiettivi	Strumenti	Dati da rilevare
Motivi della scelta dello strumento	Interviste	Intenzionalità e progettazione didattica
Documentare l'azione e i materiali utilizzati come mediatori	Video analisi	Emersione delle logiche valoriali-epistemologiche-didattiche Congruenza tra dichiarato e agito
Qualità del processo comunicativo e trasformativo del sapere attraverso il pensiero dell'insegnante, cogliere l'implicito sotteso all'azione. Riflessione sugli elementi di positività e negatività nella comunicazione, negli atteggiamenti degli studenti e in merito alla propria azione.	Interviste di co-esplicitazione e riflessione sulla pratica	Comunicazione verbale: quali sono le parole, i significati che utilizza per trasporre il sapere; comunicazione non verbale, rilevazione dei processi interpretativi del docente, riflessioni in merito al cambiamento, alle criticità e agli atteggiamenti degli studenti; elementi positivi e negativi su cui lavorare e da cui percepire il cambiamento.

Tab. 1. Protocollo di raccolta ed analisi dei dati

Il protocollo ha previsto l'utilizzo di dispositivi differenti per cogliere le differenti trasformazioni sia nella fase di progettazione che in quella attiva di azione didattica e in ultimo in quella di riflessione e metacognizione (Lenoir, 2014). Questa metodo procedurale di raccolta dei dati ha permesso di cogliere le trasformazioni sia nella pratica che nel pensiero degli insegnanti, producendo un cambiamento in termini di consapevolezza della propria agenzialità.

4. Alcune evidenze empiriche

Di notevole interesse è stato cogliere le modificazioni profonde emerse nella intervista di co-esplicitazione di riflessione sulla pratica e dall'analisi dei video. Gli elementi emersi sono stati fondamentalmente di due tipi: il primo ha riguardato l'efficacia dell'insegnamento e il secondo la consapevolezza della propria portata morale.

La riflessione dell'insegnante si focalizza maggiormente sull'uso del dispositivo quale strumento giocoso, che cattura l'attenzione, ma nello stesso tempo strutturato in modo da portare gli studenti ad effettuare operazioni significative.

“Ricercatrice: perché hai scelto questo strumento per comunicare questo messaggio?”

Insegnante: per avvicinare i bambini in modo giocoso alla prima conoscenza dei fenomeni che andremo poi ad osservare in giardino”.

La filosofia educativa su un determinato tipo di insegnamento e apprendimento è basata su un sistema di competenze da sviluppare negli alunni attraverso la presa di consapevolezza della propria portata morale (Damiano, 2006) e del proprio habitus professionale (Magnoler, 2015)

“solo riflettendo sulla propria azione è possibile comprendere i propri errori e poterli modificare”.

La modificazione che ne deriva implica un mettersi in gioco per fare sempre meglio ma anche una preoccupazione dettata dal fatto che non è possibile prevedere gli effetti.

“... la riflessione mi porta a pensare di mettermi in gioco; riflettere vuol dire diventare consapevoli di azioni che possono essere automatici e apparentemente privi di significato; con la riflessione sulla pratica tutto acquista senso e significato”.

5. Conclusioni

Le ricadute formative osservate grazie al metodo di raccolta dei dati hanno prodotto la consapevolezza da parte degli insegnanti di quanto il pensiero riflessivo possa promuovere in loro una motivazione ad un impegno costante nel formarsi e cambiare in positività la loro azione didattica. Si riscontra un processo inconsapevole di resilienza professionale che comporta una certa integrità tra il modo di pensare basato sulle credenze personali con quelle apprese in campo professionale. Il processo di trasposizione didattica ha in effetti portato ad una trasformazione del sapere mediante l'utilizzo del mediatore didattico digitale. Questo risultato è avvenuto grazie alla valorizzazione della metodologia di azione e formazione in relazione al profilo dell'insegnante riflessivo e attraverso il processo di analisi delle pratiche di quegli elementi che partecipano al processo di insegnamento e apprendimento che non investe solo il singolo ma tutta la comunità scolastica vista come una organizzazione che apprende.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Brescia: La scuola.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoir et reconfiguration des savoir professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (eds.), *Conflits de savoir en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Science & Society*, 1, 117-141.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*, Milano: Carocci.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12.1, 157-239.
- Creswell, J.W. (3rd ed)(2009). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi: Cittadella.
- Damiano, E. (1996a). Etica per i docenti. *Rivista di Teologia Morale*, 108, 495-501.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.

- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza, temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco-Angeli.
- Develay, M. (1995). *Savoirscolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Iobbi V., Magnoler P. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 14, 127-139.
- Lenoir, Y. (2014). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche-partenariat: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13-39.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education Science & Society*. 1, 67-82.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler, P., Notti A. M., Perla L., (a cura di) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (1997). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Roma: Armando.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Shulman, S.L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.

