

“Nouveaux Regards”. Studiare l’insegnamento oltre la ricerca normativa

di Elio Damiano

(gennaio 2009)

L’indagine sull’insegnamento è un cantiere aperto. A differenza del Popper, che nella *Logica della scoperta scientifica* considerava un indice di immaturità i continui rivolgimenti del dibattito epistemologico in un settore di ricerca, e del Tochon (1989, 2000) che –a proposito dell’insegnamento- coglie l’effervescenza di un paradigma giunto a maturazione, ci sono motivi per affermare che la svolta sia ancora in fieri, anche se il cuore sembra essere già stato lanciato oltre l’ostacolo. L’articolo, dopo aver ricostruito sommariamente la revisione in corso, giunge ad identificare il <modello del deficit> -per il quale gli insegnanti vengono riconosciuti immancabilmente come i responsabili della crisi in cui si dibatte la scuola- come il nodo critico da sciogliere per superare l’orientamento “normativo” che denota la ricerca educativa e le impedisce di offrire una base di conoscenze sufficientemente fondata per supportare le politiche scolastiche (ivi compresa la formazione degli insegnanti). E prosegue, indicando la produzione che in questi anni –sulla scorta degli studi sull’azione- ha abbozzato un <Altro Sguardo> sul lavoro di scuola, considerandolo –non più nelle sue eccezionalità (v. innovazioni) e difficoltà (v. alunni a rischio o multiculturalismo)- bensì nella sua ‘ordinarietà’, in quanto adattamento, ai vincoli posti dalle riforme scolastiche che si avviciano, e trasformazioni che si producono al di sotto delle regole ufficiali e nonostante la loro forza di regole comunque vigenti e controllate dall’amministrazione. Un modo di vedere che consente di fare luce nella ‘scatola nera’ del lavoro di insegnare- dei suoi costi e delle sue soddisfazioni- e ottiene di reinterpretarne la fatica non come eccezione, bensì come parte costitutiva del mestiere.

Excursus

Come sappiamo, la letteratura scientifica sull’insegnamento si caratterizza per una estrema diversità di orientamenti teorici e metodologici. Attualmente, come in molti altri settori delle scienze umane, il *Cognitivismo* domina la scena; e tuttavia, su questo sfondo comune, ben numerose sono le distinzioni e le controversie. Se nel quadro che richiamerò succintamente – perché disponiamo da tempo di ricostruzioni in dettaglio- mi concentrerò sulle divergenze e sulle rotture epistemologiche, non è per rinfocolare una ‘guerra dei paradigmi’, ma per chiarire utilmente la collocazione delle ricerche innovative come quelle relative al <Nuovo Sguardo>, che mi preme segnalare qui per fare il punto sul processo di revisione in corso. Gli studi sull’insegnamento si dispongono, all’origine, in chiave pragmatica, con i ricercatori impegnati a dimostrare le ricadute pratiche delle loro indagini. Questo spiega l’interesse eminente per l’efficacia dell’insegnamento. E pertanto, è possibile tracciare il percorso della ricerca attraverso le diverse modalità attraverso le quali si cerca la prova di efficacia, e delle concezioni che le presidiano.

Il primo approccio può essere riconosciuto come positivista, perché procede secondo l’impianto proprio delle scienze sperimentali (variabili indipendenti e dipendenti, effetti e quantificazioni), e prescrittivo, se è vero che l’intento è quello di migliorare –mediante l’applicazione di un sapere “science-based”- le prestazioni degli insegnanti (premi, sanzioni, selezione, formazione...) ed in generale la rendicontabilità del sistema scolastico. Un esempio per tutti: il *Rapporto Coleman* (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weifelds et York, 1966), per le inchieste sistematiche sul terreno. Un altro esempio: Wang, Haertel and Walberg, 1990, per una sintesi recente di ben 179 rapporti di ricerche condotte secondo questo impianto. Risultati principali: la dimostrazione dell’esistenza e dell’importanza dei fattori scolastici (a fianco di quelli extrascolastici) per l’apprendimento degli alunni, e –quel che più conta- la possibilità di controllare tali fattori e di agire su di essi. Si danno, insomma “effetti-scuola” e l’insegnante “può fare la differenza” (Good, Biddle and Brophy, 1975).

Tuttavia siamo dinanzi anche all’approccio più discusso, con critiche che rischiano di inficiarne alla radice fondamenti, metodi e risultati: (a) la prima riguarda la sua a-teroreticità, dal momento che –almeno per il ventennio ispirato dal *Comportamentismo*- non è riuscito a mettere a punto una teoria dell’insegnamento, privilegiando la raccolta di dati, piuttosto che la loro concettualizzazione e spiegazione. In questo modo, ha reso impossibile una pratica sperimentale in senso stretto, mirata a sondarne la falsificabilità, venendo così a contraddire la sua stessa ispirazione positivista. (b) L’altra critica riguarda il dispositivo, mediante il quale indagava le correlazioni tra ‘processi’ d’insegnamento e ‘prodotti’ di apprendimento, che ha sollevato la denuncia di presupporre (peraltro senza esplicitarli) rapporti di causa-effetto fra insegnamento ed apprendimento. (c) Infine, sono state mosse obiezioni sugli aspetti dei processi didattici indagati –principalmente le ‘lezioni’- quando invece i ‘processi’ di insegnamento sono molto più complessi e, soprattutto, temporalmente continui, come sequenze, cicli operativi, con andamenti che possono essere anche molto articolati e che sfuggono alle ‘istantanee’ delle rilevazioni segmentarie, condotte su campioni di unità temporali standardizzate, collocate solitamente all’inizio ed alla fine dell’anno scolastico.

E’ successo così che da una ventina d’anni, buona parte dei ricercatori non si riconoscano più in questa linea epistemologica, per disporsi, invece, su postazioni che vedono il “ritorno del soggetto”, prendendo in esame l’analisi delle competenze dell’insegnante. L’approccio cognitivista, pur non rinunciando (del tutto) al modello “processo/prodotto”, trasferisce l’interesse dai comportamenti alle cognizioni, ovvero ai pensieri, alle conoscenze, alle procedure di trattamento dell’informazione soggiacenti alle condotte dei docenti quali si possono osservare nelle classi. Evidentemente, sul presupposto della ‘verità’ del livello profondo, non visibile, dei processi osservati, che vengono considerati all’origine –a seconda delle scuole: antecedenti, cause o processi mediatori- delle scelte didattiche palesate.

In questo modo si può finalmente disporre di una spiegazione, ottenendo così di colmare il vuoto teorico precedente. E pertanto si procede ad un rinnovamento globale dei metodi d'indagine, tutti centrati sul problema da risolvere, ovvero sugli strumenti utili ad accedere alle cognizioni degli insegnanti. Principalmente due: (1) per inferenza, a partire dall'osservazione diretta delle pratiche (p.e. Falzon, 1985), oppure dall'osservazione di simulazioni didattiche condotte in laboratorio (p.e. Sabers, Cushing and Berliner, 1991); (2) a posteriori, mediante questionario, oppure analizzando produzioni verbali, scritte o orali, degli insegnanti, a volte eseguite mediante 'richiamo' stimolato da registrazioni in situazione (p.e. Fenstermacher, 1994, 1996).

Anche per questa impostazione le critiche non sono da poco. Com'è ovvio, la principale tocca la concordanza tra i dati raccolti dai ricercatori e gli effettivi processi cognitivi attivati dagli insegnanti. La garanzia che siano gli stessi incontra due obiezioni: (a) la possibilità che le formulazioni degli insegnanti siano delle *razionalizzazioni* a posteriori, discendenti da quello che fanno sull'insegnamento oppure da quello che possa essere ritenuto 'corretto' dire a proposito dell'insegnamento; (b) la constatazione che buona parte delle cognizioni attivate nei comportamenti didattici siano *implicite* per gli attori, quindi ben difficilmente rappresentabili a parole, formulabili in termini proposizionali. In definitiva, le informazioni raccolte dai ricercatori corrono il serio rischio di essere –più che cognitive– "metacognitive", corrispondenti a quel che gli insegnanti pensano "su" e "a proposito" del loro lavoro. Ma non è ancora tutto.

Un filone di questo orientamento ha cercato di comprendere più a fondo le conoscenze degli insegnanti attraverso la loro evoluzione, mettendo a confronto i 'novizi' con i 'veterani', arrivando a definire la nozione di <expertise>, intendendo quel tipo di competenza che si può acquisire con l'esperienza prolungata dei contesti di lavoro. Si è proceduto a costruire campioni progressivi di insegnanti (*novizi, debuttanti progrediti, docenti competenti, docenti perfezionati, docenti esperti*), incrociando criteri quali l'esperienza professionale, titoli di studio e qualifiche, padronanza della materia: v. Berliner, 1986. Altri, come Tochon (1991, 1993), ha ritenuto opportuno ampliare la lista dei requisiti come segue: *esperienza*, intesa come numero di anni di pratica professionale; *conoscenza della materia*, attestata dai titoli accademici conseguiti; *conoscenza pedagogica*, certificata dai concorsi di reclutamento superati in quanto insegnante; *pratica riflessiva*, acquisita mediante la partecipazione a ricerche-azione ed a innovazioni scolastiche; *la capacità di esplicitare le proprie conoscenze*, promossa dall'attività di formazione rivolta ad altri insegnanti; *apprezzamento pubblico* in base alla notorietà e alle valutazioni positive dei colleghi. E tuttavia, per quanto questa criteriologia possa essere considerata ragionevole, l'obiezione è scontata: il rischio immanente è quello di confondere <expertise> con <esperienza>, trascurando quel che l'esperienza trasporta con sé, ovvero la riduzione dei costi mentali, se non la sclerosi operativa (cfr Sperandio, 1980; Falzon, 1989). Anzi, a ben guardare, questo secondo approccio non si allontana neanche troppo dal precedente (<*process-product*>), se si sostituisce il termine 'esperienza' a quello di 'efficacia': se prima valeva il comportamento visibile in classe, ora contano più o meno gli anni di onorato servizio...

Anche a correzione di questi limiti, viene ad emergere così un orientamento alternativo, d'impianto fenomenologico, che fa ricorso a *biografie* e a *racconti* –confidando nelle proprietà distintive del linguaggio narrativo– fino alla produzione di testi analogici, tipo le '*metafore*' (fra i primi Munby, 1986, 1987) e le '*immagini*' (sempre tra i primi, Connelly and Clandinin, 1985, 1986). Il presupposto è evidente: se si vuole portare ad esplicitazione il pensiero –autentico e verace– degli insegnanti, l'adozione di generi di comunicazione più originari –dal racconto e la narrazione, fino ai linguaggi figurativi– offre maggiori garanzie. Evidentemente, il problema da risolvere è sempre lo stesso: l'affidabilità dei pensieri incorporati nelle azioni degli insegnanti. Anche in questi casi, in genere, si procede alla comparazione fra 'novizi' e 'veterani', per cogliere le differenze e tracciare percorsi evolutivi.

Due annotazioni sul dibattito schematicamente riportato: (1) la ricerca sull'insegnamento mostra all'opera non superamenti, ma affiancamenti, e quando un approccio sembra prendere il sopravvento, i precedenti non solo non scompaiono, ma sono frequenti le ibridazioni con i paradigmi emergenti; (2) Al di là di tutte le divergenze, quel che non sembra tramontare, e che non è lecito considerare solamente un residuo, è l'orientamento prescrittivo, per il quale il ricercatore afferma il diritto di stabilire, in un modo o nell'altro, quale sia l'insegnamento 'migliore' o, che è lo stesso, chi sia l'insegnante 'efficace'.

Orbene, è questo il punto intorno al quale ha cominciato a prendere forma una serie di interrogativi circa le conseguenze di tale orientamento. Da un lato pesavano gli insuccessi delle innovazioni scolastiche imposte *top-down* dalla 'tenaglia' di ricercatori ed amministratori, con uno scarto inestinguibile tra le norme ufficiali e i comportamenti di fatto degli operatori, più che sordi, distorsivi in mille forme rispetto ai dettami. La conferma reiterata del *gap* rischiava di diventare assuefazione più o meno rassegnata, magari coperta come tolleranza (= "*chiudere un occhio*") e negata mediante doppiaggio burocratico (= "*l'importante è che le cose risultino corrette ...sulla carta!*").

Dall'altro lato, gli studiosi erano costretti a prender nota che i cambiamenti veri erano quelli 'fatti', non quelli scritti o detti, e che il loro rapporto con la realtà scolastica era indiretto e secondario, perché doveva passare inevitabilmente attraverso le forche caudine dell'adozione da parte degli insegnanti (= "*adeguarsi alla porta della scuola*"). Ho già ricostruito la fenomenologia di questa *impasse*, e il processo conseguente di resipiscenza che ha indotto buona parte dei ricercatori a riesaminare la plausibilità delle loro attese e a ripensare i criteri stessi della loro legittimazione a pensare 'per' gli insegnanti (cfr Damiano, 2006). E' insorto così quel movimento di idee che ha portato al volger degli anni '80 ad indagare, invece, il pensiero 'degli' insegnanti (Tochon, 2000).

Il mondo al 'negativo'

Per comprendere appieno questa svolta, bisogna andare a quel più ampio rivolgimento che riguarda il giudizio sull'intera modernità, all'interno della quale la discussione sul ruolo della scienza e della tecnica è risultata importante, ma parziale,

rispetto ai ripensamenti profondi sulle caratteristiche e sui limiti della cultura occidentale nel suo insieme. Su questo sfondo, hanno cominciato a prendere interesse gli aspetti negativi –le violenze, il dolore, i rancori, le resistenze, le compensazioni, il *bricolage*, le astuzie...- che ha comportato la volontà di fare ordine e progresso nel mondo intero. Ivi compresi gli standard di qualità, le soglie di performance, il *benchmarking*, che hanno trovato riscontro anche nelle comparazioni del rendimento dei sistemi scolastici nazionali.

Si viene così a costituire –trasversalmente alle diverse discipline, comprese le scienze dell'educazione- un campo di ricerca sugli interstizi e le nicchie di questo mondo oscuro del 'bracconaggio', come lo chiama De Certau (1990-1994), dove i piccoli –i vinti, i marginali, gli esclusi...- cacciano clandestinamente al posto dei grandi, per cercare di sopravvivere in qualche modo all'ortodossia dei paradigmi, delle regole consacrate e delle parole d'ordine. Si è fatta strada l'idea di prendere sul serio quel che fino ad allora era stato negato, interessandosi alle pratiche dei dominati, di quelli che non appaiono mai in primo piano: dopo la decolonizzazione, sono gli storici che riscoprono la prospettiva degli sconfitti (v. Wachtel, 1971), il contributo degli schiavi nello sviluppo dell'occidente atlantico, le eresie popolari (Ginzburg, 1972, 1981), i cristianesimi perduti dei primi secoli (Ehrman, 2003), i proletari del primo capitalismo e le loro tattiche di boicottaggio della produzione paleo-industriale (Derouet-Besson, 2005); e via di séguito, con la storia della follia, delle donne, degli omosessuali... Riprendendo il filo di quella letteratura cosiddetta minore, come da sempre è considerata la favolistica, da Esopo a Fedro fino a La Fontaine e oltre, ivi compreso il nostro Trilussa. L'ultima scoperta ha riguardato le 'culture' degli studenti, non solo quelle adolescenziali e giovanili (v. Rayou, 1998), ma anche i bambini, fin dalla scuola dell'infanzia (Corsaro, 2003).

Ma è accaduto anche ben altro: che la luce gettata su questa nebulosa abbia rivelato la ricchezza delle risorse, la varietà degli adattamenti, l'ingegnosità delle soluzioni, la razionalità e la concretezza degli attori di questo universo. Al punto di denunciare prima l'irrealismo delle conoscenze scientificamente accreditate sulla società, quindi il dibattito sempre più frequente sulla possibilità di considerare le regole immanenti di questo mondo ex-misconosciuto come effettivamente alternative, in grado cioè di costituirsi secondo proprietà specifiche, formalizzando la loro peculiare teoreticità.

<Nouveaux Regards>

La destabilizzazione, se non la crisi, dell'impianto tradizionale ovviamente ha coinvolto, come abbiamo anticipato, anche la ricerca educativa, esigendo di far emergere il mondo segreto degli insegnanti: il curriculum di fatto, costruito all'ombra della politica delle riforme tradotta nella legislazione scolastica e nella formazione degli insegnanti; frutto sconcertante di esperienze di sopravvivenza (cfr Woods, 1977), tra lamentazioni, denunce e soddisfazioni quotidiane, resistenze a cambiamenti cervellotici e sotterfugi costretti da una formazione inesistente o perlomeno inadatta; ma anche un'ingegnosità capace di far fronte, con relativa soddisfazione, all'incertezza delle condizioni d'esercizio; sulla base di conoscenze e strategie che ben di rado derivano dalla ricerca accademica e che attingono, invece, da saperi biografici, elaborati a scuola, ma dalla parte del banco, e non di rado in famiglia e nell'extrascolastico (cfr Tardif, Raymond, Mukamurera, Lessard 2001; Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008).

Chi, più di altri, ha colto lucidamente il senso di questo trapasso è Françoise Lantheaume, che invitata come redattrice in capo ha dedicato al tema un numero monografico di "*Recherche et Formation*", una rivista del francese Institut National de Recherche Pédagogique, dedicandolo a <Le travail enseignant> (n. 57, 2008).

I contributi pubblicati riprendono la problematica affrontata in un seminario dell'unità di ricerca "Education et Politiques", mista fra università di Lione e INRP, nel corso del 2005-2007, centrata, appunto, sul lavoro degli insegnanti; in particolare le opposte tendenze tra professionalizzazione e de-professionalizzazione: che per un verso auspicano di modificarne lo stato giuridico in termini di autonomia nella responsabilità della conduzione delle scuole a livello locale, per l'altro puntano a codificarne le 'buone pratiche' mediante la definizione di standards internazionali. Il motivo che accomuna tutti gli interventi è l'attenzione portata, invece che sulle pratiche 'ideali' che consentirebbero agli insegnanti di qualificarsi, finalmente, come 'professionisti', piuttosto sullo sforzo di comprendere le pratiche 'reali' degli insegnanti, così come si esprimono in relazione ai cambiamenti introdotti dalle riforme. E mentre per tradizione l'indagine sul lavoro degli insegnanti riportava le 'resistenze' osservate solo alla cattiva volontà di una corporazione gelosa delle sue prerogative e custode imperterrita dei suoi usi e costumi, gli autori prendono in carico l'esperienza professionale vissuta nel suo contesto, concreta e soggettiva, nell'intento di comprenderne le prove quotidiane nei termini di una "antropologia delle pratiche educative". Con tutto quel che ne consegue in fatto di metodologie d'indagine appropriate.

Siamo posti così di fronte ad un cambiamento di prospettiva –un <Nouveau Regard>- attingendo a discipline quali la sociologia pragmatica, la psicologia del lavoro, l'epistemologia genetica, la filosofia pratica, il pensiero della complessità: ovvero alla molteplicità degli approcci emergenti allo studio dell'azione ed all'impegno rivolto alla sua teorizzazione (cfr Baudouin, Friedrich 2001).

La Lantheaume comincia (p. 10) col porre una domanda-chiave: se e fino a che punto la realtà dell'insegnamento sia stata messa al centro della formazione iniziale degli insegnanti. Ovviamente pensando alla 'nuova' formazione istituita in Francia intorno agli IUFM negli anni '90. Ma la domanda ha una portata molto più generale, perché può essere rivolta a tutti i paesi occidentali, impegnati nella universitarizzazione della formazione degli insegnanti, sotto lo stimolo dei 'Rapporti' statunitensi che avevano visto la luce nel decennio precedente (per una sintesi, v. Scurati 1986). La risposta passa in rassegna la pubblicistica recente sugli insegnanti prodotta dalle scienze dell'educazione, e non ha bisogno di scendere nei particolari per argomentare come la professionalizzazione, invocata per gli insegnanti, venga vista regolarmente come rimedio per i mali della scuola, altrettanto regolarmente diagnosticati come imputabili alle debolezze degli insegnanti, mal formati e insufficientemente competenti. Senza eccezioni (anzi, rintracciandone soltanto una: Demailly, 1985, ma, appunto, eccezione). Difatti, specifica, per la ricerca educativa e la letteratura sulla formazione sono solamente due gli aspetti del

lavoro dei docenti che sembrano degni di interesse: l'innovazione, evento esemplare ma straordinario, e il disfunzionamento, dovuto all'inerzia o al rifiuto del cambiamento (p. 11). Uno sguardo che concepisce il lavoro semplicemente come applicazione delle ingiunzioni istituzionali o delle raccomandazioni preconizzate dai formatori. Uno sguardo al quale non sembra necessario esaminare le situazioni di lavoro 'come sono', anche quando la formazione riguarda gli aspetti relazionali e, più recentemente, i comportamenti di aula.

Ma la Lantheaume va ben oltre, fino a mettere in evidenza la vocazione originaria della ricerca educativa. Richiamandosi all'indagine socio-storica, mostra come intorno a questo assunto – la formazione degli insegnanti come leva per riformare la scuola- è documentabile l'ispirazione costante della sociologia dell'educazione, a partire dal suo fondatore E. Durkheim (cita passaggi eloquenti da "*L'évolution pédagogique en France*", a cominciare dal corso tenuto dall'allora pedagogista Durkheim alla Sorbona nel 1902, in contemporanea con una riforma che aboliva il latino in alcune filiere della scuola secondaria, suscitando le comprensibili resistenze dei professori). Noi possiamo confermare, non solo in Italia, tutta una tradizione pedagogica, in parallelo almeno con la nascita e lo sviluppo dei sistemi scolastici nazionali in Europa. Lantheaume porta alla luce quel che si può considerare il presupposto di quello 'sguardo' sugli insegnanti che ha colto all'opera nella bibliografia corrente: il **<modello del deficit>** -con gli insegnanti in perenne stato di imputati certi e di destinatari riottosi dei risultati della ricerca educativa. Con il corollario di una ricerca che guarda all'insegnamento come ad una **<scatola nera>**, ovvero che trascura sorprendentemente di esaminare da vicino quel che accade nelle scuole e di interessarsi alla "effettualità" (machiavelliana, in più sensi) del lavoro degli insegnanti. Uno sguardo obliquo, secondo Lantheaume, che va riconosciuto anche presso i nuovi approcci qualitativi allo studio della scuola: i quali annotano quanto difficile e complesso, esposto ai fallimenti, sia il lavoro degli insegnanti; pertanto, un motivo in più, per confermare, attraverso la 'comprensione', il medesimo "**modello dell'imputazione negativa**". Rispetto ai documenti ufficiali si aggiunge la commiserazione, ma l'occhio resta sempre intento sui fallimenti. Quel che si vede è sempre quello che non va, sembra che l'insegnamento si possa osservare soltanto per gli aspetti da denunciare. E pure quando ci si dedica a collazionare le "buone pratiche" che certamente non mancano, ne discende la necessità di illustrarle –non per comprendere i processi mediante i quali è stato possibile realizzarle alle condizioni date- bensì per farne oggetto di adozione e diffusione: a scopo esemplaristico e ineludibilmente prescrittivo.

E' sempre a partire da questo sguardo che vengono condotte le indagini sull'insegnamento nelle aree socioculturali marginali: che vengono tradotte immediatamente nei termini delle competenze da assicurare a chi fosse chiamato ad operare in queste condizioni (fino al punto da dare l'impressione di essere realtà tali da richiedere un secondo profilo professionale, alternativo rispetto a quello valido presso le scuole in contesti favorevoli). Senza preoccuparsi di andare ad esplorare gli adattamenti di fatto, le strategie messe in atto, con i loro costi professionali e personali, anche in riferimento, perché no?, alle modeste soddisfazioni che se ne possono pur ricavare.

Anche i sindacati sembrano convergere sulla linea dell'amministrazione, quando –al posto di prendere in esame le condizioni d'esercizio del lavoro degli insegnanti e di esigere che sia il lavoro effettivo, e la sua conoscenza diretta ed approfondita, a suggerire le politiche di riforma della scuola- pur opponendosi, fanno consistere il loro intervento esclusivamente nella discussione relativa allo stato giuridico (p. 13).

L'argomentazione si volge, a questo punto, a richiamare i contesti scientifici dove è insorto l'interesse per lo studio del lavoro: è fuori degli ambienti pedagogici che il 'nuovo sguardo' si è affermato, per cogliere l'azione come una forma di conoscenza, quella che nel lavoro riesce ad esprimersi, adattivamente e creativamente, e senza la quale, avverte Lantheaume, il lavoro nemmeno esisterebbe. Uno 'sguardo' che –sulla base di una pluralità teorica e metodologica- ha contribuito a modificare la comprensione del lavoro, a portarne in evidenza le proprietà, e in particolare a situarsi dal punto di vista di quelli che lavorano. *<E' ...l'uomo al lavoro che importa. Si opera un rovesciamento: il centro d'interesse diventa il fatto che il lavoro 'funziona', perché e come? ... Il lavoro ordinario (routinier) è oggetto di studio e non solamente le disfunzioni e le innovazioni. Reintegrando quella parte di ingegnosità messa nel lavoro in assenza della quale esso non esisterebbe o non uscirebbe dal modello del sospetto. L'accento è messo sulla singolarità del lavoro, sul fatto che esso non può essere compreso che 'in contesto' e si mette in questione l'organizzazione del lavoro e del fattore umano secondo concezioni diverse da quelle di tipo manageriale. >* (pp. 17-18).

Lantheaume dà notizia che questo approccio arriva ad investire l'educazione solo alla fine degli anni '90 e soprattutto con gli anni zero, con una produzione scientifica ormai fiorente (indicata in bibliografia). E conclude con un messaggio rivolto ai decisori politici, come ai ricercatori e formatori, invitandoli a rendersi conto che –fino a quando il lavoro degli insegnanti rimane una realtà occulta- non è possibile portare a compimento validamente la loro professionalizzazione. La posta in gioco investe direttamente pure gli insegnanti, che hanno la possibilità di emanciparsi, riappropriandosi della loro attività.

Rendere visibile il mestiere d'insegnare

Gli studiosi dell'insegnamento che si sono dimessi dall'approccio prescrittivo sono ormai numerosi, e dichiarano di avere come punto di riferimento un volume anticipatore (Tardif et Lessard, 2000), che apriva la strada all'esame del quotidiano con gli insegnanti della scuola primaria (per di più in un'ottica di comparazione internazionale). Ma altro è dichiarare aperta una prospettiva di ricerca, altro è riuscire a realizzarla effettivamente, secondo metodologie acconce allo scopo. Qui di séguito prendiamo in considerazione le pubblicazioni più recenti che si sono cimentate, secondo tagli differenti, a rendere visibile la fattualità dell'insegnamento.

"Routines incerte"

Cominciamo da *<Les enseignants au travail>* (2002) di Anne Barrère, una sociologa dell'educazione che qualche anno prima aveva messo alla prova una analoga prospettiva, dal punto di vista del banco (*"Les Lycéens au travail"*, 1997). L'Autrice conosce la materia di cui si occupa dall'interno, perché è un'ex-insegnante di scuola secondaria, con un'esperienza di quindici anni alle spalle. Ora che si rivolge ai colleghi come ricercatrice si accorge di non aver bisogno di troppe spiegazioni per capire, e fenomenologicamente afferma che questa condizione la favorisce nel 'sentire' il vissuto dei suoi interlocutori, anche se è costretta ad ammettere che –a ragione dell'isolamento in cui operano i docenti- non è poco quel che scopre dell'insegnamento attraverso le parole degli insegnanti.

Per chi sa di scuola, non necessariamente di *Collèges* e *Lycées* transalpini, nel volume respira un'aria di 'verità', molto realistica, sia per il gergo delle risposte riportate, inconfondibilmente di mestiere, sia per il tipo di argomenti affrontati – tutti molto aderenti all'esperienza diretta del quotidiano scolastico- come pure le rappresentazioni che vengono offerte al ricercatore ed al lettore. Tra le incombenze canoniche –preparare le lezioni, fare lezione in classe, correggere i compiti- e quelle aggiunte dalle ultime riforme –i rapporti collegiali con gli altri insegnanti, la conduzione dell'istituto- si evidenziano tutti quegli aspetti della fatica d'insegnare: la scelta di attività per motivare gli alunni, i vincoli imposti dai programmi, le opzioni personali, il clima delle classi, gli alunni difficili, le scuole di periferia...

Sotto il profilo interpretativo, la categoria-chiave è quella di *<prova>*, che ha una portata multipla: (a) innanzitutto rappresenta la tensione fra le attese verso la professione, elaborata lungo la biografia personale, quella precedente e l'altra, in qualche modo complementare e compensativa, che l'accompagna, ed i risultati professionali percepiti, scacchi e soddisfazioni; (b) lo sforzo per assicurarsi una propria immagine pubblica, a livello di istituto, presso alunni, colleghi e famiglie, a riguardo della quale la capacità di 'tenere' le scolaresche riveste una importanza decisiva; (c) in particolare, lo spazio di interazione -tra vincoli imposti dall'amministrazione e iniziativa personale- dove si costruisce quel difficile punto di equilibrio di cui consiste la socializzazione professionale. E' questa 'prova' che genera una estrema varietà di interpretazioni del ruolo di insegnante, profili che rendono complessa la morfologia di una categoria, articolata quando non divisa fra aggregati in competizione fra loro, e che operano come tali non solo sul fronte fra scuole diverse, ma anche all'interno dello stesso istituto. E tuttavia, al di là di una varietà apparentemente incontenibile, "si autonomizza ... uno spazio semi-professionale, semi-intimo, senza configurazione stabile, relativamente indipendente rispetto alle situazioni oggettive degli uni e degli altri, ai risultati scolastici, alle pedagogie adottate, ma tanto più delicato da gestire quando vengono a mancare i sostegni dell'eccellenza degli istituti, della motivazione professionale, delle pratiche di socializzazione coerenti tra scuola e famiglia. E' in questo spazio che si decide, un giorno dopo l'altro, il sentimento di riuscita professionale di un lavoro insieme routinario ed imprevedibile." (p. 292). *<Routines incerte>* è non solo la formulazione con cui la ricerca si conclude, ma anche il sottotitolo che definisce il lavoro dell'insegnante in copertina.

La categoria della *<prova>* è ancora più pregnante, se la si consideri, oltre che nelle sue valenze psicosociali, dal punto di vista epistemologico. Difatti, la delimitazione di uno "spazio di mezzo" dove -interagendo fra di loro, il soggetto e i vincoli imposti- si viene a costituire quell'*<adattamento>* (per usare un termine piagetiano) che la Barrère riconosce come via alla socializzazione professionale, equivale ad una dichiarazione inconfondibile di impianto costruzionista. Tale da render conto del ruolo di entrambe le polarità della conoscenza e la funzione generativa –produttiva e creativa- degli scambi e delle retroazioni reciproche e solidali, secondo gradi di *<equilibrato>* (altro termine piagetiano) mai stabiliti una volta per tutte, eppure in grado, in base al consolidato, di selezionare e ridurre i margini di possibilità degli scambi susseguenti. Un processo indefinito, e tuttavia, pur con i suoi determinismi, non del tutto chiuso (cfr Piaget, 1950, 1967).

L'ispirazione costruzionista è confermata, inoltre, anche dalle scelte metodologiche. Qui la Barrère si colloca ad un livello ulteriore: quello della sua soggettività –di ex insegnante e di ricercatrice con le sue opzioni teoriche- a fronte dell'esperienza degli insegnanti interpellati. Le rappresentazioni che, mediante l'interazione provocata dalle interviste così ottiene, sono differenziate secondo il criterio della *<prossimità>*, ovvero della distanza tra le soggettività in concorso. E pertanto vediamo che si comincia con le interviste ai colleghi-amici, e si prosegue, via via, con i colloqui con gruppi di insegnanti cooptati dai colleghi-amici, con gruppi di insegnanti in condizioni 'naturali' (i raggruppamenti formali che operano in quanto tali nelle scuole), fino ai dati prodotti da altri ricercatori, a livello nazionale ed internazionale, sulla base del confronto tra orientamenti scientifici divergenti. L'interpretazione si costruisce, in questo modo, facendo variare –alla maniera di una 'sperimentazione'- il fattore del coinvolgimento, più o meno diretto, del soggetto ricercatore. Un approccio di tipo comprensivo, supportato da tecniche d'indagine qualitativa, ad orientamento epistemologico scopertamente costruzionista.

"Economia ed Efficacia"

L'altro volume che andiamo a commentare non consiste, come il precedente, in una ricerca, ma in una rassegna di ricerche già svolte; ma quel che si fa apprezzare non è tanto l'offerta di una sintesi o di uno stato dell'arte, quanto il taglio, o meglio, l'osservatorio: *l'ergonomia*, ovvero un sapere che per tradizione si è concentrato pressochè esclusivamente sui lavori manuali, a dominanza motorio-percettiva, trascurando quelli a carattere intellettuale. In questa occasione abbiamo l'opportunità di vedere che cosa ci può dire l'indagine ergonomica sull'insegnamento: colto, appunto, come lavoro. Anche questo è un 'nuovo sguardo'; per di più, uno sguardo non prescrittivo per scelta originaria, in quanto punto di vista squisitamente 'pratico', improntato ai criteri propri della intelligenza pratica: l'economia e l'efficacia.

Il volume di Marc Durand, *L'enseignement en milieu scolaire* (2002), indica col titolo non solamente una specificazione –nel senso di insegnamento 'di scuola', o 'generale', invece che, ad esempio, l'insegnamento 'professionale'- ma soprattutto una collocazione di campo epistemologica a favore del *costruzionismo*, ed in particolare la teoria dell'*azione situata* (p.e. Lave, Wenger 1991): <Anche se le necessità d'esposizione impongono una presentazione successiva delle condizioni e dell'attività

degli insegnanti, la posizione qui sostenuta è che questi due poli sono indissociabili: i vincoli della situazione impongono un'organizzazione all'attività degli insegnanti che, a loro volta, definiscono i vincoli ai quali rispondono. Tale doppio controllo dell'attore sul suo contesto e del contesto sull'attività dell'attore è polimorfa e complessa.> (p. 38) E prosegue, richiamando Schoen, ovvero l'epistemologia della pratica, e l'approccio 'ecologico' allo studio del lavoro di aula, a partire da Doyle, 1977. Inutile sottolineare la piena coerenza all'impianto costruzionista, per tutto il lavoro, ivi compresa la preferenza espressa (v. pp. 76 e sgg.)—in riferimento ai modelli computazionali dell'azione— alla teoria dei modelli dell'autorganizzazione di Varela e della scuola 'biologica' (per una panoramica, v. Giaconi, 2008; Damiano, 2008).

Dalla novità dello sguardo—in fatto di ergonomia dell'insegnamento— discende la struttura dell'opera: con la prima parte, quasi là metà, dedicata ad illustrare l'arsenale concettuale del sapere ergonomico utile all'esplorazione dell'area d'indagine prescelta, mentre la seconda punta a rendicontare lo stato di avanzamento delle ricerche sull'insegnamento e quel che consente di far vedere e capire al riguardo. La parte più interessante, ai nostri fini, resta comunque la prima, anche perché la presentazione del repertorio ergonomico non può eludere l'opportunità di mostrare, esemplificando, quale sia la visione dell'insegnamento che consente di acquisire. Non si tratterà di 'altri' aspetti dell'insegnamento che vengono messi in luce, bensì di aspetti ben noti che vengono traguadati in maniera inconsueta e stimolante, con il risultato di una comprensione più profonda.

Alla luce di questa analisi, che investe puntualmente gli elementi costitutivi della missione scolastica degli insegnanti —obiettivi, discipline di studio, contenuti d'insegnamento, classi, tempi, nei loro requisiti peculiari— si staglia un ritratto dell'insegnamento come "compito singolare", ben diverso da quello di altre professioni, caratterizzato da uno "spettacolare contrasto tra una libertà pedagogica estesa e codificazioni amministrative rigorose", che determina una forte componente di incertezza e la necessità di sviluppare la competenza, in una situazione estremamente fluida e complessa, a riconoscere e delimitare i problemi (v. pp.62-3). Come si può notare, il punto di vista è quello dell'attore, in intima relazione con il set pedagogico nel quale l'amministrazione lo ha inquadrato spazio-temporalmente, ed in relazione al quale egli si costituisce come tale, lungo un sottile equilibrio tra legami imposti e margini di autonomia.

Il capitolo successivo completa il precedente con una serrata discussione dei modelli e delle teorie che si confrontano nello studio del lavoro, nell'intento di identificare quegli orientamenti che meglio si prestano a studiare l'<**attività**>, ovvero quel che succede negli scambi fra attore e contesto. Siamo posti così dinanzi alla letteratura scientifica in questione, nei suoi orientamenti epistemologici e metodologici, offerta in una sintesi lucida e brillante, e sempre puntualmente riportata al lavoro di insegnare come unità di indagine.

Il percorso dell'argomentazione si concentra all'inizio (pp. 66-69) sulle ragioni che impediscono ai modelli prodotti in laboratorio di essere trasferiti nello studio dell'insegnamento, riconducibili principalmente al loro riduzionismo. Vanno in simmetria i paragrafi finali dello stesso capitolo, dove vengono passati in rassegna critica i modelli cognitivisti ad orientamento computazionale, fondamentalmente perché le macchine elettroniche non operano in maniera analoga al sistema cognitivo umano per il trattamento delle situazioni complesse, e soprattutto sono inadatti a cogliere il significato delle informazioni di cui pur si occupano. La preferenza di Durand va, come abbiamo detto, ai modelli di adattamento desunti dalla ricerca biologica (Varela, Thompson, Rosch 1992), che sono centrati, invece, proprio sull'acquisizione e la produzione di significati (pp. 75-80).

Al centro del capitolo si pone la parte propositiva. E' qui che il Durand dispiega il contributo più qualificatamente ergonomico, a sostegno del <**primato dell'operativo**> (pp. 69-74). Si tratta di pagine dense, dove con estrema chiarezza si può cogliere la prospettiva sull'insegnamento in quanto lavoro che si attua mediante le categorie della conoscenza ergonomica. Prende le mosse dalla distinzione di Aristotele tra pensiero speculativo e pensiero pratico, individuando in questo l'oggetto di studio che consente di <comprendere l'attività al servizio dell'efficacia dell'azione, e non della contemplazione né della dimostrazione (...). Il linguaggio stesso non è considerato secondo una dimensione descrittiva o enunciativa, ma assume uno statuto di linguaggio operativo, di azione simbolica mirata all'efficacia nel compito> (p. 69). Segue la precisazione degli aspetti che distinguono la conoscenza pratica da quella speculativa:

(1) **L'efficacia**, che costituisce una delle necessità dell'azione e l'impegno dell'operatore. Le 'immagini operative' (come le chiama Ochanine, 1978) si caratterizzano (a) per la loro adeguatezza al compito ed alla sua realizzazione ripetuta; (b) per il loro laconismo, che della situazione coglie solo gli aspetti pertinenti e utili all'azione; (c) la loro semplicità, che rinuncia ad ogni pretesa di esaustività; (d) la deformazione, che vale come sintesi delle precedenti perché la situazione viene percepita secondo priorità ed accentuazioni esclusivamente dedicate alla "viabilità" dell'intervento.

(2) **il problem posing**, che consiste —come ha mostrato Schoen— nell'orientamento a leggere la situazione data in termini di problema, prima che di esecuzione e soluzione. Nei contesti professionali le situazioni sono dinamiche e sincretiche, non sono già predisposte a rendere immediatamente riconoscibile l'ostacolo cognitivo; i dati non sono disponibili, né del tutto né solo quelli che possono servire; non si dà la soluzione o non se ne dà una sola, e quella utile può non essere nessuna di quelle esistenti. Se la situazione è familiare, l'operatore manda avanti le risposte di routine. Se non lo fosse, gli tocca identificare il problema, isolare i dati, riconoscerne i limiti, classificarli in ordine alle soluzioni ipotizzabili: è solo al termine di questa attività istruttoria che il problema 'appare' e la soluzione, non di rado, può emergere in concomitanza con la posizione del problema.

(3) **l'economia cognitiva**, perché ci sono dei costi in termini di attenzione, per l'attivazione di operazioni numerose e prolungate, mentre le risorse sono limitate, ed il bilancio —se negativo— comporta rischi anche gravi di degradazione del rendimento. Ne discendono strategie di distribuzione dello sforzo, che consentono di controllare e minimizzare il carico mentale o almeno di mantenerlo al di qua di una certa soglia. Si tratta di tre livelli di funzionamento —disposti fra loro in

forma telescopica- in dialettica fra il noto e l'incognito: (a) il primo è basato sulle conoscenze, quando il compito si presenta con caratteri decisamente innovativi, e pertanto chiede di essere affrontato con soluzioni inedite; (b) il secondo si fonda sulle regole, perché il compito da svolgere rientra in una classe relativamente ben conosciuta e pertanto l'operatore può contare su procedure generali da adattare al caso in questione; (c) il terzo si basa sulle abilità perché si tratta di un compito ordinario ed invariante, per il quale l'operatore ha degli automatismi che deve solo attivare (cfr Rasmussen, 1986, 1991).

(4) *La crisi temporale*: dal momento che il compito richiede di realizzare delle attività che si prolungano nel tempo, e che pertanto necessitano di essere pianificate a lungo termine, ripartendo lo sforzo secondo strategie di dosaggio e di tenuta, ciò comporta che gli operatori si trovino spesso nella situazione di non avere il tempo di deliberare, ragionare, pensare e siano pertanto costretti a fare ricorso a procedure d'urgenza, dove la tempestività e la qualità entrano in conflitto, generando soluzioni di compromesso.

Arriviamo così alla teoria della **<razionalità limitata>** (sviluppata, tra gli altri, da Simon, 1982), per la quale –per fronteggiare un ambiente complesso- il soggetto umano è tenuto ad adottare strategie di semplificazione che lo mettono in grado di ridurre il compito alla portata delle conoscenze, delle tecniche e delle capacità di controllo sulle quali può contare. Con la conseguenza di scarti significativi in fatto di velocità e precisione, con ritardi ed approssimazioni più o meno gravi. In definitiva, le attività risultano più o meno lontane dall'ideale, più ottimizzanti che perfette, soddisfacenti in quanto conformi a criteri personali di validità, ragionevolmente accettabili in termini di perseguimento degli obiettivi, sostenibili in fatto di costi, bilanciate fra vantaggi e inconvenienti, calcolando il valore aggiunto –non quello assoluto- in termini di utilità. Detta al negativo, sembra impossibile –per l'operatore- avere una conoscenza fedele, esaustiva ed esatta nella realizzazione dei suoi compiti: e tuttavia, si tratta di quel genere di azione razionale 'possibile', ovvero basata sui criteri di economia ed efficacia, non 'perfetti', bensì 'viabili'. E' il tipo di razionalità che permette di far fronte, accettabilmente, alle situazioni ad elevato grado di complessità ed imprevedibilità che caratterizzano il lavoro di insegnare.

Ora che ha delimitato la trama teorica, Durand può procedere, nella seconda parte della sua opera, ad ordinare le conoscenze prodotte dalla ricerca sul lavoro condotto dagli insegnanti. Mentre invitiamo a proseguire direttamente nella lettura di un testo ricco di informazioni e sempre criticamente sorvegliato, per accertare quanto si è capito e il tanto che resta ancora da investigare, ci limitiamo a far notare quanto dissonante –concreto, verace e rigoroso- sia questo approccio governato dallo sguardo ergonomico, rispetto alle rappresentazioni, idealizzanti e moralistiche, di non piccola parte della pubblicistica pedagogica in materia di insegnamento e di insegnanti.

Elogio dell'<astuzia>

Torniamo alla Lantheaume, che in questo caso ci presenta i risultati di alcune sue ricerche sul terreno, una nel quadro di una indagine sulla salute pubblica, di tipo più convenzionale (Helou, Lantheaume 2007), le altre due a carattere più spiccatamente etnografico sull'insegnare (al liceo) e sull'essere professore, sempre in una scuola superiore (Lantheaume, 2007). Gli aspetti messi a fuoco riguardano il disagio degli insegnanti, nelle sue diverse espressioni, che viene contraddetto dagli stessi insegnanti, quando –rispondendo alle interviste- affermano di ricavare non poche soddisfazioni dal loro lavoro. Una contraddizione analoga viene documentata dalle denunce di inadeguatezza degli insegnanti –che oggi (anche in Francia) sono diffuse con allarme dai media- mentre gli utenti della scuola attestano loro una fiducia anche superiore rispetto a quella provata verso altri professionisti.

I motivi d'interesse di queste ricerche sono principalmente due: il primo tocca la tesi che viene argomentata, in base alla quale le sofferenze dichiarate dagli insegnanti non dovrebbero più essere considerate come la prova di incapacità o di inadempienze, bensì come la manifestazione delle vicissitudini specifiche del mestiere che svolgono. L'altro motivo risiede nell'ampia fenomenologia degli adattamenti ingegnosi che gli insegnanti escogitano per evitare la sofferenza e trovare piacere nel loro lavoro: di qui la formulazione della **<ruse>** (astuzia), una categoria ripresa da Latouche (2004), che l'ha introdotta nella ricerca antropologica e psicanalitica, e che la Lantheaume sviluppa secondo una varietà di accezioni davvero inedita e illuminante per la comprensione del vissuto ordinario degli insegnanti. Già Tochon (1991a) aveva raffigurato gli insegnanti come "funamboli", e sono gli stessi docenti a servirsi di metafore –tipo 'volteggio'- per rendere l'idea delle sorprese dinamiche con le quali devono destreggiarsi nel caos dell'imprevedibilità scolastica. Ma la Lantheaume va oltre, e fa dell'astuzia un modello interpretativo a portata generale, per rappresentare le regolarità dell'insegnamento.

Si comincia con l'analisi della situazione, dove l'insegnamento viene presentato –a voce degli insegnanti- come un mestiere 'impossibile' –con litanie di lamentele ben note- e che l'autrice riporta a tre componenti: (a) la difficoltà di coinvolgere gli alunni nei processi di scolarizzazione; (b) la porosità tra sfera professionale e sfera personale, per cui –come già aveva colto la Barrère- i problemi incontrati sul lavoro trascinano, investendo frequentemente la vita extrascolastica degli insegnanti; (c) la difficoltà di stabilire che cosa intendere per 'buon lavoro' quando si tratta di insegnamento, con tutte le incertezze identitarie che questo può comportare. Se questi sono i fattori del disagio insegnante –sui quali convenire come elementi già acquisiti dalla ricerca sulla 'crisi' della scuola- la Lantheaume ne fa seguire una antologia di vie d'uscita, i modi mediante i quali gli insegnanti cercano di farvi fronte. E' l'analogo dell'ergonomia di Durand, con la differenza che mentre lì si trattava di bilanci cognitivi, qui ne viene evidenziata la dimensione relazionale e personale, in termini emotivi ed affettivi. Potremmo dire: in chiave di percezione di piacere o di contenimento della sofferenza.

L'elenco di queste 'uscite di sicurezza' sono ordinate a seconda che si tratti di vie 'esterne' alla professione, come le varie forme di compensazione che si cercano in altri lavori o in interessi culturali ed hobby, ma soprattutto 'interne': il disimpegno, il trasferimento ad altre sedi scolastiche meno svantaggiate (ma anche periferiche e più impegnative, come nei quartieri degradati e nelle scuole speciali), il negoziato per ottenere classi migliori, ma anche, e solo in apparenza

sorprendente, non un ripiegamento, bensì la dedizione ad altri aspetti della funzione docente, quelli che si aprono alla responsabilità più ampie della gestione dell'istituto scolastico come organizzazione.

Sulla base di questa raccolta, in particolare nelle due indagini etnografiche, la Lantheaume, giunge alla identificazione di quelle forme di adattamento ingegnoso e di tensione produttiva che circoscrivono il concetto di *ruse*: dapprima come collezione di storie di vita vissuta, quindi come classificazione tipologica, infine la definizione: <la ruse (...) è una soluzione originale, non prevista dall'organizzazione del lavoro, ad un problema inedito. Essa permette di controllare la situazione (e non solamente per non perdere la faccia), rende possibile l'attività del professore e deve essere giustificabile in base ai principi ed alle regole del mestiere. (...) La ruse non è soltanto la routine dell'esperto, essa è creazione. L'incertezza stessa della situazione rappresenta una delle condizioni d'emergenza della ruse, un mezzo per ridimensionarla e tenerla sotto controllo. (...) Il sentimento di aver inventato una nuova situazione è fonte di piacere per il lavoro; tanto più che la ruse rivela un ethos della virtuosità, una ingegnosità che appartiene in proprio al soggetto, e gli permette di fare quel che deve fare. (...) Il professionista e la persona, il genere e lo stile professionale sono in gioco nella ruse. Di volta in volta essa manifesta l'importanza delle interazioni, delle azioni cognitive, della dimensione linguistica e corporea.> (2007, pp. 78-9)

Come si vede, l'accezione di *ruse* accreditata dalla Lantheaume è 'positiva' (a differenza di Woods, 1977, che le considera "strategie di sopravvivenza"). Ed è concepita ad una latitudine molto ampia: l'astuzia non è più una mossa tattica, ma assurge al livello di competenza generale, che ciascuno si costruisce giorno dopo giorno, producendo gli attrezzi del mestiere. Un *thesaurus* gelosamente custodito, anche se sottovalutato, e che in qualche modo, carsicamente, circola in un patrimonio collettivo della categoria professionale: non quello ufficiale, certificato dall'amministrazione, bensì mezzo condiviso di lotta contro gli ostacoli, anche amministrativi, che si frappongono all'adempimento del mestiere.

Riprendendo un termine della narrativa algerina (Cabilla) – la *<tiherc>* - che sta ad indicare la relazione complessa tra la *ruse* ed il potere ufficiale, Lantheaume la considera l'equivalente di quel controllo sul proprio lavoro che l'operatore è tenuto legittimamente a riprendersi a fronte di organizzazioni disadattanti, che si reggono su ingiunzioni impraticabili. Uno spazio di libero movimento che non giunge a cambiare l'ordine delle cose, ma che consente di negoziare opportunamente condizioni favorevoli all'esercizio dell'attività, rendendo possibile mediante aggiustamenti creativi un 'buon lavoro', fonte di identificazione e di piacere (pp. 79-80).

L'ostacolo epistemologico

Ritengo di aver scontornato a sufficienza che cosa intendere –per lo studio dell'insegnamento- con **<Nouveaux Regards>**: un'indagine dall'interno, a carattere comprensivo, mirata ad esplicitare il punto di vista dell'attore –nel senso di soggetto epistemico- e dell'attività, considerata tutt'uno col suo contesto. Mi pare si possa considerare anche acquisita la prospettiva costruzionista, in particolare per quel che concerne la nozione di 'vincolo', che non viene collocato più come elemento esterno –alla conoscenza- bensì come componente intrinseca, eppur conflittuale, che interagisce con il soggetto, sia nella tensione che produce l'adattamento e, via via, l'equilibratura, sia nelle retroazioni che elaborano il processo di costruzione del soggetto stesso.

Se questi aspetti possono risultare chiari, credo sia più difficile accettare quel che –nei contributi esaminati (ed in altri, alcuni dei quali citerò in bibliografia)- comporti accedere al riconoscimento del **<modello del deficit>** che il Nuovo Sguardo si propone di contestare: per cogliere l'altra metà, oscura e 'negativa', del mondo e della società, fra i quali, per quel che ci tocca, vanno annoverati gli insegnanti, in quanto imputati designati delle crisi ricorrenti della scuola e delle insufficienze dell'insegnamento. Sono persuaso che questo sia, per la ricerca educativa e per la 'cultura pedagogica in senso lato, il problema da risolvere –l'ostacolo epistemologico> (ovvero psicologico: Bachelard, 1938), appunto- oltre il quale diventerebbe possibile un effettivo superamento ed il cambiamento utile a definire un paradigma alternativo. A guardar bene, questa è la linea aperta dai lavori di Schoen, con la critica alla 'razionalità tecnica', anche se, purtroppo, sono frequenti le letture che riconducono anche questo orientamento nell'alveo tradizionale del prescrizionismo (come quando, non di rado, si raccomanda agli insegnanti di 'diventare' pratici-riflessivi, non di essere –semplicemente e di fatto- riconosciuti come tali...).

Durand ne rivela un'altra implicazione (p.36): <Questa svolta epistemologica, che è anche una svolta nel posizionamento sociale della relazione ricercatore-insegnante, conduce a definire il lavoro del ricercatore come impegno a identificare la competenza professionale (dell'operatore) e di affidarla ai formatori incaricati di promuoverne l'acquisizione.> Ancora più scopertamente, Latouche (2004) ci invita a dimettere la visione idealista, alla maniera di Hegel, di un mondo finalmente bonificato, che afferma il progresso che può discendere da una razionalità astratta, dopo le prove terribili delle utopie e i deliri degli ultimi due secoli. Per riconoscere, prima, e quindi praticare la razionalità 'reale', che vive nel registro dell'incertezza e del malinteso: faccia a faccia con la pluralità incontenibile delle esperienze e delle prospettive, nostre e degli altri, adottata non per rinuncia e per disperazione, ma come paradigma di un modo di conoscere, complesso e circostanziale, effettivo, che ci consente l'edificazione di un mondo umano vivibile. E' in questo diverso, alternativo paradigma che emerge il recupero della conoscenza pratica e l'assunzione di quello sguardo, rinnovato eppur duro da accettare, che guarda (tra gli altri operatori) agli insegnanti come fonti della ricerca didattica: né semplici destinatari, e nemmeno solo partecipi della ricerca offerta loro per cooptazione indulgente quando non demagogica (come è accaduto, non di rado, nelle esperienze sempre ambigue della Ricerca-Azione), bensì 'alleati' nella comprensione di un compito difficile –dalle "routines incerte"- come l'insegnamento, sospeso fra il bisogno di prevedere tutto e la necessità di improvvisazioni ad hoc.

Giustamente è stato posto il problema delle funzioni della teoria, al momento di far propria una prospettiva che capovolge il rapporto tradizionale con la pratica: ha ancora una sua legittimità, la teoria, quando al centro del nuovo

sistema si dispone, copernicamente, il fare? E se può essere plausibile la nuova regola d'ingaggio –che prevede la funzione di **'dire il fare'** (cfr Damiano, 2006)- è proprio da escludere, senza residui, la sua funzione 'normativa'?

Ancora una volta, è Marc Durand, da buon ergonomo, a formulare il problema, fuori da eufemismi (p. 36): <questo approccio è a rischio del tradizionalismo che insidia ogni opzione di tipo pragmatico>. Non è una questione da poco, si tratta del pericolo della conferma dell'esistente, di rinunciare ad assolvere la funzione critica, prima ancora che di promuovere il cambiamento. Lo stesso si concede subito, senza remore, una risposta perlomeno minimalista: si tratta di un rischio compensato dal vantaggio consentito dalla possibilità di non rompere il dialogo tra pratici e ricercatori, e di basare questo dialogo su posizioni non-gerarchiche ?

Non abbiamo qui lo spazio per fare esercizio dialettico, argomentando le ragioni di chi non è disposto a rinunciare alla funzione 'normativa' –che vuol dire innovativa, aperta all'esplorazione di possibilità ulteriori- della teoria. Per quanto fondato possa essere il timore di consacrare l'esistente, non è questo il problema posto dal Nuovo Sguardo, né direttamente, né come implicazione non voluta. In attesa delle opportune occasioni per riprendere il discorso, basterà ribadire quel che dovrebbe restare irrinunciabile, come 'mestiere del teorico', ora che – esplicitato il **modello del deficit** - il re è nudo: far uscire l'insegnamento dall'enigma in cui l'abbiamo circoscritto, producendo una conoscenza che faccia presa sulla sua effettualità, è la condizione necessaria per assicurarsi, fuori da velleità e grida manzoniane, la sua governabilità, e per promuovere, plausibilmente e lungi da ogni sospetto, la professionalizzazione degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Bachelard, G., La formazione dello spirito scientifico, Cortina, Milano 1995 (orig. 1938)
- Barrère, A., Les enseignants au travail. Routines incertaines, L'Harmattan, Paris 2002
- Les Lycéens au travail, PUF, Paris 1997
- Baudouin, J.-M., Friedrich, J., eds., Théories de l'action et éducation, De Boeck, Bruxelles 2001
- Berliner, D.C., In pursuit of the expert pedagogue, in Educational Researcher, Aug.-Sept. 1986, pp. 5-12
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.F., McPartland, J., Mood, A.M., Weifelds, F.D., York, R.L., Equality of educational opportunity, US Government Printing Office, Washington 1966
- Connelly, W.D. and Clandinin, D.J., Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning, in Eisner, E. (ed.), Learning and teaching the ways of knowing, Chicago University Press, 1985, pp. 179-196;
- On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching, in Journal of Research in Science Teaching, n. 23, 1986, pp. 283-310
- Corsaro, W. A., Le culture dei bambini, Il Mulino, Bologna 2003
- Damiano, E., La "Nuova Alleanza". Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica, La Scuola, Brescia 2006
- Costruzionismo. Aria di famiglia, promesse epistemologiche e prospettive didattiche, prefazione a Giaconi, C., op.cit., pp. 7-26
- De Certau, M., L'invention du quotidien : 1. Les arts de faire, 2. Habiter, cuisiner, Gallimard, Paris 1990-1994
- Demaillly, L., Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques, in Revue Française de Sociologie, n. 26, 1985, pp. 96-119
- Derouet-Besson, M.-C., La ruse des petits, la 'sainteté' des grands et la critique sociale, in Education et Sociétés, n. 16, 2005, pp. 227-237
- Doyle, W., Learning the classroom environment. An ecological analysis, in Journal of Teacher Education, n. 28, 1977, pp. 51-55
- Durand, M., L'enseignement en milieu scolaire, PUF, Paris 2002
- Durkheim, E., L'évolution pédagogique en France, Alcan, Paris 1938
- Ehrman, B. D., I Cristianesimi perduti. Apricri, sette ed eretici nella battaglia per le Sacre Scritture, Carocci, Roma 2003
- Falzon, P., Langage d'interaction et ergonomie cognitive, in le Monde Informatique, n. 212, 1985, pp. 36-38
- Ergonomie cognitive du dialogue, PUG, Grenoble 1989
- Fenstermacher, G., and Richardson, V., L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement, in Cahiers de la recherche en éducation, n. 1, 1994, pp. 157-182
- Fenstermacher, G., Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline, in Revue des Sciences de l'éducation, n.3, 1996, pp. 617-634
- Giaconi, C., Le vie del costruttivismo, Armando, Roma 2008
- Ginzburg, C., I Benandanti. Ricerche sulla stregoneria e sui culti agrari nel Cinquecento e Seicento, Einaudi, Torino 1972
- Il formaggio ed i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500, Einaudi, Torino 1981
- Good, T.L., Biddle, B.J. and Brophy, J.E., Teachers make a difference, Holt Rinehart & Winston, New York 1975
- Helou, C., Lantheaume, F., Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier?, in Recherche et Formation, n. 57, 2008, pp. 65-78
- Lantheaume, F., De la professionalisation à l'activité: nouveaux regards sur le travail enseignant, in <Le travail enseignant. Crises et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier>, numero monografico di Recherche et Formation, a cura di F. Lantheaume, n. 57, 2008, pp. 9-22
- Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat, Rendre visible le travail enseignante : questions de méthodes, in Recherche et Formation, n. 57, 2008, pp. 89-102
 - (dir.), Les enseignants de lycée professionnels face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail, INRP, Lyon 2008

- L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petit bonheurs, souffrance, in *Education et société*, n. 1, 2007, pp. 67-82
- Latouche, S., Laurent, P.-J., Servais, O., Singleton, M., *Les raisons de la ruse. Une perspective anthropologique et psychanalytique*, La Découverte/MAUSS, Paris 2004
- Munby, H., *Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study*, In *Journal of Curriculum Inquiry*, n. 18, 1986, pp. 197-209
- *Metaphor and teachers' knowledge*, in *Research in the Teaching of English*, n. 21, 1987, pp. 377-397
- Lave, J., Wenger, E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*, University Park Press, New York 1991
- Ochanine, D., *Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail*, in *Psychologie et Education*, n. 3, 1978, pp. 63-75
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L., dirs., *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, De Boeck, Bruxelles 2008
- Piaget, J., *Introduction à l'épistémologie génétique. I : La pensée mathématique ; II, La pensée physique ; III, La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*, PUF, Paris 1950
- *Biologie et connaissance*, Gallimard, Paris 1967
- Rasmussen, J., *Information processing and human-machine interaction: An approach to cognitive engineering*, North Holland, Amsterdam 1986
- *Technologie de l'information et analyse de l'activité cognitive*, in Amalberti, R., Montmolin, M. de, & Theureau, J., (éds.), *Modèles en analyse du travail*, Mardaga, Bruxelles 1991
- Rayou, P., *La cité des lycéens*, L'Harmattan, Paris 1998
- Sabers, D.S., Cushing K.S. and Berliner, D.C., *Differences among teachers in a task characterised by simultaneity, multidimensionality and immediacy*, in *American Educational Research Journal*, n. 28, 1991, pp. 63-88
- Scurati, C., *Una nazione s'interroga. 'Rapporti' in prospettiva negli USA*, in *Pedagogia e Vita*, 6, 1986, pp.565-578
- Simon, H.A., *Models of bounded rationality: Behavioural economics and business organizations*, MIT Press, Cambridge 1982
- Sperandio, J.C., *La psychologie en ergonomie*, PUF, Paris 1980
- Tardif, M. et Lessard, Cl., *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université, Bruxelles 2000
- Tardif, M., Raymond, D., Mukamurera, J., Lessard, Cl., *Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement*, in St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L., dirs., *Le temps en éducation. Regards multiples*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy 2001, pp. 317-349
- Tochon, F. V., *A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leur courses ?*, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 86, 1989, pp. 23-33 ;
- *Le Journal d'un funambule, son épistémologie pragmatique*, in *Recherche et formation*, n.9, 1991a, pp.7-15
- *Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants*, in *Mesure et Evaluation en Education*, n. 14, 1991, pp. 57-81
- *L'enseignant expert*, Nathan, Paris 1993
- *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, in *Revue Française de Pédagogie*, n.133, 2000, pp.129-157
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch E., *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil, Paris 1993 (trad. it. Feltrinelli, Milano 1992)
- Wachtel, N., *La vision des vaincus*, Gallimard, Paris 1971
- Wang, M.C., Haertel, G.D. and Walberg, H.J., *What influence learning? A content analysis of review literature*, in *Journal of Educational Research*, n. 84, 1990, pp. 30-43
- Woods, P., *Teaching for survival*, in Woods, P. & Ammersley, M., eds., *Schools Experiences. Explorations in the Sociology of Education*, Crom Helm, London 1977