

Factum et Verum convertuntur

Gli insegnanti come fonti della ricerca didattica

ELIO DAMIANO

Abstract: *In this essay I call the educational researchers to change attitude toward teachers, coming for distinguish them like teaching true knowledge producers. A new-direction wich I'll discuss through epistemologic topics, starting from a Giambattista Vico's axiom – and carrying out with Jean Piaget's theory about knowledge as adaptation.*

Riassunto: *In questo articolo mi rivolgo ai ricercatori in campo educativo invitandoli a cambiare orientamento nei riguardi degli insegnanti, per cominciare a riconoscerli come "produttori" – di fatto – di conoscenze relative all'insegnamento. Un ri-orientamento che argomenterò in termini epistemologici, a partire da un assioma di Giambattista Vico e dalla teoria di Jean Piaget della conoscenza come adattamento.*

Parole chiave: *epistemologia delle pratiche, pratiche, ricerca, teoria-pratica.*

Il pensiero di Giambattista Vico (1668-1744) è oggetto di rinnovato interesse nella cultura internazionale, motivo di suggestioni e scoperta di anticipazioni sorprendenti. E certamente, nella temperie contemporanea, il fatto di aver già intuito – nel '700 – i rischi, per la vita sociale, della prevaricazione dell'approccio scientifico-tecnologico rispetto alla prudenza e alla saggezza, ne fanno un riferimento certamente attuale. Ma anche l'epistemologo Ernst von Glasersfeld lo ha richiamato, più volte, fra gli antecedenti illustri del suo "*costruzionismo radicale*" (Foerster-Glasersfeld, 2001). Quando si riesce a mettere da parte il suo repertorio biblico-teologico, il pericolo imminente, rispetto ad un'opera innovativa come quella del Vico, è quello di farla riecheggiare nel proprio contesto, amplificandola se non forzandola oltre i suoi limiti (Jacobelli Isoldi, 1993).

Per quel che mi riguarda, è uno solo il motivo per il quale richiamo il giurista-filosofo napoletano fin dal titolo di questo saggio: l'affermazione che possiamo tradurre con "*il criterio e la regola della verità consistono nell'averla fatta*". L'assioma (che egli denominava "*Degnitas*") ha una portata molto più perentoria della mia. Per Vico conoscere qualcosa significava rintracciarne i principi primi – ovvero, secondo l'insegnamento aristotelico,

le “cause” – e la scienza consiste nello “*scire per causas*”, elementi primi che padroneggia effettivamente solo chi li produce: solamente fare una cosa può consentire di coglierne le cause. È quel che, secondo Vico, vale per la matematica – perché siamo noi a costruirla mediante postulati, definizioni e teoremi – ma non per la natura, se è vero che non siamo noi ad averla creata. Di qui il rimprovero (uno dei molti) mosso da Vico a Cartesio circa la necessità di controllare empiricamente – mediante esperimenti – l’affidabilità delle nostre teorie sul mondo fisico (che ha indotto non pochi a scorgere in lui addirittura l’antesignano del Positivismo: per tutti, cfr. il pedagogista Pietro Siciliani, 1864, non a caso avvertito da Giovanni Gentile, 1917-23). Vico stesso, presumibilmente, avrebbe bollato questa interpretazione come “boria dei dotti”...

Ancora più interessante è un corollario di quell’assioma: la facoltà che ci consente di penetrare il segreto delle cose naturali è l’“*ingegno*”, non l’applicazione delle regole del metodo cartesiano, bensì gli esperimenti escogitati coniugando l’azione con la riflessione, traendo lezioni anche dall’errore. Ma quel che preme richiamare – a proposito della convergenza tra il fare ed il conoscere – è l’ambito dove l’uomo può ritrovare effettivamente il suo lavoro di produzione: **la storia delle società che ha costruito nel tempo**. È su questa che noi possiamo esercitare una conoscenza valida – la “*Scienza Nuova*” – perché la storia la facciamo noi. La storia è l’oggetto di studio che ci permette di andare oltre la ricostruzione documentale e critica degli eventi: è soprattutto l’opportunità di conoscere la stessa mente umana attraverso le sue opere. In particolare, attraverso la disamina della loro genesi e del loro sviluppo, potrà ricostruire – anche al di là della consapevolezza umana – le “leggi” che la regolano, ad ogni latitudine ed in ogni epoca. Regolarità che non sono soltanto dei popoli, perché le ritroviamo nello sviluppo di ogni singolo individuo, dalla fanciullezza fino all’età adulta. Non siamo certo alla legge biogenetica fondamentale di Ernst Haeckel (1892), con la ontogenesi che ricapitola la filogenesi, ma le analogie non mancano.

Anche se ne farò cenno a proposito dell’epistemologia genetica di Jean Piaget, non è la teoria evuzionista la ragione del mio richiamo all’associazione vichiana tra il “*Verum*” ed il “*Factum*”. Si tratta, invece, di argomentare la proposta di guardare agli insegnanti come alle “fonti” della ricerca didattica: gli insegnanti – per dirla con Giambattista Vico – “fanno” l’insegnamento e pertanto, sempre vichianamente, lo conoscono a fondo. Sotto il profilo del “fare”, non c’è altri che possa sapere – più e meglio degli insegnanti – che cosa sia l’insegnamento. Siamo tuttavia di fronte ad un’affermazione, più che controversa, contraddetta dalla ricerca educativa,

la quale – da sempre – ha guardato gli insegnanti in veste di “destinatari”. Peraltro, destinatari riottosi e recalcitranti, in larga misura dediti a rifiutare gli inviti a rinnovarsi rivolti loro, insistentemente, dai pedagogisti. I quali hanno – da sempre – evitato accuratamente di esaminare l’insegnamento là dove si compiva, effettivamente, nelle scuole, limitandosi – invece – ad elaborare teorie in astratto, o sulla base di introspezioni, all’occasione illustrando modelli in forma di “esemplari” da imitare, oppure a trasferire le loro concezioni da altri domini di conoscenza, da una certa epoca in poi – facendo capo a Jean Jacques Rousseau – a partire dall’osservazione del soggetto in apprendimento (“*Discat a puero magister*”).

In questo articolo non illustrerò questa attitudine anti-fattuale – o “non-vichiana” – della produzione pedagogica (Damiano, 2009a), perché ben conosciuta tra gli addetti ai lavori, mentre mi rivolgerò ai ricercatori in campo educativo invitandoli a cambiare orientamento nei riguardi degli insegnanti, per cominciare a riconoscerli come “produttori” – di fatto – di conoscenze relative all’insegnamento. Un ri-orientamento che argomenterò in termini epistemologici. In questa prospettiva, il riferimento a Giambattista Vico può essere considerato uno spunto. E per evitare equivoci su presunte paternità, ho rovesciato l’ordine dei termini dell’espressione originaria: cominciando non dal “*Verum*”, come Vico, bensì dal “*Factum*”. Comunque per farli convergere.

La conoscenza come adattamento

Ho ricostruito altrove la vicenda di questa sorta di nuova “rivoluzione copernicana”, che sta inducendo una (buona) parte dei ricercatori ad emancipare le “*parole degli insegnanti*” (Metelli di Lallo, 1966; Ballanti, 1988; Damiano, 2006, 2009b). Qui mi preme legittimare la validità epistemologica del *fare come forma di conoscenza*, con sue proprietà, distinte ed originarie, ovvero né “applicate” né discendenti dalla “conoscenza teorica”. I percorsi utili allo scopo sono più d’uno – dalla “*scienza del concreto*” di Claude Lévi-Strauss, alla “*Rinascita di Aristotele*”, fino all’epistemologia della pratica (per una rassegna degli studi in corso sull’azione, CNAM, 2000). Qui mi rifarò al paradigma emergente del Costruzionismo, a partire dalle tesi largamente anticipatrici dell’epistemologia genetica di Jean Piaget, la quale, rispetto ad altri approcci, ha il merito di aver controllato le teorie mediante indagini, di terreno – in campo biologico e psicologico – e a carattere storico-culturale.

L'accesso alla teoria piagetiana passa dalla biologia: la conoscenza è concepita come una manifestazione del processo più ampio dell'**adattamento vitale**. Con Piaget, né la vita è un fenomeno riservato alla biologia, né la conoscenza è un fenomeno di cui si occupano soltanto la filosofia e le scienze umane in genere. La conoscenza è uno degli eventi con i quali la vita si esprime presso la specie umana, riconosciuta come tale in quanto condivide con tutti i processi vitali la dinamica dell'adattamento. Non si tratta di "naturalizzare" la conoscenza, riducendone la peculiarità. La prospettiva piagetiana è la medesima di Aristotele e di tutta la lunga storia dell'aristotelismo: l'intelligenza è un modo dell'adattamento biologico. Un suo prolungamento che presso l'uomo giunge a produrre quelle rappresentazioni più o meno astratte che chiamiamo, appunto, "conoscenza". Una continuità che, a differenza di Platone, facendo dell'anima la forma del corpo, concepisce l'intelligenza come una funzione del corpo: un'intelligenza incorporata, con la conoscenza che diventa un processo specialistico, ma pur sempre, e intimamente, "incorporato".

Qual è il contributo che l'osservatorio biologico offre alla conoscenza della conoscenza? L'adattamento può essere visto, in prima approssimazione, come una **interazione** fra organismo e ambiente. Considerata nei suoi risultati, l'interazione produce una conformità, ovvero una corrispondenza tra l'organismo – la sua struttura, le sue funzioni – e le caratteristiche dell'ambiente. Al livello della conoscenza, la posta in gioco è altrettanto importante della sopravvivenza dell'organismo all'atto di generare la forma adatta a interagire vitalmente con l'ambiente: la corrispondenza tra la conoscenza e la realtà. Ovvero l'affidabilità della conoscenza, la sua conformità al reale, una questione a dir poco fondamentale. Nella storia del pensiero occidentale, il problema della corrispondenza tra le nostre rappresentazioni e il mondo fenomenico era apparso da sempre cruciale, perché si trattava di stabilire la "verità" di quel che si vedeva, si pensava e credeva dell'esperienza. Un tema epistemico ineludibile quanto precoce, che aveva trovato soluzioni differenti dai primi filosofi naturalisti, fino ai Sofisti e a Socrate, lungo una linea di divaricazione – quella fra le tradizioni empiriste ed idealiste – che percorre l'intero corso della riflessione sulla conoscenza e la sua validità. Come era possibile che il pensiero si "incontrasse" con il reale, così vario e incontenibilmente in variazione? Prima ancora delle risposte all'interrogazione, quel che conta segnalare è lo stupore: come può succedere che idee e fatti si trovino concordi? Che cosa lo consente? Com'è possibile riuscire, pur occasionalmente, ad evitare errori, illusioni e distorsioni?

Ebbene, sulle tracce dell'aristotelismo, e di quel gruppo di neo-raziona-

listi francesi – Brunschwig fra tutti – insieme filosofi e scienziati (Perret-Clermont and Barrelet, 2008), l’approccio biologico dell’epistemologo svizzero offriva una ipotesi originale e plausibile: la conoscenza deriva ed emerge dall’adattamento organico, si forma attraverso l’interazione tra soggetto e oggetto. E se “concordano”, dipende proprio da questo scambio solidale e reciproco che costruisce struttura e funzioni del soggetto in quanto conoscente. Il vincolo che stringe la conoscenza alla realtà è originario e costitutivo: nasce e si sviluppa attraverso una relazione intima e diretta tra soggetto ed ambiente.

Fu nel periodo tra il 1925 ed il 1929 che Piaget cominciò a collegare gli studi sulla determinazione genetica – la morfogenesi delle specie viventi – con le ricerche che stava svolgendo, in quegli stessi anni ’20, sulla psicogenesi, per gli aspetti che concernevano la maturazione – per ereditarietà genetica – rispetto all’apprendimento, inteso come risultato degli interventi educativi, informali e formali, lungo il corso dello sviluppo individuale. Nella sua opera di sintesi del 1967, espressamente intitolata *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti tra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, così conclude:

In definitiva, crediamo di aver verificato le ipotesi (...) che le funzioni cognitive prolungano le regolazioni organiche e che esse costituiscono un organo differenziato di regolazione degli scambi con l’esterno. L’organo in questione è solo in parte differenziato al livello delle conoscenze innate, ma lo diventa sempre di più con le strutture logico-matematiche e con gli scambi sociali, come con quelli inerenti ad ogni esperienza (Piaget, 1967, 1983, 422).

Al Centro Internazionale di Epistemologia Genetica operante a Ginevra, con l’intensiva collaborazione tra biologi, psicologi ed epistemologi, erano stati accertati i processi che consentivano di mettere in discussione le teorie correnti, all’epoca, su Darwinismo e Lamarckismo. Quello che emerge, in piena vista, è il ruolo dell’organismo inteso come soggetto dell’adattamento: certamente condizionato, ma resistente, e soprattutto creatore attivo di soluzioni produttive, a breve e lungo termine. Quello che emerge è l’organismo inteso come singolo, a carico del quale l’adattamento si compie. In effetti, spetta al soggetto individuale fare esperienza delle spinte innovative emergenti nei contesti di vita; ed è comunque il soggetto particolare a servirsi del suo capitale genetico per adattarsi, nei modi da questo consentiti, alle pressioni esercitate dall’ambiente.

Piaget confuta la teoria darwiniana – considerandola semplicistica – ma rifiuta anche la teoria lamarckiana, eccessivamente riduzionista. Sulla base

dell'interazionismo, non solo contesta i limiti dell'empirismo ambientalista e dell'innatismo preformista, ma giunge a rendere ragione di entrambe le tesi nella teoria unificata di una scienza della vita basata sulla relazione fondativa tra struttura ereditaria ed ambiente: che non tarderà (1937) ad estendere alla teoria psicologica dell'intelligenza come relazione tra maturazione – del patrimonio genetico – e apprendimento, indotto dall'esperienza, fisica e socio-culturale. Tra il 1967 (anno di pubblicazione di *Biologia e conoscenza*) ed il 1976 (quando esce, sempre da Gallimard, *Le comportement, moteur de l'évolution*, a ruota di *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. Séléction organique et phénotypie*, 1974, dall'editore Hermann), egli parte dalle ricerche psicogenetiche effettuate nel frattempo per riformulare in termini propriamente epistemologici le sue ipotesi biologiche sull'interazione organismo-ambiente.

Se l'architettura delle forme che l'organismo possiede corrisponde al suo potenziale genetico innato, è altrettanto vero che tale architettura possiede una capacità plastica di modellamento che consente l'adeguamento ai particolari contesti in cui ciascun individuo vive. Per un verso la morfologia dell'organismo manifesta una conoscenza "generale" dell'ambiente, dall'altro, per essere efficace nell'ambiente specifico, quella medesima conoscenza dev'essere reattiva e flessibile rispetto alle contingenze particolari. È il soggetto che traduce le norme generali in azioni adeguate e creative in base alle possibilità offerte dalla situazione. Viene così a evidenziarsi una "grande storia" – quella della specie che si è consolidata nella lunga durata – e una "piccola storia", quella delle vicende individuali e locali del soggetto in contesto. Ma queste due "storie" sono in rapporto fra di loro: la "grande" serve da regola generale e implicita, la "piccola" è il luogo dove la "grande" si esprime ed insieme si alimenta, per selezionare le soluzioni da acquisire e conservare. Modificazioni somatiche, prodotte dai singoli organismi alla periferia del loro corpo, dove interagiscono con l'habitat, possono diventare – se perpetuate nel tempo – una sorta di "copia" da integrare nel capitale genetico. L'evoluzione si compie così, come un dialogo continuo, tra centro e periferia, norme ed interpretazione, stabilità e mutamento, evoluzione e crescita individuale. Un dialogo fecondo, una interazione generativa tra il piano filogenetico dell'evoluzione della specie (genotipo) e quello ontogenetico dello sviluppo individuale, il fenotipo. Nella storia della conoscenza, fra *soggetto epistemico* – il collettivo cognitivo della cultura socializzata – e *soggetto individuale*, interprete singolare del patrimonio cognitivo e produttore di conoscenze inedite. È secondo questa dinamica fra soggetto, processi di autopoiesi e realtà esterna che Piaget esamina e discute i due

indirizzi evoluzionistici fra loro antagonisti, riportandoli ai loro assunti epistemologici di fondo.

La teoria lamarckiana ha il merito di aver posto in primo piano il ruolo che l'ambiente svolge nella genesi dei comportamenti e delle strutture vegetali ed animali. L'organismo è concepito come soggetto solamente passivo, marcato sempre più incisivamente da un ambiente onnipotente ed invasivo. Piaget non ha difficoltà a riconoscere il lamarckismo come la versione biologica dell'*empirismo*, direttamente associabile alle posizioni espresse in campo filosofico dal Neopositivismo del Circolo di Vienna e dal Behaviorismo statunitense. Il soggetto assume il profilo di unità di apprendimento solo ricettivo, privo di qualsiasi competenza di organizzazione interna e di relativa autonomia produttiva e proattiva. Indefinitamente dipendente dalle modificazioni indotte dall'esterno, tutto superficie e periferia, senza centro.

La teoria darwiniana si pone esattamente sul versante opposto, perché ha il merito di mettere in piena luce l'organismo come soggetto che si conserva e afferma se stesso, senza subire alcuna variazione che non sia compresa tra le varianti possibili del suo patrimonio originario ed autogenerantesi. Rispetto a questa struttura l'ambiente e le sue novità non esercitano altra funzione che di stimolo all'emersione del poliformismo già predisposto all'interno profondo dell'organismo. Il sistema endogeno è autosufficiente, protegge i suoi confini producendo autonomamente forme inedite ed irrevocabili di autorganizzazione. Le modifiche imposte dall'ambiente restano solo periferiche e non hanno alcuna possibilità di essere interiorizzate. Di fatto, il darwinismo non riesce a spiegare l'adattamento e pertanto neppure l'evoluzione: perché, spiega Piaget, è saldamente ancorato a presupposti di tipo preformistico ed innatistico propri dell'*idealismo*. Tra ambiente ed organismo non si dà alcuna interazione significativa, come tra periferia dell'organismo e struttura genetica. Quella che viene affermata è la sovranità della specie: dominante prima che a fronte dell'ambiente, rispetto allo stesso soggetto individuale, ridimensionato a semplice evidenza comportamentale della struttura ereditata, profonda quanto inconscia. Né sembra che la tradizione del neo-darwinismo, con William Bateson, Julian e Thomas Huxley, sia uscita da questo orientamento innatistico.

La teoria piagetiana contesta a lamarckismo e darwinismo, pur divergenti, lo stesso limite: l'incapacità di spiegare l'adattamento come processo epigenetico che dalla periferia degli scambi con l'ambiente costruisce progressivamente il centro dell'architettura profonda, che a sua volta regola il comportamento della periferia. Rendendo conto, insieme all'adattamento,

della rilevanza del soggetto particolare e della sua esperienza, e della sua complessità interna, tra il piano delle regole innate e quello dell'interpretazione produttiva. L'impianto piagetiano, in questo modo, si rivela costruttivista, con l'adattamento che ha la funzione di generazione. L'organismo si trasforma in relazione all'ambiente e questa variazione evolutiva ha per effetto un accrescimento degli scambi fra ambiente ed organismo favorevoli alla sua conservazione.

Quello che va esplicitato, ai fini del nostro discorso, è che il processo di adattamento identificato da Piaget come dinamica di base dell'evoluzione vitale è riconoscibile nel processo della conoscenza, attivo dalla nascita, nel soggetto umano. Qualunque sia, lungo la crescita dell'uomo, il tipo di intelligenza esercitato ai diversi gradi dello sviluppo, la conoscenza si produce mediante l'azione e all'origine della conoscenza c'è l'azione. Già al livello senso-motorio, le azioni producono conoscenze, elementari ma significative, orientandosi ed articolandosi fra loro in strutture unificanti più ampie e comprensive. Queste dinamiche, che fluttuando si organizzano e passano di livello, non emergono da un "soggetto" consapevole di sé a fronte di un ambiente, riconosciuto come "oggetto" nelle sue caratteristiche di stabilità, regolarità che si offrono/oppongono alle sue iniziative. Il bambino non si percepisce (ancora) come una unità complessiva, le parti del suo corpo non sono tali ma in qualche modo indipendenti; inoltre egli "confonde" l'interno – i suoi apporti – con quello che proviene dall'esterno. È ancora l'azione, sia ben chiaro, all'origine della progressiva consapevolezza delle due polarità che conduce alla identificazione del soggetto in quanto attore cognitivo. Consapevolezza che si esprime, appunto, come consapevolezza emergente dall'azione e che mette in grado il soggetto di riconoscersi come tale a fronte di un mondo oggettivo, e di rappresentarsi la conoscenza come implicazione reciproca degli opposti – la "lotta per il significato" tra soggetto e ambiente – di cui essa stessa – attraverso l'azione – si alimenta. Sono le due polarità dell'azione, – il soggetto e l'oggetto – che gli consentiranno di "pensare il pensiero" e di governarlo nei processi di costruzione di una rappresentazione della realtà "viabile" e plausibile rispetto ai progetti di trasformazione della stessa. Ora potrà contare anche su un repertorio di *routines* e *habitus*, coordinati in strategie operative ben più complesse, soprattutto più flessibili e trasferibili, perché liberate dai vincoli del contesto, che si costituiscono in chiave di categorie astratte, ad elevato potenziale conoscitivo quali *concetti*, *procedurali* e *dichiarativi*, *modelli* e *teorie*. Ivi compresa una teoria della mente, che indirizza la capacità di rappresentarsi le idee degli altri e di "imparare ad imparare" (o *metacognizione*).

Gli insegnanti come fonti della conoscenza pedagogica

A conti fatti, si può dire che siamo dinanzi alla resa dei conti con il “Programma di Cartesio” (Bastide, 1975; Damiano, 2006). La concezione tipica – a carattere gerarchico ed “applicazionista” – del rapporto fra teoria e pratica, all’interno della quale la teoria assume la funzione, primaria, di scoperta delle verità scientifiche che, in un secondo momento, possono essere “tradotte” in pratica, è stata a lungo il modello generale della “via moderna” alla ricerca. Un sistema di “distinzioni” piuttosto nette tra oggetti del mondo “fisico” ed oggetti del mondo “spirituale”, questioni relative ai “fatti” e questioni relative ai “valori”, indagini mirate sui “mezzi” e scelte riguardanti i “fini”. Questo modo di vedere il mondo si è affermato come un autentico paradigma, con le sue certezze e le sue ortodossie. Quello che per il metodologo francese era la proposta di un sapere “leggero” e procedurale – circoscritto ai fenomeni caratterizzati da causalità deterministiche, limitato alle dimensioni di tipo meramente esterno e descrittivo, quindi oggettivo e misurabile – ha potuto diventare, a sua volta, con il Positivismo, una religione.

Con gli anni ’80 del Novecento, il riorientamento è diventato dirimpente: con l’affermazione del costruzionismo, l’epistemologia della complessità e l’epistemologia della pratica. Quest’ultima, in particolare, ha comportato lo sforzo, in buona parte riuscito, di cogliere il punto di vista di quelli che possiamo chiamare i “laici della conoscenza”: i pratici.

Così abbiamo cominciato a rendere visibile quello “spazio di mezzo” dove – interagendo fra di loro, l’insegnante-soggetto e i vincoli imposti, le condizioni rilevanti e le condizioni d’esercizio – si viene ad attivare quell’*“adattamento”* che è, insieme, conoscenza pratica dell’insegnamento e socializzazione professionale. Ovvero il pensiero “produttivo” dell’insegnante: le trasgressioni, gli espedienti, gli automatismi, le routines, le competenze che costituiscono le risorse dell’economia cognitiva dell’insegnamento e che sono state designate come l’*“astuzia”*, quella simbolizzata da Ulisse, l’eroe che riesce a tirar frutto anche dalle situazioni avverse (Lantheaume, 2008). Al ricercatore il compito di assegnare a se stesso una funzione diversa – non prescrizioneista – impegnandosi ad emancipare la conoscenza generata da questo adattamento creativo per tentare di riuscire a metterla “in parole”, per restituirla agli insegnanti in termini di “teoria” ed affidarla ai formatori per promuovere la presa di coscienza del sapere collettivo degli operatori e assicurarne lo sviluppo professionale.

Non bisogna dimenticare che – in quello stesso “spazio di mezzo”

(Varela, Thompson e Rosch, 1993) – si generano anche le soluzioni “recessive”, quelle che servono a compensare le usure di un lavoro, le risonanze del quale tracimano dolorosamente nella vita privata delle persone-insegnanti. Linee di fuga, esterne ed interne all’insegnamento, e che si manifestano come ritualismi didattici, rassegnata melanconia, anaffettività, fino a patologie professionali tipiche (Lodolo d’Oria, 2005; Lodolo d’Oria e Basaglia, 2002-04). Anche questa è “conoscenza” dell’insegnamento. Non solo le cosiddette “buone pratiche” né soltanto le innovazioni eccellenti vanno consegnate agli insegnanti, a maggior ragione a quanti si candidano all’insegnamento. Perché la teoria ha il compito di comprendere e spiegare agli interessati – e rendere visibili al pubblico – anche i costi di un mestiere esposto come pochi altri all’insuccesso. Tenendo ben presente che il servizio reso dalla teoria è una opportunità per i ricercatori medesimi, se non altro in termini di un autentico sapere sull’insegnamento. Perché *factum ipsum verum*, a dirla col Vico.

Presentazione dell’Autore: Elio Damiano è professore ordinario di Didattica generale presso la Facoltà di Psicologia dell’Università di Parma. Si occupa di innovazione scolastica, formazione degli insegnanti, modelli didattici, educazione interculturale, teoria e pratica, epistemologia. La sua più recente monografia in volume si intitola *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*, Assisi, 2007.

Bibliografia

- BALLANTI, G. (1988), *Modelli di apprendimento e schemi d’insegnamento*, Teramo, Giunti e Lisciani.
- BASTIDE, R. (1966), *Antropologia applicata*, Torino, Boringhieri.
- BERTI, E. (a cura di), (1988), *Tradizione e attualità della filosofia pratica*, Genova, Marietti.
- CNAM (2000), *L’analyse de la singularité de l’action*, Paris, PUF.
- DAMIANO, E. (2006), *La “Nuova Alleanza”. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola.
- (2009 a), «Gli insegnanti della Società degli Individui», *Pedagogia e Vita*, n. 2, 80-95.
- (2009 b), «Nouveaux Regards. Studiare l’insegnamento oltre la ricerca normativa», *Orientamenti Pedagogici*, n. 4, 551-571.
- FOERSTER, H. von, GLASERSFELD, E. von (2001), *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell’eresia costruttivista*, Roma, Odradek.

- GENTILE, G. (2003), *Le origini della filosofia contemporanea in Italia, 1917-23*, Firenze, Le Lettere.
- GLASERSFELD, E. von (1992), «Aspetti del Costruttivismo: Vico, Berkeley, Piaget», in M. CERUTI (a cura di), *Evoluzione e conoscenza*, Bergamo, Lubrina, 421-431.
- HAECKEL, E.H. (1892), *Storia della creazione naturale*, Torino, UTET.
- JACOBELLI ISOLDI, A.M. (1993), «I limiti della fortuna di Vico nel pensiero contemporaneo», in G. CACCIATORE, G. CANTILLO (a cura di), *Vico in Italia e Germania*, Napoli, Bibliopolis, 377-384.
- LANTHEAUME, F. (2008), «De la professionalisation à l'activité: nouveaux regards sur le travail enseignant», *Recherche et Formation*, n. 57, 9-22.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1979), *Il pensiero selvaggio*, Milano, Il Saggiatore.
- LODOLO D'ORIA, V. (2005), *Scuola di follia*, Roma, Armando.
- , BASAGLIA, G. (2002-2004), *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazione, problemi e proposte*, Roma, Background Report del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, per il progetto OCSE-Insegnanti.
- METELLI di LALLO, C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., BARRELET, J.-M. (2008), *Jean Piaget and Neuchatel. The learner and the scholar*, New York, Taylor & Francis.
- PIAGET, J. (1950), *Introduction à l'épistémologie génétique. I: La pensée mathématique; II, La pensée physique; III, La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*, Paris, PUF.
- (1972, orig. 1937), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- (1983, orig. 1967), *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti tra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Torino, Einaudi.
- (1976), *Le comportement, moteur de l'évolution*, Paris, Gallimard.
- (1977, orig. 1973), *Adattamento vitale e psicologia dell'intelligenza. Selezione organica e fenocopia*, Firenze, OS.
- SICILIANI, P. (1864), *Sommario delle conferenze di filosofia secondo i principi metafisici di G.B. Vico*, Firenze, Sansoni.
- VARELA, F.J., THOMPSON, E., ROSCH, E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.
- VICO, G. (1744), *Principi di Scienza Nuova*, Napoli, Stamperia Muziana.