

## Introduzione

Di norma l'indice di un manuale segue una logica tematica e rispecchia scelte metodologiche o epistemologiche. L'*Agire didattico* del 2012 e la seconda edizione del 2017 rispondevano a tale logica: si partiva dalla *teoria e dalla storia*, si affrontavano poi *saperi e strumenti* e, infine, si approfondiva la *professionalità docente*. Si trattava sicuramente di una proposta innovativa nell'approccio ai contenuti e nelle logiche all'interno della manualistica universitaria sulla didattica e sicuramente contribuiva a questo il fatto che non si trattasse di un libro "nostro", ma fosse il prodotto di una comunità scientifica di studiosi in qualche modo e allo stesso titolo tutti coautori del volume.

Quando abbiamo deciso di ripensare che forma potesse questo *Nuovo agire didattico* il problema che ci si è posto è stato quello di comprendere se quell'impostazione potesse essere ritenuta ancora valida o se fosse necessario riflettere sulle modalità con cui la didattica deve essere organizzata e pensata.

Due sono le questioni che abbiamo ritenuto rilevanti. La prima riguarda il concetto stesso di manuale. In didattica parliamo spesso di trasposizione, ovvero dei modi attraverso i quali il *savoir savant* dello specialista viene reso disponibile come *savoir enseignée* agli studenti. Tuttavia, quando scriviamo per un manuale emerge troppo spesso il ricercatore che è in noi e così, invece di fornire materiali pensati per chi apprende, finiamo per proporre saggi teorici di non sempre facile lettura che forse andrebbero più opportunamente indirizzati ai nostri colleghi. Così abbiamo deciso di dividere il manuale in due grandi parti, cercando di trovare un equilibrio tra un testo che presentasse saggi e un manuale operativo. La seconda parte del manuale recupera così, rivisti e aggiornati, un buon numero dei capitoli che costituivano le edizioni precedenti: è la parte saggistica, degli approfondimenti, utilizzabile dal docente in maniera più tradizionale. La prima parte, invece, è completamente nuova e contiene delle lezioni, strutturate secondo il respiro metodologico dell'Episodio di apprendimento situato (EAS), in tre momenti. Nel primo, quello dell'anticipazione problematizzante, si propone di partire dalle concettualizzazioni più frequenti degli studenti e dalle problematiche che essi incontrano. Nel secondo momento, quello della produzione, vengono proposte delle attività individuali o di piccolo gruppo che consentano di accostare il tema della lezione nella modalità del problem solving. L'ultimo momento, quello della riflessione, accompagna l'alunno al debriefing per fissare i concetti e discutere e correggere errori e *misconceptions*. Non sono lezioni "sature", ma tracce supportate da suggerimenti di attività e materiali. La progettazione micro comunque dovrà spettare al docente e rispecchiare la sua visione della didattica e la sua filosofia educativa.

La seconda questione è secondo noi più rilevante. Viviamo in una società del frammento fatta di concetti, pratiche, emozioni che apparentemente hanno strutture atomiche, autosufficienti, e che si connettono tra loro in reti di significati più ampie e più vaste, ma attraverso nessi deboli e provvisori. Le scritture digitali hanno spesso la forma di testi brevi, spesso connessi a una cornice più per relazioni topologiche che semantiche, così che la cornice funziona più come sfondo integratore che come reale spazio di significazione delle loro relazioni. Il problema del cittadino del ventunesimo secolo non deriva tanto dalla presenza del frammento, ma proprio dalla difficoltà di articolarlo in una rete, dalla mancanza di un quadro che gli fornisca un contesto. È chiaro che oggi il quadro non può essere una teoria che sovradetermina e orienta il micro; è piuttosto una mappa modulabile in continua evoluzione, che viene ridefinita in itinere in funzione dei frammenti che man mano viene a comprendere.

Partendo da queste riflessioni ci siamo chiesti quale possa essere la struttura di un manuale di didattica che tenga conto del frammento, ma sappia suggerire la rete, il quadro, la cornice. Ci è sembrato necessario recuperare un concetto che sicuramente è alla base della ricerca attuale e che tiene conto della complessità oggi presente nei contesti. L'ipotesi che proponiamo è di considerare questo manuale come un terzo spazio in cui modalità diverse di proporre/leggere la didattica e prospettive teoriche diverse, anche se all'interno di alcune linee di riferimento condivise, possano dialogare e suggerire prospettive formative per un professionista dell'insegnamento oggi. Se si guarda ai manuali in commercio ci si trova di fronte o a saggi teorici, che spesso sono fuori target, o a testi "all'americana": guide didattiche, dotate di schede operative e di sintesi, corredate da apparati di paratesto molto invadenti. Ci siamo chiesti se fosse pensabile un testo che facesse dialogare questi due modelli, che fosse problematizzante senza perdere la profondità della riflessione. In un manuale di didattica sicuramente sono necessari approfondimenti teorici, ma anche spazi di riflessione, spaccati di pratica su cui riflettere, percorsi in cui lo studente sia accompagnato nell'analisi e nella produzione necessarie per costruire un proprio habitus professionale. In base a questa logica abbiamo ideato la nostra proposta editoriale.

Come sopra anticipato, due sono le grandi parti in cui il libro si articola (una terza parte per ora è disponibile online<sup>1</sup>). La prima è fatta di *Lezioni* e si articola in una serie di riflessioni su processi centrali per chi insegna. Ogni lezione parte da un problema, propone una serie di attività sulle quali lo studente può misurarsi e suggerisce alcune riflessioni. Sono i processi in cui si articola il fare dell'insegnante e su cui si sviluppa il sapere pratico di chi insegna. La seconda parte consta di *Approfondimenti* e affronta i nodi teorici essenziali su cui un docente deve riflettere e che vanno a costituire il suo sapere teorico. Vi è infine una terza parte, online, che contiene schede di riferimento e di orientamento, una specie di glossario su concetti, strategie, dispositivi, teorie e autori che possono essere considerati come mattoni per orientarsi nella lettura delle altre due parti. Tali lemmi si presentano più volte nel testo e a essi si può accedere indipendentemente dal capitolo o lezione che si sta studiando. Sono voci brevi e autoconsistenti che permettono di orientarsi in contenuti non ancora posseduti. Spesso tali concetti sono inseriti nei capitoli teorici. Nell'ottica della rete e della

<sup>1</sup> <https://nuovadidattica.wordpress.com>.

costruzione personale di percorsi abbiamo ritenuto utile separare i frammenti e renderle autonome cosicché chi legge possa recuperarle secondo la sua traiettoria di lettura.

Se nell'*Agire* del 2012 e 2017 era consigliata una lettura sequenziale del testo, nel *Nuovo Agire* del 2022 il percorso è libero ed è il singolo insegnante o studente che deve costruirlo in base alle sue conoscenze, alla sua storia e alle sue esigenze.

Ogni capitolo è concepito come un frammento autosufficiente mentre la rete è solo suggerita ed è lasciato al docente responsabile dell'insegnamento e al singolo studente il compito di costruirla in funzione del proprio contesto. Le traiettorie possibili sono molteplici. Avremo in alcuni casi un nodo teorico che supporta più proposte operative o un frammento di lezione che richiede per il proprio approfondimento più contributi teorici.

L'organizzazione del volume non è pertanto semplicemente il modo con cui abbiamo strutturato il testo, ma anche una proposta teorico-didattica. Alla base di tale scelta vi è la domanda su come articolare i saperi teorici con i saperi pratici, le conoscenze epistemologiche relative all'insegnamento e le competenze necessarie a un professionista della formazione. Benché si parli molto di competenza, questo è un tema ancora profondamente da indagare proprio perché è fortemente intriso di complessità e le modalità spesso riduzioniste con cui si affronta finiscono per snaturarne il significato profondo. La competenza è un concetto complesso e longitudinale. Siamo tutti in grado di definire un soggetto competente, ma questo è il frutto di un rapporto non parcellizzato o puntuale, ma continuo con l'altro. Nello stesso tempo sappiamo cogliere anche nell'atto e nel singolo processo un comportamento più o meno competente. Sarebbe opportuno ragionare più in profondità sulla necessità di distinguere la competenza come riferimento longitudinale e il processo, ovvero il singolo comportamento competente. Nella stessa ottica si muove il manuale, che si pone come un terzo spazio in cui lo studente è chiamato ad approfondire problemi e nodi teorici, visti come frammenti situati, e a costruire una propria rete che li connetta in una traiettoria personale. La stessa postura tra generale e locale è richiesta al docente. Pensiamo a un docente competente che costruisca progettazioni connesse alla situazione, ma anche legate alla prospettiva curricolare, progettazioni flessibili che poi egli è in grado di usare in azione a partire da uno script, da una traccia di sceneggiatura (questa è una delle funzioni delle *Lezioni*). È proprio nel confronto tra progettato e agito che prende vita la sua professionalità e si sviluppa quella capacità di prevedere che è un elemento fondante del suo agire competente.

*Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi*