

Emanuele Isidori

Il modello decostruzionista  
nella ricerca pedagogica

*Contributi per la formazione degli insegnanti*

Con un saggio di  
*Antonio Fraile*



Copyright © MMV  
ARACNE editrice S.r.l.

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

via Raffaele Garofalo, 133 A/B  
00173 Roma  
(06) 93781065

ISBN 88-548-0136-4

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: giugno 2005

# Indice

## Parte I

### Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica

1. La “via” decostruzionista alla pedagogia.....	9
2. Il “metodo” decostruzionista.....	12
3. Implicazioni decostruzioniste nei modelli di R-A per la formazione degli insegnanti.....	25
4. Decostruzione e R-A per la conoscenza pedagogica.....	32
5. I livelli di implicazione di un possibile modello.....	41
6. Il modello di R-A decostruzionista: esperienze per la formazione degli insegnanti.....	46
7. Dalla decostruzione alla ricostruzione della pratica docente.....	51
8. Tecniche decostruzioniste per la formazione degli insegnanti.....	58
9. Sulle tracce della disseminazione: le mappe concettuali.....	74
10. La decostruzione delle metafore.....	76
11. Una ricerca educativa oltre la decostruzione.....	89
12. Per una “pedagogia della responsabilità” nella professione docente.....	98
<i>Bibliografia</i> .....	105

**Parte II**  
**Paradigmi e metodi di ricerca nell'insegnamento**  
**dell'educazione fisica**  
**(di Antonio Fraile)**

1. Le tradizioni di ricerca nella formazione degli insegnanti.....	115
2. La ricerca educativa nell'ambito dell'educazione fisica.....	135
3. La revisione delle tradizioni: quantitativo <i>versus</i> qualitativo.....	138
4. I paradigmi della ricerca.....	143
5. La R-A in educazione fisica.....	158
6. La R-A come modello per la formazione dei docenti.....	160
7. Tecniche e strumenti di raccolta e analisi dei dati.....	176
8. Il processo di convalida e di credibilità della ricerca qualitativa.....	196
<i>Bibliografia</i> .....	209

## PARTE I

### IL MODELLO DECONSTRUZIONISTA NELLA RICERCA PEDAGOGICA

#### 1. *La “via” decostruzionista alla pedagogia*

Il decostruzionismo, movimento di cui il filosofo francese Jacques Derrida<sup>1</sup> è considerato il fondatore, rappresenta oggi una prospettiva pedagogica ormai acquisita a livello teorico nella ricerca educativa. Da tempo in Italia alcuni pedagogisti hanno evidenziato le potenzialità implicite in questo movimento di pensiero e ne hanno auspicato lo sviluppo nella ricerca educativa (Cambi, 1992; Erdas, 1995; Mariani, 2000).

Il decostruzionismo è stato di fatto legato a modelli di pedagogia e di filosofia dell'educazione critico-radicali (Cambi, 1987; Gallagher, 1992; Granese 1993), ermeneutici (Gennari, 1992; Muzi, 1995), esistenzialisti e postmoderni (Fullat, 2002).

La decostruzione - tecnica/azione auspicata da questo movimento - è ormai considerata sempre più non solo uno strumento indispensabile ed originale per la costruzione della teoria pedagogica e delle conoscenze ad essa correlate, ma una metodologia che valorizza paradigmi di ricerca educativa di tipo ermeneutico/comprendivo e critico/trasformativo in opposizione a quelli di matrice comportamentista e positivista (Colum, 2002). Essa è inoltre ritenuta un passaggio fondamentale

---

<sup>1</sup> La recente scomparsa di Derrida (1930-2004) permette ora di avere, attraverso un'analisi complessiva del *corpus* testuale prodotto dall'autore, un quadro abbastanza “concluso” del suo pensiero e del concetto di decostruzione che egli ha elaborato nel corso del suo itinerario di ricerca filosofica.

ed una via privilegiata per la costruzione del pensiero metacritico di alcuni professionisti dell'educazione quali sono, appunto, gli insegnanti (Kincheloe, 2001).

Se l'acquisizione a livello teorico della decostruzione in pedagogia rappresenta un dato di fatto, sul versante della prassi - ed in particolare della ricerca educativa - essa presenta ancora delle lacune, evidenziate anche dalla mancanza di studi riguardanti le possibili applicazioni metodologiche. La decostruzione prospetta, infatti, un itinerario di ricerca dalle notevoli valenze educative che deve essere ancora esplorato e costruito nel suo tracciato generale.

Le valenze formative del decostruzionismo e della decostruzione risiedono nella loro potenzialità - anche utopica - di generare il miglioramento delle capacità di comprensione della realtà nell'uomo (che affinano anche la sua consapevolezza della responsabilità etica dell'azione che scaturirà da questa comprensione) e di cambiamento della società e delle sue strutture.

Se la via decostruzionista alla pedagogia è stata autorevolmente disegnata, «il decostruzionismo [...] attende ancora di essere compreso nel suo significato radicale (teorico e storico) e ripreso anche come strategia della trasformazione (o, almeno, come via per attivarla)» (Cambi, 1992, p. 28).

Per questo cercheremo di applicare, di seguito, i principi di un possibile modello decostruzionista alla metodologia della ricerca educativa legata all'insegnamento ed alla formazione degli insegnanti. In particolare, cercheremo di evidenziare gli eventuali apporti del decostruzionismo alla metodologia della Ricerca-Azione (R-A) pedagogica.

Questo per una serie di motivi che indichiamo di seguito.

1) La decostruzione - come si è già accennato - in quanto strumento/strategia dialettico-trasformativa presenta una forte valenza critica nei confronti della società e delle istituzioni che ne formano il sistema. Questa critica alla società ed alle istituzioni

non è connessa solo con l'analisi e lo mascheramento dei rapporti di potere in esse presenti, ma anche con i meccanismi che regolano la trasmissione delle norme e dei saperi che costruiscono quei rapporti. Può essere legata, quindi, ad una critica della scuola in quanto istituzione sociale, dei processi educativi che in essa si svolgono e dei soggetti che vi sono coinvolti (in quanto responsabili e/o destinatari). Non a caso Derrida ha più volte auspicato un'applicazione della decostruzione all'apparato ed alla funzione dell'insegnamento in generale, attestando, quindi, un interesse pedagogico notevole della sua filosofia<sup>2</sup>.

2) La ricerca-azione pedagogica è rappresentata da un insieme di metodologie (un vero e proprio *set*) nel quale trovano posto quasi tutti i metodi e le tecniche ricavate dai paradigmi della ricerca educativa (non solo, quindi, da quelli ermeneutico-interpretativi ma anche da quelli considerati più "sperimentali").

In questo senso la R-A rappresenta, pertanto, un vero e proprio banco di prova ed un paradigma generale della metodologia della ricerca educativa, alla quale la decostruzione può fornire spunti esemplari per una riflessione sulla sua epistemologia.

3) Esistono già esempi di applicazione della decostruzione alla R-A per la formazione degli insegnanti messi a punto da importanti ricercatori (Elliott, 1989) che possono offrire spunti per un ulteriore sviluppo.

4) La ricerca sulla formazione degli insegnanti rappresenta un osservatorio privilegiato per la conduzione della ricerca pedagogica/educativa ed offre al modello centrato sul decostruzionismo un'occasione per trasformare in prassi le istanze di cam-

---

<sup>2</sup> Si veda Derrida (1972)

biamento e di miglioramento della società di cui essa è portavoce. Gli insegnanti rappresentano, infatti, un sottoinsieme sociale che individua tutti i livelli della ricerca educativa (istituzionale; didattico-comunicativo; psico-sociale, etico, ecc.) e lo studio dei loro problemi permette di disegnare un quadro generale abbastanza esauriente delle questioni più rilevanti dell'educazione contemporanea.

L'obiettivo principale di questo studio è contribuire a trasformare la decostruzione ed il modello pedagogico che ad esso si ispira in una via per il cambiamento educativo ed in uno strumento metacritico di ricerca e formazione per gli insegnanti e per tutti coloro che, a vario titolo, sono impegnati nella ricerca educativa.

## **2. Il “metodo” decostruzionista**

In via preliminare è necessario a questo punto cercare di definire la decostruzione ed i passaggi necessari per la sua attuazione. Anche se Derrida non ha mai espresso l'intenzione di trasformare il decostruzionismo in un metodo<sup>3</sup>, tuttavia è possibile ricavare dai suoi scritti alcune indicazioni sul funzionamento della decostruzione che lasciano intravedere la possibilità di una sua applicazione metodologica<sup>4</sup> e di una trasformazione in un esercizio-critico riflessivo di evidente valenza pedagogica, con notevoli implicazioni formative.

La decostruzione funziona seguendo almeno tre fasi che sono: l'*Epochè*, la *Differenza*; e la *Dialettica* (Ferraris, 2003).

---

<sup>3</sup> Per approfondire la teoria del decostruzionismo e delle sue applicazioni si può ricorrere anche al testo ormai classico di Culler (1988)

<sup>4</sup> Nelle interviste contenute nel libro *Positions* (1972) il filosofo francese esprime alcune riflessioni su questo concetto assai utili al riguardo.



1) L'*Epochè* (o *Sospensione del giudizio*)<sup>5</sup>. Questa fase, che Derrida ricava dal pensiero di Husserl, che le aveva attribuito una forte connotazione morale, consiste nel sospendere per metodo tutto ciò che costituisce la trama della nostra esperienza a partire «[...] da coppie oppositive e istitutive che possono sembrare moralmente anodine [...] e che viceversa ci condizionano proprio da un punto di vista assiologico» (*Ibidem*, 2003, p. 81). Per far questo è necessario far vedere, ad esempio, riguardo ad un problema, ad una tesi o ad un concetto ed alla definizione che ne viene comunemente data, quanto un termine dell'opposizione dipenda dall'altro. Si tratta, in sostanza, di mettere in evidenza i nessi che legano indissolubilmente le cause di un problema e le potenzialità di senso "differite" che potranno emergere con la nuova definizione.

Questo fa comprendere come i fenomeni/problemi e le cause che li determinano siano strettamente condizionati anche dal punto di vista assiologico; quindi che l'opzione per una definizione piuttosto che per un'altra implica non solo una scelta ed una messa in discussione degli orizzonti valoriali del soggetto che interpreta/decostruisce, ma determina anche l'angolazione metodologico-interpretativa da cui scaturirà l'eventuale risoluzione.

Pur avendo una maggiore connotazione morale (per le sue innegabili implicazioni "pratiche"), l'*epochè* di Derrida rivela, come si è visto dal punto di vista metodologico, la sua piena origine husserliana.

Nella fenomenologia, infatti, che rappresenta una delle matrici culturali del decostruzionismo, l'*epochè* rappresenta un procedimento di "riduzione" e "neutralizzazione" dei pregiudizi: «Secondo Husserl noi non ci troviamo subito di fronte al fenomeno nella sua evidenza, bensì in una condizione falsata da uno strato di giudizi precostituiti e così solidificati da

<sup>5</sup> Questo termine è stato introdotto nella storia della filosofia dal movimento dello Scetticismo.

uno strato di giudizi precostituiti e così solidificati da apparirci del tutto ovvi e normali» (Rovatti, 1996, p.111).

L'*epochè* consiste nel sospendere il carattere “quotidiano” e “naturale” della comune esperienza riconoscendo i giudizi come pregiudizi e di neutralizzarli «[...] cioè di atteggiarci come se questi valori cessassero di agire » (Rovatti, *Ibidem*). Essa serve a “smontare” i “vestiti di idee” che il soggetto interpretante si porta addosso talvolta senza saperlo e per mettere in discussione il “senso” di tutte le costruzioni concettuali già scontate, date per certe ed automatiche, che ci condizionano senza essere state in precedenza oggetto di un autentica esercitazione critica di giudizio personale da parte del soggetto.

L'esercizio del dubbio (quindi di un atteggiamento critico che non necessariamente deve portare allo scetticismo radicale) ci rivela il carattere intenzionale di ogni atto di coscienza e ci permette di descrivere l'esperienza comprendendola come un modo di relazioni temporali costituenti e costituite, attive e passive, nella quale, ogni atto di coscienza del soggetto, ogni suo comportamento o azione eventualmente compiuta sul “mondo” per generare un cambiamento, implica sempre una sua responsabilità personale.

L'*epochè*, tuttavia, rappresenta un esercizio assai difficile e complesso. Questo soprattutto per mancanza di abitudine del soggetto alla sospensione dei pregiudizi, per la difficoltà di individuazione dei complessi livelli di coinvolgimento nei quali è implicato il suo giudizio, per reticenza nei confronti dell'eventuale messa in discussione della propria soggettività, ecc.

L'*epochè*, la sospensione delle proprie abitudini di pensiero, di cui parlano Husserl e Derrida, non può essere compiuto una volta per tutte ma va continuamente ripetuto; essa è sempre parziale e mai conclusa ed esistono vari livelli di sospensione (Husserl, 1961) che sono sempre più impegnativi e complessi.

Si comprende, pertanto, come l'*epochè*, più che un metodo, rappresenti in realtà un “esercizio” da cui prende l'avvio il pro-

cesso di decostruzione e che si pone quindi come «[...] una pratica non solo filosofica ma anche di vita, un modo di porsi nei confronti del mondo, un atteggiamento non solo gnoseologico ma più ampiamente etico» (Rovatti, 1996, p. 112).

2) La *Differenza*. Questa fase rappresenta il momento che possiamo definire “antiriduttivistico” (con implicazioni “antiriduzionistiche” se prendiamo in considerazione problemi riguardanti l’epistemologia delle scienze) della decostruzione. Essa consiste nel non ricondurre un problema o un discorso ad un altro attraverso, ad esempio, la semplice sostituzione di un termine/concetto ad un altro anche mediante un approccio logico di tipo oppositivo fatto di capovolgimenti concettuali semplici che solo in apparenza appaiono radicali (la riduzione, prendendo l’esempio delle categorie filosofiche, della *cultura* alla *natura*, della *forma* alla *materia*, dell’*intellegibile* al *sensibile*, ecc.).

Nella lingua francese “differenza” si scrive “différence”: «*différance* - che non esiste, è un conio di Derrida - è omofono, si pronuncia allo stesso modo, ma si scrive in una maniera diversa, con la *a* invece che con la *e*. La variazione ortografica è motivata dal fatto che la desinenza in *-ance*, in francese, ha valore di gerundio; il che significa che, in italiano, non ce n’è bisogno, per cui si può benissimo tradurre *différance* con *differenza*, che indica (proprio come nelle intenzioni di Derrida) sia il fatto che due cose siano diverse (per esempio, la “voce” è diversa dalla “scrittura”), sia l’atto del differire, nel senso del latino *differire*, rinviare, che comporta una dimensione temporale» (Ferraris, 2003, pp.86-87).

La decostruzione è dunque il *fatto* che due cose siano diverse sia l’*atto* che ha generato questa differenza (di cui il *fatto* è un esito, un risultato del *differre*). Questo significa che concetti che in apparenza sembrano opposti presuppongono sempre una

radice comune e quindi una compresenza di significati<sup>6</sup>. Pertanto, l'eventuale differenza di significato è data sempre da un movimento di *differimento* temporale che dovrà essere analizzato e compreso per rintracciare il nuovo senso al quale ha portato.

Dal punto di vista metodologico, la differenza, come *processo* e *risultato* dell'azione di decostruzione del soggetto evidenzia la complessità della soluzione dei problemi umani, che non possono mai essere risolti attraverso l'assunzione di una posizione univoca e definitiva<sup>7</sup>. Ogni problema, infatti, per sua natura rimanda a significati differenti (genealogicamente già presenti nella sua stessa struttura), che in nuce possono svilupparsi e dare vita a concetti diversi ma originatisi dalla stessa matrice.

Una volta avviato il processo di decostruzione, il compito del soggetto interpretante sarà pertanto quello di:

- 1) mostrare la *differenza* di significato presente nella definizione di ciascun concetto o problema individuato;
- 2) ripercorrere i movimenti che nel tempo hanno portato al differimento per rintracciare il sentiero che ha condotto alla costruzione del nuovo significato delle cose;

---

<sup>6</sup> Un esempio può essere il concetto da cui prende il titolo il libro di Derrida *Sull'ospitalità* (2000). Derrida mostra come il concetto di "ospitalità" sia sempre stato segnato da una ambiguità ed ambivalenza di fondo, alla quale peraltro rimanda la sua stessa radice (la parola latina *hostis*, dalla quale deriva tale parola, indica, come è noto, sia l'*amico* che il *nemico*). Il lavoro di Derrida consiste non solo nel rintracciare, attraverso un processo critico-riflessivo di tipo dialettico, il percorso linguistico e storico-culturale che ha portato a questa differenziazione di significati, ma anche nel mostrare quali conseguenze morali ed etiche implicano le varie scelte di significato possibili.

<sup>7</sup> Questa posizione di estrema flessibilità può aiutare, ad esempio, a definire meglio il concetto di "identità" rinunciando per sempre a quelle posizioni che ne fanno qualcosa di unico e immutabile.

3) evidenziare le concezioni e le varie posizioni dalle quali può iniziare il percorso di decostruzione di un problema o di un concetto ed ai diversi risultati ai quali può condurre, con tutte le implicazioni etiche ed epistemologiche che possono comportare.

La differenza fa capire che la ricostruzione finale di un senso è sempre il risultato della scelta di una posizione assunta in un determinato contesto storico e culturale. È questo contesto a rendere sempre “relativa” e complessa la decostruzione, perché dipende da variabili quali appunto il tempo storico, la cultura, i pregiudizi e la libertà del soggetto che interpreta i fatti (eventi, problemi, concetti, ecc.) ed attribuisce loro significati.

In sostanza, la differenza rimanda ad un esercizio critico del soggetto interpretante che, sotto la propria responsabilità, si dedica all’individuazione delle differenze sottili che rendono uno diverso dall’altro un concetto, una teoria, una spiegazione o un problema.

L’esercizio di decostruzione, al quale il soggetto è chiamato, è in fondo, come si è detto, storico-filologico e consiste nell’individuare, attraverso una micrologia/micrografia, le differenze sottili che costruiscono il senso delle cose<sup>8</sup>, alle quali le diverse affermazioni/posizioni ed i vari discorsi rimandano<sup>9</sup>. La differenza diventa, allora, un esercizio interpretativo permanente di criticità e riflessività di livello superiore, utile non solo per rintracciare nuovi significati delle cose, ma anche per generare nuovi cambiamenti prodotti dal differire stesso.

---

<sup>8</sup> Il processo ermeneutico di decostruzione dialettica della realtà utilizzato da Derrida ricorda per certi aspetti il processo filologico-dialettico del Talmud ebraico.

<sup>9</sup> Questo rimandare continuo dei concetti ad altri concetti e significati è la cosiddetta *disseminazione*.

Essa si presenta, quindi, come un movimento attivo-passivo che produce permanentemente continue differenziazioni di senso. Infatti «è solo nell'infinito differire, nelle infinite sostituzioni e alterazioni del senso che ne sono l'effetto, che la differenza si nomina, differendo la propria nominazione, e nomina il senso, la possibilità stessa della nominazione» (Vergani, 2000).

2) La *Dialettica*. Quest'ultima fase rappresenta il momento più complesso del metodo decostruzionista. La differenza mostra come nel processo di decostruzione ed interpretazione della realtà sia possibile, partendo dallo stesso concetto, arrivare a posizioni differenti che sembrano in apparenza contrapposte. Del resto «[...] la decostruzione procede innestando concetti in un contesto "improprio", decostruendo e insieme ricostituendo un nuovo sistema inedito. In tale senso si comprende perché la strategia decostruzionista non è semplicemente demolizione, e anzi si accompagna sempre a un gesto contrario» (*Ibidem*).

La differenza costringe, dunque, il soggetto interpretante al totale coinvolgimento (che appare come una vera e propria *immersione*) in un processo dialettico di scelta tra posizioni differenti che rimandano a significati talvolta opposti ed indecidibili. La differenza, infatti, scardina il sistema della logica tradizionale della metafisica occidentale, di tipo binario e oppositivo, mettendo in evidenza come dal processo di decostruzione emergano talvolta concetti che non obbediscono a tale logica e lasciano il soggetto interpretante nell'impossibilità di decidere quale significato scegliere per definirli<sup>10</sup>.

Questi concetti, non dialettizzabili ed indefinibili - tra i quali sembra trovare posto la stessa definizione di decostruzione - chiamati *indecidibili*, rappresentano per chi decostruisce una

---

<sup>10</sup> Il significato di un testo, ad esempio, è simile ad un lancio di dadi, perché il suo senso resta sempre programmabile ed aleatorio (Derrida, 1991).

sorta di contraddizione<sup>11</sup> e di *impasse* logica che chiude all'interno di un "doppio vincolo" (*double bind*)<sup>12</sup> le interpretazioni possibili di un qualsiasi testo/problema (sia esso filosofico o più generale).

Gli indecidibili ed il *double bind* rappresentano la spia dell'esistenza nel discorso (morale, ad esempio) di concetti sfuggenti e che, per essere compresi, hanno bisogno di una logica del rovesciamento, dello spostamento, del superamento e della *tras-gressione* delle posizioni eventualmente date per scontate.

Questi concetti fanno inoltre comprendere al soggetto alle prese con un "testo" che, quando si compie un'analisi decostruttiva, ci si trova sempre implicati in una complicazione di possibile ed impossibile che lascia sempre nella condizione di indecidibilità ogni scelta di azione. Pertanto, per definire un concetto, non è possibile - come si è già detto - fare ricorso a posizioni che prevedono l'assunzione di una tesi in una opposizione ontica.

La dialettica di Derrida, che rappresenta la terza fase del metodo decostruttivo, scardina il sistema della dialettica tradizionale della metafisica occidentale (soprattutto quella di matrice platonica ed hegeliana)<sup>13</sup> basata sulla doppia negazione e

---

<sup>11</sup> Alcuni concetti "indecidibili" sono, ad esempio: il *farmaco*, che, come rivela la sua etimologia greca, non è né veleno né rimedio, ma al tempo stesso è veleno e rimedio; il *gramma*, che non è né un significante né un significato, né un segno né una cosa, ma al tempo stesso un segno e una cosa.

<sup>12</sup> Il concetto di "doppio vincolo" è presente anche nella teoria della pragmatica della comunicazione umana (cfr. Watzlawick, Jackson e Beavin, 1971; a sua volta ricavata dalla teoria della comunicazione di Gregory Bateson) ed indica il complesso stato di incertezza e dilemma al quale possono portare messaggi verbali o comportamenti caratterizzati da contraddittorietà.

<sup>13</sup> Si può dire, in generale che «[...]la dialettica, come filosofia della totalità e della *reductio ad unum* è incompatibile con la decostruzione, nella misura in cui quest'ultima privilegia le categorie di singolarità e di pluralità. Infine, l'idea di totalità organica e sistematica propria del pensiero idealista e dialettica, che ha come corollari l'idea di dominio sul proprio e di riduzione

prospetta una nuova via - che non è neppure quella dell'antidialettica tipica della filosofia postmoderna (di Foucault, Deleuze o Lyotard) - basata sulla doppia affermazione, che vede nello *spostamento* e non nel semplice *rovesciamento* delle posizioni presenti nella *differenza* il suo centro propulsore.

La dialettica che si muove tra il dialettizzabile ed il non dialettizzabile - di cui parla Derrida - è una dialettica originaria, interminabile, che non ha mai una conclusione, neppure ideale. La decostruzione non fa mai emergere tesi o elementi semplici «[...] bensì concetti-limite, ossia ciò che nella tradizione della dialettica veniva mantenuto nella forma della *aporia*, nella dialettica trascendentale di Kant dava luogo a delle *antinomie* indecidibili, e nella dialettica hegeliana dava luogo all'*assoluto*» (Ferraris, 2003, pp. 79-80).

Proprio questi tre concetti-limite evidenziati dal processo di decostruzione presentano notevoli implicazioni a livello formativo (anche a livello di teoria dell'apprendimento) e possono rappresentare delle linee guida generali su cui costruire e sviluppare una metodologia di ricerca autenticamente critica per gli insegnanti, aiutandoli a sviluppare una logica nuova di approccio ai problemi incontrati nell'aula scolastica e a quelli riguardanti la costruzione della loro identità professionale.

Cercheremo ora di evidenziare di seguito tali implicazioni.

- *Le Aporie*. La loro analisi è centrale nel pensiero di Derrida (1999). Esse rappresentano il "momento" in cui una indagine, una ricerca, una riflessione non riesce a pervenire ad una soluzione.

---

dell'esterno e dell'eterogeneo, nelle modalità della gerarchizzazione e dell'inviluppo, viene decostruita mediante l'idea di costituzione genetica, plurale e differenziale del senso» (Vergani, 2000, pp. 79-80).



Le aporie rappresentano una sorta di “punto di non ritorno” del pensiero umano che, nell’affrontare un problema, si trova di fronte ad una impossibilità di avanzamento e resta bloccato in un’*impasse* anche metodologico (l’*aporia*, infatti, rende impossibile praticare una “via” per arrivare alla soluzione di un problema)<sup>14</sup>.

L’*aporia* può rappresentare anch’essa una palestra di esercizio critico per gli insegnanti che, adottando un modello di ragionamento centrato sui problemi (concettuali, pratici, di aula, ecc.) ed abituandosi ad evidenziare le *impasse* che questi prospettano, possono sviluppare abilità di tipo riflessivo.

A questo punto la decostruzione può rappresentare per l’insegnante una strategia utile al superamento ed alle risoluzione delle aporie, soprattutto quelle di natura concettuale e socio-politica, che gli si prospettano quando affronta alcune tematiche relative alla filosofia del curriculum scolastico ed ai livelli di condizionamento prodotto dalle variabili che lo definiscono.

La decostruzione, del resto, non rappresenta solo un metodo che porta alla risoluzione definitiva di un problema, ma una “strategia” che mette in evidenza le caratteristiche, i limiti, i presupposti storico-culturali, politici e gli aspetti occulti ed in apparenza poco rilevanti (quelli che Derrida definisce come “marginari”) del problema/concetto analizzato.

L’approccio decostruzionista fa prendere coscienza all’insegnante delle limitazioni metodologico-interpretative implicite nell’assunzione di una modalità di pensiero e nelle strategie tradizionali di risoluzione dei problemi incontrati nella vita professionale e lo invita alla progressiva costruzione di un pensiero “complesso”. Un pensiero strategico, mai definitivo,

---

<sup>14</sup> Come è noto, la parola *metodo* significa etimologicamente “via”, “strada attraverso”; dal momento che l’*aporia* è l’“assenza di un mezzo per passare oltre”, si può capire come essa rappresenti un concetto che si oppone a quello di *metodo* e ne metta in evidenza l’*impraticabilità*.

in costante bilico tra le scelte delle varie soluzioni possibili, che si organizza e si autoevolve attraverso il continuo esercizio di individuazione, interconnessione e comprensione delle complesse variabili in gioco ed è disposto al superamento dei suoi stessi limiti attraverso l'invenzione e la sperimentazione di nuove strategie operative.

L'analisi decostruzionista dei problemi non porta mai l'insegnante a "conclusioni" ma lo aiuta a rivelare implicazioni e interconnessioni tra i problemi che lo renderanno più consapevole dei suoi stessi pregiudizi (storici, sociali, culturali, politici., ecc.).

La decostruzione si può trasformare per i docenti in uno strumento critico che permette loro un continuo guadagno conoscitivo ed un cambiamento nel modo di ragionare. Il vantaggio di questa metodologia che si confronta con le aporie del pensiero e della realtà è, in primo luogo, di tipo morale e pratico, rappresentando anche un superamento della categoria del "buon senso" ermeneuticamente inteso: «si tratta non tanto di vedere che il nero e il bianco puri non si danno mai e che in mezzo c'è un ampio terreno grigio [...] ma che proprio la polarizzazione tra bianco e nero, fosse pure a livello di ideale regolativo, comporta un parziale ottundimento morale. Infatti, ogni principio elaborato per regolare il comportamento, proprio nella misura in cui si definisce una sfera di responsabilità, determina, al tempo stesso, un margine di irresponsabilità; anche nella vita morale vale il principio secondo cui ogni determinazione è una negazione. Ora, per indispensabili che siano le determinazioni, la caccia alle aporie ci renderà più acuti» (Ferraris, 2003, pp. 83-84).

Riflettendo sulle aporie l'insegnante si abitua così al confronto con le categorie morali della *responsabilità* e del *giudizio*, comprendendo che, nella vita morale, ogni determinazione può nascondere una deleteria negazione e che il pensiero va sempre "relativizzato" in riferimento ai problemi ed ai contesti nei quali questi ultimi si presentano.

- Le *Antinomie*. Esse rappresentano un altro concetto-limite la cui analisi può aiutare gli insegnanti in formazione a sviluppare un atteggiamento ed una disposizione “ermeneutica”, preludio di un pensiero autenticamente critico.

Le antinomie e la loro soluzione rappresentano, notoriamente, uno dei principali problemi dell’educazione e della formazione dell’uomo, di cui investe i molteplici piani (filosofico, sociologico, politico, ecc.)<sup>15</sup>.

Come è noto, si ha una antinomia<sup>16</sup> quando, dato un problema, si prospettano come possibili due soluzioni tra loro antitetice, come accade nella *Dialettica della Critica della ragion pura* di Immanuel Kant. Nella teoria decostruzionista, tuttavia, le antinomie presentano notevoli implicazioni etiche, dal momento che rappresentano una sorta di “indecidibili” la cui risoluzione richiede un “salto di livello” ed il riferimento ad un contesto più ampio di quello individuato dal problema stesso. Richiede, in sostanza, lo sviluppo di capacità di comprensione più ampie (presenti, appunto, nel pensiero complesso) che siano in grado di trasformare la contrapposizione in complementarietà (Plotnitsky, 1994).

Sarebbe sbagliato, tuttavia, pensare che le antinomie, come problemi indecidibili, prospettino un principio di indifferentismo morale; anch’esse, anzi, possono rappresentare per gli insegnanti problemi su cui esercitare la loro capacità di giudizio morale.

Esercitandosi a riflettere su questi concetti, i docenti stessi possono, a loro volta, comprendere che la soluzione dei problemi morali del contesto educativo non può mai essere raggiunta con un mero calcolo razionale, sulla base di una constatazione, di un sapere già definito o preconstituito, ma di una

---

<sup>15</sup> Per un’analisi delle antinomie nella formazione degli insegnanti si veda Isidori (2003).

<sup>16</sup> Questa parola di origine greca significa letteralmente “leggi contrastanti”.

“opzione etica” che presuppone la libertà del soggetto interpretante e del suo impegno *per* il futuro (in questo caso *per* l’educazione e tutte le conseguenze sociali che l’impegno derivante da tale scelta comporta).

- L’*Assoluto*. Derivato dalla dialettica hegeliana<sup>17</sup>, questo concetto ha in Derrida una forte connotazione morale piuttosto che epistemologica. L’assoluto fa comprendere che l’attività decostruttiva è “permanente”, così come l’impegno etico che essa comporta. Essa esprime quella idea di “inconclusione” con la quale deve costantemente fare i conti un’ermeneutica dell’imprevedibile e dell’incalcolabile.

Più che da una decisione, infatti, qualsiasi interpretazione della realtà (non solo, pertanto, l’azione etica) è, come si è visto, il risultato di un’opzione e di una libera scelta, che a sua volta non è il frutto e la conseguenza logica di una concatenazione di cause/effetti. Infatti: «una decisione che risultasse dalla somma di tutto ciò che l’ha preceduta non sarebbe una decisione, bensì l’esecuzione di un programma; la scelta, in quello che ha di veramente decisivo, cioè di libero, trascende tutti i suoi antecedenti» (Ferraris, 2003, p.85).

L’idea di assoluto, quindi, non solo invita l’insegnante a ripensare in termini maggiormente etici la filosofia del curriculum scolastico ma anche a superare la tradizionale logica “programmatoria” (e magari a non accettarla), basata su rapporti di causa/effetto, dalla quale talvolta esso è ispirato. L’assunzione di una “filosofia dell’assoluto” presuppone l’idea di un “indefinito” che è il motore dell’attività conoscitiva (ed educativa) dell’uomo. L’assunzione di questo punto di vista ha come con-

---

<sup>17</sup> In Hegel il concetto di *Assoluto* rappresenta il superamento della dualità di soggettività e oggettività (Spirito e Idea) ed auspica l’unità di questi due opposti in un sapere unico che comprenda la realtà nella sua totalità (quale deve essere appunto la filosofia come scienza sistematica e dialettica).

seguenza la radicalizzazione di una “apertura” del soggetto alle molteplici possibilità interpretative della realtà.

Questa apertura, se sostenuta da un adeguato esercizio critico permette di superare la chiusura di qualsiasi dogmatismo morale e di opporsi alla “necessità” imposta nelle interpretazioni dei problemi dai condizionamenti storico-culturali e socio-politici.

Essa afferma la libertà del soggetto che decostruisce e che trova nell’idea di assoluto la spinta all’esercizio permanente della propria ragione critica. Si tratta di un esercizio che vota definitivamente il soggetto alla trascendenza di una decostruzione interminabile, ad una attività di autoformazione permanente.

L’apertura verso l’indeterminatezza e la spinta al raggiungimento di qualcosa che di per sé si presenta come “non possibile” (la conclusione della decostruzione), l’apertura verso la possibilità delle infinite interpretazioni (quindi verso il futuro) fanno identificare l’assoluto con l’utopia

Ecco allora che l’assoluto diventa una vera e propria categoria pedagogica a partire dalla quale si può cominciare a costruire - possiamo qui anticiparlo - la formazione degli insegnanti. Questa categoria prospetta la possibilità di una pedagogia nuova per l’insegnante; una pedagogia decostruzionista, appunto, aperta all’altro (di cui la decostruzione è sempre “attesa”) e pronta ad accettare i possibili contributi interpretativi che da questo provengono.

### ***3. Implicazioni decostruzioniste nei modelli di R-A per la formazione degli insegnanti***

A ben guardare, implicazioni di carattere ermeneutico (vicine per certi aspetti al decostruzionismo) sono state sempre presenti nella metodologia della Ricerca-Azione (R-A) sin dalla

sua origine. Come è noto, gli antecedenti teorici della R-A educativa vanno ricercati nella elaborazione del metodo omonimo proposto dallo psicologo sociale Kurt Lewin negli anni Quaranta del secolo scorso (Kemmis e McTaggart, 1993; Elliott, 1994). Lewin ha concepito questo tipo di ricerca come un'azione collettiva intrapresa da persone, gruppi o comunità con una finalità comune e con implicazioni di tipo etico (in vista, cioè, di un miglioramento ed in funzione del bene comune), consistente in una pratica interpretativa di tipo sociale, nella quale vi è un'interazione continua tra la teoria e la pratica, e che ha come obiettivo la generazione di un cambiamento nella situazione studiata. Il modello implica, inoltre, una unitarietà del processo interpretativo nella sostanziale unità e non distinzione tra ciò che si ricerca (oggetto), il ricercatore (soggetto) ed il processo di ricerca (azione).

La R-A si è sviluppata a partire da Lewin seguendo teorie sociali tra loro diverse e con applicazioni altrettanto differenti che vanno dal modello partecipativo a quella educativo; riguardo a quest'ultimo va precisato che, accanto ad un modello di tipo "educativo", legato all'indagine ed alla trasformazione dei processi di istruzione in generale, a partire dagli anni Cinquanta si è sviluppato un modello "pedagogico" specifico, di tipo critico-interpretativo, focalizzato principalmente sulla pratica docente.

Lo sviluppo del primo modello di R-A educativa si deve al ricercatore Stephen Corey ed al suo gruppo di ricerca, quando insieme fondarono, alla fine degli anni Quaranta, il *movimento per un maestro ricercatore*.

Lo stesso Corey, docente presso il Teachers College della Columbia University, pubblicò agli inizi degli anni Cinquanta il volume dal titolo *Action-research to improve school practices* (1953) sull'utilizzazione del metodo della R-A per il miglioramento delle pratiche educative nell'aula scolastica. Corey concepì questo metodo come un insieme di processi di ricerca e di interpretazione portati avanti da un gruppo di insegnanti in

una scuola con l'obiettivo di comprendere la loro pratica educativa e di trasformarla. L'obiettivo finale, naturalmente, consisteva nel miglioramento generale dell'istruzione nel suo complesso, di cui naturalmente avrebbero beneficiato gli stessi studenti in classe.

A Corey si deve l'aver compreso come il miglioramento delle istituzioni educative sia sempre strettamente correlato al livello di comprensione della propria pratica da parte del docente. Il docente, infatti, in quanto agente educativo che opera all'interno di un ente che si configura come tale - qual è appunto la scuola - è artefice di una pratica sociale la cui efficacia (vale a dire la capacità di incidere sulla realtà e di trasformarla) è strettamente correlata alla sua capacità di interpretare gli elementi della propria realtà educativa (la scuola come istituzione deputata alla trasmissione del sapere, la relazione insegnanti-studenti, i rapporti di potere che si instaurano in essa) e di comprenderne i nessi e le connessioni storico-sociali che ne fanno un sottosistema della società.

Questo docente della Columbia University, quindi, influenzato dal pensiero del suo collega Kurt Lewin, è stato il primo a mettere in evidenza le connessioni esistenti tra la ricerca educativa ed i movimenti sociali della sua epoca, evidenziando il ruolo della ricerca-azione come strumento ermeneutico fornito al docente per la comprensione della sua pratica educativa che, in quanto tale, rappresenta un aspetto della più ampia pratica sociale.

Certamente quella di Corey ha rappresentato la prima applicazione della R-A allo sviluppo del curricolo; tuttavia non si può ancora parlare di un'applicazione piena alla trasformazione della pratica pedagogica dell'insegnante. Tuttavia, il filone "ermeneutico" iniziato da Corey e la necessità da parte dei docenti di trasformarsi in agenti sociali impegnati nella comprensione della realtà sociale e dei nessi di potere che reggono le relazioni educative sarà sviluppato in Gran Bretagna negli anni Sessanta da vari gruppi di docenti impegnati nella ricerca di

una adeguata risposta ai problemi posti dal curricolo delle *Secondary Modern Schools*<sup>18</sup>, caratterizzate da un numero notevole di insuccessi scolastici (Elliott, 1978). Infatti «di fronte al fallimento, gli insegnanti non intendevano più affidarsi ai metodi di ricerca tradizionali, considerati unicamente come inutile oggetto di dispute accademiche. Agli insegnanti era chiaro che i risultati delle ricerche tradizionali di tipo ipotetico-deduttivo, che emergevano da ricerche finalizzate a risolvere problemi di natura teorica, a loro non servivano» (Aluffi Pentini, 1997, p. 84).

Oltre ad interrogarsi su quali fossero i motivi dell'insuccesso dei curricoli della loro scuola, gli insegnanti avevano cominciato a mettere in discussione la validità della ricerca educativa tradizionale, contestandone l'ideologia ed i rapporti di potere su cui essa era costruita. Gli insegnanti, in sostanza, vedevano nella ricerca educativa un'attività condotta da persone (i ricercatori) completamente estranee alla complessa realtà della scuola, che si esercitavano in vuote attività di ricerca finalizzate a se stesse, autoreferenti, i cui risultati erano del tutto irrilevanti rispetto ai problemi reali dell'insegnamento. Si trattava, infatti, di attività di ricerca davvero inutili, perché non ampliavano gli orizzonti ermeneutici degli insegnanti, non favorivano la collaborazione tra loro (tra ricercatori e insegnanti e tra insegnanti e insegnanti) né alcuna attività autoriflessiva.

La Ricerca-Azione era dunque vista come uno strumento in grado di rispondere a quelle esigenze di comprensione e di trasformazione della realtà educativa e di lettura critica di complessi rapporti di potere presenti nella società.

Questo modello, che vede nella R-A uno strumento di critica "forte" all'ideologia, è caratterizzato da una forte connotazione etica ed auspica un coinvolgimento totale degli insegnan-

---

<sup>18</sup> Si trattava di scuole che, nonostante avessero un curricolo simile alle tradizionali *Grammar Schools*, godevano di scarsa considerazione e riconoscimento sociale rispetto a queste ultime.



ti in un'azione sociale complessa per la trasformazione della società, sarà ulteriormente sviluppato da Stenhouse alla fine degli anni Sessanta. Sarà proprio questo ricercatore, infatti, riformatore del curriculum umanistico in Inghilterra, a battersi per una ricerca educativa "naturalistica", non positivista, centrata sulla scuola e sui processi educativi e realizzata dai protagonisti dell'azione educativa, vale a dire gli insegnanti stessi.

L'allievo e collaboratore di Stenhouse, John Elliott (1994), ha sottolineato come la R-A in educazione debba sempre essere centrata sui problemi pratici quotidianamente sperimentati dai docenti più che su problemi di carattere teorico definiti da ricercatori di un determinato settore disciplinare. Secondo Stenhouse (1993) ed Elliott (1994), l'insegnamento è un'attività che risulta spesso "espropriata" agli insegnanti e la stessa ricerca sull'insegnamento è stata sempre storicamente condotta da ricercatori esterni, estranei alla scuola, ed appartenenti a settori disciplinari che non sono quelli pedagogici.

Tale separazione tra ricercatori e insegnanti è sempre stata la condizione che ha storicamente caratterizzato la ricerca educativa nei Paesi occidentali. Afferma infatti Stenhouse (1981) che «la maggior parte dei lavori prodotti nell'area della ricerca sulla formazione degli insegnanti si è basata su osservatori che erano più ricercatori che insegnanti. In generale, questi ricercatori sono stati più interessati alla costruzione di una teoria sull'insegnamento ed a comunicare i risultati delle loro osservazioni, in una forma rivolta soprattutto alla comunità degli altri ricercatori, che a migliorare i processi educativi che hanno studiato nell'aula scolastica. Non si può certo affermare che questo valga per tutta la produzione che è stata finora pubblicata, ma esistono sempre almeno delle tracce della separazione tra ricercatori ed insegnanti» (p. 210).

Per la risoluzione di questi problemi, che rappresentano di fatto per gli insegnanti una possibilità concreta per un utile esercizio di decostruzione, come vedremo in seguito, lo stesso Stenhouse propone l'unificazione in un unico soggetto inter-

pretante, rappresentato del docente stesso, dei tre ruoli di *ricercatore*, *osservatore* ed *insegnante* ed afferma che nella sua teoria «[...] questo è perfettamente possibile, sempre e quando il docente chiarisca che il motivo per cui si sta impegnando nel ruolo di ricercatore è quello di sviluppare positivamente il suo insegnamento e di migliorare la realtà» (*Ibidem*).

Il chiarimento del proprio impegno e della dimensione etica che il ruolo di ricercatore comporta sempre è molto importante per l'insegnante anche per la costruzione di quel concetto che Stenhouse chiama di "professionalità ampliata" essenziale per una ricerca ed uno sviluppo della sua azione didattica. Questa professionalità "ampliata", che prevede un'ampia capacità di comprensione e interpretazione del proprio ruolo, viene acquisita dall'insegnante attraverso lo sviluppo di un'attività autoriflessiva (che dovrà poi trasformarsi in "permanente"), e si costruisce a partire dalla presa di coscienza della necessità dell'assunzione di due principali impegni:

- 1) l'*impegno* nel porre sistematicamente in discussione il proprio insegnamento come punto di partenza per il proprio sviluppo professionale;
- 2) l'*impegno* e lo sviluppo delle abilità necessarie allo studio del proprio modo di insegnare.

Questi *impegni* debbono essere naturalmente sorretti dall'interesse (e dalla motivazione) a mettere in discussione ed a sperimentare nuove modalità di connessione tra la teoria e la pratica attraverso l'applicazione delle capacità sviluppate dalla piena assunzione degli impegni sopraddetti.

Considerando la pratica dell'insegnamento come un'attività di tipo interpretativo che presuppone un impegno riflessivo ed è orientata al miglioramento delle situazioni educative, la "divisione del lavoro" - che ha sempre comportato notevoli conseguenze sul piano politico e su quello della valutazione dei risul-