



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI BARI  
ALDO MORO



DIPARTIMENTO JONICO IN SISTEMI  
GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO  
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE  
IONIAN DEPARTMENT OF LAW, ECONOMICS  
AND ENVIRONMENT

13  
2020

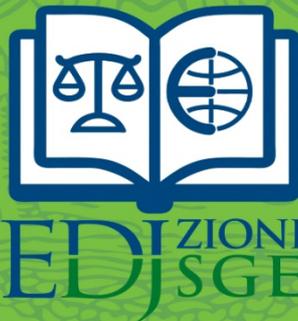
# QUADERNI DEL DIPARTIMENTO JONICO

ESTRATTO da

IDENTITÀ, PLURALITÀ, DIVERSITÀ.  
IL RICONOSCIMENTO, OVVERO L'ESSERE PER L'ALTRO  
a cura di  
Riccardo Pagano e Adriana Schiedi

RICCARDO PAGANO, ADRIANA SCHIEDI

Formazione e sviluppo dell'identità.  
Per una competenza pedagogica dell'insegnante



ISBN: 978-88-945030-0-5

DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO

Riccardo Pagano

DIRETTORI DEI QUADERNI

Claudia Capozza - Adriana Schiedi - Stefano Vinci

COMITATO SCIENTIFICO

Cesare Amatulli, Massimo Bilancia, Annamaria Bonomo, Maria Teresa Paola Caputi Jambrenghi, Carnimeo Nicolò, Daniela Caterino, Nicola Fortunato, Pamela Martino, Maria Concetta Nanna, Fabrizio Panza, Pietro Alexander Renzulli, Umberto Salinas, Paolo Stefani, Laura Tafaro, Giuseppe Tassielli.

COMITATO DIRETTIVO

Aurelio Arnese, Danila Certosino, Luigi Iacobellis, Ivan Ingravallo, Ignazio Lagrotta, Francesco Moliterni, Paolo Pardolesi, Angela Riccardi, Claudio Sciancalepore, Nicola Triggiani, Antonio Felice Uricchio\*(in aspettativa per incarico assunto presso l'ANVUR), Umberto Violante.

COMITATO DI REDAZIONE

Patrizia Montefusco (Responsabile di redazione)  
Federica Monteleone, Danila Certosino,  
Dottorandi di ricerca (Francesca Altamura, Michele Calabria, Marco Del Vecchio, Francesca Nardelli, Francesco Scialpi, Andrea Sestino, Pierluca Turnone)

Contatti:

Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: Società, Ambiente, Culture  
Convento San Francesco Via Duomo, 259 - 74123 Taranto, Italy e-mail:  
quaderni.dipartimentojonico@uniba.it telefono: + 39 099 372382 • fax: + 39 099 7340595  
<https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali>



13  
2020 QUADERNI  
DEL DIPARTIMENTO JONICO

IDENTITÀ, PLURALITÀ, DIVERSITÀ.  
IL RICONOSCIMENTO, OVVERO  
L'ESSERE PER L'ALTRO

a cura di

Riccardo Pagano e Adriana Schiedi

Redazione a cura di Patrizia Montefusco



Il presente volume è stato chiuso per la pubblicazione in data  
30 giugno 2020  
dall'editore "Dipartimento Jonico in Sistemi  
giuridici ed economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture"  
dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
e messo in linea sul sito [https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-  
giuridici-ed-economici/edizioni-digitali](https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali)  
ed è composto di 384 pagine.

ISBN 978-88-945030-0-5

REGOLAMENTO DELLE PUBBLICAZIONI DEL DIPARTIMENTO JONICO  
IN SISTEMI GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO:  
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE – EDJSGE

**Art. 1. Collane di pubblicazioni del Dipartimento Jonico**

Il Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha tre distinte collane:

- **Collana di pubblicazioni del Dipartimento Jonico** (d'ora in poi Collana Cartacea), cartacea, affidata alla pubblicazione ad una Casa Editrice individuata con Bando del Dipartimento, ospita lavori monografici, atti congressuali, volumi collettanei.
- **Annali del Dipartimento Jonico**, collana di volumi pubblicata on line dal 2013 sul sito [www.annalidipartimentojonico.org](http://www.annalidipartimentojonico.org). Essa ospita saggi, ricerche, brevi interventi e recensioni collegati alle attività scientifiche del Dipartimento Jonico. Gli Annali del Dipartimento Jonico hanno cadenza annuale.
- **Quaderni del Dipartimento Jonico**, collana di volumi pubblicata on line sul sito [www.annalidipartimentojonico.org](http://www.annalidipartimentojonico.org). Essa ospita lavori monografici, atti congressuali, volumi collettanei.

**Art. 2. Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico**

E' istituito un Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico formato dai Direttori delle tre collane che dura in carica per un triennio.

Il Coordinamento è diretto dal Direttore del Dipartimento in qualità di Direttore della Collana cartacea, ed è convocato, secondo le necessità, anche su richiesta dei Direttori delle Collane.

La riunione del Coordinamento a discrezione del Coordinatore può essere allargata anche ai componenti dei Comitati Direttivi delle tre collane dipartimentali.

Il Coordinamento approva o rigetta le proposte di pubblicazione dei volumi delle Collane, dopo l'espletamento delle procedure di referaggio da parte dei Direttori e dei Comitati Direttivi. In caso di referaggi con esito contrastante, il Coordinamento decide sulla pubblicazione del contributo, sentito il parere del Comitato Direttivo della collana interessata. Il Coordinamento provvede alla formazione dei Comitati scientifici e dei Comitati Direttivi secondo le modalità stabilite dagli articoli successivi.

**Art. 3. Direttori delle Collane**

La Collana Cartacea è diretta d'ufficio dal Direttore del Dipartimento Jonico.

Il Direttore degli Annali del Dipartimento Jonico è eletto dal Consiglio di Dipartimento e la sua carica ha durata triennale.

Il Direttore dei Quaderni del Dipartimento Jonico è eletto dal Consiglio di Dipartimento e la sua carica ha durata triennale.

I Direttori ricevono le istanze di pubblicazione, secondo le modalità prescritte dagli articoli seguenti, valutano preliminarmente la scientificità della proposta, tenendo conto del curriculum del proponente e dei contenuti del lavoro, e procedono, nel caso di valutazione positiva, ad avviare le procedure di referaggio.

I Direttori dirigono i lavori dei Comitati Direttivi e relazionano periodicamente al Coordinamento.

I Direttori curano che si mantenga l'anonimato dei revisori, conservano tutti gli atti dei referaggi e informano gli autori sull'esito degli stessi, invitandoli alle necessarie

modifiche/integrazioni, e, d'intesa con il Coordinamento, decidono la pubblicazione o meno, in caso di pareri contrastanti dei referees.

#### **Art. 4. Comitati scientifici**

Ogni collana ha un proprio comitato scientifico composto dai professori ordinari e associati del Dipartimento Jonico.

Il Consiglio di Dipartimento può deliberare l'inserimento nel Comitato Scientifico di studiosi italiani o esteri non appartenenti al Dipartimento Jonico.

#### **Art. 5. Comitati Direttivi**

Ciascuna delle tre collane ha un proprio Comitato Direttivo formato da 4 professori ordinari o associati e 4 ricercatori, tutti incardinati nel Dipartimento Jonico.

I Comitati Direttivi durano in carica tre anni e i componenti non sono immediatamente rieleggibili, salvo diversa delibera del Dipartimento Jonico.

I requisiti per l'ammissione nei Comitati Direttivi sono determinati dal Consiglio di Dipartimento. A seguito di lettera del Coordinatore delle Pubblicazioni del Dipartimento Jonico, gli interessati presenteranno istanza scritta al Coordinamento che, in base alle indicazioni del Consiglio di Dipartimento, provvederà alla scelta dei componenti e alla loro distribuzione nei tre Comitati Direttivi.

I Comitati Direttivi collaborano con il Direttore in tutte le funzioni indicate nell'articolo 3 ed esprimono al Coordinamento il parere sulla pubblicazione sulla loro collana di contributi che hanno avuto referaggi con esiti contrastanti.

All'interno del comitato direttivo è stabilita la seguente ripartizione di funzioni: i professori ordinari e associati coadiuveranno il Direttore della Collana nelle procedure di refe raggio, mentre i ricercatori cureranno la fase di editing successiva all'espletamento positivo della procedura di referaggio, sotto la direzione di un Responsabile di Redazione nominato dal Coordinamento delle Pubblicazioni del Dipartimento Jonico.

#### **Art. 6. Procedura di referaggio**

Tutte le Collane del Dipartimento Jonico adottano il sistema di referaggio a "doppio cieco" con le valutazioni affidate a due esperti della disciplina cui attiene la pubblicazione, preferibilmente ordinari.

La procedura di referaggio è curata dal Direttore della Collana con l'ausilio dei professori ordinari e associati dei rispettivi Comitati Direttivi.

#### **Art. 7. Proposta di pubblicazione**

La proposta di pubblicazione deve essere indirizzata al Direttore della Collana su modulo scaricabile dal sito [www.annalidipartimentojonico.org](http://www.annalidipartimentojonico.org), nel quale il proponente dovrà indicare le proprie generalità e sottoscrivere le liberatorie per il trattamento dei dati personali e per l'eventuale circolazione e pubblicazione on line o cartacea del lavoro,

Alla proposta di pubblicazione il proponente deve allegare il proprio *curriculum vitae et studiorum* e il file del lavoro in due formati (word e pdf).

Per la pubblicazione sulla Collana Cartacea il proponente dovrà indicare i fondi cui attingere per le spese editoriali.

Le proposte di pubblicazione dovranno attenersi scrupolosamente ai criteri editoriali pubblicati sul sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali/come-pubblicare/criteri-redazionali-1>

Nel caso di non corrispondenza, i direttori potranno restituire il file e non ammettere la proposta.

Nel caso siano previste scadenze, pubblicate sul sito, la proposta dovrà tassativamente entro la data indicata.

I Direttori comunicheranno agli autori l'avvio della procedura di referaggio e il suo esito.

Espletata positivamente la procedura di referaggio, i responsabili della redazione delle rispettive Collane invieranno agli autori le indicazioni cui attenersi per la fase di editing.

## INDICE

AUTORI	12
RICCARDO PAGANO <i>Prefazione</i>	16
GABRIELLA CAPOZZA <i>Soggetto e società nella commedia L'abito nuovo di Pirandello ed Eduardo</i>	18
ALESSIO CARACCILO <i>Il lavoro dello straniero tra diritti di cittadinanza ed inclusione sociale</i>	30
VALERIA CASTELLI <i>L'analisi interpretativa delle norme come strumento di tutela e riconoscimento di fattispecie giuridiche minori</i>	42
PAOLO CIOCIA <i>Diritti e responsabilità della persona verso l'altro: le nuove dimensioni del legame solidaristico nella legislazione "promozionale" ambientale</i>	48
MASSIMILIANO COCOLA <i>L'informazione societaria tra riconoscimento formale e morale dell'individuo</i>	58
CLAUDIO D'ALONZO <i>La posizione dei soci nell'organizzazione della società</i>	66
BARBARA DE SERIO <i>Un viaggio nell'infanzia per riconoscere il valore della relazione</i>	76
MARCO DEL VECCHIO <i>Identico a chi? Breve excursus nel dualismo identitario</i>	86
GABRIELE DELL'ATTI <i>Il criterio di ragionevolezza nella legislazione emergenziale in materia di riunioni assembleari come viatico per il riconoscimento reciproco: primi spunti di riflessione</i>	98
IVAN FORTUNATO, LUANA MONTEIRO <i>Depictions of affectivity: a look at the perspective of philosophy, psychology and teaching practice</i>	106

MINO IANNE <i>«Gli uomini eccellenti sono amici fra loro»: il bíos pitagorico come essere per l'altro</i>	118
MICHELE INDELLICATO <i>Paul Ricoeur: l'alterità nel cuore della persona</i>	136
ROSA INDELLICATO <i>Identità e diversità: il problema del riconoscimento della persona portatrice dell'universale</i>	148
IGNAZIO LAGROTTA <i>La responsabilità costituzionale intergenerazionale come dovere e limite all'azione delle generazioni presenti sotto il profilo della gestione delle risorse economico-finanziarie</i>	166
CLAUDIA ILARIA SOFIA LOVASCIO <i>Giovani in cerca di riconoscimento: principio di uguaglianza e politiche fiscali per la redistribuzione generazionale</i>	178
PAOLA MARTINO <i>Il duello e la gratitudine. Ripensare la relazione educativa attraverso l'ermeneutica del sé e il parcours del riconoscimento di Paul Ricœur</i>	186
PATRIZIA MONTEFUSCO <i>Clarorum virorum laudes atque virtutes: dalla nascita dell'epica a Virgilio</i>	196
FEDERICA MONTELEONE <i>"Diversi" eppure "uguali". Identità, diversità e riconoscimento alle origini dell'Europa</i>	210
RICCARDO PAGANO, ADRIANA SCHIEDI <i>Formazione e sviluppo dell'identità. Per una competenza pedagogica dell'insegnante</i>	228
GIUSEPPE RUGGIERO PARENTE <i>Mutilazioni genitali e dinamiche medico-legali</i>	246
SALVATORE ANTONELLO PARENTE <i>Strumenti di fiscalità ambientale e solidarietà intergenerazionale</i>	254
FRANCESCO PERCHINUNNO <i>Principio di solidarietà e tutela della salute nell'era Covid-19</i>	278
FILOMENA PISCONTI <i>Emergenza, diritti e soccorso in mare nella dialettica tra autorità e libertà</i>	290
ANDREA PORCARELLI <i>Religioni in dialogo per una paideia del "saper vivere insieme"</i>	300
ANGELICA RICCARDI <i>Disabilità e non discriminazione. L'evoluzione della regolazione dell'unione</i>	312

MARIA BENEDETTA SAPONARO <i>Identità e sviluppo morale</i>	320
MAURIZIO SOZIO <i>Il lato oscuro dell'infosfera identità e comunicazione digitale</i>	334
MARIA LAURA SPADA <i>L'inclusione e la tutela dei minori stranieri non accompagnati</i>	344
PIERLUCA TURNONE <i>Identità e alterità nella prospettiva heideggeriana. Un contributo per la pedagogia ermeneutica</i>	358
ANTONIO ZINGARELLI <i>Riconoscimento, linguaggio, democrazia</i>	372
ADRIANA SCHIEDI <i>Postfazione</i>	382

## GLI AUTORI

GABRIELLA CAPOZZA – *Assegnista di ricerca di Letteratura italiana, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

ALESSIO CARACCILO – *Dottore di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

VALERIA CASTELLI – *Dottoranda di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

PAOLO CIOCIA – *Cultore di materia presso la cattedra di Diritto costituzionale del Dipartimento Jonico, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

MASSIMILIANO COCOLA – *Dottorando di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

CLAUDIO D'ALONZO – *Ricercatore di Diritto Commerciale, Università Cattolica "Nostra Signora del Buon Consiglio"*

BARBARA DE SERIO – *Professore Associato di Storia della pedagogia, Università di Foggia*

MARCO DEL VECCHIO – *Dottorando di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

GABRIELE DELL'ATTI – *Professore Associato di Diritto commerciale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

IVAN FORTUNATO – *Professore effettivo dell'Istituto Federale di San Paolo, Itapetininga, San Paolo, Brasile*

MINO IANNE – *Dottore di Ricerca in Filosofia antica, Università degli studi di Roma "Tor Vergata"*

MICHELE INDELLICATO – *Professore Associato di Filosofia morale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

ROSA INDELLICATO – *Assegnista di Ricerca di Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

IGNAZIO LAGROTTA – *Professore Aggregato di Diritto pubblico, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

CLAUDIA ILARIA SOFIA LOVASCIO – *Dottoranda di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

PAOLA MARTINO – *Ricercatore a tempo determinato di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Salerno*

PATRIZIA MONTEFUSCO – *Professore Aggregato di Lessico giuridico e civiltà latina, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

LUANA MONTEIRO – *Dottoranda in Education, Università statale di san Paolo (UNESP), San Paolo, Brasile*

FEDERICA MONTELEONE – *Professore Aggregato di Storia Medievale e di Esegese delle fonti storiche medievali, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

RICCARDO PAGANO – *Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

GIUSEPPE RUGGIERO PARENTE – *Specialista in medicina legale e delle assicurazioni - Coordinatore sanitario e Responsabile medico di RSA*

SALVATORE ANTONELLO PARENTE – *Ricercatore a tempo determinato di Diritto tributario, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

FRANCESCO PERCHINUNNO – *Professore Aggregato di Diritto costituzionale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

FILOMENA PISCONTI – *Dottoranda di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

ANDREA PORCARELLI – *Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Padova*

ANGELICA RICCARDI – *Professore Associato di Diritto del Lavoro, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

MARIA BENEDETTA SAPONARO – *Ricercatore a tempo indeterminato di Filosofia morale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

ADRIANA SCHIEDI – *Ricercatore a tempo determinato di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

MAURIZIO SOZIO – *Professore Aggregato di Filosofia del diritto, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

MARIA LAURA SPADA – *Professore Aggregato di Diritto dell'esecuzione civile, Università di Bari Aldo Moro*

PIERLUCA TURNONE – *Dottorando di Ricerca in Diritti, Economie e culture del Mediterraneo, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

ANTONIO ZINGARELLI – *Dottorando di Ricerca in Diritti, Economie e culture del Mediterraneo, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

Riccardo Pagano, Adriana Schiedi

FORMAZIONE E SVILUPPO DELL'IDENTITÀ  
PER UNA COMPETENZA PEDAGOGICA DELL'INSEGNANTE\*

<b>ABSTRACT</b>	
<p>Tra le questioni più urgenti che la pedagogia deve oggi affrontare vi è quella che riguarda la formazione dell'insegnante. La società attuale, sempre più complessa, richiede a quest'ultimo una competenza di qualità, che sia in grado di promuovere nell'alunno apprendimenti articolati e lo sviluppo di identità. Il presente contributo intende avviare una riflessione sulla necessità di formare pedagogicamente il docente, affinché risulti competente nella struttura disciplinare e nella individuazione delle finalità educative delle conoscenze apprese. A tal fine, individua le linee strategiche di una proposta formativa nella quale il sapere, l'epistemologia delle discipline e la logica del pensare, lungi dal rappresentare solo il fine dell'insegnamento, costituiranno i mezzi attraverso i quali il docente si farà promotore nel discente di autonomia di giudizio, dignità e responsabilità valoriale verso se stesso, il prossimo e la comunità.</p>	<p>Among the most urgent issues facing pedagogy today is that concerning teacher training. Considering the increasingly complex current society, the teacher has to have a quality competence capable of promoting articulated learning and the development of identity in the student. This contribution aims to reflect upon the need to train the teacher pedagogically, so that he/she will be competent in the disciplinary structure and in identifying the training purposes of the learned knowledge. In this regard, it identifies the strategic guidelines of a training proposal in which knowledge, the epistemology of the discipline and the logic of thinking, far from representing only the aim of teaching, will constitute the means by which the teacher will promote in the student autonomy of judgment, dignity and value responsibility towards itself, the others and the community.</p>
<b>Formazione – identità – insegnante</b>	<b>Training – identity – teacher</b>

SOMMARIO: 1. La formazione pedagogica dell'insegnante: un problema aperto. – 2. Teleologia dell'insegnamento: formare l'Io come identità e come *ethos* comunitario. – 3. (Segue:) pluralità-diversità-identità: tappe di un itinerario di formazione sociale. – 4. La competenza dell'insegnante, tra sapere disciplinare ed esperienziale. – 5. (Segue:) il sapere disciplinare nutrimento del sapere didattico. – 6. (Segue:) il *telos* educativo nell'agire didattico. – 7. La magisterialità come competenza "ermeneutica".

\* Saggio sottoposto a revisione secondo il sistema per *peer review*.

Il contributo è stato condiviso nel progetto dai due autori e sviluppato autonomamente in sezioni differenti. Adriana Schiedi è autrice dei capitoli 1-3, Riccardo Pagano dei capitoli 4-7.

1. Il paradigma della qualità, come impegno e obiettivo cui deve tendere il processo formativo, ha promosso negli ultimi anni un profondo ripensamento della competenza educativo-insegnativa e una sempre maggiore attenzione alla formazione degli insegnanti, con lo scopo di realizzare un progetto educativo più rispondente ai bisogni degli utenti e alle nuove esigenze di formazione della società contemporanea.

L'alleanza che si è venuta a creare tra il mondo della scuola e quello dell'università ha posto l'accento su una serie di interrogativi ai quali la ricerca pedagogico-didattica più matura sta cercando di rispondere<sup>1</sup>. Primo fra tutti: chi è l'insegnante, destinatario dei corsi e dei percorsi di insegnamento? Qual è la sua natura fisica, psichica, quali sono le sue credenze, le sue aspirazioni, qual è l'*ethos*, la motivazione che lo spinge ad intraprendere questo mestiere così complesso eppure così affascinante? E ancora: qual è il suo compito? In che cosa consiste e come si articola la sua competenza? Nel tentativo di rispondere a queste e a molte altre domande, la pedagogia sembra aver scoperto un vaso di Pandora che riversa una complessità crescente di problemi connessi al ruolo dell'insegnante e alla sua formazione iniziale e in servizio.

È questa una complessità che interpella senz'altro il mondo della scuola, la politica, la società *tout court*, ma soprattutto l'università con l'obiettivo di rivedere i percorsi di formazione attuali per comprenderne le criticità e, a partire da queste, rimodularli o progettarne di nuovi. Eppure, nonostante i notevoli passi in avanti della ricerca pedagogico-didattica degli ultimi anni, l'insegnamento rimane quell'oggetto sconosciuto, quel crocevia tematico sul quale più o meno tutti, tra accademici, disciplinari e non, sentono sempre il bisogno di esprimere teorie, indicando percorsi più o meno validi per insegnare e apprendere, sorvolando su questioni di carattere epistemologico che riguardano la liceità, la validità, ma soprattutto i fondamenti scientifici, teoretici di tali percorsi<sup>2</sup>.

Ciò avviene per un *misunderstanding* di fondo: l'azione educativo-insegnativa, infatti, non va intesa solo come azione meccanica di trasmissione e ricezione di messaggi e contenuti di apprendimento, ma è molto di più. Le "puntualizzazioni concettuali" e le "coordinate teoriche di riferimento"<sup>3</sup> dell'insegnamento vanno rintracciate nella scienza docimologico-didattica, ovvero in quel sapere di natura pur sempre pedagogica che, dalla notte dei tempi, e prima ancora di Comenio, nell'antica Grecia, rivolge la sua riflessione specifica all'arte dell'insegnare e ai problemi connessi alla formazione dei vari soggetti, nelle diverse età e nei diversi contesti.

Si tratta di un ambito diffuso che obiettivamente la pedagogia, nella sua veste di didattica, non può governare da sola: l'ottica è quella sistemica che richiama la necessità di sguardi plurimi sul mondo dell'insegnare/apprendere, della scuola e

<sup>1</sup> Cfr. E. Damiano, *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia 2006.

<sup>2</sup> Cfr. C. Laneve, *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*, ELS-La Scuola, Brescia 2017<sup>2</sup>, p. 16.

<sup>3</sup> Cfr. *ivi*, p. 13.

dell'università, sugli insegnanti e sulla loro formazione<sup>4</sup>. Con una avvertenza, però, vale la pena di sottolinearlo, che la regia di questo “gioco dialettico” con gli altri saperi sia della pedagogia, e che da questa sinergia di sguardi essa «riceva un contributo di arricchimento-ispessimento-condensazione»<sup>5</sup> in vista di una «revisione critica dei suoi assunti», di una «razionalizzazione delle sue procedure» e di una «ottimizzazione delle sue risorse», soprattutto quelle umane, intendendo con queste ultime gli insegnanti.

Agli insegnanti, professionisti dell'insegnamento<sup>6</sup>, la ricerca pedagogico-didattica odierna, oggi, rivolge un'attenzione privilegiata. Ciò nella lucida consapevolezza che essi rappresentano i veri custodi dell'arte educativo-insegnativa: «dispongono di modelli didattici impliciti che sostengono le loro attività professionali e possiedono un patrimonio di *conoscenze tacite* che occorre [analizzare innanzitutto e poi] convertire in sapere organizzato»<sup>7</sup>.

Da qui, lo sviluppo di un filone di ricerca, noto come *Analisi delle pratiche educative*<sup>8</sup>, ribattezzato nel 2012 con l'espressione *Teacher Education*<sup>9</sup>, contrassegnato da una molteplicità di approcci (pragmatico, ergonomico, cognitivista, clinico, etnometodologico, fenomenologico, biografico-narrativo, decostruzionista, *evidence based*, microsociologico, sistemico, internazionale, socio-costruttivista, pratico-riflessivo, della ricerca-azione).

Non sono pochi gli studiosi, e tra questi ricordiamo M. Altet, E. Bautier, D. Flabet, C. Laneve, P. Perrenoud, M. Postic, i quali, aderendo a tale paradigma d'indagine, ritengono che per fare luce su quel “microcosmo opaco” che è l'insegnamento e conoscere il *quid* dell'azione educativo-insegnativa, più che limitarsi a raccogliere i pareri dei diretti protagonisti, molto spesso falsati da immagini distorte alimentate dalla memoria, da falsi *idola*, da modelli di riferimento impliciti non aderenti alla realtà, sia necessario imparare a osservare e interpretare ciò che l'insegnante fa nelle situazioni concrete di lavoro.

La ricerca sull'analisi delle pratiche educative testimonia oggi non solo, direbbe T.S. Kuhn<sup>10</sup>, un fondamentale “cambio di paradigma” nell'indagine sull'insegnamento:

<sup>4</sup> Cfr. C. Laneve, *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*, La Scuola, Brescia 1993.

<sup>5</sup> C. Laneve, *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 246.

<sup>6</sup> Cfr. M. Altet et al., *Formare gli insegnanti professionisti*, tr. it., Armando, Roma 2006; M.G. Riva (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa 2008.

<sup>7</sup> C. Laneve, *Il campo della didattica*, cit., p. 245.

<sup>8</sup> M. Altet, A.-M. Chartier, *L'analyse de pratiques: retrospective et questions actuelles*, in *Recherche et formation*, 51, 2006, pp. 11-25.

<sup>9</sup> Il dibattito sulla *Teacher Education* è molto acceso non solo in Italia ma anche in Europa e a livello internazionale. In crescita è anche la pubblicistica registrata su tale argomento, di cui in questa sede si offre solo una prima indicazione: cfr. C. Day, C. Laneve (a cura di), *Analysis of Educational Practices. A comparison of Research Models*, La Scuola, Brescia 2011; L. Fabbri, *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999; B. Ligorio, *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma 2003; L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009; L. Perla, M. Tempesta (a cura di), *Teacher Education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

<sup>10</sup> Cfr. T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr.it., Einaudi, Torino 1969.

da un modello deduttivo (teorico-pratico) a un modello induttivo (pratico-teorico). Ma anche un nuovo modo di pensare e promuovere la formazione degli insegnanti<sup>11</sup>. Questa, infatti, cambia: abbandona la vecchia impostazione disciplinare e stereotipata per elevarsi a un modello di formazione in continuo aggiornamento e ridefinizione, contestualizzata, individualizzata, progettata su misura, che mette l'insegnante in posizione di attore protagonista. Egli costruirà la sua professionalità sulla base dell'esperienzialità, ovvero attraverso una riflessione vicaria sviluppata su situazioni reali d'insegnamento vissute in prima persona, da cui ricaverà schemi e mappe di significato che fungeranno da coordinate del suo sapere pratico e della sua competenza educativo-insegnativa.

Secondo M. Postic, l'analisi delle pratiche educative sarà il primo passo per comprendere l'insegnamento, osservandolo attraverso ciò che avviene in situazione<sup>12</sup>. Prendere in esame la pratica educativa, decostruirla e osservarla nel suo dispiegarsi in classe e nell'interpretazione che di essa viene data dagli insegnanti, per M. Altet, è condizione necessaria per conoscere il loro pensiero – quel bagaglio esperienziale e professionale «fatto di immagini mentali, di metafore, di conoscenze tacite» che essi hanno «sul come insegnare, sul come risolvere alcuni problemi didattici, sul come gestire alcune situazioni in classe» – per migliorare la loro formazione e per costruire una loro specifica identità professionale, attraverso una maggiore consapevolezza del significato del lavoro che svolgono.

Come evidenziato da D. Schön<sup>13</sup>, è l'attivazione di processi di riflessione nel corso dell'azione a rendere l'insegnante consapevole del suo vissuto, interprete attivo e critico del contesto di riferimento e capace di vivere la relazione con l'altro in modo costruttivo, promozionale, valorizzante.

Sulla base di tali presupposti, la formazione degli insegnanti si trasforma in un processo di accompagnamento pedagogico, in una forma di laboratorio/tutorato in cui il docente viene guidato nella definizione/acquisizione e nell'uso consapevole ed esperto del suo sapere.

Indagini condotte in tal senso dimostrano come l'insegnante, nel partecipare a questo processo di costruzione del suo sapere, mostra la volontà di mettersi in discussione e il desiderio di rinnovarsi, di crescere, di migliorarsi per passare, come precisato da P. Perrenoud<sup>14</sup>, da una dimensione “artigianale” del suo lavoro, ispirato ad una razionalità tecnica di stampo positivista, supportata da un sapere settoriale, scientifico, sclerotizzato nell'applicazione di regole e procedure rigide, ad una professionalità basata sull'*expertise*, nella quale, insieme alla flessibilità, fondamentali

<sup>11</sup> Cfr. M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano 2010; L. Binanti, M. Tempesta (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

<sup>12</sup> Cfr. M. Postic, *Observation et formation des enseignants*, PUF, Paris 1977.

<sup>13</sup> Cfr. D. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 2006.

<sup>14</sup> Cfr. P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris 1994.

risultano la singolarità, l'originalità, la creatività, ovvero l'impronta personale che assume il suo sapere sulla base dell'esperienza, dei processi categoriali, ermeneutici, valoriali che qualificano la sua persona e il suo vissuto.

Si deve pensare, infatti, che come ogni azione umana, anche l'azione dell'insegnante è un fare intenzionale che impegna l'intera persona coinvolgendola sul piano della logica razionale, umana e relazionale, dei fini e dei mezzi dell'atto educativo.

Da qui la natura della competenza professionale dell'insegnante che, sulla base di quanto detto, risulterebbe come unità di senso fondata su una serie di variabili, quali la soggettività, l'unicità, la spinta motivazionale, la gnoseologicità, la disciplinarietà, la valutatività, la metodologicità, l'esperienzialità e finanche la extrametodicità<sup>15</sup>.

Queste componenti si rivelano indispensabili per capire che cosa si insegna, come si insegna, quando, perché, a quali condizioni è utile farlo, qual è l'idea guida che orienta l'agire educativo.

È questa una idea che – come osservato da Husserl e dalla sua allieva Edith Stein – porta sempre la firma dell'autore che la pensa, che la crea, che la imprime nella realtà consegnandola al mondo e all'esperienza, spesso inconsapevole degli sviluppi e delle ripercussioni che avrà su di sé e sul contesto. Quando ciò avviene, si evidenzia uno scollamento tra piano teorico dell'insegnamento e piano pratico, che già nell'immediato, ma soprattutto in una programmazione educativa a lungo termine, si rivela pericoloso.

È per contrastare questo pericolo che la professionalità sulla quale la ricerca pedagogico-didattica più matura si concentra oggi – come suggerito da E. Stein, e sottolineato successivamente da molti altri teorici del pensiero pedagogico, tra cui ricordiamo G. Santomauro<sup>16</sup> - è quella che nasce da un rapporto dialettico tra teoria e prassi, tra piano metodologico e assiologico, e che proprio sulla base di questa interazione e complementarità è capace di passare, dal “saper fare” al “saper agire”, combinando conoscenze teoriche con abilità pratiche per dominare le diverse situazioni incontrate e ottimizzare i risultati di apprendimento, attraverso la scelta di strategie opportune<sup>17</sup>.

All'insegnante di oggi si richiede di agire sempre più per “casi unici” (e non per situazioni standard come in passato), confrontando le caratteristiche particolari della situazione attuale con quelle passate ed elaborando nuove categorie conoscitive.

Nel complesso processo di formazione/autoformazione dell'insegnante si tratta, come si può facilmente intuire, di sviluppare una “coscienza fenomenologico-ermeneutica” e uno sguardo critico su ciò che fa e su come lo fa, sforzandosi di ricercare un senso al suo agire, una maggiore e più chiara validità negli scambi comunicativi con

<sup>15</sup> Cfr. R. Pagano, *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*, ELS-La Scuola, Brescia 2018.

<sup>16</sup> Cfr. Id., *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, La Scuola, Brescia 2008.

<sup>17</sup> Cfr. G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2009.

gli studenti, una maggiore attenzione, non solo ai contenuti da trasmettere, ma anche alle modalità con cui conviene farlo, dunque, alla dimensione disciplinare ma anche pratica ed esperienziale, personale e relazionale del processo educativo.

Acquisire una coscienza fenomenologico-ermeneutica significherà, come vedremo nel corso della nostra trattazione, sviluppare la capacità di combinare in maniera equilibrata queste dimensioni del sapere, imparando a riconoscere il caso che si ha di fronte: conseguendo una chiara conoscenza di quegli elementi e quei caratteri che consentono non già di stereotiparlo, bensì di categorizzarlo, riconducendolo ad una modellistica acquisita sia a livello metodologico e disciplinare sia esperienziale. Ma non solo: significa anche analizzare, tra le alternative possibili di intervento e i vari strumenti che consentono di osservare, descrivere, interpretare, narrare, documentare, quelli più idonei alle caratteristiche particolari della situazione e del contesto.

Come vedremo nel paragrafo successivo, solo la padronanza di un sapere così inteso, sintesi di sapere disciplinare ed esperienziale, di singolarità, intenzionalità, gnoseologicità e metodologicità, la scelta oculata delle azioni e la capacità di collegarle ad un *corpus* teorico di conoscenze disciplinari con una finalità pedagogica ben precisa saranno la misura dell'insegnante competente, capace di strutturarsi e arricchirsi, attraverso la realizzazione del suo lavoro e la riflessione su di esso, e di promuovere sviluppo umano e autentica soggettività.

2. Sul tema della formazione pedagogica degli insegnanti preziose si rivelano le riflessioni sviluppate nel periodo 1926-1933 dalla Stein<sup>18</sup>. Allieva di Husserl e docente di pedagogia a Münster, ella tenne diverse conferenze su questo tema, evidenziando già allora l'imprescindibilità dell'interrogativo sull'insegnamento e sulla professionalità docente nei corsi di laurea di Pedagogia. Interrogarsi sull'insegnamento significa, osserva la Stein, capire di che cosa si compone e come si articola il sapere dell'insegnante e, quindi, quale competenza è necessario promuovere per formare insegnanti esperti costruttori di esseri umani autentici: consapevoli della propria individualità e dignità, e responsabili verso sé stessi, il prossimo e la comunità.

L'insegnamento, così come l'educazione, è per la Stein un "fatto individuale e sociale"<sup>19</sup>, i cui fondamenti teoretici vanno rintracciati in una antropologia filosofico-educativa declinata in senso fenomenologico.

La prima domanda che l'insegnante deve porsi, infatti, è a chi è rivolto l'insegnamento? Dunque: chi è la persona umana destinataria dell'intervento educativo-insegnativo? E di rimando: qual è la struttura ontologica di cui si compone? E ancora, qual è l'identità che si intende sviluppare? per quale comunità? E con il contributo di quali agenzie? Posto, inoltre, che educare, formare e istruire non sono la

<sup>18</sup> Cfr. A. Schiedi, *Narrare la Bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*, ELS-La Scuola, Brescia 2017.

<sup>19</sup> E. Stein, *Bildung und Entfaltung der Individualität*, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau; tr. it., in Id., *Formazione e sviluppo dell'individualità*, Città Nuova, Roma 2017, p. XX.

stessa cosa, qual è il *fil rouge* che tiene insieme queste tre azioni fondendole in una competenza unica nell'insegnante? Alcuni spunti di riflessione utili per fornire delle risposte a queste domande è possibile rintracciarli nel titolo e nei contenuti di una sua relazione intitolata *Verità e chiarezza nell'insegnamento e nell'educazione*, tenuta l'11 settembre a Spira a un Convegno pedagogico e il 12 settembre a Kaiserslautern. In questa relazione la studiosa spiega che verità e chiarezza sono le doti che l'insegnante può acquisire primariamente sulla base di una teoria della conoscenza e della logica<sup>20</sup>. È attraverso questi saperi, infatti, che egli può imparare a interrogarsi su

che cos'è la conoscenza? Quali possibili tipi di conoscenza si danno? A quali condizioni è possibile una conoscenza autentica o valida? [...] A ogni conoscenza appartengono tre fattori: un oggetto che viene conosciuto, un *soggetto* o un *essere spirituale*, che conosce, e l'*attività* o l'*atto del conoscere*. [...] Vi sono diversi tipi di conoscenza, a seconda degli oggetti. [...] ma anche a seconda del soggetto del conoscere<sup>21</sup>.

Una prima conoscenza è però anche quella che l'insegnante può ricavare dall'osservazione della realtà: a una «prima apprensione puramente passiva fa seguito un'attività ulteriore»<sup>22</sup>, tesa ad acquisire più informazioni sulle caratteristiche specifiche dell'oggetto/soggetto che ha di fronte, anche attraverso un confronto/relazione con altri oggetti/soggetti. Nell'osservare, l'insegnante posa lo sguardo su se stesso e gli altri, sulla propria e altrui azione nel suo svolgimento. La capacità di osservare l'intero e poi le singole parti si lega alla capacità di analisi, tipica di un pensiero che sa scomporre e poi comporre<sup>23</sup>, che è capace di operare un confronto e di formulare giudizi. Un giudizio può essere vero o falso, in base alla sua conformità con l'essere, secondo il principio dell'*adaequatio rei et intellectus* della scolastica e di san Tommaso.

È la competenza logica a conferire all'insegnante la capacità di formulare giudizi ma anche di esprimere concetti, idee (*Anschauung*) chiare e distinte (che rivelano un'intuizione che si accompagna a una comprensione unitaria dell'oggetto che si ha di fronte) e di saper argomentare.

Nella sua attività l'insegnante è chiamato a riconoscere i caratteri della situazione che vive dal di dentro, a valutare le risorse, le diverse opzioni d'intervento, e poi a scomporre, a selezionare, a scegliere la soluzione migliore, spesso sulla base di un'intuizione o del buon senso, della specificità del contesto e dei bisogni dell'utenza. In tali operazioni di analisi e scomposizione degli oggetti della conoscenza «tanto più chiara è l'intuizione tanto maggiore è la prospettiva di conseguire giudizi veri e concetti

<sup>20</sup> Cfr. *ivi*, p. 6.

<sup>21</sup> *Ivi*, pp. 6-7.

<sup>22</sup> Cfr. *ivi*, p. 8.

<sup>23</sup> Cfr. *ibidem*.

giusti»<sup>24</sup>. Dal momento che l'intuizione avviene sempre ad opera di un soggetto, in questo caso dell'insegnante, è da lui che dipende l'opera educativo-didattica e la capacità di formare l'intelletto degli allievi «in modo che siano in grado di acquisire autonomamente *idee chiare, concetti giusti e giudizi veri*»<sup>25</sup>. Verità e chiarezza, spiega la Stein, non sono solo il fine dell'insegnamento ma anche il mezzo: per farsi mediatore di autentica formazione, l'insegnante deve disporre di *idee chiare* e di *giudizi veri*. E poi «deve insegnare ai bambini a osservare (*anschauen*) e a pensare, vale a dire deve mostrare loro come devono osservare e pensare, deve spingerli a osservare e a pensare con lui e portarli infine a poter esercitare tali attività anche autonomamente in modo corretto»<sup>26</sup>. I principi della verità e della chiarezza sono centrali anche nell'opera educativa, in quel processo volto alla formazione dell'essere umano nel suo complesso che, si badi bene, non è disgiunto dall'insegnamento ma, al contrario, ne rappresenta il nucleo più profondo e il fine ultimo.

Il compito dell'insegnante, infatti, come ci ricorda Laneve,

non può esaurirsi in una pur 'bella spiegazione', né limitarsi a trasmettere conoscenze, bensì deve consistere: - nell'aiutare lo studente a elaborare conoscenze significative, che hanno cioè un senso per il suo progetto di uomo; - nell'esplicitare allo stesso studente quali *operazioni mentali* dovrà impiegare di fronte alla soluzione di un compito [...]; nell'essere consapevole che ogni studente possiede una sua 'autobiografia cognitiva', [...] una modalità di essere [...] da potenziare, da coltivare, da affinare; nell'alimentare il *conversare* e il *dialogare* [...]; nell'incrementare la *problematizzazione* [...] l'*educare a pensare*<sup>27</sup>.

Il sapere disciplinare, quantunque necessario si rivela vacuo e inefficace se non è sostenuto e orientato da una razionalità pedagogica centrata sull'essere e sull'apprendimento di un quadro di valori utili a far crescere lo studente, a promuoverlo come persona nella sua individualità, responsabilità, umanità.

3. Nella prospettiva steiniana, la persona si contraddistingue per essere una soggettività dotata di libertà e responsabilità, è autocoscienza e trascendenza, individualità essenziale e relazionalità, essere individuale e soggetto comunitario. Rispetto a questa dualità presente nell'essere umano, la Stein afferma:

L'essere umano è al tempo stesso individuo e membro della comunità, ma non in perfetta unità. *Individualità ed esser membro di una comunità* in lui si trovano *l'una accanto all'altro*. L'esser membro [...] significa: egli partecipa all'unica *natura umana*, che è una e la stessa in 'tutto ciò che ha volto umano'. Essa è il fondamento dell'*uguaglianza nella vita* degli esseri umani: nel loro modo di pensare, di sentire, di volere e di fare. È il fondamento della comunanza: che gli esseri umani, dovunque

<sup>24</sup> Ivi, p. 10.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Ivi, p. 11.

<sup>27</sup> C. Laneve, *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*, cit., p. 29.

vengano in contatto, pensano, sentono, vogliono e agiscono *insieme*, cioè possono *vivere in comunità e come comunità*<sup>28</sup>.

Dunque: il fine ultimo della formazione risiede in un orizzonte etico sociale. La persona, infatti, non «si realizza pienamente nell'autoreferenzialità e nell'introspezione, ma 'dimenticandosi' e dedicandosi a qualcosa che la trascende. La responsabilità del proprio agire e del proprio divenire e l'apertura verso l'interno e verso l'esterno contraddistinguono dunque la vita personale»<sup>29</sup>. E, sebbene la relazionalità sia una delle determinazioni essenziali dell'essere personale, quest'ultimo necessita comunque di una formazione sociale che lo abiliti a vivere consapevolmente e responsabilmente all'interno di una comunità e a prendersene cura. Si tratta di educare ad un agire responsabile storicizzato e dialogico, capace di procedere storicamente, facendosi carico del passato, immergendosi nel presente e proiettandosi nel futuro, e di dialogare con le circostanze esterne, con l'ambiente sociale e culturale per cogliere i modelli emergenti, le nuove istanze, espressione di nuovi bisogni e di una nuova ricerca di significati.

Questo «*lavoro di formazione sociale è possibile*»<sup>30</sup> e compete non solo alla famiglia, ma anche alla scuola e all'insegnante. Questi deve poter formare il soggetto in una dimensione relazionale in cui possa riconoscere il valore dell'Altro e conquistare, nel confronto con la sua diversità, la propria identità.

L'identità, secondo la Stein, ma anche per Martin Buber, Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur, nasce e si sviluppa sempre in un orizzonte intersoggettivo. È l'esperienza dell'Altro che guida la coscienza del sé. L'Altro è in me, osserva Ricoeur, come ipseità e medesimezza: è identità e alterità che vivono nell'Io<sup>31</sup>. E se l'identità crea prossimità, l'alterità genera distanza, disagio, straniamento e, talvolta, anche conflitto. Ecco perché occorre recuperare l'orizzonte etico dell'insegnamento, per educare al riconoscimento empatico dell'Io nel Noi, ovvero in un "flusso di vissuto comunitario" che, in quanto sovra-individuale, appartiene a tutti coloro che vi partecipano<sup>32</sup>. Promuovere il riconoscimento empatico può voler dire per l'insegnante sviluppare per i suoi allievi esperienze di vita comunitaria, sia all'interno della classe sia all'esterno, in cui possa attivarsi un "movimento di comprensione" reciproca dall'essere estraneo all'individuo

<sup>28</sup> E. Stein, *Formazione e sviluppo dell'individualità*, cit., p. 30.

<sup>29</sup> D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 68.

<sup>30</sup> E. Stein, *Formazione e sviluppo dell'individualità*, cit., p. 29.

<sup>31</sup> Cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, tr. it., Jaca Book, Milano 1993.

<sup>32</sup> E. Stein, *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften. Psychische Kausalität, Individuum und Gemeinschaft*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1970; tr. it., in Id., *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, Città Nuova, Roma 1999, p. 163.

proprio e viceversa<sup>33</sup>. Questa comprensione sarà preceduta da un certo turbamento e da un conflitto: l'“irruzione” dell'Altro nella vita dell'Io genera sovente un disagio: il timore è che l'Altro possa dominarmi. Ecco perché è importante avere coscienza della propria identità. Il disagio e la coscienza di sé, tuttavia, sono presupposto per lo sviluppo di un sentimento di appartenenza e della virtù dell'accoglienza e della solidarietà, ovvero per la maturazione di un *ethos* comunitario. Dal con-essere, dall'incontro con la pluralità, con l'essere dell'Altro, con la sua diversità avrà origine l'uomo “nuovo”, rinnovato interiormente ma anche all'esterno sotto il segno di una esistenza dischiusa al mondo e, perciò, autentica.

Il confronto con il volto dell'Altro, induce il singolo a guardarsi dentro, a ripensare ai fondamenti della sua cultura, liberandosi dei pregiudizi, delle precomprensioni: attraverso l'estraneità dell'altro e l'adesione a un impegno di responsabilità nei suoi confronti, che non altera ma accetta la sua diversità, l'uomo impara così a comprendere se stesso e a realizzarsi in una forma più piena sul piano esistenziale, carica di prossimità, di impegno, di fraternità, della coscienza di far parte di un destino comune. Nell'incontro con l'Altro, osserva Lévinas, l'uomo scopre l'“essenziale”, l'“assoluto”<sup>34</sup>, supera il pericolo dell'indifferenza, alimentando il compito di realizzazione della propria identità.

Incontro-confronto-coscienza-virtù-etica è questo l'itinerario che, oggi, gli insegnanti devono poter innanzitutto conseguire personalmente e poi perseguire nel loro insegnamento per riscoprire un cammino autentico di educazione che, partendo dalla *pluralità*, e passando attraverso la *diversità*, possa far giungere l'allievo alla scoperta di sé e alla conquista della propria *identità*.

Cerchiamo ora di capire, nei paragrafi successivi, come può conciliarsi questo progetto di educazione sociale con una scuola burocratizzata e con un insegnamento, a volte, troppo distante dalla vita reale.

4. Ancora oggi nella società del XXI secolo la scuola, con i suoi saperi organizzati in discipline, rappresenta un luogo privilegiato dell'apprendimento formalizzato, ineludibile e irrinunciabile. La scuola, come trasmissione di conoscenze riconosciute e accettate dalla società civile e organizzate in curriculum formativo<sup>35</sup>, è un sistema di insegnamento-apprendimento di simboli, linguaggi, aree culturali, segmenti di saperi che vivono quasi “appartati” per fornire ai giovani allievi gli strumenti cognitivi e concettuali con i quali leggere la realtà, la contemporaneità. Anche oggi che deve essere interagente con il territorio<sup>36</sup>, essa è comunque un contesto “altro” rispetto alla vita

<sup>33</sup> Cfr. A. Ales Bello (a cura di), *Le figure dell'altro*, Effatà, Torino 2001, p. 12; su questo aspetto vedi anche: A. Ales Bello, A.M. Pezzella, *Edith Stein. Comunità e mondo della vita. Società Diritto Religione*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2008.

<sup>34</sup> Cfr. E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it., Jaca Book, Milano 2018.

<sup>35</sup> Cfr. M. Baldacci, *Il sistema formativo e il curriculum scolastico*, in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid, Napoli 2010, pp. 37-45.

<sup>36</sup> Vedi L. 107/2015.

reale, è quasi un luogo di distanziamento per consentire elaborazioni concettuali per meglio capire la vita vissuta. In questo “distanziamento” elaborativo un ruolo decisivo è svolto dalla mediazione didattica, dalla lezione dell’insegnante che rappresenta un altro sapere rispetto alle stesse discipline. A scuola l’insegnante si serve di categorie didattiche per rendere più agevole il sapere delle discipline.

Come si vede, esistono, dunque, i saperi, le loro epistemologie e poi le mediazioni didattiche che si servono di particolari categorie per insegnare e facilitare l’apprendimento di quei saperi.

Naturalmente, accanto ai saperi formalizzati in discipline, come già evidenziato, ci sono i saperi dell’esperienza della vita reale, con i quali bisogna interfacciarsi perché appartengono al vissuto dell’allievo. Ed è per questo che oggi sempre più spesso si fa riferimento alle educazioni (interculturale, alimentare, stradale, ecologico-ambientale e via dicendo), che richiedono la tanto discussa interdisciplinarietà, o meglio, proprio perché si parla di scuola, la multidisciplinarietà.

5. I saperi disciplinari sono sistemi di conoscenze con una propria organizzazione autogenerantesi. Essi possiedono un impianto epistemologico che li organizza al loro interno e li inserisce nella enciclopedia di una conoscenza formalizzata. Inoltre, le discipline sono “un sistema logico-pratico, dotato di una sua esistenza oggettiva, caratterizzato da una sua organizzazione e capace di svilupparsi attraverso le sue risorse nel senso di un rafforzamento di questa stessa organizzazione”<sup>37</sup>.

Le discipline, quindi, non sono, come spesso è stato sottolineato in passato, un insieme di nozioni. È a partire dalla “svolta epistemologica”<sup>38</sup> degli anni Quaranta del Novecento, registratasi in Italia alla fine degli anni Sessanta, che gli epistemologi hanno incominciato a interrogarsi su *che cos’è una disciplina*, e in *che cosa consiste la sua natura*.

Da queste sollecitazioni è maturata una riflessione che ha portato a chiarire le basi delle discipline, le loro logiche interne e i metodi di ricerca che esse adottano. Bruner acutamente ha messo in evidenza un altro aspetto di densa rilevanza circa la identità o meno di natura e struttura delle discipline. Secondo Bruner la struttura è nella natura, ma non è vero il contrario: la natura non è nella struttura<sup>39</sup>.

Quando parliamo di natura ovviamente facciamo riferimento all’oggetto di studio della disciplina, al suo sguardo sulla realtà da indagare. È chiaro che poi per indagare occorrono le strutture. La costruzione disciplinare avviene sulla base di strutture che interagiscono con quelle di altri saperi e discipline dando luogo alla famosa

<sup>37</sup> P. Germain, *Sur quelques caractéristiques des disciplines e sur la portée de la science*, in *Les études philosophiques*, 2, 1978, pp. 157-170.

<sup>38</sup> G. Bachelard, *Le Nouvel Esprit scientifique*, Alcan, Paris 1934; tr. it. in Id., *Il nuovo spirito scientifico*, Laterza, Bari 1951.

<sup>39</sup> Cfr. J. Bruner, *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, tr. it., Armando, Roma 1964.

interdisciplinarietà. Questa, a sua volta, dà luogo a forme di ibridazioni se non addirittura a meticciami. Nel primo caso, la conoscenza avanza, nel secondo, si possono determinare confusioni. Al di là di queste sottigliezze che qui non è il caso di affrontare, vi è da dire che le discipline sono degli organismi viventi che modificano le proprie strutture senza alterare la loro natura: cioè rimane sempre ben fermo l'oggetto formale di studio.

Un sapere con il quale oggi le discipline devono fare i conti è, senza dubbio, la "tecnica". Essa rappresenta un sapere distinto dall'epistème, un cammino che talvolta, però, procede in maniera correlata. Quando questo accade scienza e tecnica tendono alla tecnocrazia, ovvero al dominio. La "compenetrazione" tra scienza e tecnica, oggi, è talmente spinta in avanti che addirittura tutta la scienza si risolve nella tecnica e la tecnologia diventa l'ideologia imperante che soppianta le filosofie della storia del Novecento, divenendo la nuova metafisica (della quale, alla maniera kantiana, possiamo dire di essere tutti "innamorati"). La sostituzione dell'umanesimo antropocentrico con l'umanesimo tecnocentrico dà l'illusione che ogni problema umano possa essere risolto con la tecnica. La tecnica e il suo derivato, la tecnologia, quindi, da essere l'oggetto del sapere degli uomini che la usano diventa il soggetto del sapere nei confronti del quale gli uomini svolgono la funzione di oggetto. Si ribalta il rapporto: la tecnologia cresce su sé stessa e per far questo si serve degli uomini.

Un altro passaggio rilevante sui saperi riguarda il sapere della mente. Oggi le neuroscienze stanno facendo passi da gigante e stanno contribuendo in maniera significativa a farci capire sempre meglio il funzionamento del cervello e delle sue capacità e modalità di apprendimento<sup>40</sup>.

Come si vede il mondo delle epistemologie è in fermento e ci dà quasi quotidianamente delle nuove scoperte scientifiche. Su questo aspetto, però, Morin ha sostenuto una tesi, a nostro modo di vedere, valida. Egli afferma che, se è vero che per la nostra conoscenza vi è la ricorsività mente-cervello, è altrettanto vero che vi è il rapporto tra computo e *cogito* e che quest'ultimo dipende dalla cultura che rende possibile lo scambio tra mente e cervello. Il processo della conoscenza è, dunque, talmente complesso che non può essere ridotto alle epistemologie, anche a quelle più raffinate. Il protagonista della conoscenza è sempre un soggetto, sì con mente e cervello, ma anche con cultura, sentimenti, emozioni, passioni e via dicendo. Tale complessità richiede un intervento didattico e pedagogico che non può essere ridotto ad un semplice processo meccanico di insegnamento-apprendimento.

Da quanto detto si evince facilmente che la didattica disciplinare non deve essere pedissequamente sottomessa alla epistemologia. Se lo fosse, infatti, dipenderebbe esclusivamente da essa e verrebbe meno il valore educativo veicolato dalla disciplina. Gli studi pedagogici e didattici più qualificati<sup>41</sup> mettono in evidenza che

<sup>40</sup> Cfr. E. Boncinelli, *La vita della nostra mente*, Laterza, Roma, Bari 2011.

<sup>41</sup> Cfr. in particolare C. Laneve, *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003.

nell'insegnamento c'è più di una variabile che influenza l'azione didattica: l'alunno e il suo portato cognitivo-emozionale-intellettivo, il contesto e le sue molteplici interdipendenze.

6. Se, dunque, è fondamentale da parte delle discipline e della didattica disciplinare soffermare l'attenzione sulle strutture che consentono alla disciplina di offrire categorie concettuali per l'apprendimento, è, altresì, indispensabile che la pedagogia e la didattica richiama l'attenzione sul valore educativo dell'apprendimento, e che lo facciano attraverso elaborazioni proprie e non dipendenti dalle discipline.

Insomma, come vedremo, vi è uno sguardo pedagogico sulle discipline, sulle didattiche disciplinari niente affatto trascurabile per la sua valenza formativa, come è stato ben sottolineato da maestri del pensiero pedagogico recenti e meno recenti.

Gino Corallo (1910-2003), nel delineare la scientificità della pedagogia e, quindi, nell'individuare le sue fonti, pone la questione della didattica come problema di trasmissione, avvertendo però che

la conoscenza [...] a cui mira come a suo fine la didattica, è talmente congiunta con l'atto (educativo) della libertà, che la trasmissione didattica, formalmente distinta dall'atto di educazione, ne è tuttavia parte integrante in concreto, come indispensabile contenuto. [...] tenendo ben distinta l'istruzione dall'educazione, è tuttavia possibile e necessario un nesso esistenziale tra i due aspetti del medesimo atto<sup>42</sup>.

Avverte dunque Corallo che la “causalità magistrale”<sup>43</sup> stimolatrice della libertà e spontaneità personale richiede sì, metodo e metodologie, a cui pure egli presta attenzione, ma soprattutto chiama in causa il pedagogico e l'intenzionalità educativa.

Un altro “maestro”, G. Acone, richiama la necessità di ritrovare una *paideia* ormai smarrita e, dunque, «una cultura formativa di una società in una determinata fase storica»<sup>44</sup>, e in tale prospettiva pone l'accento su una pedagogia che con i suoi attraversamenti biologici, psicologici, sociologici, antropologici, filosofici, impatta con la didattica, intesa come “campo confinante”, ovvero come una linea di confine e di limite. Acone avverte come pericolo la tendenza della didattica a farsi autosufficiente rispetto alla pedagogia, e questo non per una difesa d'ufficio del pedagogico, ma per gli effetti che può provocare: la didattica, se ritiene di bastare a sé stessa, fa prevalere il paradigma tecnicistico escludendo orizzonti di senso dell'educazione elaborati appunto dalla pedagogia. Essa si limita all'istruzione e trascura l'educazione. In tale prospettiva, Acone sostiene la necessità di una pedagogia che sappia essere orizzonte di senso educativo per l'uomo e che sappia ben distinguere ciò che appartiene

<sup>42</sup> G. Corallo, *Pedagogia*, vol. I (*L'educazione. Problemi di pedagogia generale*), Armando, Roma 2010, p. 301.

<sup>43</sup> Ivi, p. 303.

<sup>44</sup> G. Acone, *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno 2005, p. 102. Cfr. anche Id., *La paideia introvabile. Uno sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.

all'educazione da ciò che attiene all'istruzione, allo sviluppo, alla socializzazione, all'apprendimento, alla formazione<sup>45</sup>.

Anche Alberto Granese, in *La conversazione educativa*<sup>46</sup>, affronta il delicato rapporto tra pedagogia e didattica, sostenendo che

se sotto un ben riconoscibile e condivisibile profilo la competenza didattica è preziosa [...]; in altri casi il mero affidamento alle metodologie [...] comporta un affievolimento o un disconoscimento dei requisiti necessari alla comunicazione formativa. Il *pro* e il *contro* dell'oggettivazione didattica vanno attentamente valutati, e tale valutazione non può essere compiuta nei termini di una filosofia generale dell'educazione, ma esige un equilibrato bilancio dei rapporti fra l'oggettivazione e il permanere dell'elemento centripeto, non oggettivabile, che sta alla base di ogni esperienza di comunicazione e che ne garantisce il senso, così come garantisce il senso della stessa oggettivazione, giacché l'oggettivazione è un'insopprimibile esigenza del soggetto<sup>47</sup>.

Granese coglie il cuore del problema e auspica «che l'oggettivazione didattica debba rendersi compatibile con la soggettività esistenziale non oggettivabile»<sup>48</sup> richiamando a questa esigenza gli studiosi di pedagogia e didattica. Il rapporto tra il pedagogico e il didattico è di sintesi di soggettività e oggettività e questa sintesi avviene con l'educazione e non con l'istruzione, come è invece accaduto con «la stilizzazione scolastica del pensiero pedagogico in una fase storica precisamente determinata dell'organizzazione sociale dell'apprendimento»<sup>49</sup>.

A questo punto è naturale porsi una questione di non facile soluzione: la prassi insegnativa deve essere educativa e per questo le tecniche didattiche sono una condizione necessaria, ma non sufficiente. Bisogna avere chiaro il senso educativo presente nel fare prassico della didattica, è un senso spesso implicito perché «nell'agire dell'insegnante c'è molto più di quanto quest'ultimo sappia e possa governare, un universo di affetti, tensioni, assunti di senso comune, credenze, epistemologie ingenuie, ragionamenti abduktivamente fortemente connessi con l'immagine di sé e con l'esistenza sociale che rendono la pratica insegnativa qualcosa di molto diverso da un progetto ingegneristico»<sup>50</sup>. Da ciò si deduce che la didattica come prassi è intrisa di pedagogia. È, dunque, sul piano della prassi che la pedagogia e la didattica trovano una base comune.

7. La pedagogia della prassi sarà attenta ad analizzare, a capire, a comprendere, l'atto, l'azione, l'attuazione dell'attività insegnativa e su questa strada potrà anche

<sup>45</sup> Ivi, p. 26.

<sup>46</sup> Cfr. A. Granese, *La conversazione educativa*, Armando, Roma 2008.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> Ivi, p. 132.

<sup>50</sup> L. Perla, *Didattica dell'implicito*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 7-8.

addentrarsi a studiare la prasseologia didattica. In questo modo cercherà il senso dell'atto insegnativo, superando le pedagogie ideologiche, dogmatiche e deterministiche. Andando oltre l'analisi, potrà fornire utili elementi per la configurazione dell'insegnante "competente" di cui la letteratura scientifica ormai diffusamente dibatte. La formazione dell'insegnante, per essere prassica e non praticistica, dovrà tener conto delle indicazioni e delle risultanze della pedagogia della prassi. L'insegnante, oltre le ineludibili competenze disciplinari e specialistiche, dovrà possedere una cultura professionale arricchita da una formazione pedagogico-ermeneutica.

L'attenzione, dunque, sarà rivolta alle azioni che il docente compie quando insegna e questa focalizzazione farà risaltare l'importanza dell'atteggiamento ermeneutico che il docente deve fare proprio sul piano pedagogico.

In tale prospettiva di ricerca è bene preliminarmente chiarire chi è l'insegnante nel suo impegno professionale. Egli è un professionista dell'insegnamento, ovvero deve etimologicamente "lasciare il segno" (*in signo ponere*). Con l'insegnamento il docente si propone di fare apprendere non attraverso l'esperienza diretta (apprendimento primario), ma in maniera indiretta (apprendimento secondario). Chiarito questo aspetto non trascurabile, resta da vedere come mai, oggi, si avverte la necessità di un fare didattico, che se pure si propone le stesse finalità di sempre (l'apprendimento secondario), necessita di essere rivisto negli atteggiamenti e nelle modalità.

Le recenti risultanze della ricerca scientifica hanno individuato diverse e nuove modalità didattiche rispetto a quelle tradizionali, basate sostanzialmente sulla trasmissione dei saperi disciplinari e rivolte più ad apprendimenti nozionistici che ad acquisizioni di conoscenze in chiave critica, rielaborativa e propositiva.

L'insegnante tradizionale<sup>51</sup> aveva un lavoro facilitato: gli studenti appartenevano tutti alla stessa classe sociale, i programmi erano uguali per tutti indipendentemente dai contesti territoriali e gli obiettivi da perseguire erano fissati a livello di Stato centrale. Il docente, quindi, si preoccupava di trasmettere quelle conoscenze disciplinari che garantivano una preparazione di base sufficiente per affrontare gli studi universitari e per accedere alle professioni. Nel fare didattico il docente di stampo tradizionale non era libero di insegnare conoscenze non previste dai programmi ministeriali, tuttavia gli si riconosceva la libertà di essere creativo nell'agire insegnativo. La creatività connotava di artisticità il fare didattico che, per questo motivo, secondo alcuni pedagogisti, e tra questi G. Gentile<sup>52</sup>, non poteva essere teorizzato.

La vera svolta in campo didattico si ha solo dopo gli anni Cinquanta del Novecento, soprattutto a seguito delle ricerche di matrice anglosassone<sup>53</sup>. La "pedagogia per

<sup>51</sup> Per una puntuale analisi dei modelli didattici cfr. C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 58-122.

<sup>52</sup> Cfr. G. Gentile, *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, voll. I (*La pedagogia generale*) e II (*La Didattica*), Le belle Lettere, Firenze 2003.

<sup>53</sup> Cfr. C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, cit., pp. 28-55; Id., *Manuale di didattica*, cit.

obiettivi” e la conseguente logica programmatoria fa sì che l’insegnante abbandoni la creatività didattica e si rifaccia a logiche scientifiche, dedotte soprattutto dalle teorie dell’apprendimento. Ogni intervento didattico ha delle motivazioni scientifiche ben precise e risponde ad un lavoro di analisi e di diagnosi progettuale/programmatoria. Se la programmazione ha il merito di avere aperto la pratica didattica a prospettive di scientificità, essa, tuttavia, ha provocato nell’insegnante ansie di programmiamo, con la conseguente caduta negli eccessi burocratici e una scarsa attenzione alla concreta realizzazione di una didattica meno trasmissiva, più problematica, aperta all’imprevisto e alla contingenza.

I due modelli didattici, sinteticamente analizzati per economia del presente contributo, consentono di avere un quadro abbastanza chiaro su i due poli opposti dell’azione didattica: l’artisticità e la scientificità. Entrambi questi modelli attualmente non riescono più a soddisfare le esigenze cui deve rispondere la scuola del XXI secolo. Per insegnare oggi occorre, infatti, innanzitutto che il docente assuma una professionalità ermeneuticamente orientata, ovvero nell’agire didattico deve essere disposto alla collaborazione partecipativa basata sul dialogo e sull’ascolto. Nella lezione il docente deve attivare la circolarità ermeneutica gadameriana, grazie alla quale il tutto e le parti trovano un punto d’incontro nella condivisione di orizzonti di senso<sup>54</sup>.

La lezione fatta secondo principi ermeneutici valorizzerà il punto di vista di ciascuno, cercherà la negoziazione dei significati, si impegnerà nel dare senso alla conoscenza appresa. Sarà una lezione che inviterà alla “lettura” ermeneutica del contesto, della situazione storica nella quale si vive. L’ermeneuticità didattica partirà dai pregiudizi non per rimanere fissi in essi, ma per prenderne coscienza e per superarli. Sarà una didattica tesa a destrutturare l’ovvio, il banale, il quotidiano e si farà carico di elaborare processi di conoscenza, anche attingendo dall’esperienza di cui ciascuno è portatore.

Questo nuovo modo di fare didattica dovrà essere costantemente alimentato da un nuovo modo di essere del docente nella vita scolastica. Egli dovrà abbandonare l’individualismo e cercare la collaborazione dei colleghi. Nei consigli di classe, nei collegi dei docenti e nella relazione con il dirigente scolastico l’insegnante deve essere pronto a mediare le posizioni altrui, a cercare il consenso e non lo scontro e il dissenso a tutti i costi. Deve ascoltare ciò che l’altro ha da dire; mettersi in atteggiamento ermeneutico è, infatti, anche manifestazione di umiltà e accettazione della diversità di opinioni. Nella scuola intesa come comunità di docenti e discenti l’atteggiamento ermeneutico è, si può affermare, indispensabile. La discussione, la dialettica sono fondamentali per la ideazione, elaborazione e realizzazione dei progetti educativi. La *phrónesis* ermeneutica può, senza dubbio, aiutare il docente a evitare le contrapposizioni e a ricercare il consenso educativo su proposte che devono avere

<sup>54</sup> Cfr. R. Pagano, *Educazione e interpretazione*, cit.

comunque e sempre la piena partecipazione dei discenti. L'atteggiamento ermeneutico unitamente a quello fenomenologico, sia nel fare didattico sia nelle relazioni fra pari, favorisce la crescita professionale del docente, il quale avrà un sapere professionale contraddistinto non solo da *épisteme*, ovvero un sapere logicamente e scientificamente fondato, ma anche da *téchne* ispirata da *phrónesis*, un saper fare esperto, saggio, sapienziale in grado di promuovere la formazione del soggetto/persona nella sua integralità e umanità.