

Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell'insegnante di scuola secondaria

Threefold relationship. Intersubjectivity, cultures, and reflexivity for the pedagogical training of secondary school teachers

Elena Madrussan

Full Professor | Dept. Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures | University of Turin (Italy) | elena.madrussan@unito.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Madrussan, E. (2022). Threefold relationship. Intersubjectivity, cultures, and reflexivity for the pedagogical training of secondary school teachers. *Pedagogia oggi*, 20(1), 26-32.

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-03>

**ABSTRACT**

With extensive experience in the training of secondary school teachers of foreign languages and cultures and starting from a philosophical-educational analysis of relationship, the author highlights the centrality of the three forms of relational educational-formative agency necessary for the secondary school teachers. In general, it is a matter of promoting the awareness, in the work of the teacher, of the sense and horizons of an *intentionally* formative agency. Specifically, it is a question of moving from a still spontaneous and/or scientifically naive idea of educational relationship to a pedagogical understanding of intersubjectivity with pre-teens and teenagers; from a split between the educational needs of students and learning, to the formative typicality of contents; from an empirical-descriptive view of the institutional task to a reworking of professional action. Thus, both the reasons for the strictly pedagogical training of secondary school teachers and the supporting structures of an educational-formative agency that is correlated but not coincident with the didactic work take shape.

A fronte di una pluriennale esperienza di formazione degli insegnanti di scuola secondaria di Lingue e Civiltà straniere e a partire da un'analisi filosofico-educativa sulla relazione, l'autrice mette in luce la centralità delle tre forme di azione relazionale educativo-formativa necessarie all'insegnante di scuola secondaria. Si tratta, in generale, di favorire la consapevolezza, nel lavoro dell'insegnante, del senso e degli orizzonti di un'azione *intenzionalmente* formativa. In particolare, si tratta di passare da una concezione ancora spontaneista e/o scientificamente ingenua della relazione educativa alla conoscenza pedagogica dell'intersoggettività con preadolescenti e adolescenti; da una scissione tra esigenze formative degli allievi e apprendimento alla tipicità formativa dei contenuti; da una concezione empirico-descrittiva del compito istituzionale alla rielaborazione dell'agire professionale. Si configurano, così, sia le ragioni della formazione strettamente pedagogica degli insegnanti di scuola secondaria, sia le strutture portanti di un agire educativo-formativo correlato ma non coincidente con l'agire didattico.

**Keywords:** Intersubjectivity, Cultures, Reflexivity, Teachers of foreign languages and cultures, Secondary school

**Parole chiave:** Intersoggettività, Culture, Riflessività, Insegnante di Lingue e Civiltà straniere, scuola secondaria

**Received:** March 12, 2022

**Accepted:** April 7, 2022

**Published:** June 30, 2022

**Corresponding Author:**  
Elena Madrussan, [elena.madrussan@unito.it](mailto:elena.madrussan@unito.it)

## Premessa

Che il lavoro formativo dell'insegnante di scuola secondaria non coincida con il semplice espletamento di una funzione trasmissivo-erogativa, è questione assai nota nella cultura pedagogica, anche per la sua complessità. Per questo, l'affermazione di non coincidenza, coniugata all'indicativo presente, indica un'idea maturata e ridiscussa di tempo in tempo, perché correlata all'intenzionalità dell'insegnante e alla sua azione eticamente consapevole e culturalmente ponderata, strettamente intrecciata ai contenuti disciplinari e alla relazione educativa. Dunque, la prima istanza relativa alla formazione pedagogica dell'insegnante di scuola secondaria consiste nell'esigenza di dare direzione e senso all'agire, rendendo l'operatività intenzionalmente formativa, attraverso l'osservazione, l'analisi e l'intervento nella specifica situazione.

Laddove questo non sia, ad agire in modo intenzionale non sarà soltanto un atteggiamento culturalmente ingenuo, ma saranno convinzioni personali, ideologiche, morali e attitudini relazionali la cui elaborazione resta giocoforza casuale. Di qui, anche, l'importanza di collocare il lavoro dell'insegnante entro un orizzonte d'impegno etico-intellettuale, per il quale risulta essenziale esplicitare gli impliciti, mettere in discussione il significato dell'agire, curare l'intersoggettività in quanto *focus* dell'esperienza scolastica e dell'apprendimento, ripensare la propria funzione regolativa (e non imitativa o selettiva) a partire dagli scambi relazionali mediati da ambienti e saperi.

La rilevanza di questi aspetti, che legano contenuti disciplinari e didattica in uno spazio eminentemente pedagogico-generale, è data dal loro disporsi quali potenziali antidoti a fenomeni preoccupanti come la squalificazione della cultura dall'orizzonte esistenziale di tanti adolescenti, la disaffezione allo studio, la contrapposizione tra esperienza scolastica e vita vissuta. Al contrario, si tratta di ricomporre, in un quadro meno frammentario e potenzialmente più fecondo dal punto di vista esistenziale, un'idea e una pratica di scuola come occasione di senso. Vale a dire: una scuola antiriduzionista, in cui l'acquisizione di conoscenze e competenze concorra a definire la personalità, che lavori su "la capacità di dare significato alla propria esperienza" nell'incontro tra cultura utilitaria e cultura disinteressata (Baldacci, 2012, p. 12) e che riconosca, quindi, all'educazione, il ruolo di raccordo tra vita e cultura (Erbetta, 1983).

Per questo diventa necessario che l'insegnante agisca *a partire da* un "atteggiamento preliminare" (Madrussan, 2017, pp. 107-130, pp. 101-276; 2019, pp. 13-36) capace di regolare il proprio sguardo interpretante in ottica pedagogico-relazionale.

## 1. Per un'intersoggettività intenzionalmente educativa e formativa

La relazione intersoggettiva assume, a scuola, alcune caratteristiche peculiari, ma altre la investono in quanto tale, originariamente. In primo luogo, la *relazionalità* in quanto tale è lo spazio proprio del senso dell'agire educativo e formativo. Le due accezioni, concettuale e prassica, poi, si intrecciano in una costante dialettica che le vede influire dinamicamente l'una sull'altra nei concreti processi di costruzione della propria forma. Per questo motivo, disgiungerle implicherebbe non solo un errore epistemologico, ma uno sbilanciamento operativo che finirebbe per compromettere l'azione stessa (Baldacci, Colicchi, 2016). In questa chiave, l'intersoggettività è stata oggetto, negli anni più recenti, di studi approfonditi nei suoi diversi aspetti: il piano della corporeità come dispositivo formativo (Massa, 1986; Mariani, 2004; Erbetta, 2001; Balduzzi, 2002), quello delle direzioni della reciprocità (Bertolini, 1988/2021; Madrussan, 2005), quello del vissuto personale come luogo dell'ermeneutica del senso (Erbetta, 2005/2011; Cambi, 2010), quello della responsabilità educativa (Bertolini, 1996; Erbetta, 2001). Ultimamente, poi, è stato messo opportunamente in evidenza che la relazione educativa è "una costruzione dinamica di senso, in atto, prodotta, riprodotta e trasformata dal soggetto e dalle sue interazioni con gli altri soggetti o con situazioni che lo riguardano" (Mariani, 2021, p. 25), ricongiungendo, così, in una prospettiva comune le sue molte articolazioni.

Infatti, se l'intersoggettività a scuola viene considerata alla luce delle peculiarità istituzionali specifiche, essa, tuttavia, si struttura e si alimenta preliminarmente entro un quadro più complesso. Un quadro, cioè, che fa della scuola un'esperienza di relazioni intersoggettive variamente rilevanti, collocabili all'interno di un più ampio sistema d'intrecci relazionali, i quali, pur alimentandosi indipendentemente da essa, in essa, tuttavia, vivono la possibilità di una fondamentale riconfigurazione di senso. Quando Enzo Paci affermava

efficacemente che ogni soggetto è “un centro di relazioni” (Paci, 1952, p. 415), egli sintetizzava un principio che, seppure razionalmente evidente, rischia di essere trascurato nelle sue implicazioni contingenti. Detto altrimenti, il mondo della vita di ciascuno è attraversato da rapporti che si radicano nella personalità individuale senza, per questo, risultare consapevolmente o intenzionalmente operanti. La stessa reciprocità – spazio cardine dell’educazione intenzionale – agisce nelle soggettività secondo livelli d’intensità e di consapevolezza molto diversi. Compito dell’educare, dunque, è quello di portare in evidenza i significati di tali intrecci originari e – per usare un termine caro a Massa – “latenti”, facendo, come voleva Bertolini, della reciprocità stessa non un attributo della relazione, ma “parte costitutiva del sostantivo” (Bertolini, 1988, p. 177).

In questa chiave,

essere nella relazione significa anche sapere e tenere sempre conto che nessuna azione educativa è legittima o pedagogicamente produttiva, se chi la produce intenzionalmente non sa che essa è tale per la presenza attiva dell’educando, le cui reazioni di risposta debbono dunque essere considerate come elementi costitutivi della stessa azione educativa. E ciò, si noti, non vale solo nel senso che tener conto delle reazioni dell’educando all’intervento dell’educatore è utile ai fini di un suo più rapido e qualitativamente più soddisfacente processo di apprendimento. Ma vale anche nel senso che le risposte dell’educando [...] devono poter modificare la quantità e la stessa qualità del messaggio educativo che gli viene inviato (Bertolini, 1988, p. 179, *passim*).

È, dunque, secondo un processo di ascolto, accoglimento e ripensamento dell’agire educativo mediato dall’insegnante che studentesse e studenti possono veder attuato il riconoscimento di sé come esercizio di reciprocità. Ed è sempre nel dinamismo relazionale che l’insegnante può orientare le sue scelte vedendo maturare un “modo della relazione” (Paci, 1952, p. 415) al contempo specifico e dinamico. Ciò anche nei termini in cui nel “modo della relazione” rientrano scarti e rifiuti, timori e indifferenze, timidezze e ritardi. Del resto, è questa una delle ricorrenze relazionali che rendono il lavoro dell’insegnante “una reale possibilità per affinare ed estendere la sua stessa esperienza professionale” (Bertolini, 1988, p. 179).

Ha ragione, infatti, Edgar Morin a evidenziare che “uno dei due bisogni individuali più profondi è quello di essere riconosciuto dagli altri, mentre il secondo è la realizzazione delle sue aspirazioni” (Morin, 2015, p. 51). Se il senso di un incontro relazionale consiste proprio nel “ponte” che le parti costruiscono<sup>1</sup>, allora esso diventa un ricettacolo dinamico di significati, i quali rendono eloquente l’esperienza scolastica nella sua completezza, in quanto luogo ove crescono e trovano riscontro entrambi i bisogni essenziali evocati da Morin.

Riconoscimento e aspirazioni, del resto, sono istanze che nutrono la reciprocità intersoggettiva di insegnanti e studenti. Tipicamente, nella scuola secondaria entrambe le istanze declinano intenzionalità educativa e costruzione della personalità del preadolescente e dell’adolescente. Dove, proprio per preadolescenti e adolescenti, riconoscimento e aspirazioni si radicano in quel più ampio sistema esistenziale che trova largo riscontro al di fuori delle mura scolastiche. Si tratta, quindi, di storie personali già strutturate da contesti sociali ed economici non sempre omogenei, da specificità identitarie che orbitano attorno a istanze di affermazione o di gregarismo, da orientamenti del carattere, gusti, attitudini, aspirazioni e affinità elettive rispetto alle diverse forme di cultura. Fattori, questi, ai quali non solo l’insegnante non può non far riferimento, ma sui quali è chiamato a lavorare in senso emancipativo, aprendo varchi di scoperta e di esercizio di sé.

Proprio su questo piano e al di là delle sensibilità risvegliate dalla pandemia, la scissione radicale tra educazione informale e educazione formale va considerata nella sua coerenza. Lo rilevava, già nel 1989, Olivier Reboul, affermando che “è provato che si impara molto fuori dalla classe, e che lo si impara tanto meglio in quanto non vi si è costretti” (1989, p. 36). Lo rilevano, ancora, i più recenti studi di storia dei media e della cultura visuale (Ortoleva, 2022), oltre che l’importanza delle “dimensioni residuali” dell’esperienza scolastica per certificarne la significatività nella memoria individuale (Massa, 1997, pp. 79-

<sup>1</sup> Esempio, a questo proposito, l’affermazione di Enzo Paci per la quale “un incontro non ha uno scopo solo per l’uno e per l’altro. Lo scopo trascende chi s’incontra. È nel *sensu* del rapporto. Vivono ambedue per il *significato*. Sono se stessi, e davvero se stessi, se nessuno dei due è soltanto se stesso” (Paci, 1973, p. 23; Madrussan, 2005).

80). Il rischio, per la scuola, è, quindi, di irrigidirsi entro pratiche consolidate, facendo ancora valere, più o meno esplicitamente, l'idea che solo la sua autoreferenzialità possa garantirne il mandato educativo, a sua volta esplicabile nella distanza ermeneutico-critica dalla realtà sociale. Tuttavia, simile atteggiamento rischia di precludere a molti studenti la possibilità concreta di veder interagire i saperi appresi con la realtà contingente nel tempo presente. Per farsi interprete del mondo, infatti, la scuola ha bisogno di mettere a disposizione di chi studia intrecci di saperi complessi, di insegnare a comprendere e a *fare* cultura. Tutt'altro che trascurabile, poi, è il fatto che una scuola autoreferenziale rischia sempre di intendere il proprio esercizio formativo come riproduzione sociale.

Nella strutturazione relazionale originaria dell'esistenzialità, sebbene siano le situazioni a dettare ruoli e funzioni di ciascuno, la questione della personalità individuale rimane, invece, continua e in permanente costruzione. Non c'è frammentazione, per l'adolescente, tra ciò che egli è (o desidera diventare) dentro o fuori la scuola. Così come non c'è separazione tra l'esigenza di riconoscimento e le aspirazioni che egli nutre rispetto ai suoi pari o rispetto agli adulti. Anche per questo i processi di costruzione della personalità possono subire inversioni, arresti, accelerazioni che non dipendono tanto dal singolo contesto, quanto dalle sinergie tra contesti diversi<sup>2</sup>. E se la fruizione di contenuti 'a portata di mano' va distinta, come s'è detto, dalla conoscenza di quei contenuti e dalla possibilità/capacità di stabilire relazioni tra saperi, allora nella scuola secondaria si gioca, effettivamente, una partita importante – anche se non necessariamente salvifica – per rendere conto, mostrare e far emergere ciò che rimane opaco a un approccio superficiale.

Ecco perché la reciprocità della relazione può muoversi in una direzione più feconda all'interno di un'istituzione tanto cruciale quale è la scuola secondaria. Cruciale perché per molti adolescenti – è bene ricordarlo – essa rappresenta l'ultima occasione di elaborazione competente dei saperi ed è tale da poter consegnare loro le coordinate metodologiche per la propria autonomia intellettuale ed esistenziale. In simile contesto, infatti, riconoscimento e aspirazione possono trovare le loro parziali risposte non solo nel disincanto del mondo reale e nel fascino di quello virtuale o ideale, ma nel luogo in cui le parole che descrivono culturalmente soggettivazione e socializzazione trovano una pluralità di contenuti e di coordinate scientifiche dotati di storie, tradizioni culturali e linguaggi. Questi elementi, infatti, possono ambire a sottrarre preadolescenti e adolescenti (e non solo) alla estemporaneità dell'esperire. Così come una conoscenza articolata e argomentata può offrire un'alternativa reale e persuasiva alla visione del mondo così ben congegnata dagli spazi semplificati della fruizione virtuale e/o della genericità dell'esperienza.

## 2. Adolescenti e culture straniere

Gli strumenti che gli insegnanti hanno a disposizione sono, dunque, quelli disciplinari e quelli relazionali. Se l'apprendere assume per gli studenti la forma di una tensione verso il comprendere e l'interiorizzare in profondità, allora non sarà più né implicita né retorica la funzione di rischiaramento e di orientamento che i saperi detengono rispetto alla decifrazione della realtà corrente. Non si tratta, con ciò, di far entrare a scuola qualsiasi oggetto culturale proprio dell'educazione informale, quanto di *non perdere di vista* il rapporto che le lega.

Se possiamo, con Barone, intendere l'adolescenza come "età della differenza" e la sua azione come "flusso esperienziale" (Barone, 2009), allora i contenuti disciplinari possono diventare altrettanti "esercizi di sé" (Madrussan, 2017), che non chiamano in causa soltanto abilità e competenze, ma che si configurano, più in generale, come occasioni per vivificare l'esperienza del quotidiano attraverso il sapere.

Le risorse delle lingue e delle civiltà straniere, in questo orizzonte, sono davvero molteplici. Come si è tentato di mostrare altrove (Madrussan, 2014; 2019), tematiche di grande risonanza sia per una maggiore consapevolezza di sé sia per una maggiore capacità di comprensione del mondo sono già comprese nella struttura fondamentale di tali discipline. Dalla differenza come alterità sulla quale sono stati costruiti i diritti umani e quelli civili alla pratica dell'intercultura attraverso la parola poetica e letteraria; dall'importanza

2 In questo senso, la riduzione di riflessività, creatività, attitudini e personalità ai parametri valutativi delle così dette *soft skills* (o, peggio, *character skills*), oltre a sottovalutare la dinamicità complessa di tali fattori, sembra confondere le ragioni educative della scuola e la tensione verso l'autonomia degli studenti con il disciplinamento degli stili esistenziali.

del confronto con il testo letterario su temi come l'amore o la morte alla scoperta delle proprie capacità ed idiosincrasie attraverso l'esperienza teatrale in lingua, oltre alle molte altre forme di esperienza rischiarante la figura di sé in relazione a ciò che comunemente si considera estraneo o radicalmente altro. In vari modi, queste diverse esperienze pedagogicamente orientate contribuiscono a far emergere la propria involontaria postura pregiudiziale. Non solo: l'elemento trainante risulta essere una strutturazione costantemente rinnovata della relazione tra pari e con l'insegnante.

Il conoscere, in tutti questi casi e nei molti altri possibili, amplia le prospettive culturali ereditarie e affina il proprio rapporto con il senso del sapere. Allo stesso modo, far entrare nello spazio di apprendimento contenuti propri di un quotidiano corrente culturalmente arricchito significa imparare a decifrare linguaggi e contenuti semantici, come in gran parte dei casi la scuola sta già facendo. Dalle pubblicità ai discorsi ufficiali dei capi di Stato, dai testi delle canzoni ai documenti di scambio e cooperazione internazionale, dal linguaggio giornalistico a quello dei generi letterari, tutto concorre a descrivere non solo congiunture storico-culturali e sociali, ma veri e propri modi del pensiero: visioni del mondo che si relazionano a chi le sente, ne fruisce, vi partecipa. Come sostiene Baldacci a proposito della pedagogia del curriculum e all'ipotesi di inclusione di testi non canonici nell'offerta didattica, "la domanda da porsi non è tanto se le opere di altre culture posseggano un adeguato valore formativo, quanto quale diverso valore formativo acquista *complessivamente* il curriculum letterario se pratichiamo tale inclusione" (Baldacci, 2012, p. 21). Sicché "il problema non è 'disciplinare' nel senso stretto del termine, ma 'culturale' nel senso più ampio. Il criterio di valutazione dell'ampliamento del *canone* deve essere centrato sui diversi abiti mentali che esso conduce a sviluppare" (*ibidem*). Ciò è possibile quando l'intenzionalità pedagogica è "preliminare" e programmatica. Preliminare perché orienta l'approccio stesso all'insegnamento e programmatica perché, rimanendo aperta alla relazione reciproca nel suo svolgersi e nel suo prendere corpo, tiene fermo l'orizzonte di senso come bussola dell'agire intenzionale.

### 3. L'insegnante e il suo *ethos*

Sul terzo piano relazionale, ovvero quello dell'insegnante con la propria professione, sembrano urgenti almeno due questioni, unite dall'istanza di riflessività. La prima riguarda l'esigenza dell'apprendimento duraturo, cioè significativo. La seconda riguarda l'esigenza del cambiamento in situazione.

Se con apprendimento duraturo (*perché* significativo) s'intende una pratica di relazione stretta e profonda tra soggettività e cultura, non s'intende, tuttavia, che tale apprendimento debba rimanere immutato – e quindi inerte – nella memoria individuale. Anzi, esso ha piuttosto bisogno di trovare una via di uscita dinamica dalla staticità del conosciuto senza cedere al riduzionismo dell'utile.

Ad ascoltare Reboul, le caratteristiche precipue della conoscenza scolastica, a differenza delle altre forme di conoscenza, si articolano tutte attorno al perno del loro scopo. Che non va mai eluso o oscurato. E il fine dell'educazione scolastica è la formazione (per il filosofo dell'educazione francese: non-strumentale) di studenti e studentesse. In questa prospettiva, compito dell'insegnante è quello di testimoniare, con il proprio lavoro, l'antidogmatismo dei saperi, sicché egli è chiamato ad avere "la competenza per insegnare ciò che non si trova nei libri", cioè "se non un sapere nuovo, un nuovo modo di far sapere", che significa, nella fattispecie, non "confondere l'informazione con la cultura" (Reboul, 1980/1983, pp. 90-91, *passim*). Essendo costitutivo al sapere stesso, il suo antidogmatismo – e quindi anche l'antidogmatismo dell'insegnamento – vede la sua manifestazione tangibile in uno stile d'insegnamento questionante, capace di interpretare la situazione. E la situazione scolastica specifica è tanto legata al contesto storico, territoriale, economico-sociale suo proprio, quanto alle soggettività in esso coinvolte.

L'idea che "essere in situazione" significhi dotarsi dei parametri contingenti per operare in senso adattivo sulla formazione degli allievi, lungi dal corrispondere a una definizione condivisa, è, piuttosto, una scelta pedagogica, che consideriamo parziale e fuorviante, facile preda di pratiche di disciplinamento e di addestramento.

Se, invece, l'intenzionalità etico-pedagogica dell'agire dell'insegnante si muove a partire da una responsabilità emancipativa e liberatrice, allora la concezione della *situazione* rinvierà in maniera più appropriata alla accezione che ne dà Sartre, secondo cui la contingenza e i suoi significati sono dati dal *modo in cui i soggetti agiscono le circostanze* (Sartre, 1946/1978; Id., 1960/1963). In questa accezione, le circostanze im-

manenti non sono che il quadro di riferimento da riconoscere e interpretare per determinare il senso dell'azione educativa. Tale atteggiamento, in linea con un'idea trasformativa dell'educare, fa dell'insegnante un agente di formazione, la cui tensione progettuale lavora già nella relazione intersoggettivo-culturale, rendendo evidente la *pertinenza* del contenuto culturale. Per Morin, non a caso, è proprio la 'conoscenza pertinente' a insegnare a comprendere un problema in quanto sistema complesso di questioni (Morin, 2015, pp. 16 e sgg). E il ruolo dell'insegnante, in questo caso e come sostiene Reboul, "non è di esporre tutto ciò che sa, ma di giudicare che cosa gli conviene dire, a chi, in quale momento, ecc. ed è in questa scelta che si afferma la sua 'padronanza', non soltanto rispetto agli allievi, ma in rapporto ai libri e all'istituzione scolastica" (Reboul, 1980/1983, p. 95).

Lungo quest'asse, imparare a decifrare il proprio tempo anche comprendendo le ragioni e le ambivalenze semantiche di diversi codici linguistici – per esempio quello della comunicazione pubblica formale in lingua straniera – oppure cogliere la complessità di un certo periodo storico ricorrendo non solo a testi, ma anche a immagini, ambientazioni, ricostruzioni di atmosfere culturali diverse dalla propria che aprano la possibilità di paralleli percorsi interdisciplinari, significa fare ricorso ad attività programmatiche da parte dell'insegnante, ma anche immaginativo-creative da parte degli studenti.

Il tema delle differenze, allora, risulta un grimaldello pedagogicamente assai fecondo per mettere in campo – cioè imparare a conoscere in maniera pertinente – sia argomenti di tipicità e di costanti culturali, sia nuove istanze che attraversano, comunque e inesorabilmente, le vite di studenti e studentesse: dalle questioni dell'identità culturale e di genere a quelle dell'impegno ambientale come impegno civile globale, dalla conoscenza della microlingua strumentale alla sua istanza comunicativo-relazionale-argomentativa. Il rispecchiamento di sé nei contesti della differenza, poi, oltre a rendere potenzialmente molto più eloquenti i saperi, restituisce anche al singolo la misura del proprio stesso tratto di personalità. Mettendo in luce aspetti della soggettività che sono mutati – e come – nel corso del tempo oppure limiti costitutivi del proprio orizzonte di pensiero, sarà favorita quella significativa 'uscita' dai propri abituali parametri di decifrazione del reale che funge – appunto – da esperienza questionante.

Sicché, i due filoni principali dell'*ethos* educativo e formativo per l'insegnante di scuola secondaria cui qui si è fatto cenno rinviano a un lavoro di spoliatura dagli impliciti che regolano il giudizio etico-culturale sul mestiere d'insegnare, per riconsegnarli, da una parte, all'esigenza di rendere l'apprendimento duraturo, cioè eloquente, e, dall'altra parte, all'esigenza di fare dell'azione educativa e formativa una pratica di potenziale emancipazione sociale e intellettuale.

Del resto, sono queste le istanze per una scuola libera, in cui gli insegnanti siano educatori consapevoli e cultori attenti alle proprie discipline.

Nell'ottica dell'*ethos* professionale, quindi, risulta centrale l'esercizio di riflessività dell'insegnante, in relazione alle sue pratiche (intersoggettive e culturali) e alle sue scelte progettuali. Basti qui ribadire, a mo' di chiusura del cerchio argomentativo, che le tre forme della relazione – intersoggettiva, con la cultura, con il senso dell'insegnare – sono tra loro interdipendenti. Che, in altre parole, non è dato un "attenersi alla relazione" intersoggettiva (Bertolini, 1988/2021, p. 185) che non implichi, quasi di necessità, conseguenze sul piano dei contenuti, dei metodi, delle scelte. È questa la tensione etica di un agire educativo che si lascia guidare, più che dalle personali convinzioni dell'insegnante, dal suo compito formativo-emancipativo. Di qui, allora, e per molto altro, l'urgenza di lavorare alla consapevolezza pedagogica degli insegnanti di scuola secondaria.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2012). Pedagogia, didattica e curriculum scolastico. In Id. (ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 9-36). Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Colicchi E. (eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Colicchi E. (eds.) (2020). *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Balduzzi L. (ed.) (2002). *Voci del corpo*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Bertolini P. (1988). *L'essere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bertolini P. (1996). *La responsabilità educativa*. Torino: il Segnalibro.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Erbetta A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati.
- Erbetta A. (ed.) (2001). *Il corpo spesso. Esperienze letterarie e vissuti formativi*. Torino: Utet.
- Erbetta A. (2001). *Il tempo della giovinezza*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.
- Erbetta A. (2005/2011). *L'educazione come esperienza vissuta*. Como-Pavia: Ibis.
- Erbetta A. (ed.) (2010). *Decostruire formando*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (2005). *Il relazionismo come paideia*. Trento: Erickson.
- Madrussan E. (ed.) (2014). Il mondo a scuola. Formare gli insegnanti di lingue e letterature straniere. *RiCognizioni*, 1(I): 81-188.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (ed.) (2019). *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture*. Como-Pavia: Ibis.
- Mariani A. (ed.) (2004). *Corpo e modernità*. Milano: Unicopli.
- Mariani A. (2021). La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In Id. (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 13-26). Roma: Carocci.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ortoleva P. (2022). *Il secolo dei media. Stili, dinamiche, paradossi*. Milano: il Saggiatore.
- Paci E. (1952). Relazione, forma e processo storico. *aut aut*, (14): 409-417.
- Paci E. (1957). *Dall'esistenzialismo al relazionismo*. Messina: D'Anna.
- Paci E. (1973). *Diario fenomenologico* (1961). Milano: Bompiani.
- Reboul O. (1980/1983). *Apprendimento, insegnamento, competenza*. Roma: Armando.
- Reboul O. (1989/1997). *La filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Sartre J.-P. (1946/1978). *L'esistenzialismo è un umanismo*. Milano: Mursia.
- Sartre J.-P. (1960/1963). *Critica della ragione dialettica*. Milano: il Saggiatore.