

Il contributo del sapere pedagogico per la formazione alla professione docente

The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession

Giorgio Crescenza

PHD in Pedagogy | Department of Education | University Roma Tre (Italy) | giorgio.crescenza@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Crescenza, G. (2022). The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession. *Pedagogia oggi*, 20(1), 134-141.

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).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-17>

ABSTRACT

The rapid and pervasive change that characterizes current times, presents school systems with new challenges and obliges them to deal with new paradigms. The perspective and pedagogical study appear even more relevant in these times of great social, relational, cultural and economic transformation. Some of the key aspects examined in the following essay are: the concept of training, the role of pedagogical knowledge in the professional development of teachers, the importance of being proficient in the intentional planning of educational action, the need for an innovative regulatory system in relation to the structuring of the educational system. If teachers' professionalism rests on the achievement of several skills, their pedagogical skill represents the access key that brings two issues to the fore: on one hand educational purpose and intentionality, and on the other the sense that guides strategies, methods and organization.

Il rapido e pervasivo cambiamento che caratterizza i tempi nei quali viviamo pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide e obbliga a fare i conti con nuovi paradigmi. Lo sguardo e lo studio pedagogico appaiono ancora più rilevanti in questi tempi di grandi trasformazioni sociali, relazionali, culturali ed economiche. Assi del discorso su cui si sofferma il presente contributo sono: il concetto di formazione, il ruolo del sapere pedagogico nello sviluppo professionale del docente, l'importanza della competenza di progettazione intenzionale dell'azione educativa, la necessità di un impianto normativo innovatore rispetto alla strutturazione del sistema educativo. Se la professionalità docente si costruisce attraverso il raggiungimento di numerose competenze, quella pedagogica rappresenta la chiave di accesso che porta in primo piano il problema delle finalità e della intenzionalità educativa, del senso che guida strategie, metodi e organizzazioni.

Keywords: Professional training, School, Teacher, Skills, Complexity

Parole chiave: Formazione professionale, Scuola, Insegnante, Competenze, Complessità

Received: March 15, 2022

Accepted: April 11, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Giorgio Crescenza, giorgio.crescenza@uniroma3.it

Introduzione

Il cambiamento profondo, rapido, onnipervasivo che caratterizza i tempi nei quali viviamo pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide, e obbliga a fare i conti con nuovi paradigmi. Morin (2000) riassume queste sfide nei concetti di “globale” e “complesso”, che chiedono alla pratica dell’insegnamento di tenerne conto.

Occorre dunque riconsiderare la centralità della scuola e il complesso ruolo dell’insegnante inteso come professionista riflessivo che sappia interagire con il mondo in cui viviamo, stimolando e guidando la riflessione critica e problematica negli allievi e la loro capacità di creare nuove soluzioni (Carrascal Domínguez, Sánchez Paulete, 2022). È questo il principale compito educativo a cui andiamo incontro alle soglie di una delle più grandi sfide storiche dell’umanità per riguardo all’ambiente, all’economia, all’inquinamento, alla scarsità di risorse, alle migrazioni e alle guerre (Malavasi, 2020).

Certamente la pandemia e diverse crisi ad essa conseguenti stanno generando cambiamenti su diversi piani della vita sociale e scolastica, incidendo sui processi cognitivi, di socializzazione e di apprendimento. Le nuove tecnologie non hanno cambiato solo il volto della scuola, ma anche quello di molti altri contesti educativi, oltre ad incidere profondamente sulla professione docente (Vinciguerra, 2022).

Il lavoro dell’insegnante, infatti, più che a quello dello scienziato, assomiglia a quello dell’artigiano, che lima, corregge, rifinisce e impara dall’esperienza, cercando di non commettere nuovamente errori precedentemente commessi. È questa l’ottica del professionista riflessivo (Schön, 1999) che passa costantemente dal teorico al pratico per migliorare nel concreto il suo lavoro.

Dobbiamo dunque pensare il problema dell’insegnamento da una parte a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi della compartimentazione dei saperi e dell’incapacità ad articolare gli uni agli altri, dall’altra parte a partire dalla considerazione che l’attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e che si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla. Dietro alla sfida del globale e del complesso si nasconde un’altra sfida, quella dell’espressione incontrollata del sapere (Morin 2000, pp. 8-9).

Infatti, la società del cambiamento pone i sistemi formativi di fronte a nuove possibilità e a problemi drammatici. Da un lato, siamo entrati nella società basata sulla conoscenza (*knowledge based society*), la cui stessa economia è guidata dalla conoscenza (*knowledge driven economy*), dall’altro, come si è detto, assistiamo all’aumento delle disuguaglianze, alla proliferazione delle guerre, al dissesto ecologico su scala planetaria (Lopez, 2021). È evidente il compito che compete all’educazione e in particolare al sistema scolastico e formativo, chiamato a reinterpretare le sue tradizioni e basilari missioni non in astratto, od operando in modo autoriferito come se gli alunni vivessero in una bolla senza contatto con il mondo reale, ma misurandosi con le nuove sfide che l’attuale contesto fa emergere (Baldacci, 2021).

Ecco perché il problema della funzione e del ruolo dell’insegnante, come di altre figure educative professionalmente definite (Milani, 2021), è andato ponendosi con sempre maggiore chiarezza ed insistenza, accompagnandosi con la questione dell’efficienza e dell’efficacia della scuola. A fronte delle sfide educative e formative poste dall’odierna complessità della nostra società, è necessaria una formazione degli insegnanti capace di legare a doppio filo saperi disciplinari, acquisiti grazie alla laurea triennale e magistrale nei differenti ambiti, e competenze pedagogiche, didattiche, progettuali e valutative, le quali non possono che essere oggetto di uno specifico periodo di studio e tirocinio guidato, così come proposto da più parti. Si specifica, altresì, che il tirocinio è sì un tassello importante e necessario della formazione pedagogica ma, se non è accompagnato dalla conoscenza e dall’appropriazione di uno sfondo pedagogico di tipo valoriale e teorico, corre il rischio di scadere in didatticismo e nella acquisizione di un sapere pratico poco alimentato dalla riflessività (Dato, 2009). Se la professionalità docente si costruisce attraverso il raggiungimento di numerose competenze, nel presente contributo sarà affrontata principalmente quella pedagogica, che rappresenta la chiave di accesso che porta in primo piano il problema delle finalità e della intenzionalità educativa, del senso che guida strategie, metodi e organizzazioni.

1. Il contributo pedagogico alla formazione degli insegnanti

La centralità della figura del docente come connettore tra politiche di inclusione e sviluppo del paese è ben spiegata dal documento Europeo (Eurydice, 2019) quando si afferma che essa:

sta diventando sempre più importante nel momento in cui l'Europa affronta le sfide educative, sociali ed economiche. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno al contempo avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente (Eurydice, 2019, p. 1).

È necessario costruire le condizioni per l'attivazione di politiche adeguate per il personale riguardo alla selezione e al reclutamento, alla formazione, alla valutazione, allo sviluppo professionale e alla carriera, allo status sociale e al riconoscimento della qualità del lavoro e della rilevanza sociale della sua funzione. A partire dalla consapevolezza di fondo che il pianeta scuola dovrebbe assumere relativamente all'importanza sociale del proprio ruolo, bisognerebbe convenire sull'idea che i cambiamenti veri e profondi per una riforma efficace del fare scuola dipendono molto dagli insegnanti (Baldacci et al., 2020). Per assicurare al nostro sistema scolastico una formazione rinnovata e competitiva è necessaria una formazione continua in servizio del docente e un suo costante sviluppo professionale, in modo da assumere responsabilmente il proprio ruolo professionale nell'ottica di una preparazione dei giovani su più fronti: dalla crescita personale e sociale alla gestione delle proprie professionalità future e alla pratica della propria cittadinanza in ambito locale, nazionale, europeo e mondiale (Fiorucci, 2020).

Oggi si parla molto della formazione iniziale dei docenti ma, al di fuori del perimetro della comunità pedagogica, stenta a decollare la consapevolezza della necessità di una competenza pedagogica per la funzione docente.

Formare, educare, istruire costituiscono le strutture chiave di ogni atto che la pedagogia considera oggetti specifici della propria indagine [...]. Educare, istruire e formare sono, peraltro riconosciute come il motore silenzioso dello sviluppo e dell'innovazione; ma al contempo ne costituiscono la filigrana problematica centrale con cui misurarsi per poter dar senso allo sviluppo compatibile in una società complessa quale è quella presente. Unanime è poi la considerazione che educare, istruire e formare non sono da intendersi come *patrimoni naturali* della specie umana, ma come il risultato di processi di interventi artefatti; dobbiamo cioè fare ricorso al valore trasformativo e inventivo dei loro sistemi d'azione per individuare le questioni di senso entro cui orientarci e guadagnare specificazione, padronanza e valore aggiunto alle nostre scelte e alle nostre decisioni (Margiotta, 2015, p. 17).

In questo contesto la competenza pedagogica si conferma come il sapere fondante di base che deve dare contenuto ai criteri politici di priorità, opportunità e rinnovamento delle forme di organizzazione di accesso ai saperi, mentre la funzione educativa del docente sarà chiamata a promuovere e sostenere nel contesto scolastico una visione di equità e diritto all'apprendimento come condizione di realizzabilità umana al fine di "contrastare le funzioni selettive della scuola di oggi fortemente soggetta a compiti di riproduzione sociale a vantaggio dei ceti sociali più favoriti e caratterizzata dalla mancata erogazione dei servizi cui è preposta" (Federighi, 2014, p. 15).

Tuttavia, in assenza di pedagogia, così come è stato di fatto negli ultimi anni a causa di un blocco relativo alla formazione iniziale per gli insegnanti, non è possibile formare alle necessarie competenze pedagogiche. La formazione professionale del docente non è solo una questione di conoscenza dei contenuti didattici delle materie scolastiche o di specifiche didattiche disciplinari. Conoscere, insegnare e educare sono compiti diversi con un portato pedagogico specifico. Scrive Massa (1997):

La partita che deve giocare la pedagogia è quella di far vivere una competenza professionale trasversale rispetto tanto al ruolo di educatore quanto a quello di insegnante e di formatore. Stiamo ancora scontando una cultura che ha scisso i processi didattici da quelli psicosociali e psicodinamici e deve recepire dai politici di turno dei criteri del tutto eterogenei su come insegnare nella scuola o educare nel sociale (p. 29).

In tal senso, la pedagogia si conferma come scienza del pensare e dell'agire educativo, capace cioè di elaborare modelli teorici che sappiano continuamente misurarsi con i fatti educativi, riprogettandoli in relazione ai fini e a valori riconducibili all'emancipazione e all'autonomia cognitiva, affettiva e relazionale delle persone (Loiodice, 2018). Tali finalità si colorano di *utopia* nel momento in cui quest'ultima:

apre alla pedagogia l'accesso ai territori del cambiamento, consentendole di muoversi agevolmente tra *vincoli* (l'insieme delle coordinate naturali, biologiche, storiche, sociali e culturali che determinano e condizionano i processi della formazione) e *possibilità*: gli orizzonti del *non ancora* a cui volgere ogni intervento formativo (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 18).

Così, progettare la formazione iniziale del docente si traduce nella necessità di qualificare una professionalità in cui alla competenza per la ricerca educativa si associa quella della consapevolezza critica (storica ed epistemologica), che diventa cifra identitaria di un ruolo educativo caratterizzato come "servizio" culturale, civile e sociale (Margiotta, 2018, p. 14).

2. La dimensione politica tra responsabilità e prospettive

Come afferma J.J. Rousseau, "per insegnare il latino a Giovannino, non basta conoscere il latino, bisogna soprattutto conoscere Giovannino" (Rousseau, 1762). Ciò significa dunque che il primo compito del docente non è tanto quello di salire in cattedra per impartire la lezione quanto quello di far nascere negli alunni le motivazioni. Per insegnare a leggere a un alunno, bisogna far nascere in lui l'amore per la lettura. Il compito del docente, prima che far lezione, è dunque quello di creare e supportare le motivazioni nei singoli studenti (Travaglini, 2014; Birbes, 2020). Tuttavia, mentre si teorizza la priorità della formazione degli insegnanti all'interno di una politica scolastica capace di dare un assetto diverso alla scuola, occorre non perdere di vista le occasioni di cambiamento in atto.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR (2021), prevede, infatti, tra le diverse riforme anche quella relativa alla revisione dell'attuale sistema di reclutamento dei docenti, legato ad un ripensamento della loro formazione iniziale e di quella continua, lungo l'intera carriera. L'obiettivo è quello di determinare un significativo miglioramento della qualità dei percorsi educativi, per offrire a studentesse e studenti sempre migliori livelli di conoscenze, capacità interpersonali e metodologico-applicative, nonché coprire con regolarità e stabilità le cattedre disponibili con insegnanti di ruolo. La formazione e la sperimentazione con metodologie innovative consentiranno inoltre un processo di selezione basato non solo sul livello di conoscenza ma anche sui metodi didattici acquisiti e sulla capacità di relazionarsi con la comunità educativa. Una volta approvata la riforma è previsto il reclutamento, attraverso il nuovo sistema, di 70.000 docenti entro il 2024.

La situazione di fatto non consente di collegare sistematicamente in un futuro prossimo la formazione alla sperimentazione e alle riforme scolastiche, ma non per questo nell'elaborare ipotesi e piani, nello stabilire requisiti qualitativi, non si deve guardare al di là della situazione di fatto.

La politica scolastica ha teso a spingere nell'isolamento il problema della formazione, spesso ignorandolo. Privata di rilevanza sociale, resa estranea ad obblighi di modificazione del regime educativo, la formazione resta una necessità urgente. La dislocazione delle responsabilità culmina nella tendenza talvolta a scambiare la responsabilità politica con le presunte colpe di una categoria che ha un potere molto limitato. Gli insegnanti, tuttavia, non fanno da soli la scuola; la scuola non li aiuta efficacemente a svolgere il loro lavoro. Paradossalmente per fare qualcosa di nuovo, essi devono anzitutto opporsi alla scuola o meglio all'adempimento formale che rischia però spesso di prevalere. Il lavoro educativo migliorerebbe in misura rilevante se potesse avvalersi di una situazione con caratteri diversi da quelli che le scuole attualmente conoscono; migliorerebbe se fosse tolto l'isolamento, se fosse presente un modello organizzativo e gestionale favorevole all'iniziativa culturale, alla ricerca, ai rapporti tra le materie, alla socializzazione, allo scambio con l'esterno contemporaneamente alla dimensione di un'effettiva condivisione di attività. Pertanto, l'importanza della preparazione e della formazione iniziali va affermata insieme a uno spostamento d'accento dalla prevalente responsabilità da parte dei singoli insegnanti alla scuola – per quanto centrali per il cambiamento della mentalità e della didattica – al ruolo d'indirizzo delle strutture istituzionali e delle politiche scolastiche.

Preme, inoltre, porre l'accento su due aspetti particolarmente problematici: quanto l'approccio conclamato dai 24 CFU si mostri dissonante con lo stato della riflessione pedagogica e come ciò ingeneri un vero e proprio cortocircuito tra i contenuti degli insegnamenti proposti e la pratica attraverso la quale essi sono insegnanti (Cappa, 2019, p. 12). Si sottolinea che quello dei 24 CFU si inseriva in un progetto che prevedeva, dopo la loro acquisizione, un anno di formazione in servizio nel quale il sapere pedagogico avrebbe avuto larga parte, proposta che non è stata mai realizzata per via di un cambio di governo. I 24 CFU sono dunque un residuo di una proposta non realizzata ed è per questo che manifestano la loro molto parziale funzione nella formazione pedagogica degli insegnanti della scuola secondaria.

3. La dimensione educativa

Le modalità di essere insegnante sono in stretta correlazione con la preparazione professionale ricevuta sia prima che durante lo svolgimento del proprio ruolo. Una parte della responsabilità di disporre di insegnanti portatori di una visione tradizionale o innovativa di scuola appartiene alle sedi formative (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011). Non è certo qui il caso di approfondire l'analisi di quelle istituzioni ma è importante sottolineare, invece, il perdurare di una sostanziale disattenzione dei nostri politici e dei nostri riformatori per tale tema, che rischia di compromettere per un lungo periodo ancora tutti gli sforzi che sul piano della revisione dei curricoli, della organizzazione scolastica nonché della stessa riflessione pedagogica sono pure stati fatti in questi ultimi decenni.

In primo luogo, è utile affermare che per affrontare il lavoro educativo occorre una preparazione assai approfondita sia sul piano delle competenze strettamente tecniche sia su quello dei comportamenti e della modalità di essere del soggetto che svolge il lavoro di insegnante (Roig Vila, 2020). Mentre gli insegnanti della scuola dell'infanzia e di quella primaria possiedono una maggiore consapevolezza pedagogica del lavoro svolto, proprio perché provenienti per lo più dai corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, vi è una constatata insufficienza della preparazione psico-socio-pedagogica e didattica degli attuali insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Ebbene, una tale insufficienza potrebbe essere all'origine di molti fallimenti del lavoro educativo condotto a scuola poiché è evidente che, nel processo di apprendimento delle varie discipline, interferisce, a volte pesantemente, il modo con cui l'insegnante porge di fatto se stesso nel porgere i contenuti disciplinari, per il cui tramite stabilisce poi i suoi rapporti con gli alunni (Laurillard, 2014). Ciò vuol dire che occorre predisporre per tutte le categorie di futuri insegnanti un curriculum di studi costituito da un opportuno incrocio tra le competenze legate alle singole discipline di insegnamento e le competenze proprie delle scienze dell'educazione, non essendo certo sufficiente per insegnare bene una preparazione anche eccellente nelle sole discipline oggetto di riferimento.

Ma ciò vuol dire anche finalmente dare il giusto spazio e la giusta rilevanza al tirocinio o alle esercitazioni pratiche. Un'ulteriore osservazione si riferisce alla opportunità di superare la tendenza ad una professionalità onnicomprensiva come avviene quando essa pretende di coprire l'intero arco dei contenuti disciplinari; o quando essa pretende di raggiungere una ambiziosa ma non necessaria completezza delle informazioni e delle competenze richieste da ciascuna disciplina (ponendosi di fronte ad essa ad un livello altamente scientifico e accademico, come accade a molti insegnanti di scuola media inferiore e superiore). Ciò significa sostenere che occorre distinguere ciò che per il futuro insegnante è essenziale sapere e saper fare nell'ambito delle discipline di riferimento – ad esempio, conoscere e padroneggiare gli elementi strutturali fondamentali della propria disciplina, i suoi risvolti epistemologici, le principali tappe storiche della sua evoluzione e i più rilevanti indirizzi metodologici, poiché solo così egli è in grado di comprendere fino in fondo il senso culturale e persino sociale della disciplina stessa – e ciò che invece rappresenta una non necessaria espansione della sua cultura personale. Distinzione che ci pare di notevole importanza in quanto consente al futuro insegnante sia di dedicare una parte rilevante del suo studio e del suo impegno agli aspetti didattici della disciplina che andrà ad insegnare, sia di acquisire sufficienti informazioni anche sui fondamenti e le principali questioni aperte nelle aree disciplinari che non lo coinvolgeranno direttamente (allo scopo di favorire poi una sua adeguata disponibilità per il lavoro interdisciplinare), sia ancora di rappresentare più facilmente un positivo tramite tra la disciplina stessa e i futuri allievi.

Infine, sempre dal punto di vista di una più soddisfacente formazione pedagogica, è indispensabile insistere sulla necessità che si presti particolare attenzione a talune modalità educative generali che si tradu-

cono poi in precise abilità (atteggiamenti e comportamenti) da mettere in atto nel rapporto quotidiano con gli allievi. In questo senso appare fondamentale la capacità di comunicare e, quindi, da un lato sviluppare un atteggiamento di disponibilità, di simpatia, di rispetto e di dialogo verso ciascun ragazzo e, dall'altro lato, utilizzare molteplici e diversi linguaggi o codici disponibili, nella consapevolezza che solo in questo modo è possibile animare o muovere la personalità di tutti gli allievi (Boffo, 2011; Cambi, 2021). Da qui l'ideale ripresa di una pedagogia come scienza rigorosa, contro ogni forma di psicologismo, scetticismo e dogmatismo, volta a promuovere azioni formative all'insegna di un'educazione come evento complesso, problematico, instabile, che presenta aspetti plurimi (Iori, 2020). L'insegnante di ogni ordine e grado deve definirsi e realizzarsi come un autentico esperto di relazioni interpersonali che traggono il loro senso dalla cornice educativa e formativa dentro cui si colloca l'azione pedagogica di insegnamento.

Conclusioni

La competenza pedagogica nella formazione dell'insegnante consente di chiarire il campo concettuale di riferimento rispetto al darsi dell'azione educativa nei differenti contesti. Il concetto di educazione, ad esempio, veicola sempre una certa ambiguità semantica dovuta alla molteplicità di fenomeni che sotto questo termine si comprendono. L'enorme gamma di implicazioni (sociologiche, psicologiche, antropologiche, storiche, filosofiche, politiche ecc.) rende impossibile definire e precisare in modo univoco ed esaustivo tale concetto. Il rapporto educativo è inoltre un rapporto interpersonale, nel senso che l'elemento primario che rende possibile l'educazione è la persona umana che si pone al centro dell'educazione. L'educazione può nascere soltanto dall'esperienza interumana. La dimensione che è propria dell'educazione è quindi la dimensione dell'umano, con le tematiche della libertà e dell'impegno, della dignità verso se stessi e verso gli altri uomini, in opposizione all'alienazione ed all'inautenticità.

In tal senso:

La formazione del docente che accoglie la dimensione della complessità vive così in un continuum personale e professionale che si snoda attraverso quattro momenti che devono essere pensati a partire da un medesimo paradigma trasformativo: la formazione iniziale (Initial), l'immissione in ruolo (Induction), la formazione in servizio (In-Service Training) e lo sviluppo professionale continuo all'interno dell'istituzione scolastica. Questa visione di governance integrata dello sviluppo professionale dei docenti è anche ribadito nel PNNR (2021) dove è prevista la costituzione di Teaching and Learning Centres (TLC) che saranno chiamati a migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline, comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale (Costa, 2022, p. 99).

Pertanto, non può esistere una formazione per competenze separata dalle conoscenze e da una visione generale della complessità dentro cui esse si collocano. Infatti, uno dei limiti della nostra società, come ha da sempre sottolineato Morin (2000), è l'iperspecializzazione scientifica e tecnologica nella quale, se da un lato si progredisce da un punto di vista analitico e specialistico dall'altro lato si perde sempre più una visione di insieme rispetto a qualsiasi problema o fenomeno. Parimenti, anche nell'insegnamento, il riduzionismo disciplinare rischia di far perdere di vista la portata più ampia di un tema con i suoi possibili collegamenti e campi di sviluppo: lo studente non sempre si rende conto, ad esempio, che un autore studiato in una materia ha delle influenze su altri campi del sapere o che una tematica è per sua natura interdisciplinare, e che il fatto di averla studiata in una specifica disciplina non deve essere d'ostacolo per citarla, se in modo opportuno, in un'altra.

La dimensione pedagogica richiama al fatto che l'uomo non è un essere chiuso, ma sempre un "essere verso", un "tendere a" poiché, fenomenologicamente intesa, l'attività umana è sempre un'attività intenzionale (Bertolini, 1998). Ne consegue che l'educazione è principalmente il condurre la persona alla consapevole conquista della sua umanità attraverso una profonda presa di coscienza personale (Manso, Moya, 2019). In questi drammatici giorni in cui stiamo vivendo, nella società occidentale con la guerra in Ucraina, tale conquista della presa di consapevolezza della propria umanità irrompe in un mondo dove tutto tende a essere programmato e previsto, nonostante la dura e improvvisa messa alla prova causata dalla pandemia.

L'insegnante ed educatore del futuro, corredato da queste dimensioni formative che dovranno essere

parte della sua formazione iniziale, avrà la possibilità di progettare un'educazione aperta alla complessità del reale, in grado di muoversi tra “vincoli e necessità” (Ceruti, 2018) in un'ottica di cambiamento. Nel disporre progetti di formazione, dovrebbe, al contempo, preoccuparsi pedagogicamente di mantenere vivo il rapporto con il sapere, da conservare nello status di “oggetto del desiderio” – l'*agalma* di socratica memoria – quale movimento erotico (Bertolini, 1998) cui ogni individuo in formazione dovrebbe tendere e che garantisce la soggettivizzazione dei processi di acquisizione del sapere e della conoscenza, contro ogni tentativo di plagio e di condizionamento (Recalcati, 2014).

Nei percorsi di formazione degli insegnanti, dei professionisti dell'educazione, dunque vanno proposti modelli teorico-metodologici di ricerca pedagogica dal carattere prasseologico ed ermeneutico al contempo (Cambi, 2007), consentendo l'acquisizione di quel patrimonio conoscitivo della pedagogia in divenire, che è fondamento di un'implementazione delle conoscenze attraverso un accesso critico ai nuovi saperi. In tal modo gli insegnanti, adeguatamente formati in senso pedagogico, possono aprirsi a possibilità esplorative impreviste e all'immaginazione di nuovi mondi da costruire e condividere insieme con le nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2021). Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda? In A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 125-143). Roma: Carocci.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (eds.) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1998). *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Birbes C. (2020). Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola. *CQIA RIVISTA*, X(30): 184-193.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Cambi F. (2007). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2021). Relazione educativa e ruolo del dialogo. In A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 61-73). Roma: Carocci.
- Cappa C. (2019). SISS, TFA, FIT: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti. *Quaderni – I problemi della pedagogia*, 1: 6-18.
- Carrascal Domínguez S., Sánchez Paulete C. N. (eds.) (2022). *Docencia y aprendizaje. Competencias, identidad y formación de profesorado*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Costa M. (2022). La formazione iniziale dei docenti come leva per la creazione di un ecosistema capacitante per l'apprendimento e lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 6: 95-102.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Eurydice (2019). La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno, Ufficio delle pubblicazioni. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/5823566>
- Federighi P. (2014). La professionalità docente e la scuola del futuro. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp.15-20). Firenze: Firenze University Press.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Laurillard D. (2014). *Teaching as a design science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge.
- Iori V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(56): 17-26.
- Loiodice I. (2018). La pedagogia generale. Scienza del pensare/agire dell'educazione. In I. Loiodice (ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 1-23). Bari: Progedit.
- Lopez A.G. (2021). “Punti di vista” e “visioni visionarie”. Interpretazioni pedagogiche. In AA.VV., *Pedagogia della sorgente. Itinerari di ricerca del pensiero di una Maestra della Pedagogia* (pp. 133-145). Bari: Progedit.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano. Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manso J., Moya J. (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Madrid: ANELE y REDE.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.

- Margiotta U. (2018). L'insegnante che vogliamo. In U. Margiotta (ed.), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria* (pp. 13-30). Trento: Erickson.
- Milani L. (2021). Affidabilità, professioni educative e deontologicità. In L. Milani et al. (eds.), *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili* (pp. 30-51). Bari: Progedit.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- PNNR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Roig Vila R. (Ed.) (2020). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Barcelona: Octaedro.
- Rousseau J. J. (2002). *Emilio o dell'educazione* [1762], tr. it. di E. Nardi. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu A., Santamaita S. (2011). *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Travaglini R. (ed.) (2014). *Motivarsi ad apprendere. La pedagogia tra non-fare, ricerca ed esperienza*. Roma: Aracne.
- Vinciguerra M. (2022). L'educazione oggi. Alcune emergenze educative. In A. Bellingreri *et alii*, *Per-corsi di pedagogia generale* (pp. 27-42). Torino: Utet.