

La centralità della Pedagogia Generale (e delle sue piste di ricerca) nella formazione iniziale del docente di scuola secondaria

Andrea Bignardi

Scopo dell'articolo è quello di contribuire a fare luce sulla questione della centralità del sapere pedagogico nella formazione iniziale del docente di scuola secondaria che, nel più ampio contesto delle vicende che accompagnano il dibattito sulla scuola fin dagli albori della sua fondazione, è stato e continua ad essere trattato superficialmente dalla politica (ma non dalla comunità pedagogica). Si argomenterà circa la complessità del profilo professionale dell'insegnante, e di come la possibilità di realizzazione di una scuola laica, autonoma e proiettata alla complessità del futuro passino per lo sviluppo e il mantenimento del suo ruolo di leadership. Successivamente, verranno chiariti i concetti di pedagogia, educazione e scuola e della loro reciprocità e di come la Pedagogia Generale debba assumere un ruolo di preminenza orientativa nel percorso verso l'abilitazione professionale. Saranno tracciate poi alcune linee identitarie per definire un modello di insegnante-intellettuale, pedagogicamente formato e dalle solide capacità progettuali. Infine, sarà portata all'attenzione una proposta di potenziamento della presenza delle discipline afferenti al SSD M-PAED/01 (sotto il profilo generale, storico e "andragogico") nei percorsi di formazione iniziale.

The aim of this contribution is to enlighten the reader upon the importance of pedagogy within 'initial teacher training' in Italy, as a matter that has been debated since the foundation of the national education system. The complexity of the teacher's profile and its leadership will be presented as key-factors for the realization of a non-confessional, autonomous and future-projected ideal of school. There will be later clarified interrelated aspects such as Theory of Education and school and their centrality for directing and orienting the initial teacher training. The identity of a teacher as an intellectual, well-trained on theoretical aspects of education will be traced and, in this sense, a professional able to project educational paths. Finally, a proposal for the implementation of the presence of those academic subjects that encompass the knowledge upon education (from both historical and andragogical perspective) in the sphere of the teacher's initial training will be presented.

Parole chiave: pedagogia generale, educazione degli adulti, scuola, docente, formazione docente.

Keywords: theory of education, adult education, school, teacher, teacher training

1. *Considerazioni preliminari*

La formazione iniziale degli insegnanti in Italia è una questione che ha attraversato le vicende politiche e culturali nazionali fin dall'Unità, seguendo traiettorie che l'hanno portata ad essere un tema bistrattato e perlopiù trattato in modo superficiale dalla politica. Infatti, solo in occasioni speciali come passaggi elettorali o annunci di riforma, questo aspetto della vita civile del Paese ha potuto godere di alterne attenzioni, e particolarmente in termini mediatici.

Tutto ciò potrebbe far risaltare, tanto agli occhi dello storico generalista¹ quanto a chi si occupa più squisitamente del *discorso storico-educativo*, di come il mancato riconoscimento del valore della formazione docente possa rappresentare la spia di una concezione riduttiva della funzione sociale della scuola. L'istituzione scolastica, luogo di formazione-educazione dell'uomo e della donna, non è un settore "in cui lo Stato può permettersi il lusso di essere distratto"² e la qualità degli interventi formativi dedicati a chi vi opera come professionista è da considerarsi un nodo cruciale per il destino di qualsivoglia società democratica.

Una vicenda, dunque, difficile e contrastata quella della formazione del docente (e di scuola secondaria in particolare), e sulla quale, da sempre, hanno gravato spinte politico-ideologiche che si riverberano nella situazione attuale. Uno scenario sul quale pesa tutt'ora la convergenza, come evidenziato recentemente da Elena Luciano e Luana Salvarani, seppur circoscrivendo la loro analisi al sistema 0-6, di "eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale"³.

¹ Cfr. M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017. L'Autrice sottolinea quanto la categoria docente abbia risentito nel tempo di forti strumentalizzazioni politiche, e di come queste ultime debbano essere ritenute responsabili del ritardo con il quale è stata data voce alle spinte al rinnovamento del sistema scolastico. Tutto ciò ha finito per tradursi, sovente, in critiche ingenerose nei confronti di professionisti che, già malpagati, si sono rivelati capaci, al netto delle deficienze politiche, di muoversi in contesti dove "le regole sono spesso farraginose e la burocrazia impera" (p. 318).

² G. Genovesi, *Storia della Scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998, p. 195.

³ E. Luciano, L. Salvarani, *La faglia dei tre anni. I due canali di formazione per i professionisti 0-6, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale*, in "Pedagogia Oggi", Vol. 20, n. 1, p. 77.

Il profilo professionale docente è complesso e dalle molteplici sfaccettature; comprende infatti componenti che vanno dalla *cultura generale* a quella *scientifico-educativa*, da quella *didattico-disciplinare* alla *cura di aspetti relazionali*, financo per l'essere in grado di storicizzare i concetti di *pedagogia*, *educazione* e *scuola*⁴. Queste tre entità costituiscono una triade indissolubile⁵ dove, in primo luogo, alla pedagogia, quale sapere regolativo e meta-critico, spetterà sia la costruzione dell'oggetto-educativo⁶, inteso come ideale a cui tendere, sia l'elaborazione di modelli per il suo perseguimento. La scuola, *laica*, *pubblica* e luogo della *pluralità*⁷, si delinea come l'istituzione-laboratorio deputato all'inveramento sistematico e al controllo dei modelli di relazione formativa, messi a punto dalla pedagogia, al fine della promozione dell'intelligenza come momento dell'esperienza protesa al futuro e all'azione sul reale⁸. Questa processualità implica la progettazione di interventi che prevedono la transazione reciproca tra dimensione intellettuale, dimensione etico-sociale e momento estetico⁹, al fine del superamento dell'alienazione egocentrica¹⁰, scongiurando così lo sviluppo di personalità unilaterali.

Se consideriamo l'insegnante come il perno dell'*essere* e del *fare-scuola*, diviene consequenziale esigere percorsi di formazione iniziale che possano gettare le fondamenta tanto per il *mantenimento* quanto per lo *sviluppo continuo* della professione. Dovranno essere perciò essere esaminati e connessi tra loro quegli aspetti *conoscitivo-procedurali* e *metacognitivi* (pedagogici, didattici, relazionali, disciplinari) che costituiscono l'essenza del suo operato e su cui costruire solide competenze professionali. In questo modo si potranno armonizzare tra loro elementi

⁴ Cfr. G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 64-66.

⁵ Cfr. G. Genovesi, *Educazione, politica e qualità della scuola per tutti nell'Italia degli ultimi trent'anni (1970-2000)*, in G. Genovesi (a cura di), *Pedagogia e scuola in una società di massa. Dibattiti e prospettive nel Novecento italiano*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 17.

⁶ Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia. Dall'empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora, 1999, p.118.

⁷ Cfr. L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. 369.

⁸ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza, 2012, p. 8.

⁹ Cfr. B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1964, p. 161.

¹⁰ Cfr. G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1971, p.119.

disciplinari, pedagogici e didattici con quelle *capacità progettuali* necessarie per rendere l'insegnante *dirigente* del percorso formativo degli allievi¹¹.

Tra i vari obiettivi che l'Agenda 2030 declina, troviamo, al punto 4, la necessità di qualificare i sistemi educativi e scolastici in senso inclusivo e sostenibile, facendo leva sullo sviluppo di attitudini che integrino tra loro tanto una conoscenza *del mondo* quanto una riflessione sulle contraddizioni *dell'esistente*¹². Questo processo sottintende, per l'allievo, la possibilità di poter beneficiare di un ambiente educativo stimolante e al contempo capace di far maturare progressiva comprensione circa la complessità del reale, nell'accoglimento delle sfide globali (diritti civili ed economici, ambiente su tutte) che caratterizzeranno i prossimi decenni.

Va da sé che l'orizzonte delineato dall'Agenda 2030 per la scuola e l'educazione non potrà certamente trovare spontanea realizzazione, ma dovrà prendere avvio da una attenta problematizzazione della *leadership* che l'insegnante dovrà assumere nella “scuola della postura euristica ed esplorativa”¹³, abitata da docenti e studenti in reciproca influenza intellettuale.

Se la figura docente rappresenta il veicolo per dare vita al progetto di una “scuola della pedagogia militante volta alla formazione del soggetto completo”¹⁴, allora sarà affidato al sapere scientifico-educativo il compito di tracciare le linee-guida di un progetto antropologico-formativo per condurre i laureati nelle diverse discipline a diventare professionisti dell'educazione e della didattica scolastica. La sburocratizzazione della figura docente, il superamento del didatticismo e il venir meno ad una fiducia incontrastata nel potere taumaturgico della tecnologia passano, a nostro giudizio, da una formazione pedagogica critico-riflessiva, che connette teoria e prassi in un orizzonte di progettualità tale da coinvolgere il docente stesso in un processo di cambiamento.

¹¹ M. Baldacci, *Quale idea di formazione dei docenti?* in “Pedagogia Oggi”, Vol. 20, n. 1, p. 9.

¹² Cfr. Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU con la risoluzione 70/1 del 25 settembre 2015.

¹³ F. Antonacci, M. Guerra, *Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione*, in “CQIA Rivista”, n. 30, 2020, p. 82.

¹⁴ M.G. Riva, *Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di) *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Atti del Convegno SIPED, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, p. 143.

2. *Pedagogia Generale: “bussola e sestante” dell’insegnante esperto della relazione educativa*

Fatte alcune precisazioni in merito agli aspetti cardine del discorso che in questa sede intendiamo impostare, se è vero che ci si *istruisce* e ci si *forma per educarsi*, la scuola è allora il luogo *princeps* per dare inizio a quell’avventura *conoscitivo-trasformativa* che, lungi dall’esaurirsi nella scuola stessa, dovrà pervadere tutta la vita dell’individuo.

La figura dell’insegnante assume perciò un ruolo centrale per guidare gli allievi alla conquista di quell’atteggiamento intellettuale necessario per affrontare una realtà mutevole sotto una pluralità di aspetti (produttivi, tecnologici, valoriali); una realtà per questo appellante la costante ridefinizione, in senso critico e creativo, delle modalità di relazione del singolo con l’ambiente e la cultura.

L’idea che il bagaglio delle sole conoscenze disciplinari, acquisite nei percorsi di laurea triennale e magistrale, abbinata ad una rapida e sommaria infarinatura pedagogico-didattica siano sufficienti ad avviare alla professione docente, appare, a nostro giudizio, una prospettiva inadeguata al soddisfacimento delle urgenze formative di un insegnante-guida sui sentieri dello sviluppo individuale.

Risulta quindi necessaria l’adozione di un nuovo paradigma formativo¹⁵ per il docente, che assuma la Pedagogia Generale come sapere essenziale e non accessorio, *bussola e sestante* per condurre il professionista verso gli orizzonti di un alto impegno civile che vede nell’educazione il presupposto all’emancipazione dell’uomo e della donna.

La pedagogia costruisce l’oggetto-*educazione*, qualificandolo come tensione intenzionale al costante miglioramento dell’individuo, processo che mira al potenziamento dell’intelligenza attraverso la trasmissione del patrimonio culturale¹⁶. Essa si dà come scienza *fenomenologicamente* orientata, volta a razionalizzare l’esperienza educativa nella continuità dialettica della relazione educatore-educando, entrambi coinvolti in uno sforzo di creazione di senso e di apertura al possibile¹⁷. Nella visione avanzata da Bertolini, che applica al discorso pedagogico

¹⁵ Cfr. C. Crivellari, *La formazione iniziale oggi tra incertezze e postumanesimo*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di) *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, cit., p. 184.

¹⁶ Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia. Dall’empiria verso la scienza*, cit., p. 120.

¹⁷ Cfr. P. Bertolini, *L’essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Milano, Guerini, 2021, pp. 94-97.

le categorie della fenomenologia husserliana nel progetto della formazione di un uomo non alienato¹⁸, l'educazione si configura come occasione di *rigenerazione integrale* dell'individuo, processo di profonda comprensione di sé e del mondo che si realizza in un mutuo movimento di *Einfühlung* tra educatore e educando¹⁹.

Se inseriamo questo “commercio spirituale”²⁰ in una prospettiva che sceglie la cultura del dissenso e della critica all'esistente come costituenti fondativi di un'autentica educazione *democratica, alunno-centrica e antidogmatica*²¹, la pedagogia assume i contorni di un sapere essenziale per guidare l'insegnante ad “educare nella complessità”, aprendo al fascino liberatore della creatività per immaginare il “possibile”.

Lo sviluppo della creatività si delinea, annota infatti Bertin, come obiettivo educativo generale²² per l'acquisizione di un atteggiamento euristico orientato al *problem solving*. Nell'accezione psicoanalitica offerta da Fromm la creatività esige, da parte del soggetto, la capacità di esercizio del dubbio, di accettazione del conflitto e di rinuncia alle certezze; tutti elementi che si danno come testimonianze dell'avanzamento del soggetto verso la maturità²³.

Accompagnare l'allievo attraverso questi passaggi evolutivi, che scaturiscono da un intenso incontro tra due poli²⁴, presuppone per il docente-educatore, la “comprensione pedagogica”²⁵ dell'educando, finalizzata a cogliere, di quest'ultimo, tanto le tendenze affettive ed estetiche quanto le caratteristiche dell'ambiente storico-sociale in cui l'allievo vive. Questa processualità può trovare svolgimento solo all'interno di uno scenario relazionale di incontro-confronto (di natura essen-

¹⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 99.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*, pp. 101-107, *passim*.

²⁰ Cfr. *Ibidem*, p. 109.

²¹ Cfr. G. Cives, *Complessità ed educazione democratica*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca (a cura di), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 37-44, *passim*.

²² Cfr. G.M. Bertin, *Educazione al cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1976, p. 21.

²³ Cfr. E. Fromm, *L'atteggiamento creativo*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 72-73.

²⁴ Cfr. M. Rollo, *La natura della creatività*, in H.H. Anderson, *Op. cit.*, p. 85.

²⁵ G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1972, pp. 72-73.

zialmente dialogica e intenzionale) che sappia coniugare *diversità e unicità, uguaglianza e asimmetria* all'interno del rapporto educativo messo a punto dalla pedagogia²⁶.

Il docente, dunque, non può fare a meno della riflessione pedagogica come sapere che indaga la natura della speciale relazione che egli instaura con gli allievi. Un *corpus* di modelli, quelli pedagogici, volti, in primo luogo, a concettualizzare e a progettare l'educazione e, successivamente, ad instaurare una riflessione reciproca con i saperi disciplinari tale da condurre l'insegnante a gestire tanto gli imprevisti quanto i vincoli della progettazione didattica²⁷.

Se pedagogia, educazione e scuola sono inscindibili, allora anche quest'ultima deve essere considerata oggetto di scienza. Infatti, una volta costruito l'oggetto-educazione, il sapere *scientifico-educativo* dovrà occuparsi di modellare una *teoria della scuola* a fondamento di un paradigma logicamente difendibile di scuola *pubblica, autonoma, laica*. Un'idea ideale di scuola che *fa ricerca*, che si pone come principale meccanismo che rende l'educazione possibile e perseguibile²⁸; un ideale entro il docente deve dimostrare di sapersi muovere con disinvoltura e attitudine critica.

Il docente *pedagogicamente* formato, esperto del rapporto educativo e con in testa una chiara idea di scuola (ossia delle sue finalità), è l'elemento-chiave per garantire le *chances* di realizzazione di una scuola che istruisca e formi per educare, e che trova sostanza concreta in quello che Gramsci definì "il lavoro vivente del maestro"²⁹.

3. *L'insegnante come intellettuale*

Per garantire il proprio funzionamento, la scuola deve necessariamente porsi come *dispositivo* (giuridicamente amministrato e fatto di

²⁶ Cfr. L. Bellatalla, *La relazione educativa: scenari di complessità*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 114-115.

²⁷ Cfr. P. Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 181-186.

²⁸ Cfr. G. Genovesi, *La scuola tra paradigma e modelli*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 12-17.

²⁹ A. Gramsci, *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo*, in V. Gerratana (a cura di), *Quaderni del carcere*, Vol.3, Torino, Einaudi, 1975, p. 1541.

orari, tempi e spazi), indispensabile, tra le altre cose, come annota Recalcati, “per introdurre un taglio alla pretesa narcisistica di ogni allievo”³⁰, non intaccandone l’individualità ma indirizzandone l’espressione all’interno della dimensione comunitaria.

Lungi dal risolversi nel progetto, come delineava Foucault, di una serie di strategie di controllo³¹, la scuola, nonostante sia inserita all’interno di specifici rapporti di potere, può, dall’interno, vitalizzare quell’anima parallela che, contestualmente, la abita. Questo processo è ben descritto da Massimo Recalcati, il quale, nel riprendere il concetto heideggeriano della *Lichtung*³², affianca alla scuola-dispositivo la metafora della scuola-radura, un luogo dove il sapere è un fuoco che accende la vita e che “può essere ciò che rende la vita più viva”³³.

Scegliere di affidare alla scuola il presidio e la salvaguardia della razionalità come espressione massima dell’Occidente dal mondo greco-romano ad oggi, non può equivalere, a nostro giudizio, alla mera appropriazione, da parte di chi la frequenta, di saperi e di esperienze.

Se vogliamo che nella pratica scolastica prendano forma i processi di strutturazione della personalità, dobbiamo, *in primis*, codificare una *grammatica* della scuola fondata sulla manipolazione creativa di codici, linguaggi e significati, nella prospettiva di un autentico *cosmopolitismo culturale*.

La spinta ideale offerta dai modelli elaborati dalla pedagogia, perciò, deve potersi incarnare nella figura di un insegnante in grado di stabilire un nesso di reciprocità tra il *sapere* che è chiamato a trasmettere e i *processi di sviluppo delle singole soggettività* che, nel rapporto educativo da egli guidato, devono trovare occasioni di espansione.

In questo quadro, occorre scongiurare l’inverarsi di *dressage* formativi, ispirati, rispettivamente, prima a schemi pseudomarxisti o *descolarizzanti*³⁴ o, come ai nostri giorni, alle tendenze di matrice neoliberalista della scuola-azienda.

³⁰ M. Recalcati, *La luce e l’onda. Cosa significa insegnare*, Torino, Einaudi, 2025, p. 12.

³¹ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2014.

³² Cfr. M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

³³ M. Recalcati, *La luce e l’onda. Cosa significa insegnare*, op.cit., p. 9.

³⁴ Cfr. G. Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997, p. 67.

Il docente della scuola-radura, che apre alla problematizzazione del sapere e conduce, grazie ad esso, all'appropriazione dell'abito mentale dell'esercizio del dubbio, è un intellettuale laico, libero ed autonomo agganciato al sapere scientifico educativo³⁵. È quel maestro, per dirla ancora con Recalcati, che dopo essere stato alleato dell'allievo nel tempo dell'apprendimento scolastico, costringe quest'ultimo a trovare il proprio stile soggettivo nell'implacabile ingovernabilità della vita³⁶.

Un intellettuale-educatore che, avendo fatto del "linguaggio alfabetico il suo perno operativo"³⁷, ricerca e seleziona i contenuti disciplinari più adatti per far circolare idee nel rapporto educativo, contribuendo così, nel solco di una tradizione magistrale iniziata con i Sofisti, all'affermazione del pensiero critico come presupposto allo sviluppo delle singole personalità³⁸, multidimensionali e non-alienate. Da questa angolatura, anche il docente, al pari di altre figure come artisti, attivisti e studiosi, deve poter leggere i cambiamenti in corso nella nostra contemporaneità e, difendendo gli ideali di educazione, giustizia e egualità³⁹, guidare i propri allievi non solo verso lo sviluppo del pensiero critico ma, anche, a divenire cittadini attivi per la difesa della democrazia⁴⁰.

Crediamo che una siffatta figura di docente-intellettuale possa rappresentare il primo tassello per originare una scuola che, proprio in quanto tale, non può esimersi dal costituirsi come principale agente per il perseguimento sistematico dell'ideale educativo che questo modello di insegnante viene per primo ad incarnare.

4. *L'insegnante come progettista della formazione*

Una volta esplicitato il nesso pedagogia-educazione-scuola e la *centralità* di un modello di insegnante-intellettuale esperto della relazione

³⁵ Cfr. G. Genovesi, *L'insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Tirrenia, Del Cerro, 2007, pp. 10-11.

³⁶ Cfr. M. Recalcati, *La luce e l'onda*, cit., p. 47.

³⁷ G. Genovesi, *L'insegnante come intellettuale*, cit., p. 17.

³⁸ Cfr. *Ibidem*, pp. 17-27, *passim*.

³⁹ A.Y. Davis, G. Dent, E.R. Meiners, B.E. Ritchie, *Abolition. Feminism. Now*, Chicago, Haymarket Press, 2022, p. 43.

⁴⁰ H.A. Giroux, *Introduction to the Revised Edition*, in H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Londra, Bloomsbury, 2025, p. 24.

educativa, riteniamo necessario aggiungere un ulteriore passaggio argomentativo.

Il profilo delle professionalità educative, infatti, “*sempre connesse alla formazione*, a quel processo complesso, sfumato, sempre inconcluso che contrassegna l’omnizzazione dell’uomo”⁴¹ non può definirsi completo se non corredato da una solida *capacità progettuale*.

Questa consiste nella concretizzazione, ordinata e sequenziale, di una serie di valutazioni strategiche e di scelte procedurali ispirate al modello pedagogico di riferimento e inserite nel quadro di uno specifico modello di relazione formativa. Queste azioni possono essere rivolte ad indirizzare non solo le tappe del processo di insegnamento-apprendimento, ma anche il curriculum e i rapporti che la scuola istituisce con il territorio⁴².

Come l’educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista, anche il docente, quale professionista impegnato nel provocare *de visu* un miglioramento nei soggetti con cui lavora, deve poter acquisire, tramite la formazione iniziale, una strumentazione concettuale e metodologica tale da orientare il suo lavoro secondo *intenzionalità, progettualità e riflessività*⁴³.

Queste tre dimensioni, come annota Perillo

si sostanziano l’una dell’altra secondo una logica ricorsiva: l’intenzionalità orienta la progettualità mediante la riflessività; la riflessività accompagna la progettualità ancorandosi costantemente all’intenzionalità; la progettualità attualizza l’intenzionalità decantandola riflessivamente⁴⁴.

La progettazione formativa rientra tra le espressioni di una *intelligenza pedagogica* necessaria per pianificare, da parte dell’insegnante, la sequenza delle attività didattico-educative secondo i criteri scientifici dell’*ipotesi*, della *verifica* e del *controllo* delle scelte effettuate. Si tratta di una postura che accomuna i tratti delle diverse professionalità edu-

⁴¹ F. Cambi, *Una professione tra competenze e riflessività*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*, Roma, Carocci, 2003, p. 43.

⁴² Cfr. M. Muzi, *La capacità di progettare*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, cit., p. 112.

⁴³ Cfr. P. Perillo, *La formazione*, in E. Corbi, P. Perillo, C. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino, UTET, 2024, p. 125.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 125.

cative e che implica la capacità di intuire, scoprire e talvolta immaginare⁴⁵ i bisogni formativi degli allievi. Una tensione, quella alla progettazione, a cui “siamo informalmente educati”⁴⁶ in virtù del fatto che il progettare stesso è un’esperienza connessa all’esistenza umana⁴⁷. In chiave pedagogica, questa disponibilità, in potenza e sempre *in fieri*, deve trovare occasione di affinamento e orientamento verso un lavoro educativo che, nella scuola, porti l’intelligenza a rivelarsi a sé stessa, per dirla con Biesta⁴⁸. Ciò significa considerare l’allievo nella sua globalità, prevedendo forme di accompagnamento interattivo, occasioni di sperimentazione tra conformazione e emancipazione, attraverso quelle transizioni formative che sovente si svolgono nell’incertezza⁴⁹.

La progettualità formativa in ambito scolastico, così tratteggiata, si propone di travalicare i confini della programmazione didattica e del curriculum protendendosi verso ciò che alla scuola fa seguito. Alla base di questa visione vi è la concezione di un individuo coinvolto in una tensione *anagogica*⁵⁰ che, non esaurendosi nell’infanzia e nell’adolescenza, si dà come presupposto necessario al perseguimento di un modello ideale di adultità sotto il profilo pedagogico, fatto di *autonomia, consapevolezza, intenzionalità, maturità e responsabilità*⁵¹.

Solo operando una convergenza tra il *background* disciplinare e il sapere pedagogico il docente potrà sviluppare una sensibilità educativa tale da renderlo capace di progettare percorsi istruttivo-formativi che aprano agli orizzonti dell’educazione per tutta la vita.

In questo senso, il contributo di una specifica pista di ricerca educativa, l’*Educazione degli adulti*, potrà rivestire, a nostro avviso, un ruolo

⁴⁵ Cfr. S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2018, p. 37.

⁴⁶ L. Brambilla, *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023, p. 23.

⁴⁷ Cfr. S. Kanizsa, S. Tramma, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2011, p.124.

⁴⁸ Cfr. G.J.J. Biesta, *Riscoprire l’insegnamento*, Milano, Raffaele Cortina, 2022, p. 97.

⁴⁹ Cfr. F. Chello, *Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa*, in E. Corbi, P. Perillo, C. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, cit., pp. 179-181, *passim*.

⁵⁰ Cfr. D. Demetrio, *L’età adulta. Teoria dell’identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990, p. 115.

⁵¹ Cfr. E. Marescotti, *Adulteranza e dintorni. Il valore dell’adultità, il senso dell’educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 58-62.

importante nella formazione docente, in luce della cultura della progettazione e dello sviluppo della riflessività critica che le sue istanze inglobano e perfezionano. Una cultura, quella *andragogica*, che si offre sia come strumento di formazione per la docenza nei contesti scolastici per adulti (CPIA e corsi serali), sia come patrimonio di dispositivi formativi (discussione, autobiografia) per lo sviluppo di una cultura della riflessività indispensabile per l'adozione di una postura progettuale. In questa prospettiva, l'Educazione degli adulti rappresenta un sapere capace di accompagnare il professionista, in una visione della *Teacher Education* che assegna un ruolo centrale all'Università nella formazione docente⁵², fin dalla fase di *pre-service* e seguirlo, poi, lungo tutto l'arco della carriera.

5. *Note conclusive*

Come recentemente sottolineato da Corbi, al netto dell'importanza di metodologie, tecniche ed esperienze, occorre, fin dalle battute iniziali della formazione per diventare docenti, coltivare una *forma mentis* pedagogica, un “pensiero in grande”⁵³ circa la responsabilità educativa dell'insegnante.

Accompagnare i futuri docenti in questo processo richiede di riformulare il paradigma della loro formazione iniziale, distanziandolo da quei criteri economico-applicativi che, animando la concezione della scuola-azienda, hanno finito per plasmare un modello di docente tecnorabdomante del lavoro in aula e super efficiente nella gestione burocratica.

A questo modello, la cui bontà sembra essere accettata indipendentemente dalla forza politica in carica al ministero, sentiamo l'esigenza di contrapporre un ideale di docente che, in linea con Schön⁵⁴, padroneggi la cultura della riflessività per un esercizio creativo-artistico della professione necessario per illuminare i contesti in cui si muove.

Lo sviluppo di una determinata sensibilità educativa nel docente non scaturisce dal nulla e, certamente, non da una “pedagogizzazione

⁵² V. Ellis, J. McNicholl, *Transforming Teacher Education. Reconfiguring the Academic Work*, Londra, Bloomsbury, 2015, p. 170.

⁵³ E. Corbi, *Quale formazione per gli insegnanti del futuro*, in “Civitas Educationis”, Vol. 13, n. 1, 2024, p. 15.

⁵⁴ Cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993, p. 69. Opera originale: *The Reflexive Practitioner. How Professional Think in Action*, New York, Harper, 1983.

al ribasso”⁵⁵ di questioni sociali cruciali come l’insegnante e la scuola.

Ciò comporta l’urgenza di investire in controtendenza rispetto alla scelta ideologica che sostiene l’attuale assetto formativo iniziale pensato per il docente di scuola secondaria.

Sconggiurare, per l’insegnante, quella che Baldacci definisce “l’inconsapevole adesione spontanea”⁵⁶ alle istanze del capitalismo (e alle sue ricadute in senso pedagogico) implica proporre una visione di ciò che significa “stare nella relazione educativa” alternativa a quella propugnata dalla scuola neoliberista.

Tale postura può e deve essere appresa da chi si avvia sui sentieri (costitutivamente aperti all’incertezza) dell’insegnamento. Si rendono necessari percorsi che attivino i futuri abilitati nella direzione di una decompartmentazione del sapere disciplinare, al fine di ricollocarne i nuclei chiave all’interno di una progettazione pedagogica tesa non ai criteri del mercato ma, bensì, alle esigenze dell’emancipazione cognitivo-relazionale degli allievi.

Questa strada può essere intrapresa – fermo restando l’esclusività dell’Università nell’offerta formativa di durata almeno annuale – indirizzando i percorsi verso quegli orizzonti intellettuali e pedagogico-progettuali che abbiamo indicato essere la cifra identitaria di un modello di insegnante per la scuola secondaria.

Concludendo, tale movimento potrebbe trovare concretezza in una proposta di intervento sull’assetto formativo iniziale (attualmente rappresentato dai percorsi 30-36-60 CFU previsti dal DPCM 4/08/2023 *Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*).

Da questo punto di vista, occorrerà procedere preventivamente all’aggiornamento dei “criteri e contenuti del percorso di formazione iniziale”⁵⁷, inserendo l’Educazione degli adulti tra gli obiettivi formativi minimi relativi alle discipline di area pedagogica indicate nella tabella di cui all’allegato 1, art. 7, secondo comma, del DPCM.

⁵⁵ Cfr. E. Corbi, *La scuola e il rischio di pedagogizzazione al ribasso*, in “Civitas Educationis”, Vol. 12, n. 2, 2023.

⁵⁶ M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, p. 254.

⁵⁷ Presidenza del Consiglio dei Ministri, DPCM 04.08.2023, *Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In “Gazzetta Ufficiale”, serie generale n. 224 del 25/09/2023.

Il potenziamento della presenza, nei suddetti percorsi, di insegnamenti incardinati del SSD *M-PAED/01 A e M-PAED/01 B*, potrebbe seguire, dunque, la seguente articolazione, integrando gli attuali 10 CFU/CFA:

a) un modulo di *Fondamenti di pedagogia per l'insegnamento*, volto al chiarimento dei concetti-chiave di pedagogia, educazione e scuola, della loro relazione di reciprocità, di come la pedagogia debba instaurare un rapporto stretto con la *Didattica* come un sapere necessario al perseguimento dell'ideale educativo in situazione scolastica, essendo essa interpellata quale sapere ottimizzante il processo di insegnamento-apprendimento⁵⁸;

b) un modulo di *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, necessario a mettere in risalto “le ‘radici’ storiche dei problemi, anche di natura didattica, che affliggono la scuola attuale, per averne maggiore consapevolezza critica e per avere più chiari i momenti e la dinamica storica della loro costruzione”⁵⁹;

c) un modulo di *Prospettive andragogiche per la professionalità docente*, progettato sulla base delle istanze dell'Educazione degli adulti come pista di ricerca educativa. Quest'ultima, “in virtù della sua natura critico-trasformativa, riteniamo sia in grado di contribuire al miglioramento globale delle pratiche formative che trovano svolgimento nell'istituzione scuola”⁶⁰. In questo senso, non dobbiamo dimenticare che il docente di scuola secondaria (di primo e secondo grado) può essere chiamato ad operare in contesi specificatamente dedicati agli adulti, come i CPIA e i corsi serali. A questo modulo, potrebbe essere affiancato un *atelier* contestuale allo svolgimento del tirocinio indiretto, per il quale sono previsti, ad ora, 5 CFU/CFA. Uno spazio di riflessione dove il futuro abilitato potrà, sotto la guida di un facilitatore, sperimentare attività (quali laboratori di scrittura autobiografica) ispirate a modelli che relazione formativa che hanno trovato genesi nell'Educazione degli adulti e che si offrono come occasione di rielaborazione critica dell'esperienza professionale.

⁵⁸ Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 62.

⁵⁹ E. Catarsi, *Politica e programmi per la scuola dell'obbligo*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p. 57.

⁶⁰ A. Bignardi, *Profilo professionale del docente e cultura andragogica. La necessità di un rapporto*, in “Lifelong, Lifewide Learning”, Vol. 23, n.46, 2025, p. 49.

Riferimenti bibliografici

Antonacci F., Guerra M., *Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione*, in “CQIA Rivista”, n.30, 2020, pp. 76-86

Baldacci M., *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017

Baldacci M., *Quale idea di formazione dei docenti*, in “Pedagogia Oggi”, Vol. 20, n. 1, 2022, pp. 9-10

Bellatalla L., *La relazione educativa: scenari di complessità*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp.107-121

Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1971

Bertin G.M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1972

Bertin G.M., *Educazione al cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1976

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Milano, Guerini, 2021

Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022

Bignardi A., *Profilo professionale docente e cultura andragogica. La necessità di un rapporto*, in “Lifelong, Lifewide Learning”, Vol. 46, n. 23, 2025, pp. 48-56

Borghesi L., *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962

Brambilla L., *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023

Cambi F., *Una professione tra competenze e riflessività*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*, Roma, Carocci, 2003, pp. 39-66

Catarsi E., *Politica e programmi per la scuola dell'obbligo*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 56-69

Chello F., *Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa*, in E. Corbi, P. Perillo, C. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino, UTET, 2024, pp. 165-181

Cives G., *Complessità ed educazione democratica*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca (a cura di), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 21-50

Corbi E., *La scuola e il rischio di pedagogizzazione al ribasso*, in “Civitas Educationis”, Vol. 12, n. 2, 2023, pp. 13-15

Corbi E., *Quale formazione per gli insegnanti del futuro?* in “Civitas Educationis”, Vol. 13, n. 1, 2024, pp. 13-16

Crivellari C., *La formazione iniziale oggi tra incertezze e postumanesimo*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di) *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, atti del Congresso SIPED, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 182-185

Davis A.Y., Dent G., Meiners E.R., Richie B.E., *Abolition. Feminism. Now*, Chicago, Haymarket Press, 2022

Demetrio D., *L'età adulta. Teoria dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990

Ellis V., Mc Nicholls J., *Transforming Teacher Education. Reconfiguring the Academic Work*, Londra, Bloomsbury, 2015

Ferroni G., *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997

Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2014

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza, 2012

Fromm E., *L'atteggiamento creativo*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 69-78

Galfrè M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998

Genovesi G., *Pedagogia. Dall'empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora, 1999

Genovesi G., *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002

Genovesi G., *Educazione, politica e qualità della scuola per tutti nell'Italia degli ultimi trent'anni (1970-2000)*, in G. Genovesi (a cura di), *Pedagogia e scuola in una società di massa. Dibattiti e prospettive nel Novecento italiano*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 11-23

Genovesi G., *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, FrancoAngeli, 2003

Genovesi G., *La scuola tra paradigma e modelli*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 11-19

Genovesi G., *L'insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Tirrenia, Del Cerro, 2007, pp. 10-35

Giroux H.A., *Introduction to the Revised Edition*, in H.A. Giroux, *Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Londra, Bloomsbury, 2025, pp. 23-35

Gramsci A., *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo*, in V. Gerratana (a cura di), *Quaderni del carcere*, Vol.3, Torino, Einaudi, 1975

Heidegger M., *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1984

Luciano E., Salvarani L., *La faglia dei tre anni. I due canali di formazione per i professionisti 0-6, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale*, in "Pedagogia Oggi", Vol. 20, n. 1, 2022, pp. 77-84

Kanizsa S., Tramma S., *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2011

Marescotti E., *Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulterità, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020

Meirieu P., *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2015

Muzi M., *La capacità di progettare*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*, Roma, Carocci, 2003, pp. 95-120

Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU, risoluzione 70/1 del 25 settembre 2015

Perillo P., *La formazione*, in E. Corbi, P. Perillo, C. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino, UTET, 2024, pp. 115-131

53 – *La centralità della Pedagogia Generale
(e delle sue piste di ricerca) nella formazione iniziale
del docente di scuola secondaria*

Presidenza del Consiglio dei Ministri, DPCM 04.08.2023, *Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In “Gazzetta Ufficiale”, serie generale n. 224 del 25/09/2023

Recalcati M., *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare*, Torino, Einaudi, 2025

Riva M.G., *Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di) *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, atti del Congresso SIPED, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 141-144

Rollo M., *La natura delle creatività*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 79-93

Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993

Suchodolski B., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1964

Tramma S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2018

