21.03.2017, XXII giornata della memoria, Locri.
Don Ciotti, oggi siamo tutti calabresi e sbirri

Don Ciotti: La legalità non è un insieme di principi astratti!
L'Associazione culturale Gianfrancesco Serio, sempre presente

1 - 2017

87

PELLEGRINI EDITORE

Qualeducazione

Sped. in A.P. 45% - Art. 2 comma 20/b Legge 662/96 - DCO/DC-CS/133/2003 Valido dal 17-09-2003

Qualeducazione

Per un dialogo libero in Europa - Trimestrale internazionale di Pedagogia

Giuseppe Serio, *direttore scientifico*
Franco Blezza, Concetta Sirna, *condirettori*
Walter Pellegrini, *direttore responsabile*
Filomena Serio, *segretaria di redazione*

Direzione-Redazione:
Viale della Libertà, 33
87028 PRAIA A MARE
Tel. e Fax (0985) 72047
Amministrazione: 87100 Cosenza
Via Camposano, 41 - Cas. Post. 158
GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI
Tel. 0984 795065 - Telefax 0984 792672
E-mail: g.serio@aliceposta.it

Qualeducazione è una rivista del Gruppo Periodici Pellegrini:
Nuova Rassegna di Studi Meridionali, Letteratura & Società, Giornale di Storia Contemporanea, Incontri Mediterranei, La Questione Meridionale, Labirinti del Fantastico, Voci, Crocevia, Fata Morgana.

Comitato scientifico: Dietrich Benner (università di Berlino), Franco Blezza (università "G. d'Annunzio", Chieti), Michele Borrelli (università della Calabria), Luciano Corradini (università di Roma 3), Otto Filtzinger (università di Mainz, Germania), Reinaldo Fleuri, Università di Florianopolis, Brasile), Lia Giancristofaro (università "G. d'Annunzio", Chieti), Clementina Gily (Università di Napoli "Federico II"), S. Serenella Macchietti (università di Siena) , Peter Mayo (Università di La Valletta, Malta), Antonio Michelin Salomon (Università di Messina), Gaetano Mollo (università di Perugia), Antonio Pieretti (pro-rettore università di Perugia), Rosa Grazia Romano Università di Messina), Jórg Ruhloff (università di Wuppertal, Germania), Guenther Sander (università di Mainz, Germania), Calin Rus (istituto per l'intercultura di Ostrava, Repubblica Ceca), Concetta Sirna (università di Messina), Giuseppe Spadafora (università della Calabria), Giuseppe Zanniello (università di Palermo).

Comitato dei Referees. Responsabile del processo: Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta)
Componenti: Grazia Angeloni (DS, univ. "G. d'Annunzio", Chieti), Sergio Angori (università di Siena), Massimo Baldacci (università di Urbino), Carlo Borgomeo (presidente Fondazione per il Sud), Michael Byram (univ. Durham, England), Monica Di Clemente (università "G. d'Annunzio", Chieti), Carlo Nanni (rettore dell'università salesiana), Dietrich Benner (università di Berlino), Daniela Grieco (pedagogista libero-professionale con studio in Vicenza), Gaetano Mollo (università di Perugia), Stefania Paluzzi (università "G. d'Annunzio", Chieti), Jórg Ruhloff (university of Wuppertal, Germany).

REDAZIONE: Franco Blezza (*università "G. d'Annunzio", Chieti*), Fiorella Paone (*università "G. d'Annunzio", Chieti*), Antonia Rosetto Aiello (*LUMSA Caltanissetta*), Concetta Sirna (*Università di Messina)*, Alessandro Prisciandaro (*Presidente nazionale APEI, Palermo*), Vincenzo Pucci, Giovanni Villarossa (*ex Presidente nazionale UCIIM*), Filomena Serio.
REDAZIONE EUROPEA: Michele Borrelli (Università della Calabria).

Libri (per recensione) e riviste (per cambio) debbono essere inviati al direttore della rivista: Giuseppe Serio, Viale della Libertà, 33 - 87028 PRAIA A MARE (Cosenza)

Periodicità trimestrale - Anno XXXV - N. 1 (gennnaio - marzo) - Fascicolo N. 87 - Abbonamento - annuale E 26,00 con il suppl. "*Vivere la nonviolenza*"; estero il doppio; un numero E 6,00 - Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001 (* Gli abbonamenti s'intendono rinnovati automaticamente se non disdetti 30 gg. prima della scadenza). Autorizzazione del tribunale di Cosenza - Iscr. Registro Nazionale della Stampa n. 00969 del 29-8-1983 - c.c.p. n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore - Via Camposano, 41 - 87100 Cosenza

Fotocomposizione: Pellegrini Editore

LUIGI PELLEGRINI EDITORE

ASSOCIAZIONE
GIANFRANCESCO SERIO

ORGANIZZAZIONE DI VOLONTARIATO - ADERENTE ALLE RETI DI

La società globale indebolisce la persona nella sua qualità di essere *soggetto d'amore* che contrasta la violenza contro umili e poveri. Lo *strapotere delle multinazionali* impedisce loro di vivere con naturalezza la vita; L'*arroganza dei potenti impone i feticci* che contrastano il *bene comune.* La pace, invece, appartiene alla sfera dei valori che disarma la ricchezza di beni materiali ed offre un *modello di vita sostenuto dal dialogo costruttivo* e testimoniato nella famiglia, nella scuola, nella parrocchia, nelle associazioni di volontariato.
La forza della pace è il contrario della forza delle armi, delle ingiustizie sociali e dei feticci che disorientano la persona, le decrementano la *dignità*, *dono di Dio* all'uomo, creato di poco inferiore degli Angeli, posto al *bivio tra libertà e schiavitù* in cui è libero di scegliere da che parte incamminarsi per ritornare vittorioso nella Casa del Padre; la società globale, invece, incrementa gli strumenti della guerra e del consumo sregolato che rendono difficile incamminarsi verso la *Casa comune*.
Il potere e la ricchezza materiale sono beni posizionali, diversi dal bene comune! L'uomo è in conflitto permanente se sbaglia la scelta degli strumenti regolativi della politica. La pace ha il suo fondamento nell'amore, non nella paura delle armi.
L'amore è un'energia inesauribile di gesti concreti che si espande nella misura in cui la erogano le persone, diversamente dall'energia delle macchine che si invecchiano e finiscono.
La fondazione Serio da 40 anni è impegnata a costruire la cultura del dialogo che si fonda sul rispetto della dignità dell'uomo e contrasta i litigi, promuove la comunione feconda, l'incontro delle coscienze in un rapporto interpersonale senza interesse posizionale. Il dialogo non esige una convergenza di idee, bensì esige la diversità di culture incentrate sul valore della *dignità umana*. Dunque, dove c'è paura, non c'è dialogo, né *energia d'amore e Verità*[1].
Insegnare la Verità è difficile, ma non impossibile se è testimoniata dalla propria vita; l'uomo è un potenziale di grandezza se segue la sua vocazione e attinge "alla luce della Verità" o ha "una lucida visione della giustizia" o "confida nelle sue facoltà superiori (*ragione* e *cuore*) che aprono il cammino di pace con cui *ognuno* è *di più con gli altri e per gli altri se non espande l'avere quanto l'essere*[2].
La fondazione Serio p romuove il ***dialogo fecondo*** per aiutare chi è senza casa a costruirla con il dono della sua presenza operativa. Le miniere della terra stanno esaurendo le energie; nell'universo c'è una miniera che produce *energia inesauribile*: la miniera è l'uomo, l'energia è l'amore, dono di Dio. "Riponi la spada nel fodero e avrai pace in me", ci dice ancora Gesù.

---

[1] Papa Giovanni Paolo II, *Messaggio della giornata mondiale della pace,* 1.01.1980

[2] *Ivi*

from an interpretative-phenomenological study, Nursing Inquiry, 2015;22(3): 261-72.

Zannini L., Le medical humanities nella formazione al lavoro di cura, Encyclopaideia 2011;15 (31): 75-89.

Zannini L., Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

Zannini L., Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari, Franco Angeli, Milano, 2001.

***

Prima di entrare in classe. *Note preliminari per un'ecologia dell'insegnamento*

di Fiorella Paone

Abstract. *Reflection moves from the need to contribute to that field of studies that aims to found educational work, not only in the school environment, on solid theoretical and methodological bases. It is believed that one of the task of thinking and pedagogical research is to reflect on the very nature of knowledge, on the aims of the teaching-learning process and the roles that educator and student will play. During the work, therefore, the concepts of hope, uncertainty and error will be interpreted in the light of the emerging educational needs in order to identify research itineraries and hypotheses of intervention that contribute to make teaching practice more functional in the school environment, in a perspective of openness and cooperation between formal and non-formal system of education.*

Key Words: teaching epistemology, pedagogy, didactics, learning, school, education

Riassunto. *La riflessione muove dall'esigenza di contribuire a quel filone di studi che vuole fondare il lavoro educativo, non solo in ambito scolastico, su salde basi teoriche e metodologiche. Si ritiene, infatti, che uno dei compito del pensiero e della ricerca pedagogica sia quello di riflettere sulla natura stessa del conoscere, sui fini del processo di insegnamento-apprendimento e sui ruoli che educatore ed educando vi assumono. Nel corso del lavoro, pertanto, i concetti di speranza, incertezza e errore verranno interpretati alla luce dei bisogni educativi emergenti nel tentativo di individuare itinerari di ricerca e ipotesi di intervento che contribuiscano a rendere più funzionale la pratica pedagogica in ambito scolastico, in una prospettiva di apertura e cooperazione fra sistema formale e non formale di educazione.*

Parole chiave: epistemologia dell'insegnamento, pedagogia, didattica, apprendimento, scuola, educazione

Considerazioni introduttive: conservare e rinnovare

Questo scritto si colloca nel solco dei contributi filosofico-pedagogici tesi ad un irrobustimento della riflessione scientifica su alcuni dei fondamenti del processo di insegnamento-apprendimento. Tale processo è qui inteso come atto sociale intenzionale e finalizzato allo sviluppo funzionale della persona, alla formazione di menti autonome, di *teste ben fatte* (Morin,1999), di cittadini e cittadine consapevoli e responsabili.

Si tenta, inoltre, di contribuire alla metamorfosi di una delle agenzie del nostro sistema formale di socializzazione, la scuola, o meglio al rinnovamento e alla rivitalizzazione dei suoi tradizionali modelli educativi. Una metamorfosi che sia al contempo in grado di conservare l'eredità che è stata tramandata, e di ripensarla e rielaborarla in base a ciò che è oggi più valido sia rispetto alla responsabilità e agli obiettivi dell'insegnante sia rispetto ai contenuti e ai metodi dell'insegnamento. Una metamorfosi che preservi il principio rousseauniano – ripreso in tempi pù recenti da Morin (2014) - per il quale l'educatore sostiene che vuole insegnare al suo allievo a vivere bene (Rousseau,1762). Si vuole declinare tale principio in modo flessibile in risposta al contesto sociale attuale, in un'ottica di cura e presa in carico

dei principi e dei bisogni presenti, al di là di un approccio esclusivamente professionalizzante basato sulla divisione disciplinare e su modelli di stampo efficientistico. Si adotta, infatti, una prospettiva di apertura, incontro e cooperazione fra la scuola e le diverse comunità locali, nella direzione di una collaborazione che, nel rispetto degli specifici ruoli e funzioni, accresca e rafforzi, grazie al reciproco confronto, la consapevolezza della propria identità, delle proprie possibilità di azione individuale e sinergica. Si sostiene, quindi, una scuola capace di aprire il dialogo e mettersi in ascolto prima di cominciare a lavorare sui contenuti, una scuola che sia pronta a mettersi in discussione e accolga e dia valore alla *speranza* come base di una conoscenza che voglia essere produzione, ricostruzione e reinvenzione del sapere (Freire, 1992). Il sapere cui si fa riferimento è da intendersi in chiave trasformativa e creativa, è un sapere capace di *sognare* e aspirare alla costruzione di alternative possibili, un sapere capace di declinarsi e essere accessibile a tutti e tutte al di là di posizioni di tipo naturalista, un sapere che ha bisogno di una pedagogia capace di orientarlo da una parte in senso critico e antidogmatico e dall'altra scientificamente rigoroso e saldo.

A partire da quanto detto, in questo spazio mi interrogherò sui *perché* e sui *come* alla base delle strategie con cui promuovere questo tipo di sapere. Mi domanderò quale sia, o meglio, quali siano le possibili direzioni sulle quali un insegnante può avviare il proprio cammino di professionista riflessivo che non voglia nascondersi dietro l'apparente certezza e solidità di prassi, dogmi e slogan vecchi e nuovi, ma voglia tentare di legare il processo di costruzione della conoscenza alla vita, affrontando l'incertezza alla base sia del proprio lavoro educativo sia di ogni processo di pensiero. Mi interrogherò sui principi epistemologici della conoscenza, nella consapevolezza che è dalla possibilità di far emergere e individuare le domande più pertinenti agli attuali bisogni dell'educazione che si può provare a far crescere ciò che è dato, a delineare risposte per una rinnovata ecologia scolastica. Cercherò, dunque, domande che invitino tutti coloro che si occupano di educazione ad uno sforzo comune per far sì che dai margini[46] di una scuola oramai gravata da una crisi di prestigio e di identità germogli l'opportunità di una scuola che sostenga la costruzione delle competenze esistenziali alla base del "bene stare al mondo", o, per usare un'espressione di Morin, del *ben vivere*[47] (2014).

Insegnare ed apprendere nella società dell'incertezza

Apprendere significa conquistare l'attitudine ad un comportamento della mente (Freudenthal, 1969, in Costabile, 2006: 1). Apro il paragrafo con questa considerazione perché coglie immediatamente il cuore della questione che si vuole affrontare e, cioè, una riflessione sul senso dell'apprendimento e sulle attitudini che possono sostenerlo. A questo proposito, si ritiene che le caratteristiche basilari del citato *comportamento della mente* siano senso critico, creatività, curiosità, entusiasmo, intuizione, rigore logico. Su queste basi, infatti, l'apprendimento può essere studiato come indagine su cosa sia la conoscenza, sulla sua natura e i suoi rischi, come consapevolezza dei meccanismi culturali e dei dispositivi sociali che la costruiscono. Favorire l'apprendimento, dunque, vuol dire sostenere studenti e studentesse nel "conoscere la conoscenza", cioè promuovere l'integrazione delle conoscenze contenutistiche con quelle metodologiche durante tutto il percorso scolastico,

---

46 Il termine *margine* è utilizzato da un punto di vista epistemologico nel senso di ciò che è marginale, eccezionale rispetto alla norma. Il riferimento è all'anomalia kuhneiana che diviene vettore di cambiamento e di trasformazione, su cui fondare le nuove certezze.

47 In quest'espressione l'autore integra gli aspetti positivi del benessere, quali, ad esempio, l'amore, la libertà, l'amicizia, il godimento estetico, ecc., e esclude quelli negativi, quali il possesso, il consumo, le comodità materiali ecc.

con particolare attenzione ai primi gradi di scuola[48]. È in questa fase, infatti, che è appropriato che si costruiscano le fondamenta di *un'attitudine* mentale verso il sapere basata su motivazioni interne come l'interesse, il coinvolgimento, il desiderio di scoprire, imparare, approfondire. L'attitudine alla conoscenza, che nasce dalla mescolanza integrata delle suddette caratteristiche, è frutto di un processo complesso, in cui l'insegnante può essere parte attiva attraverso la scelta delle strategie di volta in volta più opportune. L'insegnante, quindi, non è certo visto come colui o colei che trasmette nozioni, ma come chi facilita la costruzione di concetti, accompagnando alla reinvenzione del sapere, inteso come appropriazione attiva di idee e strutture, come progressiva acquisizione di autonomia di pensiero e azione. Ma per tanti anni la conoscenza è stata insegnata in modo autoritario e trasmissivo, e l'applicazione dell'ottica descritta è difficile sia perché si soffre ancora dell'eredità gentiliana di un'istituzione con fini selettivi e efficientisti, sia perché la tendenza tecno-economica, anima anche dell'ultima riforma (L. 13 luglio 2015 n. 107, "La Buona scuola"), spinge sempre di più l'educazione a privilegiare le competenze socio-professionali e ad allontanarsi da una concezione di scuola intesa come comunità di riflessione e di pratiche che aiuti la persona a formarsi in senso integrale.

Si sono voluti dichiarare gli obiettivi del lavoro dell'insegnante, per chiarire la visione di educazione che si sceglie di adottare. Si è, infatti, consapevoli che ogni docente nell'atto di insegnare e nella preparazione di questo atto, non si colloca mai in una posizione neutra, bensì è portatore o portatrice di una precisa etica di ruolo che nasce dalla propria storia personale, formativa, professionale e che condizionerà le proprie scelte metodologiche, di contenuti, di obiettivi. Occorre, dunque, avere chiari i principi che si intende promuovere e allenare la propria competenza autoempatica per fare in modo che le proprie scelte non siano ideologicamente offuscate da aprioristiche decisioni di parte, bensì siano il più pertinenti possibili alle situazioni didattiche che si vogliono sostenere, mettendo i propri valori a servizio della promozione dell'autonomia degli alunni/e. A tale riflessione autoempatica va accompagnata, in primo luogo, una consapevolezza di tipo metodologico-didattico sia sui principi e sui criteri del processo di insegnamento-apprendimento sia sulla situazione didattica stessa (l'ambiente costituito da: allievo/a – sistema educativo – insegnante), in secondo luogo, una buona preparazione sia di tipo disciplinare che di didattica generale e di didattica della disciplina.

Se, dunque, come sostenuto, si vogliono promuovere competenze di tipo metodologico, ossia educare a pensare e non a cosa pensare, insegnare "la conoscenza della conoscenze" e non delle nozioni, allora è utile ricordare le parole di A. France (in D'Amore, 2009: 204) *non cercate di soddisfare la vostra curiosità insegnando troppe cose. Risvegliate la loro curiosità. È sufficiente aprire la mente, non sovraccaricarla. Se vi è materia infiammabile prenderà fuoco"*. È importante, quindi, scegliere un modello di insegnamento-apprendimento lontano sia da un'ottica trasmissiva, che behaviorista, evitando il rischio che l'alunno impari a ripetere, ma senza capire, ad applicare, ma senza comprendere, ad usare lo strumento, ma non il concetto, ad eseguire, ma senza pensare. Tale rischio, infatti, è insito in quello che considero un *effetto perverso* (Merton, 1949) del *contratto didattico* (Brousseau, 1986), ossia di quell'atto sociale che costruisce un sistema di reciproche aspettative che coinvolgono in un processo di azione e retroazione sia l'insegnante che l'alunno/a. All'interno di tale sistema l'insegnante crea una relazione di fiducia

[48] Si è convinti dell'importanza di un intervento che metta al centro i primissimi gradi di scuola, in quanto, come insegna Rogers, l'educazione dei primi anni di vita può diventare una insana abitudine, difficile da estirpare (Bruzzone. 2007).

con l'allievo/a allo scopo di attivare un processo di *devoluzione,* ossia di accettazione, basata sulla motivazione e l'interesse, della propria proposta da parte dello studente o della studentessa. Tale processo ha luogo quando vi sono un insieme di condizioni che permettono all'alunno/a di appropriarsi della situazione, laddove la richiesta dell'insegnante non è esplicita (*situazione a-didattica*) (Brousseau,1986), e di occuparsi personalmente della risoluzione del problema. Quando il processo di *devoluzione* ha buon esito, l'alunno/a, quindi, assume temporaneamente la responsabilità della situazione, è, cioè, soggetto di un'attività di responsabilizzazione che porta a impegnarsi in prima persona in un compito cognitivo, percepito come proprio. Nel cercare soluzioni ai problemi, l'alunno/a mette in gioco e in discussione il suo sistema di sapere, procede per accomodamento delle proprie conoscenze e assimilazione di nuove conoscenze, non formulate dall'insegnante, quindi non istituzionalizzate.

Laddove, però, l'insegnante segua sempre lo stesso schema (ossia lo stesso iter di semplificazione didattica) e si renda, quindi, prevedibile, il processo di *devoluzione* può fallire e il *contratto didattico* può avere un esito imprevisto*,* ossia coerente con l'obiettivo di reciproca fiducia fra insegnante e alunno/a, ma *perverso* rispetto all'obiettivo di attivazione funzionale del processo di *devoluzione*. Questo può portare all'*effetto dell'età del capitan*o (D'Amore, 2001), espressione con cui ci si riferisce alla delega formale e aprioristica all'insegnante da parte dell'alunno/a del senso di una richiesta e della responsabilità di una situazione sulla base del ruolo che gli riconosce; l'alunno/a, cioè, si limiterebbe a eseguire la richiesta, perché è quello che ritiene che l'insegnante debba aspettarsi, senza ragionare, cercando risposte anche a problemi che non hanno soluzione e significato. Questo tipo di comportamento è quanto di più lontano vi sia dall'assumersi la responsabilità del proprio percorso conoscitivo, presupposto necessario dell'apprendimento: l'alunno, infatti, non riesce o non ha interesse a ricostruire il senso di una richiesta e a riflettere sulla risposta data, dimostrando di avere competenze metacognitive deboli. Apprendimento, infatti, non vuol certo dire specializzare l'esecuzione, ma ripulire i concetti, sistematizzarli, formalizzarli, essere in grado di dare senso: quando questo non accade occorrerà cercare le clausole del *contratto didattico* che sono sfuggite al controllo, che sono rimaste implicite, difficili da prevedere sia in relazione alla relazione insegnante-alunno/a sia al legame con la *noosfera*[49]. A questo proposito sono significative e attuali le parole di Rousseau (1762) secondo le quali l'alunno non dovrebbe imparare sulla base di quanto gli è stato detto dal maestro, ma scoprire insieme i concetti, senza sostituire l'autorità alla ragione in modo da prevenire il rischio di divenire vulnerabile all'opinione altrui . Ed il rischio di eterodirezione è tanto più importante se si pensa al bombardamento di notizie cui l'attuale società occidentale sottopone chiunque attraverso i diversi media, soprattutto elettronici e digitali; notizie che spesso vengono assorbite prima e al di là di qualunque processo di selezione e elaborazione. Tale processo, infatti, richiede solide capacità di riflessione: l'assenza di una capacità di pensiero critico costruito su salde basi metodologiche lascia privi di criteri di orientamento e in balia di un caos di informazioni prive di qualunque ordine e significato. Inoltre, la progressiva percezione di incertezza sociale e di rischio costante (Beck, 1986) dovuta, fra l'altro, alla crisi della famiglia tradizionale, alle difficoltà della scuola, alla trasformazione del modello lavorativo, e alla velocità dei cambiamenti geopo-

[49] Il termine *noosfera,* introdotto da Teilhard de Chardin (1955), indica una sorta di "coscienza collettiva", nata dall'interazione fra persone, che nel complessificarsi dell'organizzazione sociale diviene più intenzionale e consapevole. In questa sede il concetto è utilizzato così come suggerito da D'amore (2001) per indicare le attese sociali su contenuti e metodi dell'insegnamento di carattere sia istituzionale che non formale.

litici e ambientali si riflette a livello personale, portando, laddove non vi siano saldi punti di riferimento interni, a vere e proprie situazioni di caos interiore e di malessere.

Il processo di insegnamento/apprendimento è, quindi, un importante fattore protettivo e preventivo rispetto al crescente disorientamento attuale e può essere funzionale al *ben vivere* quando supporta l'imparare a conoscere, a costruire i propri punti di riferimento, a selezionare e filtrare le informazioni, a formarsi criteri di pensiero e azione che permettano di orientarsi nell'incertezza, di riconoscerla, senza negarla, e di affrontarla, senza scappare. Come scrive Morin, è contemporaneamente necessario: *apprendere a navigare in un oceano di incertezza attraverso arcipelaghi di certezza* (2014: 35) e *armare ogni mente per il combattimento vitale per la lucidità* (2014: 67). Occorre, cioè, favorire l'apprendimento dei dispositivi mentali e culturali con cui si costruisce la conoscenza e favorire il rafforzamento di uno sguardo d'insieme sul sapere capace di individuare collegamenti, situare le informazioni in un contesto, scoprire le reciproche influenze fra le parti e il tutto, legare fra loro frammenti di esperienza che, se considerati in maniera isolata, possono apparire privi di senso. Occorre insegnare ad analizzare e sintetizzare, cioè, a smontare e rimontare la conoscenza, pratica che può essere appresa solo attraverso esperienze riflessive che stimolino la costruzione di un pensiero complesso, cioè capace di superare, gestire e organizzare la confusione.

Dal punto di vista didattico, in primo luogo, è opportuno far prendere confidenza con gli oggetti della conoscenza attraverso il fare, poi far prendere confidenza con concetti e regole che non sono altro che procedure per ordinare oggetti. Didatticamente, quindi, per favorire il pensiero critico e l'autonomia dell'allievo/a è opportuno lasciare immagini aperte, flessibili, instabili, capaci di evolversi in maniera funzionale attraverso processi di rielaborazione individuale e di scambio sociale in modelli significativi. Come anticipato, l'insegnante non trasferisce modelli, ma accompagna la loro costruzione, favorendo l'acquisizione della padronanza dei propri processi di pensiero, nella consapevolezza dei rischi di incertezza che ognuno di essi porta con sé. È importante, quindi, che la consapevolezza che la conoscenza è sempre provvisoria e falsificabile -così come ha insegnato Popper (1972) -, l'incertezza è parte costitutiva della scienza, basti pensare alla meccanica quantistica - , e ogni verità scientifica è temporanea - come dimostra la storia delle idee - accompagni tutta la formazione scolastica, non certo per disorientare o far sentire impotenti, ma per preparare all'imprevedibilità, insegnare a relativizzare le proprie posizioni e far apprendere il valore del dubbio sistematico capace di alimentare il dialogo, socraticamente inteso. La funzione dell'adulto è di *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976): coinvolgere, orientare l'attività, ridurre le difficoltà, ridurre la frustrazione legata all'insuccesso, sottolineare le caratteristiche del compito e scegliere il linguaggio più opportuno. Rispetto a questo ultimo punto vale la pena sottolineare che le problematiche dell'insegnamento e della comunicazione sono interconnesse, in quanto saper insegnare è saper comunicare. Per favorire la padronanza di un concetto o di uno strumento è meglio, dunque, utilizzare un registro non specialistico e introdurre solo dopo termini di settore, aiutando a comparare i differenti registri, facendo emergere affinità e differenze fra questi, stando attenti che non si crei confusione.

"Dall'errore nascono i fior": il valore educativo dell'errore nell'apprendimento

Quando si pensa al processo di insegnamento-apprendimento è utile far riferimento alle tre componenti del *triangolo didattico,* ossia il sapere insegnato, l'insegnante e l'alunno/a (Chevallard, Arsac, 1994). Tutte, infatti, entrano in gioco con la loro specifica natura a modellare i diversi percorsi attraverso i quali gli studenti e le studentesse sono accompagnati/e a costruire il proprio sapere e a riflettere in senso epistemologico sulla conoscenza stessa in modo da

rendere il processo di *trasposizione didattica* funzionale non solo all'acquisizione di nuove nozioni, ma soprattutto alla costruzione di competenze esistenziali e metodologiche. Con l'espressione *trasposizione didattica* non si vuole intendere semplificare il sapere, perché quello di semplicità è certo un concetto relativo, ma renderlo oggetto di un processo di elaborazione culturale, trasformarlo da sapere sapiente a sapere da insegnare. L'espressione indica, quindi, l'insieme delle trasformazioni che subisce un sapere al fine di essere insegnato, atto che implica che l'insegnante sia capace di declinare il sapere accademico in sapere comprensibile per l'alunno/a che si ha davanti, contestualizzandolo in relazione all'alunno e alla *noosfera*, facendo si che la lezione sia un'occasione per la scoperta di concetti e approfondimento della storia delle idee. Si vuole, cioè, favorire non certo una conoscenza aneddotica, ma l'approfondimento da un punto di vista storico, sociologico e epistemologico del processo di formazione e evoluzione delle idee, inteso come opportunità di ricostruire le modificazioni apportate alla definizione, al ruolo, alla funzione, all'importanza, allo statuto di un concetto nel corso dei secoli e di scoprire le differenti ragioni che hanno concorso a tale sviluppo trasformativo. Si vuole, inoltre, promuovere un approccio di tipo sperimentale, in cui insegnante e alunno/a imparino a riflettere sulla contingenza, a mettere in luce le cause nel momento stesso in cui si producono determinati effetti durante l'attività d'insegnamento-apprendimento, evidenziandone i percorsi e i meccanismi. L'apprendimento avviene per coinvolgimento diretto dell'allievo/a nella situazione, in un processo dinamico, di cui è oggetto – soggetto.

La lezione sarà, inoltre, riflessione sulla quotidianità e messa in discussione delle *misconcezioni*, ossia delle proprie teorie ingenue (D'Amore, 2001); anche l'errore, infatti, può essere un buon punto di partenza per una lezione. Ci si distanzia da quanto affermato da Skinner per il quale *sbagliando si impara a sbagliare* (1968) e si abbraccia la posizione già cara a Socrate, per la quale, una volta entrati nella *zona di sviluppo prossimale* dell'alunno/a (Vygotskij, 1978), si fa emergere ciò che non sa al fine di provocare una fase di destabilizzazione e intorpidimento in un'ottica maieutica. Da questa fase si accompagna l'alunno/a nella ricostruzione della conoscenza su un piano più alto, spostandosi dal livello cognitivo a quello metacognitivo, indispensabile per la reale appropriazione dei concetti e, dunque, per il loro utilizzo consapevole. È la conoscenza stessa, infatti, che per sua natura è intrinsecamente portatrice della possibilità di errore: essa è sempre interpretazione, ricostruzione, traduzione e, come tale, incompleta e fallibile. Ma l'errore alimenta la possibilità di dibattito, dunque, di indagine attorno alla verità, in quanto, come sostiene Bachelard (1940: 134): *la verità è figlia della discussione e non figlia della simpatia*. L'importanza dell'errore, il suo ruolo nella costruzione della conoscenza, la sua funzione nella ricerca della verità fanno parte della tradizione del pensiero filosofico, le cui riflessioni possono divenire l'humus del quale nutrire le nostre scelte professionali in qualità di docenti. Senza nessuna pretesa di esaustività, ma esclusivamente rifacendomi alla mia esperienza personale, farò di seguito riferimento ad alcuni concetti che sono stati utili nel mio percorso professionale e che hanno guidato le mie riflessioni e le mie scelte come educatrice e come ricercatrice. Penso, innanzitutto, a Hegel e alle sue riflessioni sulla la verità, considerata come sintesi dialettica di tesi e antitesi, e sull'errore, inteso come occasione di stimolo per una ricerca che rifugga la parzialità e si apra all'Assoluto. L'errore è, infatti, espressione di una verità parziale, figlio di una logica che scinde fra reale e razionale, incapace di cogliere la globalità dei fenomeni e la dimensione dell'infinito; è cioè testimonianza di una deviazione dalla Razionalità (Hegel, 1807).

Una prospettiva differente è quella di Adorno, per il quale la conoscenza non ar-

riva mai alla appropriazione totale dei suoi oggetti, ma sempre solamente di frammenti parziali di una realtà incompiuta. Per il filosofo di Francoforte, la totalità sarebbe costituita da contraddizioni e ciò che si può cogliere sarebbero solo i fatti particolari. La presenza dell'errore come elemento ontologicamente connaturato ad ogni sistema teorico ne garantisce la dinamicità e l'apertura. La consapevolezza della presenza dell'errore fa sì che i concetti non si chiudano in dogmi e strutture rigide, che non si reifichino, che si riconosca in ognuno di essi un margine di divergenza, di molteplicità, di trasformazione e di disincanto (1966: 14): *il disincanto del concetto è l'antidoto della filosofia. Impedisce che essa degeneri: che diventi l'assoluto di se stessa.*

La riflessione sull'errore è centrale anche nel pensiero di Popper, per il quale la conoscenza si evolve grazie alla falsificazione dell'errore stesso, dunque, al suo superamento. L'errore ha, così, un ruolo fondamentale nella ricerca della verità della quale costituisce allo stesso tempo limite costitutivo e occasione di discussione e crescita. Egli sostiene che "*evitare errori è un ideale meschino. Se non osiamo affrontare problemi che sono così difficili da rendere l'errore quasi inevitabile, non vi sarà allora sviluppo della conoscenza. In effetti, è dalle nostre teorie più ardite, incluse quelle che sono erronee, che noi impariamo di più. Nessuno può evitare di fare errori; la cosa grande è imparare da essi*" (1972: 242).

L'ultimo concetto che voglio riportare per il peso che ha avuto nella costruzione del mio atteggiamento pedagogico è quello che emerge dalle *Note sul Ramo d'oro di Frazer*, (1967) di Wittgenstein. Esso riguarda l'idea stessa della conoscenza, intesa come cammino orientato all'acquisizione di una verità alla quale, però, non si pretende di arrivare, ma solo di tendere. Questo cammino si muove attraverso l'eliminazione degli errori mediante la formulazione di ipotesi che si rivelano utili alla comprensione dei fenomeni. Quindi, soltanto eliminando l'errore (cioè le "false" ipotesi esplicative) è possibile fare emergere la verità, intesa come fatto storico, quindi contingente. In quest'ottica l'errore stesso ha sempre una natura storica e relativa a un certo paradigma teorico; non è mai un'errore in senso assoluto, ma sempre rispetto ad un dato sistema a sua volta culturalmente determinato. L'errore non è necessariamente una convinzione sbagliata, bensì un concetto esaminato in un contesto differente da quello di origine, uno strumento indagato ignorandone la funzione. Ogni errore va, dunque, indagato e contestualizzato come fatto particolare, al di là di qualunque generalizzazione e assolutizzazione, in un percorso di analisi che sia una vera e propria genealogia. A questo proposito è preziosa la seguente affermazione (Wittgenstein, 1967: 17): "*bisogna muovere dall'errore e convincerlo della verità. Occorre cioè scoprire la sorgente dell'errore; altrimenti non ci serve a nulla ascoltare la verità. Essa non può penetrare se qualcosa d'altro occupa il suo posto. Per convincere qualcuno della verità, non basta constatare la verità, occorre invece trovare la via dall'errore alla verità*".

Si ritiene che al di là di essere qualcosa che allontana dalla conoscenza, l'errore sia testimonianza di una certa rappresentazione del mondo, affermazione e riproduzione di una visione dalla quale partire e con la quale confrontasi per conoscerne i meccanismi e eventualmente superarli, via d'accesso alla conoscenza del sistema di pensiero di un altro soggetto. L'errore, dunque, è materiale fecondo a condizione di non condannarlo o sminuirlo, ma di riconoscerlo e rispettarlo, di chiarine le origini e le funzioni e di sostenere l'allievo/a nel processo di selezione e contestualizzazione delle proprie conoscenze in relazione alla specifica situazione d'apprendimento, al di là del loro utilizzo automatico e inconsapevole. L'errore rispetto ad un sistema di certezze rigido e sterile è tentativo di resistenza, motore di vita (Degos, 2013). Il confronto con studenti e studentesse può, quindi, partire dal far emergere le loro misconcezioni, che l'inse-

gnante non condanna, ma a cui aiuta a dare senso, nella consapevolezza che l'apprendimento non è un iter meccanico, dove è possibile individuare un prima e un poi, ma un processo continuo che avviene per assimilazione e accomodamento. L'insegnante aiuta a costruire procedure e metodi per apprendere, in modo tale che le proprie idee e percezioni siano il più possibile affidabili, che si sviluppino le proprie qualità ed attitudini senza omologarsi e che si divenga capaci di muoversi nella complessità e al di fuori di un'ottica riduzionista.

Non si parla, quindi, di "apprendimento per scoperta" di enti e concetti che qualcuno ha nascosto, ma di un'attività di costruzione del sapere in cui l'alunno/a abbia un ruolo creativo attivo. Per favorire tale ruolo, l'insegnante può utilizzare uno dei principi della "scuola attiva" per il quale "si conosce solo ciò che si è agito" e cercare, dunque, di favorire attività concrete che si basino sul gioco e sull'"imparare facendo", delineandole in base alle fasi di sviluppo dell'alunno/a. Tali attività sono costruite, cioè, sul principio dinamico della scoperta, della costruzione graduale del sapere e della variabilità, ossia sulla sperimentazione in differenti situazioni dello stesso compito o dello stesso concetto in modo da scongiurare il pericolo della fissità funzionale e favorire i processi di astrazione, formalizzazione e trasferimento della conoscenza. In quest'ottica, le situazioni didattiche utilizzate sono *situazioni problema,* nella consapevolezza che oggi una delle competenze fondamentali è quella di individuazione e formulazione del problema e non di applicazione di procedure d'esecuzione per la risoluzione dello stesso. Tali situazioni hanno la caratteristica intrinseca di creare un disequilibrio tra conoscenze possedute e nuove, e questo è importante in quanto le rappresentazioni possedute possono essere un *ostacolo*, ossia qualcosa che si frappone all'apprendimento. *Ostacoli* di natura ontogenetica, didattica, epistemologica, epigenetica sono all'origine degli errori e possono divenire un *modello parassita*[50] (D'Amore, 2001) quando vengono ignorati, occultati, non affrontati e approfonditi. Al contrario e come sostenuto a proposito dell'errore, anche l'*ostacolo* è un'occasione didattica, in quanto, come afferma Bachelard (1940: 11): *"si conosce contro ogni conoscenza anteriore e distruggendo conoscenze malfatte*". Il disequilibrio e la crisi dovute ad un *ostacolo*, quindi, possono portare, dopo una fase di iniziale intorpidimento, ad una crescita, al raggiungimento di un nuovo equilibrio più maturo e consapevole. L'insegnante, dunque, sarà attento a non appianare le difficoltà, ma a stare accanto nell'attraversarle, dando fiducia, avendo pazienza, dando senso all'errore e non dando per scontate le risposte attese.

Conclusioni

In queste righe si è tentato di rispondere alla domanda sui *perché* e sui *come* della conoscenza e dell'insegnamento/apprendimento della stessa, cercando di contribuire alla costruzione di un orizzonte di senso condiviso da coloro che si occupano di educazione. Il sovraccarico di informazioni cui il nuovo contesto mediale sottopone e le difficoltà dovute alla loro gestione e elaborazione, nonché il riconoscimento dell'incertezza come elemento ontologicamente connaturato alla vita portano all'emergere di una rinnovata importanza della scuola e del ruolo e della responsabilità del docente. Quest'ultimo non è certo inteso come professionista isolato, ma come cellula del corpo insegnante, come parte di un organismo del quale partecipa scambiando e condividendo il proprio sapere e il proprio saper fare e all'interno del quale cresce e matura, contribuendo a sviluppare una più salda e incisiva coscienza professionale. L'insegnante è, quindi, visto come figura chiave per una rivitalizzazione del nostro sistema di istruzione, come colui o colei che, nel ruolo di regista, può contribuire a orientare l'educazione in senso rinnovato, a sviluppare coscienza della necessità del superamento dei modelli tradizionali del fare scuola e a agire in nome dell'importanza

[50] Secondo D'Amore (2001) quando un *modello intuitivo* si struttura prima del tempo, cioè prima di essere completo, può divenire un *modello parassita*.

di fondare la cittadinanza sui principi dell'integralità dell'essere umano, del dialogo e del rispetto. Accogliere e comprendere i bisogni della società dell'incertezza vuol dire dare spazio all'ascolto, all'incontro, al confronto, vuol dire co-costruire assieme agli alunni e alle alunne ponti che colleghino i vari livelli di esperienza, essere in grado di cogliere in uno sguardo di insieme le connessioni fra i saperi e essere capace di approfondirne i singoli elementi, vuol dire cogliere i meccanismi della conoscenza, i suoi dispositivi, sapersi orientare nelle situazioni non note, afferrandone i criteri e i principi. Far parte del corpo insegnante necessita di motivazione e passione, di capacità di collaborazione e condivisione, ma anche di una formazione iniziale e continua condivisa e basata su principi coerenti ai fini democratici della scuola stessa, che è luogo di inclusione, prevenzione e crescita di tutta la comunità.

Bibliografia

Adorno T. (1966), *Negative Dialektik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main; tr. it. (2004) *Dialettica negativa*, , Einaudi, Torino

Bachelard G. (1940), *La philosophie du non. Essai du'une philosphie espirit scientifique* , Presses Universitaries de france, Paris; tr. it. (1978), *La filosofia del non. Saggio di una filosofia del nuovo spirito scientifico*, Pellicanolibri, Roma

Beck U.(1986), tr. it. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità,* Carocci, Roma

Brousseau G. (1986), *La relation didactique: le milieu*, in *Actes de la IVème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques*, IREM, Paris: 54-68,

Bruzzone D. (2007), *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma

Chevallard J.L., Arsac Y. (1994), Les processus de transposition didactique et leur théorisation, in *La transposition didactique à l'épreuve*, La Pensée sauvage, Grenoble:135-180

Costabile F.A. (2006), Pellegrini, *Numeri e Strutture*, Cosenza

D'Amore B. (2009), *Matematica, stupore e poesia, Giunti,* Firenze.

D'Amore B. (2001), *Elementi di didattica della matematica*, Pitagora, Bologna

De Chardin P. T. (1955) - Il fenomeno umano, Queriniana, Brescia

Degos L. (2013), *Éloge de l'erreur*, Le Pommier, Paris

France A. (*1923), Le jardin d'Épicure ,* Calmann-Lévy, Paris

Freire P. (1992), *Pedagogia da Esperança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro; tr. it. (2012), Pedagogia della speranza, Giunti, Firenze

Hegel G. W. (1807), *Phänomenologie des Geistes, Joseph Anton Goebhardt, Bamberg und Würzburg;* tr. it. (2000), *Fenomenologia dello spirito, Bompiani, Milano*

Merton R. K. (1949), *Social theory and social structure: towards the codification of theory and research*, Glencoe; tr. it. (1959), *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna

Morin E. (1999), *La Tete ben Faite. Repensar la réforme, réformar le pensée*, Seuil, Paris

Morin E. (2014), *Einsegner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud/ Play bac, Arles; tr. it. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione,* Raffaello Crtina ed., Milano

Popper K. R. (1972), *Objective knowledge: An evolutionary approach,* Clarendon Press, Oxford; tr. it (1975), *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico,* Armando, Roma

Rousseau J.J. (1762), *Émilie ou De l›éducation*, Paul Dupont, Paris,tr. it. (2003), *Emilio o Dell'educazione*, Laterza, Roma

Skinner B. F. (1968) , *The technology of teaching*, Appleton-Century-Crofts, New York

Teilhard de Chardin P. (1955), *Le Phénomène humain,* Seuil, Paris ; tr. it. (1995), Il fenomeno umano, Queriniana, Brescia

Vygotskij L. S. (1978), *Mind in Society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge

Wittgenstein L. (1967), tr. it. (1975),

Note sul Ramo d'oro di Frazer, Adelphi, Milano

Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976), *The role of tutoring in problem solving, in Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Pergamon Press, Oxford, vol. 17: 89 – 100

***

Che cos'è la pedagogia professionale

di Franco Blezza

Abstract – What is professional pedagogy *As the social pedagogy, or rather das Sozialpädagogik, is the branch of the general pedagogy fundamental for social professions of pedagogical culture, particularly the pedagogist and the educators, the professional pedagogy is the branch has his domain in the professional practice of pedagogical culture, then a much larger and more general than the social pedagogy domain. In this paper we present and we design this new branch, continuing and developing the discussion about all matters concerning the professional practice.*

Key words: pedagogy, social professions, new intellectual professions, professional practice

Riassunto *Come la pedagogia sociale, o meglio la Sozialpädagogik, costituisce la branca della pedagogia generale fondamentale per le professioni sociali di cultura pedagogica, in particolare il pedagogista e gli educatori, la pedagogia professionale è la branca il cui dominio è costituito dall'esercizio professionale di cultura pedagogica, il che significa un dominio molto più ampio e generale di quello della pedagosia sociale. In questo breve saggio si presenta e si progetta questa nuova branca, continuando e sviluppando il discorso su tutto quanto attiene all'esercizio professionale.*

Parole chiave: pedagogia, professioni sociali, nuove professioni intellettuali, esercizio professionale

Abbiamo chiuso il nostro articolo precedente [51] con l'impegno a continuare il discorso sulla pedagogia *sociale* attraverso una presentazione della pedagogia *professionale*, una branca nuova della pedagogia la cui necessità è sempre più emergente nella realtà socio-culturale e relazionale odierna.

Per certi versi, e in una primissima istanza, può anche considerarsi una sottobranca della pedagogia sociale; ma questa collocazione tassonomica non è realistica, in quanto essa si applica anche oltre il dominio della pedagogia sociale [52] anche nelle sedi sociali che sono istituite per ragioni educative, come la scuola, i nidi e le altre istituzioni educative per l'infanzia, i centri estivi o pomeridiani per le età dello sviluppo, la formazione professionale continua, i centri per gli anziani, e via elencando, quando siano chiamati in causa professionisti di cultura pedagogica diversi da coloro che ricoprono ruoli docenti od educativi proimari come gli educatori del nido o gli insegnanti.

Non si tratta di un sinonimo né di un para-sinonimo di pedagogia *clinica*, in quanto l'aggettivo indica una scelta di metodo (casistico-situazionale, contrapposto a statistico-operazionale), come anche i lettori di queste pagine sanno perfettamente.

Transizioni storiche secolari ed epocali

In linea di principio, la pedagogia professionale è quella branca della pedagogia generale che fornisce la mediazione tra i principi generali di questa scienza e l'esercizio professionale che ad essa si rivolga per avere metodologie, procedure, strumenti, un lessico tecnico attrezzi e quant'altro costituisce da un lato la condizione necessaria perché sussista una comunità scientifica professionale, dall'altro perché qualunque altro professionista intellettuale del sociale, del sanitario, della cultura e della relazione d'aiuto possa avvalersi in via essenziale di quanto la

---

[51] "Che cos'è la pedagogia sociale": "Qualeducazione", anno XXXIV, n. 3-4 (n.86 della serie), luglio-dicembre 2016), pag. 15-23.

[52] Blezza 2010, pag. 27.