



Insegnamento e trasgressione tra riflessività e progettazione

La enseñanza y la transgresión entre la reflexividad y la planificación

Teaching and transgression between reflexivity and drawing

Anna Grazia Lopez, ITALIA

ABSTRACT

La società attuale sta attraversando una profonda crisi dovuta al riaffermarsi di emergenze legate al diffondersi e inasprirsi di comportamenti persecutori legati all'appartenenza di genere e di etnia e distruttivi nei confronti dell'ambiente; comportamenti che rischiano, se non affrontati con un atteggiamento critico e allo stesso tempo solidale da parte delle istituzioni, di divenire un ostacolo allo sviluppo di una società attenta al benessere delle generazioni future.

Emergenze formative non nuove (Frabboni & Pinto, 2001) che hanno assunto dimensioni macroscopiche e significati differenti, rispetto al passato, ma che possono essere consapevolmente affrontate se utilizziamo come vettore della pedagogia l'utopia. Il contributo parte dalla parola trasgressione, che ricorda la forza contestativa ed emancipativa della pedagogia, e stupore, intendendo con quest'ultima, lo stato d'animo con cui guardare e reinventare il mondo. Entrambe queste parole possono trovare spazio e respiro in quelle aule didattiche dove gli insegnanti sono abituati alla pratica dell'autoriflessività e all'utilizzo di competenze di progettazione educativa e didattica, di tipo interdisciplinare. La forza e il coraggio della trasgressione così come la capacità di guardare il mondo con stupore, infatti, comportano da un lato la conoscenza di se stessi, dall'altro la voglia di superarsi. Processi possibili solo attingendo ai saperi tutti, umanistici e scientifici insieme.

Parole chiave: Trasgressione, Autoriflessività, Stupore, Progettazione

RESUMEN

La sociedad actual está atravesando una profunda crisis debido a la reafirmación de situaciones de emergencia que tienen que ver con la difusión y la escalada de comportamientos persecutorios relacionados con la pertenencia a una etnia específica o por cuestión de género, y destructivos para el medio ambiente; comportamientos que si no se abordan con una actitud crítica y al mismo tiempo de solidaridad por parte de las instituciones, se pueden convertir en un obstáculo para el desarrollo de una sociedad solidaria con el bienestar de las generaciones futuras. Emergencias educativas que no son nuevas (Frabboni y Pinto, 2001) y que tomaron dimensiones macroscópicas y diferentes significados en el pasado, pero que pueden ser abordadas conscientemente si utilizamos como vector de la pedagogía la utopía. El artículo parte de la palabra transgresión, que recuerda la fuerza contestatoria y emancipadora de la pedagogía, y el asombro, entendiéndolo como el estado de ánimo con el que guiar y reinventar el mundo. Estas dos palabras puede encontrar espacio y aliento en aquellas aulas donde los maestros están acostumbrados a la práctica de la autorreflexión y al uso de competencias de diseño educativo y didáctico interdisciplinarias. La fuerza y el valor de la transgresión, así como la capacidad de mirar el mundo con asombro, de hecho, implican por un lado, el conocimiento de sí mismos, y por el otro, el deseo de superarse. Procesos posibles únicamente con la ayuda de

todos los conocimientos, los humanísticos y los científicos en conjunto.

Palabras clave: Transgresión, Autorreflexión, Asombro, Proyección.

ABSTRACT

Present-day society is experiencing a deep crisis due to the reassertion of emergencies related to the spread and spiralling of persecutory behaviour in connexion with gender and ethnicity and something destructive of the environment. This behaviour, if not addressed by the institutions in a manner at once critical and supportive, risks becoming an obstacle to the development of a society desiring to be attentive towards the welfare of future generations. Educational emergencies, by no means new (Frabboni & Pinto, 2001), have assumed macroscopic dimensions and taken on meanings different from those of the past, though they can be consciously addressed by recurring to utopia as a pedagogical: dissenting, emancipating strength of pedagogy- and wonder - meaning a frame of mind to apply when observing and reinventing the world. Both of these words can be positively accommodated in classrooms where teachers are accustomed to the practices of self-reflection, interdisciplinary educational plans and teaching skills. The strength and courage of transgression as well as the ability to look at the world with wonder involve, on the one hand, self-knowledge, on the other, the desire to surpass oneself, processes that are possible only by drawing on all forms of knowledge, the humanities and the sciences alike.

Key words: Transgression, Self-reflection, Drawing

TRASGRESSIONE E INSEGNAMENTO

Gli orientamenti promossi dalla Comunità Europea relativi alla formazione ci ricordano come l'educazione sia la strategia più efficace per *migliorare la produttività e l'innovazione* di un paese e che investendo, dunque, su di essa è possibile raggiungere il benessere della società. Garantire la qualità della *formazione dei docenti* rappresenta di conseguenza il mezzo attraverso il quale l'Europa cerca di puntare su una politica che investe sulle "capacità delle persone", sulla loro creatività e inventiva.

Tuttavia, l'attenzione per la formazione come strumento per la crescita economica per quanto sia opportuna e in questo momento necessaria non sembra prendere in considerazione il ruolo che essa ha come strumento di crescita del cittadino della democrazia cognitiva, della formazione dunque della capacità de-

gli uomini e delle donne di apprendere le informazioni, di rielaborarle criticamente, di interpretarle, in direzione della libertà e dell'emancipazione (Cambi, 2000).

Tale finalità appare quanto mai urgente considerando che siamo di fronte a emergenze legate al diffondersi e inasprirsi di comportamenti persecutori nei confronti delle differenze di genere ed etnia e distruttivi nei confronti dell'ambiente che rischiano, se non affrontati con un atteggiamento critico e rigoroso dalle istituzioni formative, di divenire un ostacolo allo sviluppo di una società attenta al benessere delle generazioni future. Emergenze formative non nuove (Frabboni & Pinto, 2001) che hanno assunto dimensioni macroscopiche e significati differenti, rispetto al passato, ma che possono essere consapevolmente affrontate se inserite come framework concettuale in cui collocare la formazione in servizio degli insegnanti e, nello specifico, il processo di autoformazione e l'apprendimento delle competenze di progettazione educativa e didattica.

Formare gli insegnanti in una prospettiva di genere ci aiuta ad affrontare l'allarmante diffusione di atti di violenza reale (aggressioni, femminicidio) e simbolica (strumentalizzazione dei corpi femminili da parte dei media culturali) perpetrati sui corpi delle donne (Ulivieri, 2014). Affrontare questi temi in classe significa innanzitutto partire da una riflessione degli insegnanti sugli impliciti della relazione educativa, sul suo carattere sessuato, perché ogni esistenza, ogni biografia, è segnata dall'identità di genere. E questo per sottolineare che non si può pensare di proporsi come modello a-sessuato, perché in questo modo si finisce per impedire già in partenza qualsiasi confronto su temi legati alla formazione di genere (Gamberi, Maio & Selmi, 2010) e far passare l'idea che questa non solo non abbia nulla a che vedere con il processo di costruzione della cultura ma anche che le esperienze vissute nella vita privata siano separate da quelle pubbliche.

Qualsiasi docente è sempre un inconsapevole veicolo di pratiche didattiche e relazionali sessuate, intendendo con ciò che è vittima di atteggiamenti stereotipati relativamente al genere degli/delle studenti/studentesse e delle discipline insegnate. Se questi pregiudizi e saperi non sono esplicitati e sottoposti a critica, rischiano di passare come messaggi educativi distorti che rispecchiano valori obsoleti elaborati dal sapere-potere secolare dell'ordine di genere (Gamberi et al., 2010, p. 26).

Rispetto a ciò, diventa necessario formare gli insegnanti a farsi strumento di «*mediazione sessuata*» orientando i processi di apprendimento/interazione

sociocognitiva verso la scoperta e la (ri)costruzione comune di un sistema di significati e di un ordine simbolico in cui le allieve possano riconoscersi, perché in essi si rende dicibile la propria esperienza umana (Piusi, 1989, p. 188).

Il tema dell'alterità non si esaurisce qui. Anche le differenze di tipo etnico rappresentano un altro importante ambito di interesse nella formazione del docente. La presenza di un sempre maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole (830.000 al febbraio 2014, dati Miur) ci fa capire che non siamo più di fronte a un'emergenza ma a una realtà che fa parte della quotidianità. Eppure episodi di violenza xenofobica riempiono le pagine dei nostri quotidiani così come usiamo ancora indifferentemente parole come "immigrati" "stranieri" "extracomunitari" dimenticando che queste espressioni non solo hanno giuridicamente dei significati diversi ma rappresentano anche storie di vita differenti. Per non parlare degli uomini, donne, bambini che si stanno riversando sulle nostre terre in cerca di pace, di cibo, di un rifugio e verso i quali non riusciamo ad essere solidali, pur essendo, la solidarietà, uno dei principi su cui si fonda la Costituzione Europea (Rodotà, 2014).

E, infine, l'ambiente e la percezione che si ha di sé come parte di un tutto. Pur essendo ormai acclarata la relazione transattiva tra essere umano e natura, le azioni compiute dall'uomo sull'ambiente sono di una tale devastazione da incidere in modo significativo e in alcuni casi irreparabile sulla vita delle altre specie e della stessa specie umana presente e futura. Il Comitato di Bioetica suggerisce, a chi si occupa di formazione, non tanto di fornire agli studenti una serie di regole di comportamento ma, piuttosto, un metodo per partecipare in modo consapevole al dibattito su quelle questioni di carattere scientifico e tecnologico che hanno delle ricadute sulla vita. È urgente che i temi di bioetica entrino a far parte integrante del curriculum, come educazione trasversale a tutte le discipline per prendere consapevolezza dell'influenza che il progresso scientifico e tecnologico ha sul benessere delle generazioni presenti e future e per favorire l'apprendimento di abiti mentali che abituino gli studenti a partecipare in modo consapevole al dibattito pubblico.

Walter Benjamin scriveva, in merito al ruolo dell'educazione, che compito della scuola era riproporre le conquiste dell'umanità, proiettandole verso il futuro e per fare questo occorreva porre attenzione ai giovani.

La cultura del futuro – scriveva – *è in ultima analisi lo scopo della scuola e per questo deve tacere di fronte al*

futuro che le viene incontro nei giovani. Deve lasciare che sia la gioventù stessa ad agire, deve accontentarsi di offrire libertà e pretenderla. E vediamo che l'esigenza più pressante della pedagogia moderna non è altro che creare spazio per la cultura del futuro. Confidando in una gioventù che deve imparare un poco alla volta a lavorare, a prendersi sul serio, ad auto-educarsi, l'umanità confida nel proprio futuro, nell'irrazionale che essa sola può onorare – nella gioventù che è ricolma non solo di spirito del futuro, ma ancor più di uno spirito che avverte in sé gioia e coraggio di essere un nuovo apportatore di cultura (Benjamin, 2012, pp. 237-238).

E gli insegnanti possono far provare ai loro studenti gioia e coraggio trasgredendo, come scrive Bell Hooks (Bell Hooks, 1994), quelle forme di insegnamento/apprendimento di tipo trasmissivo e che rappresentano i saperi come neutri e non come il risultato delle storie degli uomini e delle donne e del loro desiderio di immaginare un futuro di possibilità. Trasgredire, però, non è facile, perché l'atto stesso della trasgressione richiede coraggio: proporre una didattica che arrivi al cuore dei saperi, alla loro finalità emancipativa e che faccia sentire l'alunno «apportatore di una nuova cultura» necessita di uno spazio di discussione, di condivisione dove poter raccontare attraverso i saperi se stessi, la propria realtà. Per questo discutere insieme diventa essenziale, perché lo scambio di idee porta a rivelarsi agli altri, mettendo al centro temi di più alto interesse per gli alunni, facendo scoprire loro il senso dell'apprendimento a scuola, delle ricadute che le conoscenze disciplinari possono avere nella quotidianità della vita di ciascuno ma anche nella progettazione del proprio e altrui futuro. Ciò comporta il coraggio, ancora, di stabilire una relazione educativa fondata sulla scoperta e conoscenza di sé attraverso gli altri, anche valorizzando la dimensione "erotica", intesa come «straordinaria forza originaria dell'uomo capace di aprirlo all'altro da sé» (Bertolini, 1999), utilizzando il linguaggio del corpo come strumento di comunicazione. Il modello tradizionale di insegnamento si fonda sulla scissione della mente dal corpo, come se la mente dell'insegnante fosse disincarnata, e tale scissione è avvenuta per il timore di rendere il sapere meno oggettivo. Nel momento in cui, però, trasgredendo le regole, decide di insinuare il dubbio, sollecitare la riflessione sulle conoscenze a partire dai saperi impliciti degli studenti, sostenendo l'esercizio del pensiero critico, allora il corpo, che parla di noi come soggetti di storie, ritorna. Scrive la Hooks (1994): «The traditional arrangement of the body we are talking about deemphasizes of ourselves

to the students. The erasure of the body encourage us to think that we are listening to neutral, objective facts, facts that are not particular to who is sharing the information. We are invited to teach information as though it does not emerge from bodies» (p. 5).

La trasgressione va oltre la scelta dell'insegnante di mettersi in gioco. L'insegnante come l'educatore non è un «esperto neutrale» (Mortari, 2004, p. 78) rispetto al presente, il suo agire è «connotato politicamente. Non c'è azione educativa che non sia condizionata in una direzione o nell'altra dalla qualità del presente» (Mortari, 2004, p. 78). La trasgressione, dunque, sta nell'azione deliberata di decodificare il presente chiedendosi quali siano le forze eterocentriche – direbbe Bertin – che lo governano e utilizzando come dispositivo di analisi la “critica”. Questa *non è interessata a definire lo statuto di verità dei saperi, quanto invece a formulare un'ontologia del presente attraverso la pratica della problematizzazione radicale, in cui il soggetto si costituisce come colui che opera per domande e problemi. Assumersi il diritto e la responsabilità di criticare significa comprendere a quale eccesso di potere e a quali forme di governamentalizzazione siamo assoggettati* (Mortari, 2004, p. 79).

Anche se questo non si può fare da soli. La critica può venire solo se coloro che sono impegnati a promuovere un cambiamento nelle pratiche di insegnamento, iniziano a collaborare tra di loro per creare un nuovo linguaggio, per rompere e attraversare i “confini” delle loro discipline, creare spazi comuni, condividere le idee.

It is crucial that critical thinkers who want to change our teaching practices talk to one another, collaborate in a discussion that crosses boundaries and creates a space for intervention. It is fashionable these days, when “difference” is a hot topic in progressive circle, to talk about “hybridity” and “border crossing”, but we often have no concrete example of individuals who actually occupy different locations within structures, sharing ideas with one another, mapping out terrains of commonality, connection, and shared with teaching practice (Hooks, 1994, pp. 129-130).

La trasgressione però per trasformarsi in *agency* va indagata e scoperta nell'immaginario dei docenti. Chi fa formazione porta con sé teorie, rappresentazioni che consentono di accedere a quel «supplemento di esistenza» (Massa, 1992) che aggiunge alla formazione progettata e organizzata una consapevolezza critica che ostacola, allo stesso tempo, proprio perché ormai consapevole, quelle rappresentazioni che possono compromettere un agire educativo non solo

efficace ma anche autentico. Allora vanno recuperate quelle esperienze di formazione che si riferiscono non solo a quella pratica formativa intenzionale propria del mondo della formazione e che si esplicitano nella progettazione e azione formativa, ma anche a quelle esperienze di formazione inconsapevole prodotte nel corso dei processi di socializzazione diffusa e proprie del “mondo della vita”. Il docente, infatti, non interviene solo con le risorse derivanti dalle tecniche e dai saperi ma anche con le proprie risorse, quelle che appartengono «al proprio assetto personologico» (Massa, 1992). Per cogliere questa relazione bisogna tenere presente che esistono nell'immaginario del docente dei modelli di formazione (quello fondato sull'educazione, sull'istruzione e il modello formativo), ma anche delle rappresentazioni sociali, cognitive, così come delle immagini, metafore, stereotipi e pregiudizi, filosofie spontanee, che non necessariamente sono note agli insegnanti ma che possono retroagire nel concreto fare educativo (Franza & Mottana, 1997); e, ancora, dei vissuti emotivi, vale a dire le configurazioni emotive e affettive, le identificazioni, i desideri, le idiosincrasie, le proiezioni e le dinamiche che chi forma ha sedimentato interiormente e che motivano indirettamente le modalità comunicative, relazionali e le strategie del suo lavoro formativo (Franza & Mottana, 1997, p. 11).

In altre parole, gli insegnanti costruiscono il loro ruolo attorno a delle idee, emozioni, immagini ed esperienze vissute sia da loro stessi che da altri (Franza, in Massa, 1992, p. 192) e che insieme costituiscono quell'immaginario pedagogico su cui si elaborano le rappresentazioni della formazione e il modo con cui i docenti la esercitano.

TRASGRESSIONE CON SE STESSI: LA RIFLESSIONE COME DISPOSITIVO DI FORMAZIONE

Prestare attenzione a quelle emergenze di cui diciamo, affinché entrino a far parte della progettazione educativa e didattica degli insegnanti, comporta preliminarmente una riflessione sull'immagine che il docente ha di sé rispetto al proprio modo di fare formazione e di essere formatore, cogliendone le eventuali distorsioni.

Ciò chiama in causa la riflessività del docente intesa come condizione di continua attenzione della mente a sé; condizione che la mente può sviluppare esercitandosi solo nell'auto-riflessione, che non è solo quella che viene condotta sulle esperienze già realiz-

zate ma quella che viene esercitata sugli atti mentali nel momento stesso in cui si stanno manifestando.

Questo esercizio autoriflessivo non è fine a se stesso ma piuttosto volto alla conoscenza e, eventualmente, al cambiamento della propria pratica educativa e dunque ha la funzione di “orientare” gli insegnanti a interpretare l'accadere educativo, considerandone la *complessità* e, nello stesso mentre, la *concretezza* e *storicità*. Assumere come paradigma di riferimento la complessità e la storicità dell'agire formativo, ci porta a proporre un modello di formazione in cui è la stessa «fenomenologia della formazione umana» (Massa, 1991, p. 94), scriveva Riccardo Massa, ad essere assunta come oggetto, partendo anche dal presupposto che la formazione, come scrive Umberto Margiotta (2015) «non è neutra». Il che significa che è «indispensabile ricominciare dall'origine dell'evento educativo, dalla materialità del suo effettivo prodursi, del suo svolgersi quotidiano, dalla lettura che gli stessi protagonisti della storia di formazione» (Barone, 1997, p. 123) fanno delle proprie esperienze formative, dei loro vissuti educativi.

L'evento, in questo caso, come scrive Margiotta (2015), può essere inteso come «topos pedagogico spazio-temporale. È la realtà che si esprime nella sua complessità e problematicità. L'evento è l'interfaccia del pensiero: l'incontro pensiero-evento avviene nell'esperienza» (p. 113). Il docente prende consapevolezza, attraverso la riflessione sulla pratica, di essere attore nella esperienza raccontata; comprende di non essere solo, ma inserito in un processo in cui vi sono altri “protagonisti”, ciascuno con una propria funzione e che nel concreto fare educativo interagiscono tra loro determinando l'esito dell'esperienza formativa.

Si tratterebbe di esemplificare continuamente come l'egocentrismo auto-giustificatore e il fare degli altri dei capri espiatori conducano a queste illusioni e come vi concorrano le selezioni della memoria, che eliminano ciò che ci disturba abbellendo ciò che ci conviene (Morin, 2000, p. 52).

L'esperienza viene così osservata nella prospettiva *sistemico-relazionale* in cui si recupera e valorizza la nozione di relazione intesa non semplicemente come rapporto tra insegnante e allievo ma come processo le cui interazioni tra i soggetti coinvolti «sono determinati da scopi e convenienze di tipo attrattivo e repulsivo» (Demetrio, 2003, p. 172). Rispetto a ciò, è essenziale formare gli insegnanti all'uso di “dispositivi autoformativi” che siano in grado di dare vita a nuove conoscenze a partire dalla pratica educativa quotidiana.

A questo riguardo, un'ipotesi di *dispositivo pe-*

dagogico di formazione in servizio degli insegnanti sono i laboratori di «epistemologia riflessiva» (Mortari, 2004) all'interno dei quali è possibile apprendere a «esaminare criticamente l'esperienza e lo spazio simbolico in cui le esperienze accadono» (Mortari, 2004, p.69) scoprendo da un lato i propri bisogni di formazione, dall'altro, le proprie potenzialità. Ispirandosi all'*apprendimento per esperienza*, il laboratorio permette ai docenti di riflettere sull'azione educativa che essi stessi hanno messo in atto e i problemi a essa legati. L'agire riflessivo parte da una situazione problematica, che provoca incertezza, instabilità, perché richiede per la sua soluzione conoscenze e competenze diverse rispetto a quelle che si possiedono; comporta delle operazioni mentali che contribuiscono a risolvere gli aspetti problematici dell'esperienza educativa e ciò che viene fuori è la «costruzione di forme di sapere funzionali allo sviluppo della pratica professionale e della pratica organizzativa» (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008, p. 16). Da questa condizione scaturisce la necessità di avviare una “conversazione con la situazione” durante la quale il soggetto finisce per attribuire nuovi significati, giungendo a una epistemologia della pratica. È così che il docente acquista l'abito del ricercatore, di colui che «trovandosi di fronte a situazioni incerte, contraddittorie, ambigue apre a vere e proprie piste di indagine» (Fabbri, Striano et al., 2008, p. 16).

Fornire un'accurata descrizione dell'epistemologia in azione porta a guadagnare consapevolezza del proprio stile di pensare e agire, e questa consapevolezza modifica il modo di porsi rispetto al contesto in cui si opera, nel senso che il pratico passa dallo stato di “tecnico” che applica riflessivamente il bagaglio di conoscenze disponibili a quello di “ricercatore”, che si adopera per individuare nuove vie di messa a fuoco dei problemi attraverso quelli che vengono definiti “esperimenti di cornice” (frame experiments) (Mortari, 2004, p. 70).

L'insegnante-ricercatore in questo modo «mette a confronto le esperienze di natura istituzionale – o saperi disciplinari – con le autoformazioni, per lo più sconosciute, che emergono nei legami con gli altri, con le cose e con se stessi» (Margiotta, 2015, p. 157). Infatti, la riflessione sulle azioni intraprese, sulla loro evoluzione e, infine, sui risultati ottenuti rivela al docente il carattere incerto che caratterizza il processo formativo, dimostrando come, più che attenersi alla sequenzialità delle azioni programmate a priori, è opportuno assumere un comportamento strategico in grado di rispondere agli imprevisti che connotano la complessa fenomenologia dell'azione formativa.

TRASGREDIRE NELLA PROGETTAZIONE EDUCATIVA: SUPERARE L'ANTINOMIA SAPERI SCIENTIFICI/SAPERI UMANISTICI

Trasgredire, scrive la Hooks (1994), significa anche rompere i confini disciplinari, «rupturing disciplinary boundaries» (p. 129).

La Commissione Europea ha pubblicato nel 2015 un Report dal titolo *Science Education for responsible citizenship*, in cui suggerisce di superare i limiti, le barriere che separano i saperi disciplinari e immaginare (e realizzare) legami e interconnessioni tra discipline di ambiti diversi sostituendo l'acronimo S.T.E.M (Science, Technology, Engineering, Mathematical) con le S.T.E.A.M. dove la A sta per *Arts/All other disciplines* perché l'innovazione scientifica è legata all'esperienza umana, ai suoi bisogni, ai suoi problemi. Immaginazione, creatività irrompono come elementi chiave della progettazione educativa e didattica.

Bruner ne *La mente a più dimensioni* (1986) scriveva che compito dell'insegnante è “sollecitare lo stupore”. Lo stupore è legato alla capacità di rendere l'istruzione la categoria rappresentativa non solo del processo di trasmissione dei saperi disciplinari ma anche di trasformazione e reinvenzione degli stessi, come ha scritto Margiotta (2015); rendendo in questo modo lo studente un *agente epistemico* e non solo il destinatario delle conoscenze trasmesse. Un compito non facile per i docenti, soprattutto per coloro che sono in servizio da anni e che hanno consolidato ormai pratiche apparentemente inefficaci a rispondere alle istanze della società della globalizzazione.

E dunque, se i documenti di indirizzo sulla formazione dell'insegnante ci suggeriscono alcuni obiettivi chiave della sua formazione come: operare con gruppi di allievi molto più eterogenei, avvalersi delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie, rispondere alla domanda di insegnamento *personalizzato* e assistere gli alunni affinché diventino *autonomi nell'apprendimento permanente*; è vero anche che l'insegnante può/deve sollecitare “stupore”, quello stupore che richiede una nuova consapevolezza circa la centralità del proprio ruolo e una pratica educativa che si affida all'*immaginazione* per interrogare in modo inedito i saperi e aprire la mente e il cuore degli studenti al possibile.

Lo stupore di cui parlava Bruner è segno però anche di competenza didattica nella progettazione *interdisciplinare* tra saperi scientifici e saperi umanistici. Perché se «la cultura scientifica (...) separa i campi

dalla conoscenza; suscita straordinarie scoperte, generali teorie, ma non una riflessione sul destino umano e sul divenire della scienza stessa [quella umanistica] è una cultura generica (...) affronta i fondamentali interrogativi umani, stimola la riflessione sul sapere e favorisce l'integrazione personale delle conoscenze» (Morin, 2000, p. 10).

Il superamento dell'antinomia saperi *scientifici* e saperi *umanistici* consentirebbe di trovare una possibile soluzione alla difficoltà dei docenti di conciliare le istanze di formazione del capitale umano con quelle dello *sviluppo umano* di cui parla Baldacci in *Ripensare la scuola*.

Allora, la formazione dei docenti dovrà essere diretta a cogliere la conoscenza che si annida, come scrive Gardner (2007) «negli spazi e nelle connessioni tra le varie discipline» (p. 53) e a progettare creando *collegamenti* tra le diverse discipline e, in particolare, tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche e tra conoscenze *parziali* e conoscenze *globali*; tra aspetti *biologici* e aspetti *culturali* dell'essere umano. Questo tipo di progettazione, infatti, mette in relazione saperi apparentemente distanti tra di loro (come, ad esempio, quelli scientifici e quelli umanistici) ma che devono oggi necessariamente integrarsi per far sì che la scuola non disattenda al compito di formare le nuove generazioni a una mentalità vocata alla partecipazione democratica, alla convivenza sociale, alla solidarietà e al rispetto dell'altro. Conoscere l'epistème rende possibile l'identificazione delle relazioni esistenti tra le diverse scienze in una stessa epoca e consente di comprendere «il complesso delle costrizioni e delle limitazioni che s'impongono al discorso in un dato momento» (Foucault, 1969/1994, p. 250).

È in tale prospettiva che gli insegnanti devono saper progettare facendo un'analisi trasversale dei saperi condotta individuando gli *elementi* e i *dispositivi* trasversali agli stessi. Tale obiettivo è raggiungibile attraverso una preliminare riflessione di tipo storico, epistemologico e culturale dei saperi e delle categorie ad essi trasversali (oggetti, linguaggi, metodi, euristiche, ecc.). Lo stesso Bruner (2000) sottolinea come il processo educativo deve essere finalizzato alla «comprensione la più approfondita possibile, dei principi che costituiscono la struttura della disciplina stessa. L'insegnamento di problemi o di abilità specifiche, disgiunto dalla chiarificazione del loro contesto nella più vasta struttura fondamentale di un campo di conoscenza, è antiproducente in molti e profondi sensi» (p. 55).

E in questo, probabilmente, si riuscirà a rendere

l'insegnante *mediatore*, di una forma di pensiero in grado di riflettere criticamente sui mutamenti provocati dal dualismo maschio/femmina, identità/alterità, natura/tecnica nel nostro tempo; capace di decentrarsi da quegli schemi cognitivi e quei sistemi valoriali che impediscono ogni forma di apertura all'altro; di attraversare i confini che separano i diversi ambiti di sapere e di "errare" consentendo l'apertura al nuovo e all'inimmaginabile. Un pensiero che cerca nell'altro non ciò che gli somiglia ma, piuttosto, la *differenza* rappresentativa di una ricchezza che sostiene le studentesse e gli studenti nella prefigurazione del proprio futuro.

È così che *educare istruire e formare* possono trasformarsi in categorie rappresentative del processo di sviluppo dell'essere umano, attraverso le quali immaginare e promuovere la crescita e l'innovazione, costituendo, allo stesso tempo, «la filigrana problematica centrale con cui misurarsi per poter dare senso allo sviluppo compatibile in una società globale e complessa» (Margiotta, 2015, p. 17).



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Benjamin, W. (2012). *Figure dell'infanzia*, a cura di F. Cappa, M. Negri. Cortina: Milano.
- Bertolini, P. (1999). *La dimensione erotica della relazione educativa*. In R. Massa & L. Cerioli (A cura di) *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Braidotti, R. (1995). *Soggettività nomade*. Roma: Donzelli editore.
- Bruner, J.S. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (2000). *Il processo educativo dopo Dewey*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2003). *La relazione impossibile*. In R. Massa (A cura di) *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, pp.169-177. Milano: Unicopli.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (1999). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Franza, A.M. (2000) *A Riccardo Massa. Magister ludi e clinico della formazione*, dispensa distribuita nel corso del Convegno in onore di Riccardo Massa, Milano-Bicocca,.
- Franza, A.M. & Mottana, P. (1997). *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: Clueb.
- Gamberi, C., Maio, M.A. & Selmi, G. (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York-London: Routledge.
- Lopez, A.G. (2015). *Scienza genere educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2013). La formazione degli insegnanti secondari in Italia. In M. Baldacci (A cura di) *La formazione in Europa*, pp.161-206. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: University press.
- Massa, R. (1991). La clinica della formazione. In R. Massa, M. Muzi & A. Piromallo Gambardella, *Saperi, scuola, formazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1992). *La clinica delle formazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2004). *Prefazione*. In G. Bocchi & M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- NEA. (2015). *Teacher leader model standard*. Disponibile in: www.nea.org/home/43946.htm [2 02 2015].
- Piussi, A.M. (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg e Sellier.
- Rodotà, S. (2014). *Solidarietà*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri, S. (A cura di). (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: Franco Angeli.

Articolo terminato il 28 de julio de 2016

Recibido: 04/10/2016 | Aceptado: 05/12/2016

Lopez, A.G. (2016). Insegnamento e trasgressione tra riflessività e progettazione. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 155–162. Disponibile en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Anna Grazia Lopez

Università di Foggia, Italia
annagrazia.lopez@unifg.it

Anna Grazia Lopez è associata in Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Foggia dove insegna Pedagogia delle differenze e Pedagogia dell'infanzia e dirige, con Barbara De Serio, il Centro Studi e Ricerche per l'Infanzia.