

# IL LAVORO FORMATIVO DELL'INSEGNANTE

Il caso delle Lingue e delle Civiltà Straniere

---

*Elena* MADRUSSAN

**ABSTRACT** • *The educational work of teachers. The case of Foreign Languages and Cultures.*

Nowadays, how is it possible to deal with the crucial issue of teacher training without giving in to the temptation of seeing them as technocrats of knowledge? On what conditions is it possible to return teachers their decisive educational role? How is it materially possible to anchor this role to the complexity of the specific socio-cultural situations in which teachers work and will work in the future? These are the three questions examined in this article, which, in part, makes use of the recent experience of the first series of Tirocinio Formativo Attivo (T.F.A.) for teacher training and in the light of the deep awareness that the work of teachers should be interpreted above all as cultural commitment “en situation”. Particularly the case of teachers of Foreign Languages and Cultures lends itself well to the identification of the need for a school rethought as a laboratory of life and culture. A laboratory placed in an open and well-structured horizon –regarding the main four European languages– where the humanistic knowledge of cultural processes can effectively rediscover a strong perspective of sense. This gives rise to the idea that the cultural instruments involved have an essential role, with regard to the educational relationship between teachers and students, or with respect to their mutual existential ability to plan, or concerning the fundamental role of the school – particularly secondary school, which is too often perceived as the least inclined to “educate” – in the education of a conscious and critical intelligence, of wide and complex visions of the world, of richer civil and cultural horizons.

**KEYWORDS** • education, teachers, secondary school, T.F.A., languages, literature, humanistic culture, educational work.

## 1. Il dispositivo della formazione degli insegnanti

**DA QUALSIASI** punto di vista la si guardi, la questione della formazione degli insegnanti e del loro lavoro è inesorabilmente legata alle vicissitudini che riguardano la scuola italiana. Se è vero, infatti, che la scuola, in quanto istituzione, è sempre uno dei sismografi più significativi del tempo presente, è anche vero che, come testimoniato da tutta intera la sua storia, essa è contemporaneamente il luogo privilegiato del possibile cambiamento sociale e culturale<sup>1</sup>. E lo è anche – in qualche caso soprattutto – in virtù del lavoro formativo degli insegnanti. Del resto, è proprio tale condizione ambivalente – organismo di governo e controllo da una parte e luogo di formazione, cultura ed emancipazione dall'altra – ciò che fa della scuola “il luogo nel quale una

---

<sup>1</sup> Per la storia della scuola, oltre all'imprescindibile Ambrosoli (1982), si rinvia almeno a: Bonetta (1997), Santamaita (2010), Susi (2012). Per una riflessione sulla scuola come “atto costituzionale” e sulla sua attualità di senso si veda Ricuperati (2007).

civiltà descrive programmaticamente il proprio destino” (Erbetta, 2010: 5), cioè quello spazio semantico in cui le sedimentazioni del passato costruiscono le condizioni per il loro stesso superamento. Per questo, allora, la sua ambivalenza va tenuta ben presente sia quando alla scuola si voglia guardare in chiave istituzionale, in quanto espressione di un’intenzione politica e di governo<sup>2</sup>, sia quando la si voglia osservare al suo interno, ossia volgendo lo sguardo a ciò che accade dentro le mura scolastiche, nella quotidianità esperienziale che la caratterizza di fatto e in situazione.

Infatti, il primo snodo essenziale che riguarda strettamente il lavoro dell’insegnante concerne proprio la consapevolezza di quella irriducibile problematicità, ossia il fatto contingente e insuperabile che l’insegnamento di qualsivoglia disciplina, in qualsiasi ordine e grado d’istruzione, non può prescindere dallo stretto legame tra passato, presente, futuro della scuola e situazione sociale, politica, culturale. Il che chiama l’insegnante a una responsabilità d’azione che si connota in termini progettuali non solo nel suo specifico contesto di riferimento e rispetto all’apprendimento disciplinare, ma nel più ampio quadro della funzione formativa del suo lavoro. D’altronde la sterminata letteratura critica relativa alla scuola, quella, altrettanto vasta, relativa ai processi d’insegnamento e apprendimento, unitamente al quadro normativo di riferimento, anch’esso dotato di una lunga storia e di una nutrita e controversa analisi critica, valgono proprio a testimoniare quanto sia delicato e complesso affrontare la questione. Infatti, che si parli di formazione dei docenti o di contenuti e procedure per insegnare, che si abbia presente la funzione politico-amministrativa dei legislatori o la natura strategica del ruolo socio-culturale della scuola, è pur sempre al *lavoro* dell’insegnante che si torna, in ogni circostanza, a far capo. Ed è proprio in quest’ultimo ambito, così concreto e quotidiano, che finiscono per confluire tutte le conseguenze e le responsabilità del caso.

Bisognerà, allora, fare appello alla intenzione di comprendere che cosa si muove in un’aula scolastica e nella relazione educativo-culturale che la abita per evitare il rischio di cedere alla tentazione – assai spesso irrefrenabile, forse proprio per la difficoltà del tema – della semplificazione. È, questo, un discrimine tutt’altro che banale, perché sia le funzioni istituzionali e i confini normativi sia le istanze culturali, relazionali, formative della scuola e dei suoi protagonisti, concorrono sempre ad attribuire significati, ruoli e rappresentazioni alla scuola, agli insegnanti, agli studenti, alla società stessa. Così che i dispositivi che regolano il funzionamento di un’istituzione attingono e retroagiscono sul terreno delle esigenze, delle attese, delle responsabilità in ragione delle quali l’istituzione è governata. Di qui la possibilità di trovarsi dinanzi a un duplice rischio. In primo luogo, confondere i due piani – quello istituzionale e quello culturale – finisce per produrre approcci fuorvianti – tipici, peraltro, tanto della vulgata corrente quanto degli specialismi di maniera –, quando non veri e propri guasti: improprie sovrapposizioni tra obiettività e soggettività, pretestuose misurazioni dell’incommensurabile, distanze incolmabili tra idealità e realtà. In secondo luogo, privilegiare uno dei due piani a scapito dell’altro significa rinunciare a comprendere la loro reciprocità necessaria. Piuttosto, si tratta, qui, di assumere entrambi gli ambiti nel loro dinamismo intrinseco. Un dinamismo che, proprio in quanto tale, non può che concepire i due livelli del discorso nella loro inesorabile antinomicità<sup>3</sup>.

È a partire da siffatta consapevolezza – e senza poter mai prescindere da essa – che è possibile leggere il dispositivo normativo più recente in materia di formazione degli insegnanti come un primo indicatore dello stato della questione. Indubbiamente tale approccio non solo non esaurisce l’analisi del problema, ma nemmeno può ambire a descriverne i confini, poiché il profilo dell’insegnante che esso suggerisce si limita a stabilire le istanze formali utili ai fini

<sup>2</sup> In questa chiave e anche oltre, per una più complessiva lettura dei rapporti tra educazione e politica, si veda Erbetta (2003).

<sup>3</sup> A questo proposito risultano ancora attualissime le riflessioni di G.M. Bertin (1976).

dell'abilitazione all'insegnamento. È certo, però, anche senza scomodare Foucault, che il dispositivo normativo funge da epifenomeno, risultando indicativo di un'intenzione politico-culturale in grado di orientare, innanzitutto, l'impostazione e la visione del sistema d'istruzione nazionale.

In un suo illuminante lavoro di ricognizione critica, Franco Cambi restituiva le vicissitudini ministeriali nazionali dell'ultimo cinquantennio alla similitudine omerica dell'*Odissea scuola* (Cambi 2008). Una odissea in cui, tra riforme e controriforme (Cambi 2010: 48), la scuola si trova attualmente lungo "un cammino ancora incompiuto" e gli insegnanti, e la loro formazione, con essa. In questo quadro di cambiamenti repentini, di inversioni di rotta scandite da riforme, decreti, note ministeriali, sempre in cerca di una scuola 'nuova' e comunque 'più nuova' della precedente, la formazione degli insegnanti assume un rilievo non di poco conto, soprattutto quando si voglia porre attenzione alla loro capacità di 'corrispondere alle esigenze' della 'società complessa' (Ulivieri et al. 2010)<sup>4</sup>. L'incompiutezza a cui si fa riferimento riguarda dunque sia i dispositivi che strutturano la scuola e il suo funzionamento sia il fatto che, per gli insegnanti, si tratta di fare i conti con una "professionalità difficile", insidiata "dall'indifferenza dei ragazzi rispetto alla scuola (e in particolare a una scuola che non gli parla, né a livello emotivo, né a livello intellettuale e/o etico-esistenziale), dalla burocrazia formalista e omologante, dall'opinione pubblica ipercritica e sprezzante, dalla crisi sociale della figura dell'insegnante" (Cambi 2010: 50).

Proprio per questo la loro formazione parrebbe dover mettere in primo piano la capacità di interpretare il presente attraverso la cultura. Una formazione universitaria, dunque, come stabilito da tempo, che tale rimane anche oggi, da quando, dopo lo smantellamento delle S.I.S.S. e con il Decreto 249 del 2010, entra in vigore la nuova disciplina, a firma del Ministro Gelmini. Sulla carta essa prevede il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento al termine di un percorso formativo universitario costituito da una Laurea Magistrale dedicata (limitatamente, peraltro, nel caso che qui ci riguarda, alla scuola secondaria di primo grado) e da un anno di Tirocinio Formativo Attivo, a sua volta costituito da corsi universitari – in parte dedicati alle competenze specifiche richieste per le singole classi di concorso e in parte a quelle pedagogiche – e da 475 ore di tirocinio a scuola. I decreti attuativi che sono seguiti, firmati anche dal Ministro Profumo, hanno tuttavia riguardato soltanto l'anno di T.F.A. E, va detto, nel suo avvio piuttosto concitato vista la ristrettezza dei tempi imposti dal Ministero alle Università, ha richiesto anche un ampio ricorso, per motivi organizzativi contingenti e serrati, alle Norme transitorie presenti nel Decreto stesso e a una pletora di seguenti Note ministeriali di chiarimento che, nel frattempo, sono state emanate. L'accesso riservato, poi, ha implicato l'organizzazione – normata dal medesimo decreto – di tre prove preselettive: una ministeriale, in forma di test a risposta multipla, una prova scritta e una orale elaborate e strutturate dalle Facoltà per ogni classe di abilitazione attivata (l'attivazione è stata concertata con l'Ufficio Scolastico Regionale e approvata dal Ministero). Prove il cui espletamento ha implicato l'impiego, in termini di tempo dall'uscita del bando, di circa sette mesi. Prove al termine delle quali si è potuto dare avvio (immediato) ai Corsi e alla organizzazione, insieme all'Ufficio Scolastico Regionale, del tirocinio a scuola, per concludere il primo ciclo di T.F.A. entro giugno 2013, come richiesto dal Ministero.

---

<sup>4</sup> Andrà necessariamente notato, a questo proposito, che la formazione dell'insegnante ha subito una battuta d'arresto fin dal 2000, anno in cui, con l'introduzione dell'autonomia scolastica, è di fatto venuto meno l'obbligo di 'aggiornamento' per gli insegnanti in servizio. Sicché, da allora, l'ultimo fronte formativo dell'insegnante rimane quello universitario antecedente alla sua immissione in ruolo. Questa circostanza, in certo senso, dice già molto di ciò che è parso essere indispensabile alla scuola e, più in particolare, dice molto di una concezione della 'formazione' come processo destinato a concludersi: un tempo preliminare a quello del lavoro.

Va da sé che il primo anno di attività non può essere assunto come paradigma permanente. Così come va da sé che un'attuazione ancora parziale, in attesa dell'avvio delle Lauree Magistrali per l'insegnamento, non può che restituire una visione parziale. È altrettanto vero, tuttavia, che quel primo anno sembra descrivere ritmi, congiunture, circostanze e, ovviamente, linguaggi, inscritti in un impianto organizzativo tarato su una consequenzialità di causa-effetto, in cui se a prevalere non riuscissero davvero a essere contenuti culturali aperti, critici, di ampio respiro e di solidità disciplinare (garantiti, in questo, dall'incardinamento nelle relative Facoltà/Dipartimenti), non solo si rischierebbe di smarrire quella ricchezza problematica di cui si diceva, ma di alludere al ruolo del docente nei termini di una funzione sostanzialmente esecutiva, mancando così il bersaglio della "professionalità difficile". Del resto, un atteggiamento del genere pare in linea con quanto, dal 2001 in poi, è stato legiferato in merito alle 'nuove' esigenze della scuola, promuovendo l'efficientismo aziendalistico (Madrussan 2011a), curvando il sistema d'istruzione verso una (presunta) maggiore connessione tra scuola e lavoro (Ranieri 2007; Gallino 2006: 93-96) e, di fatto ed esplicitamente, soprattutto mirando a ridurre la spesa pubblica (Cambi 2008; Santamaita 2010: 213-220).

Il principio riconosciuto e perseguito dal Decreto che invece stabilisce l'inversione di tendenza più vistosa rispetto ai precedenti riguarda il profilarsi di un "percorso formativo", secondo il quale agli aspiranti insegnanti deve essere riservata una preparazione pluriennale universitaria che raccordi contenuti disciplinari specifici e contenuti pedagogici. Un raccordo che va iscritto già nel biennio di studi magistrali (previsto, quindi, dalle Facoltà/Dipartimenti), concludendo il quale l'anno di T.F.A. funge da sintesi teorico-esperienziale.

Se il dispositivo che presiede alla formazione degli insegnanti risponde all'esigenza di costruire una professionalità di alto profilo attribuendo alle Università questo compito, ciò che l'Università è chiamata a fare non è soltanto offrire, al miglior livello possibile, gli strumenti culturali del caso (competenze, saperi, abilità, metodi), ma, soprattutto, a strutturare una prospettiva organica, riducendo la frammentarietà culturale e tracciando un percorso solido<sup>5</sup>. In questo senso, l'Università è tenuta, anche nel caso della formazione degli insegnanti, a farsi palestra progettuale, luogo d'esercizio, d'intelligenza e di riflessività, riconducendo la cultura a strumento critico utile per comprendere i dinamismi dell'agire professionale ed esistenziale.

Nel caso delle lingue e delle civiltà straniere nella scuola secondaria ciò sembra ancor più significativo: luoghi semantici colmi di rappresentazioni della differenza, della pluralità, della problematicità. Luoghi, peraltro, potenzialmente molto vicini alla concretezza esperienziale degli studenti, e capaci di mostrare, assai meglio di altri, il rapporto stringente vita-cultura, declinato nelle corrispondenze tra lingua e civiltà, tra visione del mondo e postura del pensiero, tra alterità e prossimità.

E se, com'è evidente, niente può risultare più avulso da tutto questo quanto la rigidità muta di una tabella e il linguaggio tassonomico-giuridico che la riguarda, si può certo ricavare il necessario spazio di sensibilità culturale nell'altro polo dell'antinomia: quello dei contenuti, della scelta, dell'impegno responsabile per una conoscenza aperta, salda e ricca. Un impegno,

---

<sup>5</sup> A questo proposito, e per dire di come anche i dispositivi possono essere concepiti in maniera culturalmente congrua, l'offerta formativa per le otto classi di abilitazione in Lingue e Lingue e Civiltà Straniere dell'Università di Torino, in particolare rispetto ai Corsi cosiddetti 'disciplinari', è stata concepita evitando il più possibile frammentazioni in microarticolarzioni, per favorire un percorso il più possibile completo pur nella quantità ridotta di crediti e di ore previsti per ogni Classe. L'offerta formativa è reperibile su <<http://www.dipartimentolingue.unito.it/Facolta/Contents/OS-corsi-tfa.asp>> e su <[http://www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl/View?doc=comunicazioni\\_tirocinanti.html](http://www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl/View?doc=comunicazioni_tirocinanti.html)>. Quanto alle funzioni organizzative e di coordinamento tra gli Atenei piemontesi, l'Ufficio Scolastico Regionale e, dunque, tra le diverse classi di abilitazione è stata fondamentale la costituzione del Centro Interateneo per la Formazione degli Insegnanti Secondari (<<http://www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl>>).

---

insomma, grazie al quale la scuola possa continuare a rimanere quell'insostituibile luogo di autentica formazione.

## 2. La questione della formazione degli insegnanti

Alla nota affermazione freudiana secondo la quale insegnare è una delle tre professioni impossibili – le altre due sono curare e governare –, Pier Aldo Rovatti ha recentemente accostato l'idea che

Insegnare è “impossibile” in un senso positivo poiché l'insegnamento non è mai riducibile a una disciplina oggettivabile: per il semplice fatto che l'insegnamento ha a che fare con la soggettivazione, con il diventar soggetti [...]. Insegnare significa, né più né meno, *insegnare a qualcuno come diventare un soggetto*: neanche solo un cittadino, e neppure soltanto un cittadino critico, cosa che dovrebbe essere l'ovvio compito di ogni scolarizzazione (Rovatti, 2013: 46).

Eppure, continua Rovatti,

questo “impossibile” è reale, attraversabile nelle pratiche effettive, anzi è quella dimensione la cui presenza può attraversare da parte a parte le pratiche dell'insegnare e la cui assenza mortifica inesorabilmente tali pratiche. Dunque, sì, insegnare è impossibile, tuttavia ogni vero insegnamento si nutre di tale impossibilità (Rovatti, 2013: 46).

È, questa, a buon titolo, una delle ragioni per le quali chi si candida all'insegnamento avverte l'urgenza di sapere di più e meglio *come* disporsi nell'orizzonte del suo compito. E avverte, soprattutto, il rischio di smarrire il senso del proprio agire, consapevole com'è che conoscere – bene e molto – non equivale a sapersi muovere tra i differenti universi di significato che il mestiere d'insegnare implica. Infatti, circoscrivere il sapere entro i confini di una routine rispetto alla quale, con il tempo e l'esperienza, ci si può acconciare all'abitudine, entrare nell'ordine di una ripetitività rassicurante, o viceversa sentire il rischio della propria insufficienza rispetto a un lavoro “impossibile”, insieme a quello della progressiva pauperizzazione della cultura o a quello della ingerenza dell'espletamento burocratico rispetto a ruoli e funzioni, sono alcuni dei motivi essenziali in ragione dei quali la formazione degli insegnanti richiede particolare sorveglianza culturale. Infatti, la tentazione di sottovalutare tali questioni significherebbe non solo e non tanto ricadere in un ordine semplicistico del discorso, ma farvi precipitare la scuola stessa.

Se gli insegnanti, proprio in virtù della prassi e dell'esperienza empirica, sanno bene che il loro lavoro ha a che vedere con una dose consistente d'imprendibilità, agita nella relazione – soprattutto nella relazione con gli studenti ma non solo – e certo non riducibile a qualità performative legate alla somministrazione e all'amministrazione dell'apprendimento, è perché comprendono che insegnare non equivale mai all'adagio – scientificamente davvero stantio – della ‘trasmissione del sapere’, ma che corrisponde a qualche cosa di radicalmente altro dai linguaggi buro-standardizzati della competitività<sup>6</sup>. Il lavoro dell'insegnante richiede, piuttosto,

---

<sup>6</sup> Si rinvia, a questo proposito, al significativo saggio di Beatrice Bonato sul *Senso e non senso della competizione* che apre il fascicolo di “aut aut” – da leggersi, peraltro, nella sua interezza – dedicato a *La scuola impossibile*. Di quel testo, in particolare, risultano pregnanti le considerazioni rispetto all'inganno che s'annida in certa ideologia meritocratica, distinta dal merito, e rispetto alla quale il compito richiesto all'insegnante lo costringe ad un'impropria scissione – e non solo riguardo alla valutazione degli apprendimenti – tra oggettività e soggettività, uniformando, peraltro, pedestremente le discipline scientifiche a quelle umanistiche (Bonato 2013: 9-20). Per altro verso, nello stesso fascicolo, Kirchmayr descrive il doppio livello di discorso che pervade non solo le pratiche d'insegnamento, ma anche il

impegno critico, capacità di comprendere il contesto e di agire su di esso, esige reciprocità relazionale, conoscenza solida e appassionata (Mottana 2007 e 2010), esercizio di un'autorevolezza tutta da conquistare e implica, perciò, capacità immaginativa, riflessiva e progettuale. E questo vale, ovviamente, per i più diversi contesti sociali e scolastici nei quali gli insegnanti operano. La problematicità del loro mestiere, in questo senso, non solo non è risolvibile in un formulario di strategie d'intervento – le quali, pur nella loro ammirevole puntualità, alludono necessariamente a una situazione astratta –, ma si radica proprio nella specificità irriducibile dell'essere-in-situazione, nell' "a tu per tu" e nel "di volta in volta"<sup>7</sup>.

Sono, allora, proprio tale problematicità e il suo essere costitutiva al fare-scuola i primi nodi essenziali da porre in evidenza. Si tratta di questioni che necessiterebbero approfondimenti ben più articolati di quanto lo spazio qui a disposizione possa consentire. Eppure è ben vero che è cogente la scissione che rischia di vivere l'insegnante rispetto alle richieste istituzionali di performatività, spendibilità dei saperi, obiettività nella misurazione, standardizzazione della valutazione e ottimizzazione dei risultati, da una parte, e, dall'altra parte, la fermezza etico-culturale e relazionale richiesta dalla complessità dei contenuti, dalla loro inesorabile incommensurabilità e dall'esigenza di un'"etica della comprensione", come ci ha insegnato, a suo tempo, Edgar Morin (1999/2001: 97-110)<sup>8</sup>. Se si considera poi il fatto che anche sociologi del calibro di Ulrich Beck (1997/2008) e Alain Touraine (1997/1998) da tempo segnalano, a partire dalle condizioni economico-sociali date, l'urgenza di invertire la rotta rispetto all'iperspecializzazione del sapere per riconquistare una conoscenza di ampio respiro, umanistica e scientifica, in grado di interpretare incisivamente il presente e, quindi, di farsi investimento determinante per il futuro, bisognerà considerare che l'acquisizione di conoscenze sempre più complesse e articolate debba misurarsi costantemente con il senso delle prospettive culturali proposte. Se, di fatto, la dispersione scolastica e il correlato aumento (impressionante) delle famiglie in condizione di "povertà relativa", la costante riduzione della spesa pubblica destinata alla scuola (poco più del 4% del PIL nazionale), il cosiddetto 'analfabetismo di ritorno', sono fenomeni oramai allarmanti nel panorama sociale nazionale<sup>9</sup>, non è difficile

---

linguaggio che è venuto progressivamente a connotarlo: "la mostruosità della scuola odierna è infatti l'apparente universo di senso che il linguaggio burocratico-ingegneristico proietta sulla relazione, nel tentativo di plasmarla secondo un ordine di significati che nulla ha a che vedere né con le finalità dell'insegnamento né con quelle, prive di finalità, della semplice bellezza del sapere. Quel linguaggio, fingendosi mezzo per i linguaggi settoriali, in realtà li domina alle spalle, orientandoli e componendoli in un unico processo sigillato *esteriormente*" (Kirchmayr 2013: 63).

<sup>7</sup> Per una opportuna analisi pedagogica dell'essere-in-situazione e per le sue derivazioni fenomenologico-esistenziali si rinvia a Erbetta (2005/2011); Iori (2006); Madrussan (2012).

<sup>8</sup> In questa chiave è stato ancora un Morin allarmato e allarmante ad osservare che "il sapere è divenuto sempre più esoterico (accessibile ai soli specialisti) e anonimo (quantitativo e formalizzato). Inoltre la conoscenza tecnica è riservata agli esperti, la cui competenza in un dominio chiuso si accompagna a un'incompetenza quando questo campo è parassitato da influenze esterne o modificato da un evento nuovo. In tali condizioni il cittadino perde il diritto alla conoscenza" (Morin 1999/2000: 11).

<sup>9</sup> Questi e altri dati, provenienti dalla Commissione di Indagine sull'Esclusione Sociale presieduta, allora, da Marco Revelli, sono stati messi a disposizione della riflessione culturale già nel 2009, in occasione di un Convegno organizzato da "Paideutika" i cui esiti sono stati raccolti in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11. In quella circostanza e alla luce di un'analisi comparativa relativa ai Paesi europei, Revelli segnalava che "se dall'analisi delle nude cifre, dei numeri, si passa a uno sguardo e a una valutazione più generale, l'impressione è davvero che sia in atto un'opera di profonda destabilizzazione di uno strumento, la scuola, che è forse l'unico spazio *dinamico* – ma non *liquido* – che ci è rimasto per elaborare quel complesso processo di comunicazione e di apprendimento che va sotto la cifra della 'civiltà', per usare un termine sintetico" (Revelli 2010: 22-23).

---

intuire la decisività di una scuola ancor più consapevole e impegnata a garantire il proprio ruolo formativo e di emancipazione sociale.

Anche per questo la frontiera del senso del mestiere di insegnare, per quanto apparentemente imprevedibile possa sembrare, dimora stabilmente nella quotidianità delle aule e si concretizza tanto nelle domande degli studenti – talvolta esplicite, talvolta mute, talvolta trascritte nelle prossemiche della noia e del disinteresse – quanto nella riflessività dell'insegnante che, agendo, non può che interrogarsi sulla 'presa' e sulle conseguenze del suo lavoro. Rispetto a questo, per esempio, operare sul piano formativo nella direzione di una più compiuta consapevolezza della problematicità dell'evento formativo non potrà che collocare l'insegnante nella centralità del suo compito culturale. Non solo, quindi, convocando l'ampio dibattito recente sulle esigenze reali e fittizie della scuola, ma anche recuperando quel minimo di contezza storica sulle intrinseche dicotomie che riguardano l'insegnamento – educare e istruire; senso e azione; autorità e libertà; normatività e descrizione; teoria e prassi –, sulla loro inesorabile compenetrazione e sul loro radicamento in situazione. Fino a definire quella consapevolezza essenziale a una *operatività significativa*, capace sia di sorreggere qualsiasi stile d'insegnamento sia di evitare il rischio di chiudersi “nel recinto di saperi tecnici indifferenti al più profondo scopo storico-culturale che vivifica l'anima [della scuola]” (Erbetta 2010: 5). Così che, per dirla con Riccardo Massa, è ben vero che “occorre compiere l'elogio dell'istruzione, perché l'istruttore avvia un processo reale a partire da cose ben determinate e praticabili”, purché l'elogio di tale processo reale si misuri sempre con il fatto, parimenti contingente, che

questo è possibile solo a partire da un contesto altrettanto determinato e dal più ampio campo d'esperienza che si iscrive in esso. È un simile campo che consente di andare al di là delle figure caricaturali e macchiettiste dell'insegnante che crede di fare l'educatore, di quello che aspira a dare una formazione o di quell'altro che vuole solo istruire. E anche al di là delle diverse attribuzioni – amati o odiati, disprezzati o ammirati, obliati o rammemorati – che gli insegnanti assumono, a seconda delle circostanze, nell'esperienza dei ragazzi (Massa 1997: 30).

In altri termini, non c'è “tecnico del sapere pratico” – per dirla con Sartre – che possa rispondere all'esigenza trasformativa che pervade l'insegnamento e che struttura, in ogni istante, l'agire dell'insegnante<sup>10</sup>. C'è, quindi, ragione di ritenere che le deformazioni implicite allo smarrimento del senso, all'enfasi sulle procedure, all'uso propiziatorio di dispositivi sottratti alla loro funzionalità strumentale finisca per allontanare i contenuti culturali dall'esperienza di vita e l'insegnante dal suo mestiere.

Infatti, il contenuto culturale, qualsiasi esso sia, può *sempre* trovare eco nell'universo di significati e di rappresentazioni del mondo utili ad allenare lo sguardo dello studente a visioni più pregnanti della realtà che lo circonda, ma il *lavoro* dell'insegnante consiste proprio nella capacità di individuare quegli strumenti *servendosi* dei quali quella occasione di senso arrivi a destinazione. Se, allora, almeno da Carl Rogers in avanti, esistono paradigmi funzionali ad “imparare a imparare”, tuttavia non esiste, come voleva Paci, un modo per “insegnare a educare”. Così che il *lavoro formativo* dell'insegnante varrà piuttosto a restituire significato al proprio operare, mettendo continuamente alla prova la propria intelligenza interpretativa e dialogico-comunicativa, anche decostruendo quel sistema di pregiudizi e di falsificazioni che vorrebbero ingessarne la funzione culturale – e forse anche l'intelligenza stessa – all'interno di schemi e modelli.

---

<sup>10</sup> Fondamentale, quindi, la distinzione proposta da Vanna Iori, tra l'“essere-in-didattica” e il “fare didattica”, dove, nel primo caso, “la didattica è sempre un'interazione *tra esistenze*” e, nel secondo caso, “trincerarsi dietro una tecnica significa anteporre l'uso di ‘ciò-che-si-sa’ all'uso di ‘ciò-che-si-è’, mettere in campo il proprio sapere senza *giocar-si* anche sul piano esistenziale” (Iori 1994: 32).

Per cui se la formazione dell'insegnante non può essere confusa con il suo addestramento, né metodologico né disciplinare, e se l'impossibilità di insegnare consiste, fundamentalmente, nell'impossibilità di imbrigliarne la definizione in forme codificabili, trasparenti e certe, essa va piuttosto interpretata come esercizio ermeneutico per imparare, innanzitutto, ad "abitare la scuola" (Massara 2005/2011). Dove l'abitare non significa soltanto corrispondere alle attese istituzionali ma assumerle nell'ordine di quella progettualità formativa in virtù della quale lo studente

si gioca la vita nel commercio con il mondo e con gli altri soggetti che vi abitano. E dunque [una progettualità] che fa del mondo non un oggetto ma il campo della sua esperienza, la possibilità di situazioni realmente vissute che mettono in gioco la sua intenzionalità e la sua libertà, a partire da quell'ancoramento alle radici che affondano nella sua stessa realtà (Massara 2005/2011: 142).

Difficile non cogliere la straordinaria opportunità costituita, proprio in simile direzione, dalle lingue e dalle civiltà europee moderne, se non altro perché gli ambiti del sapere che queste discipline convocano – dalla storia alla geografia, dalla letteratura agli stili di vita, dal lessico alla linguistica – possono raggiungere il nodo focale di un futuro già presente.

### 3. Per un'operatività significativa nell'esperienza di formazione

È vero: la prima difficoltà dell'a-tu-per-tu con lo studente, e in particolare con l'adolescente della scuola secondaria, è *raggiungerlo* con i contenuti culturali. A nulla possono valere, in tal senso, né il ricorso al formalismo relazionale né l'utilizzo di strategie di compiacimento, né la semplificazione dei contenuti né la retorica dell'utile. Piuttosto, a suscitare l'attenzione potrà essere la messa in discussione del già-noto, la strutturazione di un'opportunità concreta di costruzione di una visione del mondo più consapevole e critica, l'appello esplicito all'esercizio di sé e della propria presenza vitale. Così che il lavoro dell'insegnante richiede, come s'è già detto, uno sguardo duplice, che contestualizzi opportunamente la scuola (Mantegazza, Seveso 2006) e ne riconosca le contraddizioni interne, per potersi meglio collocare in una asimmetria relazionale lucida e antidogmatica<sup>11</sup>. In secondo luogo, prevede l'assunzione dell'universo dei contenuti culturali a disposizione come pretesto operativo in grado di mostrare quella prossimità tra vita e cultura in virtù della quale individuare il senso dello stare a scuola, sia per lo studente che per l'insegnante stesso.

È lungo queste due direttrici che temi come il rapporto tra soggettività e alterità, della sua rappresentazione nella figura letteraria del mostro o in quella del migrante e dello straniero, così come l'analisi del linguaggio e della sua autorità latente, anche nelle diverse forme di rappresentazione culturale del dissenso, o ancora nelle articolazioni del viaggio come esperienza di tras-formazione, sono alcuni esempi – quelli emersi dal lavoro dei Corsisti T.F.A. delle classi di abilitazione in Lingue e Civiltà Straniere<sup>12</sup> – di come sia possibile immaginare e progettare

<sup>11</sup> Sull'asimmetria della relazione educativa è essenziale Bertolini (1988). Sull'ambivalenza del rapporto tra normatività e descrizione si veda Erbetta (1994). Sulla medesima falsariga, rispetto alla quale la problematicità della relazione intersoggettiva nell'azione didattica si declina su più versanti, si rinvia almeno alla questione della manipolazione (Demetrio 1994) e a quella della "comunicazione culturale" (Pomi 1994).

<sup>12</sup> Si fa qui riferimento agli Abilitandi delle classi A246, A346, A446, A546 (cioè per l'insegnamento di lingua e civiltà francese, inglese, spagnola, tedesca) che hanno partecipato al "Seminario pedagogico per la formazione linguistico-culturale" tenuto da chi scrive. L'idea di definire un progetto tematico sul quale far convergere le competenze disciplinari, linguistiche e di civiltà, relative a tutte e quattro le lingue, ha dato vita ad un ampio confronto critico-culturale. Sia sulle ragioni per le quali privilegiare un argomento

(anche analiticamente) un'operatività significativa. Si tratta, per questi emblematici congegni culturali, di far convergere nell'ipotesi progettuale – che rimane tale fino alla sua messa alla prova in situazione, dove possono essere modificati, arricchiti, emendati o cestinati, a seconda dei casi – di elaborare un percorso curricolare strutturato su almeno tre livelli. Il primo livello riguarda la scelta del tema, su cui si lavora avendo a disposizione un quadro consapevole della realtà socio-culturale e relazionale specifica, oltre che un ampio bagaglio di conoscenze da selezionare e mettere a disposizione dell'intervento. Il secondo livello chiama immediatamente in causa il *come* dell'azione, nella sua forma originaria della scelta dei testi – di qualsiasi natura essi siano: narrativi, artistici, storici, d'intrattenimento, purché diversificati per approccio e per contesto d'appartenenza – da comprendere ed esplorare e nelle loro strutturazioni linguistiche e nel significato civile e culturale che esse veicolano. Il terzo livello, che riguarda ancora il *come*, attiene, invece, allo stile d'insegnamento, ossia alla modalità relazionale e di personalità che l'insegnante mette in gioco nel corso della lezione. È infatti anche in funzione di questa e degli obiettivi formativi e d'apprendimento che s'intende raggiungere che sarà motivata la scelta dei metodi e degli strumenti considerati, nella fattispecie, più opportuni.

Com'è evidente, a emergere in primo piano e in maniera inesorabile, è la soggettività dell'insegnante. È, infatti, la sua intelligenza interpretativa e riflessiva a costituire quello che in queste pagine si è definito il suo *lavoro* e a destinarne qualsiasi attuazione specifica all'orizzonte etico-culturale del suo mestiere. E questo ben al di là tanto degli stereotipi psicologistici sulla figura dell'insegnante, quanto della misurazione obiettivistica dei risultati, poiché a dare sostanza, colore, forma e significato all'azione intersoggettiva che si svolge in classe è tutto quanto viene messo in atto nel proporre relazioni culturali<sup>13</sup>. La relazione cui qui si fa riferimento, quindi, non può che svilupparsi sui piani intrecciati dell'esperienza vissuta e della cultura. Un'esperienza che riguarda sia l'insegnante sia lo studente sia la classe, e che pervade l'atmosfera che si produce – e perfino gli scarti che la disarmano o che la mettono in scacco – di quei contenuti duraturi e dinamici che ne fanno un'irrinunciabile occasione formativa.

A cosa può valere, allora, sapere che tale occasione non può sciogliersi nella decifrazione lineare e cumulativa di un sapere codificato ma vissuto come inespessivo, se non per rivendicare una problematicità che diventa essa stessa forza critica, curiosità intellettuale, desiderio di mettersi in gioco, esigenza di comprendere?

Quando Jerome Bruner – per dire di chi ha fatto della dimensione cognitiva il centro del suo pensiero e della rivoluzione pedagogica che ne è seguita – ha magistralmente dedicato uno dei suoi *Saggi per la mano sinistra* al rapporto tra identità e romanzo moderno, non ha forse

---

piuttosto che un altro – suscitare interesse e partecipazione proponendo temi vicini all'esperienza degli studenti, valorizzando nel contempo la pienezza di contenuti talvolta anche molto complessi – sia sulle modalità e sugli strumenti con i quali approcciare e sviluppare l'argomentazione. Il fatto che si trattasse di ipotesi di lavoro, eventualmente, laddove possibile, da proporre in aula nell'ambito del tirocinio a scuola – così, in alcuni casi, è stato –, ha favorito l'immaginazione, pertinente e argomentata, circa la situazione specifica di riferimento. Lo sforzo immaginativo è, infatti, una straordinaria risorsa di dinamicità e di messa alla prova del proprio lavoro: richiede una centratura sul contesto e un conseguente ritorno critico sulle proprie posizioni, fino a costituire una continua prova interpretativa che fa, semmai, della sedimentazione dell'esperienza un'occasione di ripensamento e non il pretesto per un assestamento ripetitivo. Così, i temi individuati dai sei gruppi di lavoro si sono prestati ad ulteriori riflessioni in aula, in cui il confronto tra le differenti realtà linguistico-culturali e le modalità scelte per l'intervento in classe hanno dato modo agli Abilitandi stessi di mettere in gioco e di ampliare il proprio universo semantico di riferimento.

<sup>13</sup> L'idea di leggere l'azione culturale come un fare-relazioni e la relativa analisi specifica è di provenienza paciana. Per la sua elaborazione in chiave pedagogica ci sia consentito di rinviare a Madrussan (2011b e 2012: 59-80).

messo in scena la trama di una ideale operatività significativa? In quella circostanza, assumendo a pretesti riflessivi alcuni romanzi-chiave – precisamente *Lo straniero* di Camus, *Il grande Gatsby* di Fitzgerald, *Il compagno segreto* di Conrad e *La morte di un uomo qualsiasi* di Romain – lo psicologo statunitense esamina il problema della crisi nella formazione del carattere. Il fatto che tale questione sia così propria del vissuto adolescenziale, non dovrà parere, qui, una banale *captatio benevolentiae*, quanto la prova provata di un interesse costitutivo per il conoscere, appunto. Infatti, la questione della crisi identitaria non solo è una di quelle che più marcatamente ha attraversato la cultura – e non solo quella letteraria – degli ultimi due secoli, ma sollecita anche la riflessività di chi vi si accosti in merito alla radicalità degli interrogativi fondamentali che riguardano l'esistenza soggettiva.

L'ampiezza di riferimenti che Bruner mette poi in campo – da Erikson a Jung, dal mito greco alla scultura gotica – suggerisce, certo, l'esigenza di una consapevolezza culturale profonda e di ampio respiro, perché proprio questo è uno degli elementi che alimentano la comprensione del nostro tempo e generano lo slancio vitale del cambiamento. Non sarà un caso, allora, che in questa medesima direzione si sia mosso, più recentemente ed entro una diversissima *Umwelt*, anche Michel Serres, uno dei più significativi studiosi contemporanei francesi, che, vestendo l'apprendimento con l'abito del *métissage* e del multi-verso, restituisce all'insegnamento – e a quello delle lingue e delle civiltà straniere, qui, in particolare – la caratura culturale che gli spetta (Serres 1985/1988; 1991/1992; 1992/2001; 2009/2010).

Sarà, quindi, all'insegna di tale consapevolezza, e senza nessuna fuorviante pretesa di autorappresentarsi come intellettuale, che l'insegnante potrà continuare ad attraversare il proprio sapere, respingendo qualsiasi conoscenza ipostatizzata che ne depotenzi il senso<sup>14</sup>. Di più: di tutto quanto si rimprovera al corpo docente – da cui, talvolta, stando alle semplificazioni dell'opinione comune, costantemente in preda all'oscillazione tra rappresentazioni eroiche e accuse d'ogni specie, sembrano dipendere questioni in verità lontanissime dai suoi compiti – l'aspetto forse più trascurato e tuttavia più decisivo è forse proprio questo: la capacità di osservare, di maneggiare e di dislocarsi scioltamente nel conoscere. Per far questo non è forse necessaria alcuna mistica della 'vocazione'. Sembrano piuttosto necessari intelligenza, curiosità, riflessività, attenzione e tempo. Il tempo impiegato per elaborare, conoscere di nuovo, esplorare *il nuovo*, attualizzare il senso dei processi storici, contaminare, progettare, pensare. Proprio il tempo, semmai, risulta l'assente più colpevole, dentro e fuori l'aula scolastica. Un tempo, magari, da riformulare anche con l'aiuto di dispositivi normativi più accorti, tesi a sottrarre agli insegnanti qualcuna delle troppe ingerenze para-funzionali che gravano sulla quotidianità della vita scolastica. Eppure, un tempo che l'insegnante è tenuto a salvaguardare per tener viva e attiva quell'esperienza culturale maturata nel corso della sua formazione e indispensabile alla sua stessa tutela dall'insidia dell'annichilimento intellettuale.

Certo: a essere condizione originaria indispensabile al lavoro formativo dell'insegnante è giustappunto una formazione disciplinare puntuale, rigorosa, dinamica. Nessuna operatività è spendibile a scuola in assenza di contenuti disciplinari solidi e articolati, così come nessuna intenzionalità formativa è possibile a prescindere dalla conoscenza profonda dei suoi dinamismi costitutivi e storicamente collocati. Per questo, l'idea che la formazione degli insegnanti e la loro abilitazione all'insegnamento siano radicate in un percorso universitario organico e non in dispositivi accessori e successivi alla Laurea sembra una conquista importante, anche se non sufficiente, e foss'anche a prescindere dalle intenzioni. Purché a questo s'arrivi davvero.

---

<sup>14</sup> Un interessante studio sull'autorappresentazione dell'insegnante in formazione e delle conseguenze professionali di questa medesima consapevolezza è quello di Chiarello (2010).

---

**BIBLIOGRAFIA**

- Ambrosoli, L. (1982), *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, il Mulino.
- Beck, U. (2008), *Eigenes Leben*, estratto da U. Beck, T. Rautert, U. Erdmann Ziegler, *Eigenes Leben*, München, Beck, 1997; ed. it. *Costruire la propria vita*, tr. di C. Tommasi, Bologna, il Mulino.
- Bertagna, G. (2008), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Milano, La Scuola.
- Bertin, G.M. (1976), *Educazione al "cambiamento"*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bonato, B. (2013), *Senso e non senso della competizione*, in "aut aut", 358: *La scuola impossibile*, pp. 3-26.
- Bonetta, G. (1997), *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Firenze, Giunti.
- Boselli, G. (1998), *Postprogrammazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1968), *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 1964; ed. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, tr. a cura di M. Manno, Roma, Armando Armando.
- Cambi, F. (2008), *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Casoria, Loffredo University Press.
- Cambi, F. (2010), *La scuola è in frantumi? Tre contributi riflessivi*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11: *La scuola in frantumi*, pp. 47-62.
- Chiarello, F. (2010), *La decostruzione formativa nella vita della scuola*, in Antonio Erbetta (a cura di), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, pp. 79-100.
- Demetrio, D. (1994), *La manipolazione. Vizi e virtù della didattica come tecnica dell'inganno a fin di bene*, in P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 11-26.
- Erbetta, A. (1994), *Normatività e descrizione. Sul problema della relazione tra pedagogia e didattica*, in Piero Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 83-100.
- Erbetta, A. (2003) (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, con la collaborazione di Piero Bertolini, Atti del Convegno "Educazione e politica", organizzato da "Encyclopaideia" (Bologna, 7-8-9 Novembre 2002), Bologna, Clueb.
- Erbetta, A. (2005/2011) (a cura di), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione* (2005), n.e., Como-Pavia, Ibis.
- Erbetta, A. (2010), *Editoriale*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11: *La scuola in frantumi*, pp. 5-7.
- Gallino, L. (2006), *Italia in frantumi*, Roma-Bari, Laterza.
- Kirchmayr, R. (2013), *La dittatura del programma*, in "aut aut", 358: *La scuola impossibile*, pp. 53-64.
- Iori, V. (1994), *Dal fare didattica all'essere-in-didattica*, in Piero Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 27-44.
- Iori, V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere*, Trento, Erickson.
- Madrussan, E. (2011a), *Educazione e fenomeno organizzativo. Breve ricognizione critica di un modello culturale*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 14: *Potere e formazione*, pp. 27-54.
- Madrussan, E. (2011b), *L'inquietudine educativa*, in A. Mariani (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, pp. 97-108.
- Madrussan, E. (2012), *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia.
- Mantegazza, R. / Seveso, G. (2006), *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori.
- Massa, R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza.
- Massara, G. (2005/2011), *Abitare la scuola. Dalla possibilità originaria alla domanda di senso*, in Antonio Erbetta (a cura di), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione* (2005), n.e., Como-Pavia, Ibis, 2011, pp. 125-150.
- Morin, E. (2000), *La tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999; ed. it. *La testa ben fatta*, tr. di Susanna Lazzari, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*, Paris, UNESCO, 1999; ed. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. di Susanna Lazzari, Milano, Raffaello Cortina.

- 
- Mottana, P. (2007), *Caro insegnante*, Milano, Franco Angeli.
- Mottana, P. (2010), *Che ne è del cambiamento? Da una scuola ascetica ad un'esperienza erotica/eretica del sapere*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11: La scuola in frantumi, pp. 26-38.
- Pomi, M. (1994), *Comunicare cultura. Preliminari ad una didattica della formazione*, in Piero Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 129-156.
- Ranieri, A. (2007), *Per una politica della conoscenza*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 6, pp. 23-31.
- Revelli, M. (2010), *Scuola, società, diritti, lavoro*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 11: *La scuola in frantumi*, pp. 11-24.
- Ricuperati, G. (2007), *La scuola come atto costituzionale*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 6, pp. 15-22.
- Rovatti, P.A. (2013), *Soggettivazioni*, in "aut aut", 358: *La scuola impossibile*, pp. 41-52.
- Santamaita, S. (2010), *Storia della scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Serres, M. (1988), *Genèse*, Paris, Grasset, 1985; ed. it. *Genesi*, tr. a cura di G. Polizzi, Genova, il melangolo.
- Serres, M. (1992), *Le Tiers-Instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991; ed. it. *Il mantello di Arlecchino. "Il terzo-istruito": l'educazione dell'era futura*, tr. di A. Folin, Venezia, Marsilio.
- Serres, M. (2001), *Eclaircissements. Cinq entretiens avec Bruno Latour*, Paris, Éditions François Bourin, 1992; ed. it. *Chiarimenti. Cinque conversazioni con Bruno Latour*, tr. di A. Colletta, postfazione e cura di M. Castellana, Taranto, Barbieri.
- Serres, M. (2010), *Temps de crises*, Paris, Éditions Les Pommier, 2009; ed. it. *Tempo di crisi*, tr. di G. Polizzi, Torino, Bollati Boringhieri.
- Susi, F. (2012), *Scuola, società, politica, democrazia*, Roma, Armando.
- Touraine, A. (1998), *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997; tr. di R. Salvadori, Milano, il Saggiatore.
- Ulivieri, S. et al. (2010) (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze, Firenze University Press.

**ELENA MADRUSSAN** • Assistant professor of Education at the University of Turin, Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures. Her fields of research are the philosophy of education, phenomenological-existential pedagogy, relationism, education in diary writing. In the academic year 2011/2012 she was a member of the CIFIS Board for the teaching qualification in Foreign Languages and Literatures for High School teachers. Her most recent volumes are *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica* (2008); *Forme del tempo / Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica* (2009); *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine* (2012).

**E-MAIL** • elena.madrussan@unito.it