

# FORMARE ALLA RELAZIONE

## Il diario di bordo come metodo formativo per insegnanti di scuola secondaria

Elena MADRUSSAN

---

**ABSTRACT** • *Education for Relationships. The Reflective Journal as a Formative Method for Secondary School Teachers.* The article briefly describes the structure and development of the two training meetings in the pedagogical field related to the first edition of TEdu. The topic of the course – interpersonal – recalls the importance of the educational and formative relationship at school, with particular attention to the dynamics subsequent to the pandemic crisis. Starting from *reciprocity* as a key category of the relationship, the article illustrates the reasons for choosing the writing of the logbook as a tool for teachers, analyses the device in its main components and proposes a synthetic reading of the outcomes of its use.

**KEYWORDS** • Educative Relationship; Diary-Writing; Pedagogical Training for Secondary School Teachers.

### 1. Quale relazione educativa?

Storicamente, l'intersoggettività è al centro della riflessione pedagogica e delle pratiche educative innanzitutto in quanto spazio composito di confronto e incontro tra personalità, ma anche in quanto luogo simbolico e materiale della formazione delle soggettività e terreno di coltura e di affinamento della professionalità docente (Bertolini, 1988/2018; Id., 1996; Madrussan, 2005; Mariani, Ed., 2021; Reboul, 1983/1995). La reciprocità della relazione, grazie alla quale è stato possibile superare l'idea di una scuola meramente trasmissiva e di una cultura "depositaria", per dirla con Freire, è stata sempre, per un verso, la cifra dell'agire consapevole dell'insegnante e, per altro verso, la garanzia dell'apertura all'altro e al sapere per lo studente (Baldacci, 2012; 2021).

Il tempo della pandemia ha rappresentato, in questa chiave, un'occasione di ripensamento profondo anche delle consuetudini relazionali, tanto da riuscire a riattivare, non di rado, la domanda sul senso dell'intersoggettività a scuola. All'esercizio dell'abitudine si è sostituita l'attenzione a quell'intenzionalità dell'educare che, in pedagogia, è condizione imprescindibile per distinguere una relazione solo formalmente educativa da una relazione effettivamente tale: la relazione che educa e che forma davvero. Così, ripensare la direzione del proprio agire quotidiano mettendo al centro ciò che emerge, passo dopo passo, dal rapporto insegnante-studenti significa scegliere in maniera eticamente più consapevole e culturalmente motivata, ricorrendo ad una prospettiva di sguardo rinnovata rispetto a quella usuale.

Anche se questa prospettiva dovrebbe essere sempre ben presente, troppo spesso, nella ripetizione delle prassi consolidate, rimane invece relegata nel non detto: si sceglie affidandosi all'intuito, all'esperienza, alla ripetizione e non ci s'interroga sempre con la dovuta attenzione sul

significato e sulle implicazioni educative delle strategie relazionali utilizzate (Reboul, 1983/1995, pp. 97-99).

Costituita primariamente dalla corporeità, dal contesto sociale di provenienza e dall'ambiente scolastico, l'intersoggettività si caratterizza poi attraverso quelle interazioni tra ruoli, maschere sociali, azioni simboliche, comportamenti intenzionali che riguardano l'ampio campo di pratica relazionale intangibile che, tuttavia, costituisce la più concreta esperienza dell'altro. Gestì, abbigliamento, parole, silenzi, prossemica, rappresentano i significati costitutivi della relazione, i quali si manifestano sia nelle strategie di relazione insegnante-studente, sia nelle scelte individuali, sia nei risultati dell'apprendimento, in modi conformi o difformi alle attese dell'insegnante. Nel quadro di simile intreccio di situazioni, il tema della corrispondenza tra attese (dell'insegnante e degli studenti) e realtà (in quanto esito delle relazioni) è centrale per un'analisi pedagogica delle attività scolastiche e del significato che ogni attore attribuisce all'esperienza in corso. Lo si vede chiaramente, per esempio, quando si verificano difformità tra l'impegno dell'insegnante e i risultati degli studenti oppure quando si verificano gesti e comportamenti inattesi, oppure, ancora, quando la sorpresa irrompe nella consuetudine scolastica alterando gli equilibri relazionali (con l'insegnante e tra pari).

La decisività della relazione, dunque, non riguarda soltanto e strettamente l'interpersonalità, che già comprende una delle istanze fondamentali della scuola (la formazione della personalità individuale), ma riguarda la relazione con il contenuto culturale (Madrussan, 2005; 2019). È attraverso i contenuti, infatti, che la personalità degli allievi si forma, nell'individuazione e nella coltivazione di attitudini, capacità, gusti, interessi. Non si tratta, dunque, di veicolare semplicemente saperi e competenze che sono previsti e richiesti dall'indirizzo di studio, bensì di offrire opportunità di conoscenza di sé, di apertura a mondi della cultura e dell'esperienza che non sempre sono messi a fuoco come 'propri' dagli allievi, e che pure costituiscono occasioni di esplorazione e di approfondimento della realtà, dell'intelligenza, della possibilità.

Il lavoro proposto alle/agli insegnanti che hanno frequentato il Corso si è focalizzato sulla reciprocità della relazione nell'intenzione di sostare e risemantizzare il trattino che congiunge e separa insegnante e studente. Farlo, poi, in senso pedagogico significa riflettere su ciò che intercorre tra i due poli della relazione valutando, per esempio, come, durante le attività scolastiche, intervengano fattori rilevanti ma silenti quali le attese e le motivazioni, i significati, l'esperienza pregressa. Tali elementi, com'è evidente, riguardano tanto l'insegnante quanto lo studente ed entrano in gioco, anche nella dinamica che lega insegnamento e apprendimento, ben più di quanto una lettura pedagogicamente ingenua lascerebbe intendere. Come afferma Alessandro Mariani, infatti, la relazione educativa è sempre culturale, ma è anche sempre materiale-corporea ed è sempre pubblica (Mariani, 2021). Tale attenzione risulta particolarmente rilevante per almeno due ragioni. La prima, più specifica, è data dal fatto che nel nostro Paese la quasi totalità dei docenti di scuola secondaria non ha all'attivo una quale che sia formazione pedagogica ("I problemi della pedagogia", 2019; "Pedagogia oggi", 2022), il che fa sì che le opinioni – più o meno correnti – su cosa debbano essere educazione e scuola si sostituiscano alla conoscenza culturale delle delicate questioni che educazione e scuola implicano, sia storicamente sia nella loro attualità di senso. La seconda, più generale, è data dal fatto che educazione e formazione sono diventate esigenze così pervasive nella società complessa, multiculturale e plurilinguistica nella quale viviamo da richiedere capacità d'intervento appropriate, circostanziate, significative. Se le due ragioni appaiono in contraddizione l'una con l'altra, sarà ancora più urgente, oggi, fare in modo che la prima possa tenersi al passo con la seconda, facendo in modo che i docenti possano coniugare competenze disciplinari, didattiche e pedagogiche e rendendo il lavoro dell'insegnante un'esperienza significativa sia per chi insegna che per chi apprende (Baldacci, 2012; Bruni, 2022; Madrussan, 2022).

## 2. Un metodo per educare al/la relazione: il diario di bordo

La scrittura diaristica costituisce un significativo metodo di riappropriazione, da parte dell'insegnante, di uno spazio di sosta riflessiva cui troppo spesso la routine sottrae possibilità (Demetrio, Ed., 2007; Madrussan, 2009). Infatti, non sempre basta, per dare senso all'operatività, limitarsi a individuare 'segnali' che meritano attenzione. Per tentare di comprendere fenomeni tanto complessi e stratificati come sono quelli che si consumano a scuola occorrerebbe invece osservare e mettere in relazione aspetti differenti del quotidiano a scuola: le attese degli studenti e la loro visione della scuola; le motivazioni allo studio e la correlazione tra ciò che apprendono e la loro personalità soggettiva. Dal punto di vista dell'insegnante: come incide lo sguardo 'esperto' sulla relazione con gli studenti? Quanto viene praticata la sospensione del giudizio sui singoli rispetto alle proprie attese/convinzioni? Come viene esercitato e come viene recepito il proprio stile d'insegnamento nelle prassi relazionali? Come viene interpretato il ruolo educativo-formativo dell'insegnante?

Rispetto all'azione intersoggettiva, la prima impressione è non di rado connotata in senso emotivo (frustrazione, delusione, insicurezza oppure gioia, affermazione, soddisfazione), ma questo rischia di sottrarre un'attenzione più profonda ai *significati* che danno spessore all'esperienza, compresi quelli legati alla propria risposta interiore.

La relazione educativa e formativa è, infatti, tutt'altro che spontanea. Al contrario, richiede un lavoro costante di osservazione, di mediazione, di variazione della strategia comunicativa. L'insegnante è chiamato a interpretare ciò che accade in aula, individuando attitudini e capacità, limiti e direzioni, facendo i conti con il quadro più ampio del contesto istituzionale e degli obiettivi formativi stabiliti.

Come si diceva, le condizioni eccezionali dettate dalla pandemia hanno fatto emergere prepotentemente le implicazioni latenti connesse alle strategie relazionali e alle direzioni formative, acuendo situazioni di disagio, di difficoltà allo studio, di ritiro sociale, di difficoltà familiare, come pure di resistenza, di riscoperta di significati usualmente dati per scontati, di capacità inventiva e di determinazione esistenziale e professionale. Si è accentuata, così, la necessità di ripensare al proprio modo di stare nella relazione anche al rientro in presenza. E per il futuro.

Come testimonia un'articolata letteratura scientifica sull'argomento (Demetrio, Ed., 1999; Cambi, 2002; Gamelli, Ed., 2003; Smorti, 2007; Madrussan, 2009; Erbetta, Ed., 2010), tutte le forme di scrittura di sé offrono potenzialità formative nei diversi campi d'azione pedagogica, ancorando la rielaborazione riflessiva alla narrazione del vissuto e proiettandone le implicazioni nella progettualità a venire. Sostare sull'accaduto, sulla memoria soggettiva, sui nessi tra sé e la propria esperienza del mondo, monitorando sviluppi e interrogando le ragioni che portano ciascuno ad essere com'è, anche sotto il profilo professionale, fa della scrittura personale un inesauribile metodo esplorativo-formativo.

In particolare, poi, sono molte le caratteristiche della scrittura diaristica che si prestano al caso dell'insegnamento nella scuola secondaria. La versatilità dello strumento prevede un appunto veloce, ma circoscritto temporalmente a una certa data, definendo la cornice sulla base di una situazione determinata (il periodo, la classe, il singolo studente). Non richiede, dunque, troppo tempo (è sufficiente qualche minuto), ma implica un "atteggiamento preliminare" (Madrussan, Ed., 2019) di attenzione osservativa, che motiva la scrittura stessa. In qualche caso, invece, la pratica della scrittura diventa una felice abitudine, o una scoperta, che consente più articolate considerazioni. Il fatto stesso di voler tenere un diario professionale deriva dall'esigenza di monitorare situazioni, relazioni, considerazioni personali *per* comprendere meglio il reale e *per* poter tornare all'operatività in maniera più consapevole e meno fugace. La scrittura del diario professionale, infatti, non è fine a se stessa, ma rispetta la circolarità necessaria a ogni relazione e a ogni azione educativa:

dal piano empirico della realtà all'elaborazione riflessiva, da questa di nuovo alla prassi (Bertolini, 1988/2018; Baldacci, Colicchi, Eds., 2016). In questo senso, il fatto che l'esperienza educativa non possa fare a meno della progettualità funge da garanzia per l'apertura relazionale, che è una garanzia della professionalità educante (Contini, 2009). L'atto della scrittura, per quanto rapido e libero, implica soprattutto scelte: l'oggetto della scrittura (su chi/cosa soffermarsi), il tempo della scrittura (quale momento della giornata), dello strumento (quaderno, smartphone, pc) e, non ultimo, le parole impiegate per descrivere. Queste ultime dicono molto del modo con cui ciascuno 'vede' e affronta ciò che racconta: dovendo fissare 'nero su bianco' le parole per dire una descrizione o una riflessione (e non semplicemente pensare a un fatto), lo scrivente rielabora già ciò di cui scrive, selezionando termini, aggettivi, espressioni, punteggiatura. La pratica scritturale, dunque, induce a sostare, monitorare e valutare il proprio atteggiamento, il proprio pensiero involontario, soprattutto quando qualcosa o qualcuno esige, emergendo dalla realtà, un'attenzione più marcata (Madrussan, 2009).

Per esempio, una modalità di scrittura che favorisca la separazione metodologica tra descrizione e riflessione è parsa particolarmente utile a evidenziare la carica morale del giudizio personale nel valutare sia il fatto o le circostanze sia le persone coinvolte, compresi se stessi. Il 'fatto in sé', descritto separatamente dalle proprie considerazioni, consente l'emersione del giudizio involontario, che viene, per ragioni appunto metodologiche, 'spostato' nell'ambito della riflessione. Qui le proprie convinzioni personali e le proprie modalità di gestione della relazione possono finalmente emergere con quella chiarezza espositiva che il semplice scorrere temporale delle cose di tutti i giorni oscura e depotenzia.

L'insegnante, interpellato da ciò che accade o da ciò che nota, può, attraverso il diario di bordo, 'smontare' quegli elementi della pratica relazionale che si confondono nell'esercizio professionale quotidiano, così da "vederci chiaro"<sup>1</sup>, o almeno 'vederci *più* chiaro', per comprendere in maniera più articolata e decidere in maniera più consapevole.

Da un lato dell'ipotetica 'pagina', quindi, la descrizione/osservazione, dall'altro la rielaborazione riflessiva. Questo il 'mandato' metodologico deciso insieme alle/agli insegnanti del corso.

Quanto ai contenuti, la scelta è andata all'individuazione di *una relazione*, con una/o studentessa/studente, oppure con una classe, che ciascun insegnante ha individuato liberamente. Non solo: come s'è visto, la relazione è anche quella con i contenuti culturali, sicché tra le possibilità d'analisi è stata proposta anche la relazione con un "oggetto culturale" (Erbetta, Ed., 2010), come un contenuto d'insegnamento (magari particolarmente ostico), un autore/autrice, un romanzo (nel caso in cui sia previsto l'insegnamento della letteratura), uno strumento didattico. In questo caso, poi, è stata sollecitata un'ulteriore forma di relazione: quella con le diverse proposte del Corso, fossero esse di Lingua, Letteratura, Didattica delle lingue, opzionali (nella loro ricchezza e varietà disciplinare). Lo scopo è stato, quindi, quello di mettere a fuoco una situazione specifica (atteggiamento preliminare) per comprenderne al meglio le dinamiche complesse e, nella fase di "ritorno all'esperienza" (Madrussan, 2016), intervenire progettualmente, almeno per ciò che è nelle possibilità e nelle scelte dell'insegnante.

Stabilito il focus della scrittura durante il primo dei due incontri d'ambito pedagogico del TEdu (20 ottobre 2021), le/gli insegnanti hanno avuto a disposizione sei mesi per l'elaborazione del diario, con consegna anonima. La possibilità dell'anonimato è stata salvaguardata per non

---

<sup>1</sup> L'espressione è l'*incipit* del romanzo *La nausée* di Sartre e ben rappresenta la più frequente delle intenzioni dei diaristi, oltre che le possibilità reali implicite in questo tipo di scrittura di sé (Sartre, 1948/1990).

compromettere la libertà scritturale. È indubbio, infatti, che la consapevolezza di essere letti possa predeterminare contenuti, analisi e stili, mentre lo scopo del lavoro è stato quello di familiarizzare con il dispositivo diaristico, immaginando di poterne replicare l'uso, e, soprattutto, quello di favorire una piena esperienza di questa pratica pedagogica. L'oggetto della scrittura – la relazione educativa con l'altro o attraverso un oggetto culturale – è stato poi affrontato a partire dall'istanza del *vissuto*, determinante nell'approccio pedagogico di tipo fenomenologico-esistenziale (Bertolini, 1988/2018; Erbetta, 1994; Erbetta, Ed., 2005/2011), in quanto nucleo semantico dell'esperienza. In altre parole, è proprio nell'esperienza vissuta che si condensano percezioni, concezioni del mondo e dell'altro, attese, intenzionalità progettuali. Da questo nucleo è possibile estrapolare implicite e modi di stare con gli altri nell'esercizio del proprio ruolo istituzionale e educativo, scoprire e riconoscere “plessi di relazione” (Madrussan, 2005), ossia luoghi semantici in cui si connettono eventi e situazioni diverse (ad esempio, la propria biografia sociale e culturale, il peso specifico della cornice istituzionale, il confronto coi colleghi, le proprie convinzioni, il proprio atteggiamento nei confronti della cultura, le proprie aspettative rispetto agli esiti del lavoro a scuola). La circolarità di scrittura, esperienza vissuta, riflessione, risulta quindi essere il terreno fertile per una ri-significazione dell'accaduto e del proprio stile professionale, oltre che per una più marcata – e forse anche più sicura – azione formativa.

Dalla consegna al secondo incontro da me tenuto, mi è stato possibile lavorare sui temi/problemi ricorsivi presentati dagli insegnanti nei loro diari, dedicando quindi il secondo incontro, l'ultimo appuntamento del TEdu (4 maggio 2022), ad un workshop di confronto su quanto emerso e sul diario come strumento professionale.

### 3. Oltre la scrittura: gli esiti della riflessione

Sono stati consegnati sedici diari. Nella restituzione, per ciascun diario (numerato e sempre anonimo) è stata proposta una “cartografia” (Giachery, 2010) che ne ha messo in evidenza la struttura (solo data; distinzione descrizione/riflessione, altre strutture personalizzate), le parole-chiave (scelte in base alla ricorsività o alla significatività rispetto al focus) (Madrussan, 2010); alcuni stralci che sono parsi emblematici. Nella maggior parte dei casi (tredici) la scrittura si è concentrata sulla relazione con un allievo/a, nei restanti tre casi si è trattato di una classe (particolarmente preoccupata per le difficoltà nell'apprendimento della lingua), di un oggetto culturale (lo scambio culturale annuale con classi straniere), di un gruppo di allieve (marginalizzate dal resto della classe). Cinque dei tredici diari dedicati alla relazione con un/a allievo/a ha riguardato casi di BES/PDP, con nessun caso di disabilità e con specifica attenzione alle modalità di gestione dell'intersoggettività da parte dell'insegnante. Negli altri casi, si è trattato prevalentemente di difficoltà ascritte agli effetti della pandemia (calo del rendimento, aumento della disattenzione, isolamento progressivo, scarsa partecipazione), ma in qualche caso anche di dissonanza tra capacità dell'allievo/a e interesse dimostrato.

Complessivamente, sono emersi in maniera ricorsiva tre fattori.

Il primo: gesti, atteggiamenti, parole, silenzi degli allievi. L'attenzione osservativa ha visto emergere la corporeità come dimensione comunicativa preminente, accompagnata da poche ma significative parole. Entrambe sostengono prospettive o di apertura relazionale (molte volte è stato registrato il “desiderio di conferme”, come pure la fierezza per un buon risultato o l'ascolto “vorace”) o di chiusura (espressioni come “quasi si vergognasse”, “riservato”, “distacco”, “disattento”, “si scoraggia”, “disagio”). Uno spazio non trascurabile hanno avuto anche le dinamiche relazionali tra pari: le azioni di marginalizzazione messe in atto tra piccoli gruppi all'interno di una classe, che hanno avuto effetti contestuali sulla relazione con gli insegnanti, di maggior coinvolgimento nei termini della condivisione delle difficoltà; l'osservazione degli effetti positivi sui risultati del-

l'apprendimento nel caso di allievi e allieve che hanno intrapreso nuove relazioni sentimentali, con una forte consequenzialità tra benessere esistenziale e miglioramento/successo a scuola. Il secondo: emersione delle aspettative (anche latenti) degli insegnanti. "Delusione" è un termine che ricorre molto spesso, ma compaiono anche la frustrazione, l'importanza della reciprocità della fiducia, l'inefficacia del proprio operato (più saltuariamente). Sono frequenti anche la percezione della propria insicurezza nell'affrontare situazioni difficili da decifrare o da fronteggiare, l'instabilità o il disinteresse delle famiglie. Significativa, ovviamente, è anche l'emersione della propria emotività: rancori, timori, apprezzamenti, fatiche, spaesamento.

Il terzo: la dimensione interrogante/riflessiva, non solo come componente strutturale della scrittura, ma come *memento* a se stessi (o a chi legge). Essa riguarda prevalentemente i dubbi sull'atteggiamento altrui e i tentativi di previsione sugli esiti delle proprie strategie. Qui va segnalato il caso, particolarmente esemplificativo, di un intervento misurato e attento sull'improvviso distacco relazionale registrato in classe da parte di un allievo molto promettente. La situazione ha poi subito una drastica e inattesa interruzione: il ritiro da scuola e l'iscrizione presso un altro istituto. Caso raro di trasferimento in condizioni di successo scolastico, la decisione ha suscitato comprensibile spaesamento nel corpo docente, con effetti sconosciuti sullo studente in questione.

In alcuni casi, poi, si è trattato dell'emersione di una consapevolezza nuova, pedagogicamente rilevante, sulla effettiva attitudine formativa dell'insegnante: al di là della buona interazione didattica, "non comunico spesso con loro". Oppure, la percezione della propria "impreparazione" ad affrontare le "problematiche relazionali". O, ancora, la domanda, non retorica, su "che cosa possiamo fare di più".

In sintesi, per quanto riguarda allievi e allieve, gli elementi emersi con maggior frequenza e rapportati ai loro effetti sono:

innamoramento e relazioni positive tra pari che generano un cambiamento sensibile nella vita scolastica: segno decisamente positivo;

autostima: generalmente di segno decisamente negativo quando dipendente dalle relazioni tra pari, perché genera forte instabilità, mentre è di segno positivo e rafforza l'impegno ad apprendere quando si affida alla relazione con l'insegnante;

disinteresse complessivo nei confronti della scuola: segno decisamente negativo;

collaborazione con le famiglie: segno molto negativo, ma è anche da registrare che la famiglia viene evocata soltanto nei casi di difficoltà già evidente e cronica.

Dopo aver condiviso le cartografie, a mo' di panoramica essenzializzata su quanto emerso, il secondo incontro è stato dedicato alla funzione decisiva della *rilettura*.

Si è già detto che la scrittura del diario di bordo non è fine a se stessa. Fondamentale, infatti, è che essa favorisca la presa di coscienza di quei nuclei focali problematici dai quali partire per fronteggiare la relazione in situazione.

Infatti, è stato dal confronto con la propria scrittura, anche a distanza di qualche tempo, dal confronto tra colleghe/i, mediato da chi scrive, che sono emerse le possibilità d'intervento in classe. L'esperienza della rilettura, infatti, attiva altri livelli d'analisi che resterebbero altrimenti del tutto estranei alla riflessione. Qui, invece, pur nella grande eterogeneità delle problematiche emerse, è stato possibile decostruire l'estemporaneità dell'esperienza per darle nuovo senso.

Leggersi significa monitorare, ripensare, reimparare a "vedere e sentire", stupirsi.

Nel pur breve tempo a disposizione – e nell'ancor più ridotto spazio qui disponibile –, sono state offerte alcune sollecitazioni in risposta a quanto emerso dalle scritture, riposizionando, per esempio, l'interrogativo posto nel diario. Non di rado, chi scrive può 'vedere' davvero il significato attribuito nell'immediatezza all'evento solo se ne prende le distanze, anche attraverso lo sguardo dell'altro. Così, la ricorsività della "delusione" è stata sostituita dalla domanda sulle attese dell'insegnante. L'idea che gli allievi debbano o possano corrispondere a ciò che è nei desideri o nelle

rappresentazioni degli insegnanti (degli adulti in genere) è spesso pedagogicamente ingenua e rischia di rivelarsi fuorviante: genera aspettative che non riguardano l'allievo ma l'insegnante stesso e, tuttavia, produce effetti distorti sulla relazione. L'involontaria ricerca del consenso da parte dell'insegnante sulla bontà del proprio lavoro, poi, riguarda la complessa questione delle implicazioni etico-comunicative e la natura inesorabilmente imperfetta dell'educazione stessa. Ma ciò rimane vero anche nel caso in cui l'insegnante trascuri la sua funzione educativa, rifugiandosi nel campo della mera funzione trasmissiva. Un campo non solo ampiamente superato sotto il profilo scientifico-pedagogico, ma anche sotto il profilo normativo (DPR n. 249 del 24 giugno 1998). Se saperi e conoscenze (oggi 'competenze') sono l'oggetto specifico dell'istruzione, è altrettanto vero che la riduzione di tale compito alla 'trasmissione' passiva – che vorrebbe fare dello studente 'il vaso da forgiare' – da tempo risulta inefficace e ideologicamente dogmatica, riproponendo una concezione non asimmetrica ma verticale della relazione (Baldacci, 2019, 2021; Baldacci, Colicchi, Eds., 2020). Viceversa, la componente formativa, di acquisizione e comprensione (presa-con-sé) dei contenuti prevede una loro sedimentazione nella consapevolezza e nell'identità individuali, quand'anche esse dovessero maturare e rendersi manifeste dopo molto tempo dall'intervento dell'insegnante. Per questo, la gestione del proprio ruolo formativo e didattico chiama in causa la gestione della propria autorappresentazione di 'adulto di riferimento' nel contesto e nelle dinamiche specifiche che vengono a crearsi via via. All'adulto, nella relazione educativa, spetta un posizionamento asimmetrico per responsabilità e progettualità (Bertolini, 1988/2018). Spetta cioè la sorveglianza critica su quanto viene messo in gioco, proposto, disatteso e confermato.

Senza contare che andrebbe tenuta in grande considerazione – e, anzi, occorrerebbe lavorare attivamente su questa – l'azione di emancipazione dell'adolescente dalla propria condizione di dipendenza dagli adulti di riferimento – e gli insegnanti ne sono, anche loro malgrado, protagonisti – in vista dell'età giovanile. Più che la sostituzione nella responsabilità della scelta e della ricerca identitaria, all'insegnante spetterebbe il compito dell'offerta, attraverso strategie relazionali e attraverso saperi e competenze, di una autorappresentazione possibile, in quanto giovani in formazione, verso l'autonomia esistenziale.

Se c'è, dunque, una considerazione, elementare ma decisiva, che può chiudere il cerchio di queste brevissime riflessioni è che il difficile compito dello stare-nella-relazione, senza predeterminarla e, anzi, riconfigurandola costantemente sulla base della reciprocità, silenziosa o esplicita che essa sia, incontra l'interesse partecipato degli insegnanti, tanto che in molti casi il lavoro relazionale attraverso la scrittura diaristica è continuato anche dopo la fine del Corso.

Nell'attesa che qualcosa accada in direzione di una più adeguata formazione pedagogica per la scuola secondaria, lo sforzo resta quello di formatori e insegnanti che, mettendosi alla prova, contribuiscono sempre – e con tenacia esemplare – all'arricchimento di sé e degli altri, ricercando, testando, interrogandosi, cambiando.

## BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, Massimo (ed.) (2012), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid.  
Id. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli.  
Id. (2021), *Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda?*, in Alessandro Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, pp. 125-144.  
Baldacci, Massimo, Colicchi, Enza (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia*, Roma, Carocci.  
Baldacci, Massimo, Colicchi, Enza (eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche.  
Bertolini, Piero (1988/2018). *L'esistere pedagogico*, Milano, Guerini.  
Id. (1996), *La responsabilità educativa*, Torino, il Segnalibro.

- Bruni, Elsa Maria (2022), *La formazione iniziale dei docenti secondari e le competenze scolastiche*, in “Nuova secondaria”, n. 6, pp. 226-233.
- Cambi, Franco (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza.
- Contini, Mariagrazia (2009), *Etica della professionalità educante. Competenze, saperi, passioni*, in “RPD”, n. 4, pp. 1-17.
- Demetrio, Duccio (ed.) (1999), *L'educatore (auto)biografo*, Milano, Unicopli.
- Demetrio, Duccio, Biffi, Elisabetta (eds.) (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli.
- Erbetta, Antonio (1994), *Luoghi di crisi*, Torino, il Segnalibro.
- Id. (ed.) (2005/2011), *L'educazione come esperienza vissuta*, Como-Pavia, Ibis.
- Id. (ed.) (2010), *Decostruire formando*, Como-Pavia, Ibis.
- Gamelli, Ivano (ed.) (2003), *Il prisma autobiografico*, Milano, Unicopli.
- Giachery, Gianluca (2010), *Il diario di bordo*, in Antonio Erbetta (ed.), *Decostruire formando*, Como-Pavia, Ibis, pp. 29-56.
- “I problemi della pedagogia”, *La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie*, a cura di Carlo Cappa e Valentina D'Ascanio, 2019 ([https://www.problemidellapedagogia.it/wp-content/uploads/2022/02/Quaderno\\_Speciale\\_I-2019.pdf](https://www.problemidellapedagogia.it/wp-content/uploads/2022/02/Quaderno_Speciale_I-2019.pdf))
- Madrussan, Elena (2005), *Il relazionismo come paideia*, Trento, Erickson.
- Id. (2009), *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*, Como-Pavia, Ibis.
- Id. (2010), *La procedura decostruttiva*, in Antonio Erbetta (ed.), *Decostruire formando*, Como-Pavia, Ibis, pp. 57-76.
- Id. (2016), *Il paradigma fenomenologico*, in Massimo Baldacci, Enza Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia*, Roma, Carocci, pp. 97-111.
- Id. (ed.) (2019), *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture*, Como-Pavia, Ibis.
- Id. (2021), *La giovinezza tra vissuto e ideologia*, in Alessandro Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, pp. 179-204.
- Id. (2022), *Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell'insegnante di scuola secondaria*, in “Pedagogia oggi”, *La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide*, n. 1, vol. 20, pp. 26-32 (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/5352>)
- “Pedagogia oggi”, *La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide*, n. 1, vol. 20 (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/issue/view/286>)
- Reboul, Olivier (1983/1995), *Apprendimento, insegnamento, competenza*, Roma, Armando.
- Sartre, Jean-Paul (1948/1990), *La nausea*, Torino, Einaudi.
- Smorti, Andrea (1997), *Il sé come testo*, Firenze, Giunti.

**ELENA MADRUSSAN** • Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di LLSCM dell'Università di Torino, si occupa principalmente di Teorie e Filosofie dell'educazione, di educazione informale, di relazione educativa, di giovinezza, di scritture di sé. Ha pubblicato otto monografie, oltre a numerosi articoli, contributi in volume e curatele. Dirige la Rivista *Paideutika*.

**E-MAIL** • [elena.madrussan@unito.it](mailto:elena.madrussan@unito.it)