“Annali online della Didattica e della Formazione Docente”
Vol. 17, n. 30/2025, pp. 68-79 – ISSN 2038-1034

Immaginarsi insegnante. Il disvelamento del sapere implicito come formazione riflessiva degli educatori

Francesco Lo Presti

Abstract – *The field of the teaching profession constitutes a working environment in which the implicit dimensions of personal knowledge anticipate forms of influence that tacitly shape concrete work practices in terms of evaluations, choices, and behaviors. The teacher, needing to appropriately interpret and manage the complexity and fluidity of the multiple variables that make up the educational context, must necessarily develop an ability to engage with their students that escapes the usual and covert tacit dynamics of “labeling” and prejudice—responses rooted in personal knowledge and common sense. Based on these premises, this contribution aims to highlight the central role that teachers' self-reflective training assumes in the development of skills focused on the conscious unveiling of implicit knowledge as a strategy intended to effectively guide the development of the educational relationship.*

Riassunto – *L’ambito della professione docente costituisce un terreno di lavoro nel quale le dimensioni implicite del sapere personale prefigurano forme di influenza che sagomano tacitamente il fare lavorativo concreto, in termini di valutazioni, scelte, comportamenti. L’insegnante, nell’esigenza di saper interpretare e affrontare adeguatamente la complessità e la fluidità delle molteplici variabili che compongono il contesto educativo deve necessariamente costruire una capacità di confronto con i propri alunni che sfugga alle consuete e sotterranee dinamiche tacite di “etichettamento” e di pregiudizio, riposte sullo sfondo di saperi personali e di senso comune. A partire da tali premesse, il contributo intende mettere in luce la centralità che la formazione auto-riflessiva degli insegnanti assume nella costruzione di competenze concentrate sul disvelamento consapevole del sapere implicito quale strategia finalizzata ad orientare efficacemente lo sviluppo della relazione educativa.*

Keywords – teacher training, tacit knowledge, reflexivity, phenomenological approach, educational relationship

Parole chiave – formazione degli insegnanti, sapere implicito, riflessività, approccio fenomenologico, relazione educativa

Francesco Lo Presti è Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Napoli “Parthenope”, dove insegna *Pedagogia generale e sociale* e *Pedagogia della relazione in ambito socio-sanitario*. La sua attività di ricerca è rivolta allo studio delle pratiche riflessive per la gestione critica della relazione educativa, in particolare negli ambiti dell’orientamento, della formazione di educatori, insegnanti e professionisti della cura. Tra le sue pubblicazioni: *Formare all’uso dell’intelligenza. Le nuove tecnologie per il pensiero critico-riflessivo* (in coll. con S. Zizza, in “Pampaedia”, 196(1), 2024, pp. 3-18,); *La formazione del Sé corporeo. Genesi socio-culturale e percorrenze educative* (in coll. con A. Priore, Lecce, Pensa Multimedia, 2022); *Formarsi all’insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa* (in “Professionalità Studi”, IV, 3, 2022).

1. La natura complessa della formazione professionale degli insegnanti

La formazione degli insegnanti si presenta come un ambito di grande complessità, che supera la mera acquisizione di conoscenze disciplinari e metodologiche. Infatti, la professionalità docente costituisce un profilo articolato che integra, oltre agli aspetti disciplinari, versanti psicologici, sociali, pedagogici e didattici[1]. Un insegnante efficace non dovrebbe solo trasmettere contenuti, ma agire attivamente nel promuovere cambiamenti nel e del contesto scolastico, intervenendo sui piani pedagogico, didattico, sociale e istituzionale. In tal senso, un "insegnante adeguato ai tempi"[2] dovrebbe assumere il duplice ruolo di intellettuale e di ricercatore, proponendosi come un fondamentale agente di trasformazione culturale[3].

In questa prospettiva, la formazione degli educatori deve includere una molteplicità di competenze, in particolare culturali, didattiche e relazionali. La professione docente, infatti, si svolge in un contesto ricco di dimensioni tacite, legate sia alla persona sia all'ambiente, che condizionano profondamente l'azione educativa concreta[4]. Nel vivere quotidiano della scuola, l'insegnante si confronta difatti con numerose variabili di sistema – sociali, culturali, organizzative, relazionali, emotive e cognitive – che sono spesso inconsapevoli e tramandate nel contesto stesso. La formazione ricevuta, tuttavia, non sempre è in grado di fornire modelli interpretativi e strumenti efficaci per gestire questa complessità e variabilità[5]. Ciò genera spesso un senso di incongruenza tra ciò che si è appreso e la realtà concreta, costringendo il docente a rivedere e adattare continuamente le proprie conoscenze, senza però disporre di un sapere strutturato che supporti questi processi in modo regolato e progettuale; il rischio che deriva da tale eventualità è di incorrere in risposte disorientanti e demotivanti, oltre che in pratiche improvvisate, intuitive e non adeguate alla complessità della situazione, fino a sfociare in vere e proprie forme di esaurimento professionale (burn-out), causate dallo squilibrio prolungato tra impegno, risultati e risorse disponibili[6].

Di conseguenza, una formazione docente efficace non dovrebbe limitarsi alle sole competenze tecnico-disciplinari, pur fondamentali, perché queste non considerano la variabilità e la specificità dei contesti educativi, composti da persone con punti di vista, culture, emozioni e saperi diversi. Ridurre la formazione all'elaborazione di procedure

[1] Cfr. M. Tardif, *L'insegnante: Professione complessa*, Québec, Canada, Editions du Renouveau Pédagogique, 2014.

[2] Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Macmillan, 1938.

[3] Cfr. M. Baldacci, *Agire educativo e trasformazione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2005; M. Baldacci, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, Milano, FrancoAngeli, 2020.

[4] Cfr. G.D. Fenstermacher, V. Richardson, *On Making Determinations of Quality in Teaching*, New York,Teachers College Record, 2005.

[5] Cfr. G. Kelchtermans, *Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-understanding, Vulnerability, and Reflection*, in "Teachers and Teaching", 15(2), 2009, pp. 257-272.

[6] Cfr. C. Maslach, M. P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry,* in "World Psychiatry", 15(2), 2016, pp. 103-111.

standardizzate è una strategia parziale e insufficiente, poiché i contesti scolastici presentano difformità socio-culturali e variabilità che richiedono un approccio più sensibile, flessibile e distinto[7].

È quindi imprescindibile progettare percorsi formativi basati su processi interattivi di osservazione, di riflessione e di progettazione, in cui gli insegnanti diventino co-costruttori attivi del proprio sviluppo professionale[8]. Questi processi devono fondarsi sulla riflessività e sulla ricerca, considerate dimensioni essenziali del ruolo docente[9]. La professione si definisce all'incrocio tra dimensioni esplicite e implicite del sé e del contesto, che influenzano profondamente le rappresentazioni del ruolo e guidano le scelte e i comportamenti professionali[10]. In altre parole, il modo in cui un insegnante si immagina e rappresenta il proprio ruolo "crea" il suo essere docente; allo stesso modo, la sua visione sugli studenti "crea" gli studenti stessi[11]. Perciò è fondamentale che il docente sappia interpretare la complessità e la multidimensionalità delle dinamiche di gruppo, delle classi in cui opera e delle relazioni, avviando una riflessione attiva e sistematica sulle modalità di interazione con le esigenze, le motivazioni e le percezioni degli alunni. La profondità di questa riflessione condiziona la qualità delle relazioni educative e degli esiti di apprendimento[12].

Per realizzare una formazione all'altezza delle sfide educative è necessario, dunque, che l'attenzione metodologica si sposti dal considerare l'alunno come semplice oggetto da trattare, verso la soggettività dell'insegnante che interagisce con la soggettività dello studente[13]. Bisogna dunque considerare le problematiche, i pensieri e le condizioni che definiscono le variabili nascoste che influenzano e dirigono la relazione educativa e, di conseguenza, l'azione professionale del docente[14]. Come anticipato, è infatti la prospettiva dell'insegnante che, in un certo senso, "crea" l'alunno. Pertanto, la riflessione deve riguardare aspettative, convinzioni, pregiudizi e credenze che orientano tale "creazione". Questo insieme di conoscenze viene definito in letteratura come "sapere implicito"; esso è il filtro inconsapevole attraverso cui valutiamo e agiamo nel mondo, determinando anche l'esito delle nostre relazioni sociali[15]. Ne consegue che una formazione e una ricerca

[7] Cfr. L. Darling-Hammond, *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2006.

[8] Cfr. L. C. Cajola, A. M. Ciraci (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*, Roma, Aracne, 2019.

[9] Cfr. D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

[10] Cfr. G. Kelchtermans, *Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-understanding, Vulnerability, and Reflection*, cit.

[11] Cfr. F. Lo Presti, *La responsabilità del disagio a scuola. Dimensioni tacite ed aspettative nella relazione educativa*, in F. Sabatano, G. Pagano (a cura di), *Oltre il disagio*, Milano, Guerini e Associati, 2020.

[12] Cfr. L. Valli, *Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection*, in "Peabody Journal of Education", 72(1), 1997, pp. 67–88.

[13] Cfr. P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

[14] Cfr. M. V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

[15] Cfr. M. Polanyi, *The Tacit Dimension,* Garden City, NY, Doubleday & Company, 1966.

educativa efficaci devono necessariamente focalizzarsi sull'identificazione e sulla messa in luce di questo sapere implicito, per sviluppare competenze realmente adeguate al complesso ruolo dell'insegnante[16].

2. Cos'è il sapere implicito e come interviene nella relazione educativa

Il concetto di sapere implicito si riferisce, quindi, a un insieme di conoscenze che non sono immediatamente visibili o facilmente espresse a parole. Tali conoscenze si acquisiscono attraverso l'esperienza diretta, i rapporti sociali e la riflessione personale. Spesso non sono mai state oggetto di un'analisi approfondita volta a verificarne la validità o la solidità, ma vengono accettate e assunte tacitamente come punti fermi per interpretare la realtà semplicemente perché sono di uso comune e fanno parte di una visione personale e "naturale" del mondo. Questo tipo di sapere si produce continuamente, si condivide e si assorbe nelle interazioni di tutti i giorni, e proprio per questo, influisce inconsapevolmente sul modo in cui ciascuno di noi agisce.

Per tali ragioni, quando entriamo in relazione con gli altri, siamo inevitabilmente influenzati dal sapere implicito, il quale contiene sia una visione del mondo, sia l'insieme di aspettative che da essa derivano. In altri termini, esso funziona come un filtro interpretativo che si manifesta sotto forma di pregiudizi, di convinzioni e di credenze, i quali divegono criteri inconsapevoli attraverso cui giudichiamo noi stessi, le esperienze, gli altri[17]. In questo senso, il sapere implicito è un sapere "sotterraneo" o nascosto, che, pur non essendo stato mai esaminato criticamente, è stratificato nella nostra memoria individuale e collettiva; è parte significativa di ciò che definiamo senso comune e della nostra percezione personale della realtà. Per questo motivo, il sapere implicito è un elemento stabile e persistente che contribuisce a definire sistemi di significato e direzioni di vita, esercitando un forte controllo sulle nostre scelte nel presente grazie al potere interpretativo che si è costruito nel passato. Esso diventa un sistema di classificazione che contiene una serie di immagini e di descrizioni che vanno oltre le semplici informazioni disponibili, creando così una sorta di ambiente reale fatto di aspetti e di condizioni che appaiono incontestabili. Questo sapere tende a confermare sé stesso perché condiziona e pregiudica le interpretazioni che diamo alla realtà e le relazioni con gli altri, modellando "l'altro" secondo le immagini che abbiamo già consolidato nella mente[18].

Le rappresentazioni che una persona ha di se stessa e del mondo non derivano, dunque, semplicemente da un modo di pensare preesistente, ma al contrario è quel modo di pensare a essere direttamente influenzato dalle rappresentazioni che si

[16] Cfr. S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2018.

[17] Cfr. S.T. Fiske, S.E. Taylor, *Social Cognition*, New York, NY, McGraw-Hill, 1991.

[18] Cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1991.

possiedono[19]. Di conseguenza, i pensieri, le riflessioni e le interazioni che una persona realizza nel corso della vita quotidiana sono guidati da questo sapere informale che, non essendo né sistematico né esplicito, trae dalla sua invisibilità un potere molto forte nel dirigere le nostre idee e azioni[20].

In ragione di queste dinamiche profonde che lo descrivono, il sapere implicito è particolarmente importante nella formazione dei docenti, soprattutto quando si vuole favorire lo sviluppo di competenze riflessive e autocritiche in grado di promuovere una capacità di gestione sensibile ed esperta della relazione educativa[21].

In tal senso, una particolare rilevanza assume il sapere implicito nella sua declinazione "personale"; declinazione che si forma a partire dalle esperienze vissute di sé e degli altri[22]: il modo in cui ognuno conosce e la qualità di questa conoscenza sono influenzati dalla propria storia personale e dalle modalità con cui si sono vissute le esperienze. In termini semplici, possiamo affermare che siamo persone diverse perché viviamo e conosciamo cose diverse, uniche e irripetibili, legate all'unicità delle esperienze di vita di ciascuno.

Il sapere personale si costruisce, quindi, nella quotidianità e nelle esperienze che viviamo, realizzandosi attraverso un'elaborazione razionale delle emozioni vissute[23]. Questo tipo di sapere ha un ruolo molto importante non solo nel modo in cui si conosce, ma anche nel modo in cui si è e si agisce. La formazione e l'apprendimento, quindi, non sono solo processi cognitivi, ma coinvolgono anche aspetti emotivi e relativi alle relazioni personali[24]. Si tratta di una costruzione attiva che si sviluppa nel tempo e con l'esperienza individuale, ed è fondamentale per la formazione dell'identità personale, attribuendo valore e direzione all'esperienza stessa. Nella vita delle persone si susseguono passaggi fondamentali o momenti di cambiamento che segnano la crescita degli individui definendo un "prima" e un "dopo". Questi momenti – come scelte importanti, esperienze lavorative, eventi significativi come la malattia o la morte, o esperienze ludiche – influenzano e modificano continuamente i valori che guidano la persona, orientandola verso nuovi obiettivi, modi di pensare e di essere[25]. Le trasformazioni dei valori personali avvengono proprio in corrispondenza di queste transizioni, nelle quali il sapere personale si scompone e si riorganizza, costruendo e caratterizzando il senso del sé e guidando l'azione.

[19] Cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning,* cit.; F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MA, MIT Press, 1991.

[20] Cfr. M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, cit.; D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, cit.

[21] Cfr. K. Zeichner, *Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education*, "Curriculum Studies", 2(1), pp. 57-74, 1994.

[22] Cfr. P. de Mennato, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Milano, Guerini e associati, 2003.

[23] Cfr. M. Zembylas, *Emotions and Teacher Identity: A Postmodern Perspective*, in "Teachers and Teaching", 9(3), 213-238, 2003.

[24] Cfr. N. Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, New York, NY, Teachers College Press, 1992.

[25] Cfr. D. Demetrio (a cura di), *Educazione degli adulti. Gli eventi e i simboli*, Milano, Cuem, 1996.

La profondità e la sistematicità dei processi di conoscenza descritti determinano che ogni persona tenda a vedere la realtà in cui vive come l'unica e tangibile realtà, non semplicemente come una versione di essa, come difatti è. Questa attitudine del pensiero umano nasce da bisogni adattivi, i quali attivano la necessità di costruire classificazioni e categorizzazioni del mondo finalizzati a realizzare una versione della realtà stabile e continua nella quale sia possibile trovare una collocazione e una prospettiva. Il sapere, quindi, è uno strumento che ci permette di costruire senso, di comprendere noi stessi e il mondo e di orientarci nelle nostre azioni[26]. Tuttavia, questo stesso sapere ci vincola e ci rinchiude in visioni predefinite di noi stessi e del mondo, determinando inconsapevolmente le nostre scelte, ambizioni, volontà e comportamenti.

Ad esempio, nell'ambito educativo, la reazione di un insegnante verso un alunno che manifesta aggressività è spesso influenzata dalle categorie implicite, ossia dalle etichette e convinzioni pregresse che quell'insegnante ha interiorizzato, basate anche sulle sue esperienze personali e sulle conoscenze implicite diffuse nel contesto professionale in cui opera. Se un insegnante associa l'aggressività a fattori culturali o sociali, questo può condurlo inconsapevolmente a formulare giudizi ingiusti o risposte punitive o di esclusione. Di conseguenza, la sua relazione con l'alunno sarà condizionata da un sapere personale e implicito che tenderà a confermare sé stesso nel tempo, plasmando l'alunno in base alle immagini interpretative già possedute dall'insegnante[27].

Questo esempio mette in evidenza un errore professionale significativo: l'aggressività dell'alunno potrebbe avere cause più sottili e profonde che restano invisibili agli occhi dell'insegnante. Il vero errore non è tanto interpretare male il comportamento, quanto non porsi il problema della validità di questa interpretazione e non esserne consapevoli. L'errore più grave è proprio quello che non si sa di aver commesso, perché di questo errore non si può neppure correggere il corso[28]. Dunque, ogni comportamento deve essere compreso non semplicemente come prodotto delle categorie tacite usate per giudicarlo, ma come parte di un contesto più ampio e complesso che riguarda il soggetto e la sua esperienza nella sua unicità. Solo così è possibile attribuire un significato soggettivo coerente che consenta risposte efficaci dal punto di vista educativo. Questo richiede un sapere pratico e riflessivo, che implica un'attenta indagine finalizzata a cogliere il profilo singolare e originale della situazione.

L'errore più grave che può commettere un insegnante consiste, quindi, nel produrre interpretazioni e giudizi che ignorano o trascurano la soggettività dell'alunno, riducendo tutto a classificazioni predefinite e inconsapevoli. Il punto critico è rappresentato dalla consapevolezza che il senso oggettivo di un comportamento è costruito dall'osservatore e può non corrispondere al senso soggettivo di chi tale comportamento agisce[29]. Non si

[26] Cfr. J. Bruner, *The Culture of Education,* cit.

[27] Cfr. F. Lo Presti, *La responsabilità del disagio a scuola. Dimensioni tacite ed aspettative nella relazione educativa*, cit.

[28] Cfr. R. Massa, L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

[29] Cfr. P. Bertolini, *Teoria e prassi dell'educazione*, Milano, Giuffrè Editore, 1968.

tratta di negare l'utilità di un significato condiviso di certi comportamenti sociali, ma di recuperare il principio di adeguatezza, secondo cui ogni interpretazione proposta deve essere compatibile con quella della persona che ha prodotto quel comportamento. Rinunciare a questo principio significa rischiare di elaborare spiegazioni prive di rilevanza reale, che possono portare al fallimento dell'azione educativa[30].

Il soggetto e il mondo nascono infatti da una relazione reciproca, e questa relazione richiede di superare ogni interpretazione oggettivistica o idealistica: il soggetto non è semplicemente risultato di forze esterne ma costruisce attivamente le sue rappresentazioni del mondo, partecipando con i propri significati e modi di interpretare la realtà[31].

Per questo motivo, la formazione e l'autoformazione degli insegnanti devono concentrarsi sul mettere in luce le rappresentazioni che essi hanno di sé e della realtà, in una prospettiva di tipo fenomenologico, cioè concentrata sulla categoria della soggettività.

Normalmente, gli insegnanti, nell'essere persone, definiscono il loro agire professionale in modo automatico e naturale, interiorizzando norme e valori determinati dal contesto sociale e culturale di appartenenza attraverso dinamiche che sfuggono alla consapevolezza. L'uso di categorie sociali astratte permette di creare modelli rassicuranti di sé e degli altri, che aiutano a confrontare le nuove informazioni con le esperienze passate. Tuttavia, l'educazione richiede anche il coraggio di mettere in discussione queste strutture di pensiero, aprendo la strada a un esame profondo del proprio ruolo e ad un impegno a coltivare una consapevolezza che va oltre un atteggiamento meccanico ed ignaro[32].

Questa consapevolezza costituisce una sorta di "vigilanza epistemica" ed è più che una semplice competenza metacognitiva: è la capacità di dubitare sistematicamente delle proprie conoscenze, trasformando il dubbio in uno strumento di dialogo continuo con sé stessi e con la realtà[33]. Questo processo ridefinisce il ruolo dell'insegnante come professionista riflessivo e consapevole, capace di selezionare e utilizzare metodi e approcci che favoriscono una riflessione critica sulla propria esperienza e sul proprio modo di pensare, instaurando una relazione con gli studenti fondata sulla qualità e sulla reciprocità dello scambio tra identità[34].

[30] *Idem*.

[31] Cfr. J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, cit.

[32] Cfr. M. Aglieri, *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti. Contesti, scenari, percorsi, messaggi*, Lecce, PensaMultimedia, 2020.

[33] Cfr. L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

[34] Cfr. M.V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo*, cit.

3. L'esercizio d'uso della riflessività nella formazione degli insegnanti

Una formazione degli insegnanti di matrice riflessiva mira, dunque, a superare la netta distinzione tra il sapere esplicito e quello implicito. In tal senso, al fine di rendere l'azione professionale realmente efficace e consapevole, è necessario attivare processi di decostruzione del sapere implicito, che spesso dirige in modo automatico e acritico le valutazioni e le decisioni dell'insegnante. Questo lavoro riflessivo ha l'obiettivo di ricostruire consapevolmente una sorta di epistemologia dell'agire professionale, ovvero una base razionale e critica che chiarisca il rapporto tra teoria e pratica[35]. In tal modo, la teoria cessa di essere un insieme confuso e poco condiviso di nozioni, diventando invece un riferimento chiaro, scelto deliberatamente, capace di orientare le azioni comportamentali in modo aderente ai compiti specifici della professione educativa. Comprendere i punti di vista che guidano l'azione professionale consente all'insegnante di valutare in che misura il proprio operato sia adeguato e, soprattutto, di intervenire criticamente e riflessivamente modificando il proprio agire anche in corso d'opera[36]. Accettare l'incertezza come componente strutturale dell'attività docente rappresenta così un presupposto fondamentale, poiché tale incertezza alimenta la continua ricerca di senso riguardo a finalità e metodi dell'educazione[37]. In altre parole, una disposizione aperta al dubbio funge da viatico per la riflessione costante sulle ragioni e sui sistemi di sapere – spesso impliciti – che guidano scelte e interpretazioni nella pratica educativa.

Questo esercizio permanente di analisi e di messa in discussione consente all'insegnante di ridefinire costantemente la propria professionalità, evitando di assumere in modo acritico modelli convenzionali spesso basati su logiche tacitamente condivise[38]. La formazione critica, dunque, invita a mettere in discussione tali logiche alla luce di una rigorosa auto-analisi delle proprie convinzioni, del contesto operativo, delle relazioni e delle conoscenze implicite che entrano in gioco nella definizione di queste dimensioni[39].

Il fulcro di questo processo è, come chiarito, il sapere implicito e personale; l'obiettivo formativo consiste nel "lavorarci sopra" attraverso modalità condivise di verifica e di validazione, capaci di valutare la validità di un certo sistema di significati in relazione agli effetti prodotti e alla corrispondenza di tali effetti con la realtà concreta del soggetto[40].

L'epistemologia sottostante a questo modello formativo si fonda su una sostanziale

[35] Cfr. D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1987.

[36] Cfr. F.A.J. Korthagen, *In Search of the Essence of a Good Teacher: Toward a More Holistic Approach in Teacher Education*, in "Teaching and Teacher Education", 67, 2017, pp. 1-7.

[37] Cfr. G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, New York, NY, Routledge, 2010.

[38] Cfr. J. Loughran, *Professional Learning for Teachers: From Pedagogy to Praxis*, London, Routledge, 2010.

[39] Cfr. M.A. Flores, C. Day, *Context which shape and challenge new teachers' identities: A multi-perspective study*, in "Teaching and Teacher Education", 22(2), 2006, pp. 219-232.

[40] Cfr. M. Eraut, *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, in "British Journal of Educational Psychology, 70(1), 2000, pp. 113-136.

equivalenza tra scientificità e fondazione fattuale, cioè sull'intenzione di far dialogare teoria e pratica in modo concreto: la teoria si specifica nella pratica e, allo stesso tempo, la pratica si generalizza attraverso la teoria[41]. Tale relazione intende rispondere a due esigenze complementari: da un lato, affrontare problemi realmente sentiti come significativi nella pratica professionale; dall'altro, rendere l'intervento formativo rilevante, rendendo al contempo esplicite le soggettività coinvolte, così da individuare strategie originali e coerenti con la singolarità e l'irripetibilità di ogni situazione educativa. Riconoscere i vincoli e le potenzialità derivanti da un sistema teorico che contempla la soggettività costituisce un criterio fenomenologico fondamentale di scientificità[42]: ogni decisione e azione si configura come parte di un percorso autoriflessivo, giustificato attraverso riferimenti teorici chiari. La relazione organica e sistematica tra argomentazione razionale, scelta metodologica e riscontro concreto orienta pertanto sia la pianificazione sia la valutazione delle pratiche, evidenziando una circolarità virtuosa tra teoria e azione[43]. In altri termini, il processo educativo implica che le astrazioni teoriche vengano continuamente messe a confronto con la realtà complessa e concreta del problema educativo che si intende affrontare. In questa ottica, lo sviluppo della relazione educativa deve prevedere un costante rimando alla cornice teorica che guida e motiva le scelte pedagogiche adottate. Tale quadro teorico si fonda sull'interazione tra saperi impliciti e agito professionale nella costruzione dell'immagine dell'altro, inserendo nella formazione il riconoscimento della soggettività e dell'intenzionalità trasformativa come dimensioni centrali.

L'assunto di fondo è che i saperi costruiscano le identità e i modi in cui esse si manifestano nel contesto professionale, delineando così gli ambiti entro cui costruire un percorso formativo fondato su un'epistemologia pedagogica[44]. L'approccio epistemologico privilegiato sottolinea quindi una valenza dialettica e argomentativa, collocando la pedagogia a confronto con le teorie sul rapporto tra saperi impliciti e comportamenti, per definire un orientamento normativo che renda la pratica intenzionalmente trasformativa e formativa nella gestione consapevole dell'azione educativa[45]. Di conseguenza, il rapporto tra sistemi di sapere implicito e pratiche professionali diventa sia fondamento teorico-epistemologico sia obiettivo formativo: da un lato, si riconosce questo rapporto come "fattore formativo" che produce un "fatto sociale"; dall'altro, si progettano percorsi educativi volti a gestire consapevolmente tale rapporto.

[41] Cfr. C. Argyris, D. A. Schön, *Organizational learning: A theory of action perspective,* Reading, MA, Addison-Wesley, 1978.

[42] Cfr. L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia,* Milano, FrancoAngeli, 2011.

[43] Cfr. J. Elliott, *Action Research for Educational Change, Milton Keynes*, UK, Open University Press, 1991.

[44] Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1991.

[45] Cfr. L. Fabbri, F. Bracci, A. Romano, *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante,* in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XIII, 21, 2021.

Individuare l'influenza implicita dei sistemi di sapere come problema epistemologico centrale definisce il bisogno formativo nell'ambito professionale: infatti, l'agito nei contesti relazionali spesso sfugge a un'analisi critica consapevole delle motivazioni sottostanti. Concepire il modo di agire e relazionarsi agli altri come prodotto di un sistema di saperi rende possibile sviluppare una gestione critica dell'agire, mediante l'esplicitazione e la ricostruzione consapevole di questo sistema, consentendo una partecipazione attiva nella costruzione del sé professionale.

La formazione critica dell'insegnante si sviluppa, in tal modo, considerando sia l'aspetto fenomenologico del problema – ovvero la natura e la qualità dei saperi impliciti che guidano l'agire soggettivo – sia le potenzialità offerte dal loro disvelamento. Se il punto centrale è la pervasività di tali saperi nella vita professionale, allora una strategia formativa efficace consiste nell'attivare una consapevolezza critica e costruttiva che permetta di intervenire, a livello educativo e progettuale, sulla propria identità professionale.

La costruzione degli strumenti metodologici che compongono questo tipo di formazione ha l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a considerare i saperi come oggetti culturali suscettibili di riflessione, valutazione e trasformazione. Il fine ultimo è che i saperi diventino la base su cui si fondano i modi di pensare, agire e relazionarsi socialmente; essi rappresentano dunque un ambito che valorizza il potenziale auto-formativo insito nei processi di negoziazione e di condivisione che generano la costruzione della conoscenza.

Questa concezione definisce l'azione formativa come una ricerca di possibilità operative con un'intenzione trasformativa specifica, che sfrutta la convergenza tra pensiero e sentimento per stimolare la riflessione, la conoscenza critica e l'azione consapevole[46]. Si promuove così un'attitudine alla riflessione nella gestione della professione, supportata da "metodi sistematici di ricerca" che applicati a un insieme complesso di dati e di variabili fluide consentono una migliore comprensione e un controllo più intelligente e consapevole, meno confuso e abitudinario dunque, della relazione educativa.

Questo approccio rappresenta una premessa fondamentale per l'interpretazione e l'azione educativa, fornendo concrete opportunità metodologiche per dialogare con la singolarità e la soggettività degli studenti, valorizzandone la complessità e l'unicità.

4. Bibliografia di riferimento

Aglieri M., *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti. Contesti, scenari, percorsi, messaggi*, Lecce, PensaMultimedia, 2020.

[46] Cfr. S. D. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2017.

Argyris C., Schön D.A., *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1978.

Baldacci M., *Agire educativo e trasformazione culturale,* Milano, FrancoAngeli, 2005.

Baldacci M., Nigris E., Riva M G. (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Bertolini P., *Teoria e prassi dell'educazione*, Milano, Giuffrè Editore, 1968.

Biesta G., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, New York, NY, Routledge, 2010.

Brookfield S.D*., Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2017.

Caronia L., *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Cajola L. C., Ciraci A. M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*, Roma, Aracne, 2019.

Caronia L., *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia,* Milano, FrancoAngeli, 2011.

Darling-Hammond L., *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2006.

De Mennato P., *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Milano, Guerini e associati, 2003.

Demetrio D. (a cura di), *Educazione degli adulti. Gli eventi e i simboli*, Milano, Cuem, 1996.

Dewey J., *Experience and Education*, New York, Macmillan, 1938.

Elliott J., *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes, UK, Open University Press, 1991.

Eraut M., *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, in "British Journal of Educational Psychology", 70(1), 2000, pp. 113-136.

Fabbri L., Bracci F., Romano A., *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XIII, 21, 2021.

Fenstermacher G.D., Richardson V., *On Making Determinations of Quality in Teaching*, New York,Teachers College Record, 2005.

Fiske S.T., Taylor S.E., *Social Cognition*, New York, NY, McGraw-Hill, 1991.

Flores M.A., Day C., *Context which shape and challenge new teachers' identities: A multi-perspective study*, in "Teaching and Teacher Education", 22(2), 2006, pp. 219-232.

Isidori M.V., *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Kelchtermans G., *Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-understanding, Vulnerability, and Reflection*, in "Teachers and Teaching", 15(2), 2009, pp. 257–272.

Korthagen F.A.J., *In Search of the Essence of a Good Teacher: Toward a More Holistic Approach in Teacher Education*, in "Teaching and Teacher Education", 67, 2017, pp. 1-7.

Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1991.

Loughran J., *Professional Learning for Teachers: From Pedagogy to Praxis*, London, Routledge, 2010.

Maslach C., Leiter M.P., *Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry*, in "World Psychiatry", 15(2), 2016, pp. 103-111.

Massa R., Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1991.

Noddings N., *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, New York, NY, Teachers College Press, 1992.

Pagano G., Sabatano F. (a cura di), *Oltre il disagio*, Milano, Guerini e Associati, 2020.

Polanyi M., *The Tacit Dimension*, Garden City, NY, Doubleday & Company, 1966.

Schön D.A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1987.

Schön D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

Tardif M., *L'insegnante: Professione complessa*, Québec, Canada, Editions du Renouveau Pédagogique, 2014.

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2018.

Valli L., *Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection*, "Peabody Journal of Education", 72(1), 1997, pp. 67-88.

Varela F.J., Thompson E., Rosch E., *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MA, MIT Press, 1991.

Varela J., Thompson E., Rosch E, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MA, MIT Press, 1991.

Zeichner K., *Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education*, in "Curriculum Studies", 2(1), 1994, pp. 57-74.

Zembylas M., *Emotions and Teacher Identity: A Postmodern Perspective*, in "Teachers and Teaching", 9(3), 2003, pp. 213-238.

Data di ricezione dell'articolo: 10 settembre 2025
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 21 ottobre e 7 novembre 2025
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 12 novembre 2025