

La formación del profesorado en la escuela europea: el compromiso de la pedagogía y la enseñanza

Teachers' training in the European School: a commitment of the pedagogy and the didactics

PAOLINA MULÉ

Dipartimento di Scienze politiche e sociali

Via Vittorio Emanuele II, 49

Università degli Studi di Catania

95131 – Catania

pamule@unict.it

ORCID: 0000-0001-6499-7901

Recibido/Aceptado: 07/04/2019 / 04/05/2019

Cómo citar: Mulé, P. (2019). La formación del profesorado en la escuela europea: el compromiso de la pedagogía y la enseñanza. *Tabanque: Revista pedagógica*, 32, 6-18.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.0.2019.6-17>

Resumen: A la luz de una perspectiva crítico-hermenéutica, la autora presenta diversas líneas de investigación, posibilidades y métodos de investigación, para dar sentido y significado a la educación de un nuevo sujeto-persona, que hoy en día aparece cada vez más desorientado en un contexto social confuso y complejo, a través del análisis y construyendo un nuevo proceso de entrenamiento. Esto requiere una reflexión sobre la nueva figura del maestro, que no solo es el experto, el conocedor de las ciencias de la educación según una perspectiva pedagógica, psicológica, educativa, jurídica, el conocedor de su propia área, sino sobre todo el experto que debe cuidar del proceso de formación biopsíquica y cultural del sujeto educativo en edad escolar en la infancia, preadolescencia y adolescencia, e intentar orientarlo en un proyecto existencial y de vida. Por lo tanto, reflexiona sobre la tarea del profesor, especialmente en la escuela, dirigida a analizar e interpretar las diferentes urgencias educativas con una nueva lógica con respecto a las experimentadas en los últimos años, mediante la adquisición de un grupo de competencias de diferente naturaleza: disciplinaria, transversal, técnico-profesional, organizacional, socio-relacional, para diseñar cursos de capacitación diferenciados y personalizados, así como para desarrollar competencias desde la escuela a través de la posesión de habilidades de negociación, mediación y metacognición, involucrando a la propia escuela, pero también a la familia y otros agentes externos a la escuela.

Palabras clave: Estudiante; Didáctica; Formación Inicial; Pedagogía; Profesor.

Abstract: In the light of a critical-hermeneutical perspective, the author presents diverse lines of research, possibilities and research methods, to give meaning to the education of a new subject-person, who appears today increasingly disoriented in a confusing and complex social context, through analysis and building a new training process. This requires a reflection on a new figure of the teacher, who is not only the expert, the connoisseur of the educational sciences according to a pedagogical, psychological, educational, legal perspective, the connoisseur of his own disciplinary fields, but above all the expert who takes care of the process of biopsychic and cultural formation of

the educational subject in school age in childhood, preadolescence and adolescence, in an attempt to guide it in an existential and life project. Therefore, the teacher's task, especially at school, is aimed at analyzing and interpreting the different educational emergencies with a new logic with respect to those experienced in recent years, by acquiring a platform of competencies of different nature: disciplinary, transversal, technical-professional, organizational, socio-relational, to design differentiated and personalized training courses, as well as to develop competencies from school through the possession of negotiation, mediation and metacognition skills, involving one's own school, but especially the family and any other social agent.

Keywords: Teacher, Initial Training, Pedagogy, Didactics, Student.

Sumario:

Introducción.

1. Formación inicial del docente.
2. Maestro como mediador didáctica-disciplina.
3. Conclusiones.

Summary:

Introduction.

1. Teachers' initial training.
2. Teacher as mediator didactics-discipline.
3. Conclusions.

«La educación debe ofrecer la brújula que permite a los individuos encontrar su propia ruta» .
(J. Delors, La educación en un tesoro)

Dentro del panorama pedagógico, escolar¹ y cultural italiano y europeo del tercer milenio, se necesita una perspectiva crítica² para analizar y deconstruir el

¹ Las instituciones educativas, pero también las universidades italianas de este tercer milenio, están experimentando una transformación que está en marcha, comenzando ya en la década de 1990, y continuando con la Ley de reforma de Moratti 53/2003, Gelmini Legge, Ley 107/2015. . Cfr. Boccia, P. (2015). *la "Buona Scuola"*. Roma: Anicia.

² Aquí se pretende recordar la especulación pedagógica de un grupo de investigación interuniversitario italiano, del cual forman parte. G. Flores d'Arcais, A. Granese, F. Cambi, E. Colicchi, R. Fadda, E. Frauenfelder, R. Massa, M. Muzi, A. Piromallo Gambardella, A. Porcheddu, G. Spadafora, que, al desarrollar el tema *Las estructuras cognitivas y los modelos de racionalidad pedagógica* han tratado de definir críticamente las métricas de capacitación del pedagogo, tanto a nivel histórico-descriptivo como a nivel específicamente pedagógico, con especial atención a la organización del aprendizaje y la formación en los diversos contextos escolásticos y extraescolares en los que el educador se encuentra actuando, destacando una "expropiación y pérdida de especificidad de lo" pedagógico". Es esta nueva estructuración de los problemas de conocimiento y comunicación, la llamada curvatura escolar o "torsión" de la pedagogía como ciencia aplicada y, por lo tanto, su empobrecimiento como una disciplina más generalmente dirigida a la definición crítica de los problemas de "generación", desarrollo

'pensamiento' y la 'educación' en un intento por contener y/o erradicar las emergencias educativas, para contrarrestar la imprevisibilidad de los eventos, promover sobre todo en el sistema escolar una pedagogía basada en una racionalidad que ya no es absoluta, unilateral, sino polimórfica, abierta al pluralismo, a múltiples perspectivas.

Por lo tanto, se trata de reconocer, a la luz de una perspectiva crítico-hermenéutica, la existencia de muchas líneas de investigación, de muchas posibilidades y métodos de investigación, para dar significado a la educación de un nuevo sujeto-persona que hoy parece cada vez más desorientado en un contexto social confuso y complejo, a través del análisis y construcción de un nuevo proceso de formación. Esto requiere una reflexión sobre una nueva figura del maestro, que no solo es el experto, el conocedor de las ciencias de la educación según una perspectiva pedagógica, psicológica, educativa, jurídica, el conocedor de su propia disciplina, sino sobre todo el experto que cuida del proceso de formación biopsíquica y cultural del sujeto educativo en edad escolar en la infancia, preadolescencia y adolescencia, e intenta orientarlo en un proyecto existencial y de vida, alejado de la incertidumbre.

En otras palabras, es tarea del profesor, especialmente en la escuela, analizar e interpretar las diversas emergencias educativas con una nueva lógica, diferente de las que se vienen aplicando en los últimos años, mediante la adquisición de un grupo de competencias de diferente naturaleza: disciplinaria, transversal, técnico-profesional, organizacional, socio-relacional, para diseñar cursos de capacitación diferenciados y personalizados, así como para desarrollar competencias desde la escuela a través de la posesión de habilidades de negociación, mediación y metacognición, involucrando a la propia escuela, a la familia y a otros agentes extra-escolares.

1. FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

En este sentido, surge una pregunta aún sin resolver, que se refiere a la capacitación inicial y en servicio del maestro, que en todos los niveles necesita "profesionalización", pero también una reapropiación o el descubrimiento desde el principio de su identidad. Esta identidad profesional se encuentra influenciada por las transformaciones culturales, sociales, políticas y económicas que se han cruzado

y crecimiento conjunto de "cultivo" y cuidado ",", (Granese, A. (1990). Presentazione generale dei "Quaderni di pedagogia critica". En Granese, A. a cura di, *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*. Milano: Unicopli, p. 15). En la perspectiva de la autocomprensión cfr. Burza, V. (2003). *Formazione e persona. Il problema della democrazia*. Roma: Anicia, pp. 17- 20; Spadafora, G. (1992). *L'identità negativa della pedagogia*. Milano: Unicopli; Granese, A. (1993). *Il labirinto della porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia; Cambi, F. (1994). I grandi modelli della formazione. En Cambi, F., Frauenfelder, E. a cura di, *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.

y condicionado a lo largo del siglo XX, pero también en estos años del tercer milenio, influyendo en gran medida en los diversos conocimientos esenciales, pero también en los enfoques metodológico-didácticos.

En esta perspectiva, es necesario capacitar a maestros para que puedan "aprender" pero también "enseñar", para responder a las necesidades de capacitación de los estudiantes, quienes parecen estar influenciados por la difusión del "pensamiento débil", que no es constructivo y crítico, lo que da lugar a la desorientación y por tanto, insuficiencia y desmotivación. El objetivo principal es, por lo tanto, rediseñar un perfil de maestro, diseñador de capacitación, que recupere la posesión de su "identidad" en su papel cultural e institucional que, en mi opinión, se ha perdido a lo largo de los últimos años. Esto se aprecia en la renuncia, la desmotivación que se produce cuando entramos en la escuela, al menos en el sur de Italia, aunque encontramos también diversidad de opiniones: una minoría de profesores que a menudo encuentran colegas en su actualización, y una mayoría poco disponible al cambio, que responde de forma negativa a todo lo que es 'nuevo' y 'diferente'³.

En esencia, el maestro, como diseñador de capacitación, debe fomentar los procesos de aprendizaje, crecimiento y maduración del sujeto educando su personalidad a través del redescubrimiento de la esencialidad de las cosas y de las personas. Por lo tanto, este maestro tendrá que reflexionar sobre la educación, sobre la formación de la persona, no perder de vista la promoción y el logro de la excelencia en la educación a través de una escuela que evoluciona con todos sus operadores: maestros y otros, entre la responsabilidad cultural y la planificación política y que se mide por los nuevos problemas educativos emergentes. En este sentido, el diseñador de capacitación debe considerar cuidadosamente el proyecto de vida del estudiante en relación con los demás y con la dimensión organizativa del conocimiento y las instituciones educativas, si realmente quiere promover una "nueva democracia" en el siglo XXI, esos 'nuevos valores' de la persona, para lograr el crecimiento político-cultural de la sociedad y un nuevo modelo escolar.

El panorama sociocultural de los últimos años ha hecho que este tema de la educación de las persona no haya permanecido indiferente ante el paradigma de la complejidad, que ha atravesado particularmente la última década del siglo XX. Se ha ido perdiendo autonomía, conciencia, se ha vuelto cada vez más incómodo e inseguro, y se persiguen valores falsos que han dado lugar a una crisis de valores que se ha extendido debido a la banalidad y la superficialidad de la sociedad de bienestar. En este sentido, el desafío de la complejidad ha creado y continúa creando una multiplicidad de posibilidades, generando la precariedad de las formas socialmente compartidas debido precisamente a esa misma multiplicidad. La formación, que es un concepto vinculado a una idea de forma, paradójicamente se

³ Mulè, P. (2018). La scuola e l'insegnante del Mezzogiorno nelle prospettive della contemporaneità. En Caligiuri, M. a cura di, *Studi per una pedagogia del Mezzogiorno*. Roma: Anicia, pp. 119- 149.

escapa de la forma en sí misma, de la forma como concepto unitario y unívoco para multiplicarse y diseminarse en una innumerable pluralidad de formas.

Resulta entonces este extraño fenómeno de una formación que, cuando se multiplica no solo genera dificultades para que el especialista analice la categoría de capacitación, sino que también proporciona al sujeto educativo una especie de desorientación con respecto a los modelos, los puntos de referencia, los valores, la construcción sentido. Esto significa que hoy el maestro está comprometido con esta ardua y difícil tarea, que consiste en guiar a los jóvenes hacia una sociedad mejor, capacitar a los jóvenes más competentes y preparados para planificar su existencia a través de las vías de desarrollo más humanas posibles. Se trata de redescubrir o recuperar ese sentido de humanidad que se ha perdido⁴. Aquí se requiere que el maestro tenga la capacitación adecuada para satisfacer las necesidades educativas y existenciales de las generaciones futuras.

Como parte del debate pedagógico contemporáneo, se sabe que la profesión docente no ha sido objeto de reflexión central. De hecho, la formación inicial y en servicio de los docentes ha sido bastante insuficiente y se ha seguido por caminos inadecuados. Este problema está vinculado en Italia a un pre-concepto, un prejuicio entre los docentes, que se manifiesta dentro de su propia formación y actualización, y repercute en las diversas disciplinas y en las ciencias de la educación en su totalidad. Si en la formación de un maestro de todo tipo y grado, la referencia a la psicología se da casi por descontada, ya que ningún maestro puede planificar sus lecciones, elegir métodos efectivos y estrategias de enseñanza, manejar relaciones interpersonales, si ignora las habilidades cognitivas del sujeto emocional, afectivo, socio-relacional en relación con los procesos de aprendizaje, no existe la misma consideración para la pedagogía que muy a menudo se ha asimilado, en cambio, a la filosofía y la didáctica.

«Por un lado, la pedagogía no ha beneficiado a su propia denominación, cuya etimología, que la vincula con el niño y su guía, ha eclipsado el espectro semántico y teórico. Por otro lado, no podemos permanecer en silencio sobre el retraso con el que se ha establecido en Italia el debate sobre el estado epistemológico de la pedagogía y sobre las características de las ciencias de la educación. Ambos elementos han hecho que la [...] pedagogía oscile entre la ética (los fines de la

⁴ Esta relación con el otro es, por lo tanto, indispensable, ya que “uno es un hombre con los demás”.(Ducci, E. (1974). *Essere e comunicare*, Bari: Adriatica Editrice, p. 127). Esta concepción nos lleva a reflexionar sobre un supuesto central de fondo que «se refiere al significado que la relación debe tener en el contexto de un discurso sobre educación, ya que recuerda cómo la reunión no solo debe ser protegida, cuidada, cultivada sino cómo debe orientarse al descubrimiento del otro como una subjetividad para reflejarse y reconocer el valor del ser humano, para acceder a una serie de preguntas relacionadas con el significado de la persona, a la relación que este primer valor tiene con la realidad social y cultural y civil y al valor de esos modos interactivos tales como la reunión, la comprensión, el diálogo» (Burza, 2003, p. 171).

educación) y la didáctica (los medios de transmitir el conocimiento) de un tema a otro»⁵.

Sin duda, será la influencia de las ciencias de la educación la que transformará bruscamente la perspectiva de la educación, que se volverá cada vez más activa, argumentó Dewey, en 1929 en *Las fuentes de una ciencia de la educación*⁶, al tiempo que admite la naturaleza científica de la pedagogía. Sin embargo, se vuelve más arte que ciencia. Y en esta perspectiva, el profesionalismo docente adquiere significados diferentes a los que tenía en el pasado, sin distinción entre maestros y profesores. «Las competencias en el campo de las ciencias de la educación se consideran tanto más útiles cuanto más baja es la calificación escolar y, en consecuencia, con la progresión del nivel escolar, deben reducirse en beneficio del crecimiento de las habilidades culturales y disciplinarias⁷».

En este sentido, reconsiderando el concepto de educación en relación con las ciencias de la educación, se deduce que existe un nuevo perfil cultural e institucional del docente que no se basa tanto en una dimensión empírica práctica-aplicativa, de la realidad como en la idea reguladora. La actividad docente, en el modo que une la teoría con la práctica, es la que se ha venido transmitiendo a lo largo del tiempo. «En el momento de la formación inicial del profesorado, la que tiene lugar durante los estudios universitarios, hasta ahora no se han propuesto habilidades de enseñanza a la atención del alumno, y al futuro profesor, ya que la organización de los estudios universitarios relacionados con la enseñanza ha reflejó el modelo formativo gentil, según el cual el conocimiento es equivalente a saber transmitir. Es decir, para enseñar adecuadamente se ha considerado suficiente para conocer la disciplina, con la consecuencia de que para transmitir el conocimiento en el proceso de capacitación, las competencias psicopedagógicas generales o los conocimientos específicos y las competencias relacionadas con los diversos campos no se han considerado influyentes, ni se han previsto medidas disciplinarias⁸».

En otras palabras, dentro de la sociedad compleja de hoy día, el maestro, como protagonista esencial de la mediación didáctico-disciplinaria, debe poder planificar, diseñar el camino educativo de los estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, habilidades de recuperación, particularmente en edad preescolar y en la etapa de Educación Infantil, para enfrentar adecuadamente los problemas de diversos tipos, que requieren estrategias, habilidades, intervenciones inmediatas, diferenciadas y cada vez más efectivas y calificadas. Lo que significa que "los maestros se enfrentan a personas, mentalidades y patrones de vida que no son el pasado; los mismos problemas educativos han cambiado las identidades y

⁵ Bellatalla, L. (2000). Scienze dell'educazione e professionalità docente. Dalla formazione all'aggiornamento. *Prisma 2*, n. 2, 37-44.

⁶ Dewey, J. (1953). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

⁷ Bellatalla, 2000, p. 40.

⁸ Cornacchioli, T. (1992). Dalle conoscenze disciplinari alle competenze didattiche. En Spadafora, G., 1992, pp. 26-27.

difícilmente se pueden rastrear en los esquemas operacionales racionales tradicionales. A los problemas de aprendizaje se agregan los problemas existenciales y, sin compararse con estos últimos, es casi imposible establecer y resolver los primeros⁹».

2. MAESTRO COMO MEDIADOR DIDÁCTICA-DISCIPLINA

Desde esta perspectiva, es necesario repensar el profesionalismo del docente, que debe consistir en la síntesis de las habilidades disciplinarias, pedagógicas, educativas, didácticas, culturales, organizativas y de gestión y en el "desempeño de la actividad como educador"¹⁰. Por lo tanto, la universidad ya no puede dejar de lado la distinción entre «habilidades disciplinarias y habilidades transversales, habilidades básicas y habilidades técnico-profesionales, pero aún más discriminatoria es la doble conjugación de competencia con respecto al potencial «Desarrollo cognitivo y emocional individual y respeto por el valor social del desarrollo organizacional y la responsabilidad ética»¹¹.

Confirmar la visión de la especialización de una formación inicial del maestro, cada vez más específica, fue sin duda el Decreto MURST (hoy MIUR) de 1998, en el que la profesión docente se hizo fundamental, conjugando la interacción de las teorías docentes con las técnicas didácticas, con los currículos educativos, con los códigos deontológicos y con los sistemas de evaluación-certificación-desarrollo de experiencias y competencias. En esta perspectiva, incluso la condición social del docente asume un papel fundamental, ya que representar la profesión del docente interviene en su representación subjetiva, objetiva e ideal, pero también en su terreno a través de una acción educativa específica, caracterizada por sus acciones, que se realiza en clase (para enseñar, diseñar, evaluar, etc.) y desde sus relaciones (comunicación interna y externa a la escuela) y el contexto (organizativo, tecnológico, social) en el que opera.

Del mismo modo, el profesionalismo docente debe basarse en la "competencia docente" que "representa la orientación de la misma" competencia disciplinaria", medible" no solo por la intensidad (cantidad y calidad) del conocimiento esencial, sino también por la orientación (capacidad de enseñanza), es decir, una dirección, un sentido¹²». Esto significa, por lo tanto, que no puede haber "competencia disciplinaria" sin la competencia didáctica, sin la actividad de

⁹ Fornaca, R. a cura di (1998). *Pedagogia e scuola primaria*. Roma: Carocci, pp. 23-24.

¹⁰ Cfr. *ivi*, p. 25.

¹¹ Galliani, L., Felisatti, E. a cura di (1998). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia, p. 12.

¹² *Ibidem*. Mulè, P. a cura di (2018). *Didattica generale e didattica disciplinare tra epistemologie e linee programmatiche di intervento. Il dibattito in Italia e in Spagna*. Lecce: Pensa Multimedia.

laboratorio. En resumen, no puede haber enseñanza sin la unión entre teoría y práctica y viceversa¹³.

En la era de la complejidad, la formación del profesor debe situarse y basarse en una "plataforma" de competencias integradas, basada en una misión ético-relacional del educador que, en los últimos tiempos, se ha debilitado cada vez más. Por lo tanto, es necesario capacitar al futuro maestro no solo para identificar las "habilidades transferibles" en los diversos contextos educativos, sino, sobre todo, para desarrollar habilidades a partir de la escuela, así como itinerarios que conducen a la adquisición de habilidades y competencias básicas. «Los docentes, en esencia, para afrontar las nuevas necesidades educativas con las que se enfrentan, deben cuestionar continuamente sus prácticas profesionales: la condición de la investigación, la necesidad de reorientación y actualización, el conocimiento y la comprensión de los fenómenos sociales que involucran a la escuela parecen representar personajes de su papel en el proceso de acentuación»¹⁴.

En otras palabras, entender y analizar la profesión del maestro significa no descuidar sus prácticas diarias durante el curso de capacitación inicial, pero también en el desempeño continuado, que se entrelazan con las representaciones simbólicas de sus experiencias individuales, de sus contextos organizativos-institucionales y de sus relaciones con el extraescolar, la familia, la sociedad y la política. Esto se puede lograr no tanto a través de los muchos cursos obligatorios que ya se completaron en la escuela, sino solo si el maestro está motivado y apasionado por su profesión. En resumen, una ley que hace obligatoria la capacitación en el servicio (Ley 107/2019) no es suficiente para modificar la acción educativa del maestro tanto como el amor por la profesión que le permite involucrarse diariamente en relación con las especificidades del estudiantes en el aula.

Por lo tanto, el maestro debe ser entrenado, no mediante la preparación de un curso de capacitación apresurado, parcial o superficial, sino de amplio alcance, que tenga en cuenta el potencial y las habilidades explotadas y sin explotar del futuro maestro, debido al hecho de que la relación con los sujetos en crecimiento son problemáticos, incómodos, inestables, abiertos e imponen «ir más allá de los horizontes predefinidos y completados y dejar de lado cualquier intento de reduccionismo»¹⁵. Es una cuestión de centrar la atención en la relación enseñanza-aprendizaje, privilegiando así, más allá del conocimiento, la dimensión emocional y afectiva para dirigir al sujeto educativo al descubrimiento de significados y procedimientos y a la construcción de significado a través de habilidades de diseño que se refieren al "saber hacer", pero también al "saber", al "ser" y al "saber

¹³ Mulè, P., de la Rosa Cubo, C. a cura di (2015). *Pedagogia, Didattica e Cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*. Roma: Anicia.

¹⁴ Zambelli, F., Cherubini, G. a cura di (1999). *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*. Milano: F. Angeli, p. 8.

¹⁵ Padovan, I., Cherubini, G., Cisotto, L., Toffano, E. (1998). I saperi dell'insegnante. En Galliani, L., Felisatti, E., p.107; Gulisano, D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Lecce: Pensa Multimedia.

permanecer juntos”¹⁶. En este sentido, el mismo Dewey en *Experiencia y Educación* se preguntó a sí mismo «qué beneficio hay para acumular las noticias prescritas de geografía e historia, para aprender a leer y escribir, si con esto el individuo pierde su alma, el discernimiento de las cosas buenas, de los valores a los que se refieren estas cosas; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, la [...] capacidad de extraer el significado de las experiencias futuras en las que se encontrará»¹⁷.

Es fundamental, por lo tanto, que el maestro, como diseñador de capacitación, esté capacitado profesionalmente dentro de la dimensión cultural más amplia que tenga en cuenta la interrelación, intersección, 'saber', 'saber cómo', 'saber cómo ser', 'saber estar juntos', reconociendo su ser, su identidad, su responsabilidad¹⁸ cultural y su planificación política, para promover un 'nuevo ciudadano', un nuevo hombre, una nueva escuela de alta calidad para responder a emergencias educativas, a las diferencias a través de itinerarios formativos y educativos orientados a fomentar la autonomía, el conocimiento, el pensamiento crítico, la identidad, la competencia, la cohesión social entre las personas en una sociedad tan compleja y en crisis. De hecho, hoy en día todavía existe "un profesionalismo débilmente definido, que generalmente requiere mucho, mientras que se da poco y aún menos se reconoce”¹⁹.

Desde esta perspectiva, se lanza un desafío al sistema actual de capacitación inicial y en servicio del maestro italiano, que debe ser replanteado, con el objetivo de mejorar la profesionalidad del maestro, tratando de construir alrededor de un núcleo sustancial de conocimiento disciplinario, todas aquellas prácticas organizacional-didácticas que pertenecen a la enseñanza como tal, pero también a la relación interpersonal que se establece entre docentes y alumnos, en la perspectiva de la especialización profesional de los docentes, desarrollando itinerarios de capacitación que les dan la oportunidad de adquirir diversos modos de transmisión de métodos de investigación, reflexión epistemológica del tema de cada disciplina, competencias relacionadas con la transmisión disciplinaria, así como responsabilidad ético-profesional. Por lo tanto, el profesor debe poder trabajar en equipo y planificar la capacitación de los sujetos, con el fin de medir, cuidar y respetar a los demás, en un intento de hacer una contribución sustancial a esta crisis social, que es un índice. al mismo tiempo, de una crisis moral, que es el humus de la propagación de la violencia, el crimen, la agresión, la falta de tolerancia, la integración, la diferencia como valor y recurso.

¹⁶ Cfr. Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.

¹⁷ Dewey, J. (1972). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 33-34.

¹⁸ Valorar el principio de responsabilidad significa entenderlo principalmente como cuidar la existencia del otro. Sobre el tema cfr. Jones, H. (1993). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.

¹⁹ Padovan, 1998, p. 108. Sobre los recientes problemas educativos y escolares en Italia y sus 'oscilaciones subjetivas y colectivas, cfr. Granese, A. (1999). *Pedagogia e formatività educativa oggi*. *Studium Educationis, Lineamenti di pedagogia generale*, 2, pp. 311-312; De Luca, C., Spadafora, G. (2013). *Per una pedagogia dei diritti*. Cosenza: Form@zione editore.

3. CONCLUSIONES

En el análisis final, el profesor, con el descubrimiento de su identidad, de su papel cultural y profesional, determina la adquisición y la interrelación entre las competencias disciplinarias y las prácticas de "enseñanza", de transmisión de las mismas disciplinas, dentro de una relación interpersonal que se establece entre dos asignaturas: profesor y alumno, a través del diálogo²⁰, una relación que nunca es prefijada y definitiva, sino que es dinámica, en continuo desarrollo, resultando así la asignatura ad personam, única, singular e irreplicable.

Por lo tanto, se trata de privilegiar la interconexión del conocimiento a través de la estructuración de un camino de capacitación bien organizado y pensado que ya no corresponde a la tradicional 'acumulación de conocimiento', sino al 'desarrollo de la capacidad de diagnosticar, enfrentar, contextualizar problemas y relaciones humanas que «tiende a producir el surgimiento de un “pensamiento ecologizado”, en el sentido de que se trata de todo evento, información o conocimiento en una relación de inseparabilidad con su entorno cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural»²¹.

BIBLIOGRAFÍA

Boccia, P. (2015). *La “Buona Scuola”*. Roma: Anicia.

Buber, M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano: Comunità.

Cambi, F., Frauenfelder E., a cura di (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.

Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.

²⁰ En esta perspectiva, la presencia de Buber es significativa con su filosofía dialógica [cfr. Buber, M. (1985). *Il principio dialogico*. Milano: Comunità] permítanos captar adecuadamente la conexión entre el maestro y la relación estudiantil: «el estudiante crece a través del encuentro con el maestro y el maestro puede educar a los estudiantes solo cuando puede construir una verdadera reciprocidad entre él y ellos . En la perspectiva de la educación dialógica, de hecho, el principio de aceptación de la otredad se aplica: solo en la reciprocidad del educador y educador del "ser pleno" entran en una armonía educativa. El único acceso a la plenitud interior de los estudiantes viene a través de la confianza ganada no de una vez por todas, sino a través de la participación en su vida y la aceptación de la responsabilidad que esta participación conlleva» (Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La scuola, p. 337).

²¹ Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 19.

- De Luca C., Spadafora G. (2013). *Per una pedagogia dei diritti*. Cosenza: Form@zione editore.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1953). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1972). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ducci, E. (1974). *Essere e comunicare*. Bari: Adriatica Editrice.
- Granese, A. a cura di (1990). *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Granese, A. (1993). *Il labirinto della porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese, A. (1999). Pedagogia e formatività educativa oggi. En *Studium Educationis Lineamenti di pedagogia generale*, 2, 310-325.
- Gulisano, D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Jones, H. (1993). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mulè, P., de la Rosa Cubo, C., a cura di (2015). *Pedagogia, Didattica e Cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*. Roma: Anicia.
- Mulè, P., a cura di (2018a). *Didattica generale e didattica disciplinare tra epistemologie e linee programmatiche di intervento. Il dibattito in Italia e in Spagna*. Lecce. Pensa Multimedia.
- Mulè, P. (2018b). La scuola e l'insegnante del Mezzogiorno nelle prospettive della contemporaneità. En *Studi per una pedagogia del Mezzogiorno*. Anicia, pp. 119- 149.

Spadafora, G. (1992). *L'identità negativa della pedagogia*. Milano: Unicopli.

Zambelli, F., Cherubini G., a cura di (1999). *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*. Milano: F. Angeli.