

**“Come in conchiglia murmure di mare”.**  
**Scuola: verso un oltre possibile**  
*“Like in a shell the murmur of the sea”.*  
*School: towards a beyond possible*

CATERINA MEROLA\*

## Riassunto

Ho dato la parola agli insegnanti, sono partita da loro perché solo ascoltandoli si può comprendere la loro esperienza. Per rendere evidenti le situazioni di difficoltà ed individuare le rappresentazioni, ho ritenuto importante dar voce agli insegnanti, direttamente coinvolti nella pratica educativa, con interviste narrative.

Gli insegnanti si trovano di fronte situazioni caratterizzate da alta problematicità. Di fronte al disagio per una professione strettamente connessa al disagio sociale, le azioni della quotidianità, rispondono ai caratteri della precarietà, non vi sono procedure da ripetere in modo certo e univoco. Nelle situazioni avverse, si riesce a trovare la forza del trascendimento, e a trovare i modi per affrontare le criticità, valorizzando il principio speranza.

**Parole chiave:** insegnanti, rappresentazioni, pratica, quotidianità, speranza.

## Abstract

I spoke to the teachers, I left for them because only by listening to them you can understand their experience. To identify difficult situations and identify the representations, I found it important to give voice to teachers who are directly involved in educational practice with narrative interviews. Teachers face situations that are highly problematic. Faced with the discomfort of a profession closely linked to social uneasiness, the actions of everyday life, respond to the characters of precariousness, there are no procedures to be repeated in a certain and unambiguous manner. In adverse situations, one can find the power of transcending, and find ways to cope with criticality, enhancing the principle of hope.

**Keywords:** teachers, representations, practice, everyday life, hope.

---

\* Dirigente Scolastico presso Istituto Comprensivo Statale di Nogara Verona, Dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua Università degli Studi di Verona, Professore a contratto in Pedagogia Generale, Scienze Motorie, Università degli Studi di Verona.

Head Teacher at the Comprehensive Institute of Nogara (Verona) – Contract lecturer in General Pedagogy and PhD in Education and Lifelong Learning at the University of Verona (Italy).

## Introduzione

### 1. Il bue cieco e la metamorfosi della libellula

Le relazioni con colleghi, dirigente, famiglie, alunni, il cambiamento del ruolo professionale, determinano situazioni complesse che mettono a dura prova gli insegnanti impegnati quotidianamente nella pratica scolastica, senza chiare direzioni da seguire. Emergono le personali percezioni rispetto a sé, la descrizione di sentimenti, le spiegazioni legate alle ragioni dell'evolversi delle situazioni quotidiane come teorie implicite che connettono pensiero e azione, la percezione di ciò che diviene sistema e crea un clima attorno tale da condizionare lo stesso personale modo di percepirsi.

Il mutamento del sistema istituzionale e sociale conduce ad un cambiamento di ruolo e all'assunzione, dinnanzi all'emergenza, di molteplici ruoli, maschere delimitanti un dover essere che svilisce e diviene apparenza nel teatro della rappresentazione quotidiana laddove si perde il riferimento, il filo del procedere. La trama da seguire non è certa, richiede modulazioni nel procedere. Vi sono poi quelle teorie implicite che guidano l'azione, tali da essere imperativi categorici che conducono verso determinate direzioni, rispondendo ad un forte richiamo, imprimendo posture che non solo orientano ma consentono un movimento possibile, in sintonia e armonia con la voce interiore che può unirsi ad altre voci e diventare canto. “Infatti cos'è il dovere? Il dovere è ciò che si deve fare. Non ci deve essere questione sul dovere, ma si deve soltanto chiedermi se io faccio il mio dovere” (Kierkegaard, 2010, p. 34).

L'essere presenti, rispondenti e fedeli a se stessi per gli altri, si esplica in queste metafore riportate dagli insegnanti nel loro narrare: “Avere cento occhi” (II, 24), “Prendersi cura a 360 gradi” (II, 24), “Pian piano si trasforma quello che sembrava non brillare più” (Pr1, 64). Un dover vigilare con cento occhi, sempre aperti, per non farsi sfuggire le situazioni dal controllo. Ciò porta a logoramento, stanchezza perché il lavoro segue in modo ininterrotto e non si percepisce la distanza tra sé e il proprio ruolo, l'immedesimazione chiusa all'alterità diviene autofagia.

Il passaggio che personalmente ho vissuto dal ruolo di insegnante a quello di dirigente scolastico mi ha consentito di guardare la scuola da diversi punti di vista e considerare la rilevanza delle parole su cui tornare per cogliere prospettive che, congiunte, potessero condurre ad una visione d'insieme interconnessa.

Anche nel ruolo di dirigente scolastico può accentuarsi solitudine e precarietà (Cerulo, 2015), ciò è l'esito di un sistema scolastico in cui non vi sono chiari riferimenti, lo stesso impianto normativo è estremamente complesso e disorientante, con norme e riforme che si susseguono senza una chiara coerenza interna e con cambiamenti faticosi che si impongono e che pure divengono determinati per continuare ad essere aderenti alle necessità sociali e rispettosi dei bisogni connessi alla pratica educativa. La scuola porta in sé la complessità sociale e le fragilità in essa insite, sono necessari riferimenti e orizzonti verso cui procedere con un confronto che accompagna anche a livello istituzionale, senza

caricare con zavorre amministrative e procedure burocratiche assillanti ma ricercando insieme i modi per snellire il fare scuola, focalizzando su formazione ed educazione.

L'immagine della scuola come quella di un bue cieco, riportata dal Dirigente dell'Ust Verona, nel corso di un incontro tra dirigenti scolastici, dà l'idea di come la scuola abbia in sé una grande forza, ma senza la visione della direzione verso cui procedere essa può risultare massa immobile. E' necessario un superamento di paradigma che sposti verso le dimensioni della leggerezza e della spirituale essenza culturale da diffondere, librando possibilità, in una metamorfosi dell'esistente e aderenza alle necessità di cambiamento. La libellula, presenta un volo bilanciato ma anche sostenuto, vario ed ali iridescenti. Le ali delle libellule inoltre sono solide, elastiche, leggere e sottili. L'iridescenza indeterminata, frammentata e delicata dei colori in divenire<sup>1</sup>, è metafora delle evoluzioni di luce possibili nella fragilità e nel diversamente percepibile, con le rifrazioni fluide dell'arcobaleno e con i suoi quasi impercettibili trapassi cromatici.

*Resilience* si oppone a *robustness*, le possibilità di risposta innanzi alle sfide educative possono essere di forte rigidità e immobilismo o apertura nel dispiegamento.

La *resilience* è la capacità di resistere alle situazioni critiche, con una trasformazione possibile, assumendo atteggiamenti flessibili. *Robustness* identifica rigidità, si potrebbe includere per quelle modalità di risposta che portano con sé passività, chiusura, impermeabilità e rigido determinismo nell'autoreferenzialità. Gli insegnanti talvolta si muovono pesantemente di fronte a situazioni di disagio, questa rigidità può essere legata ad un momento iniziale quando vi è come un indietro, tuttavia si possono aprire successivamente spazi di *resilience*. Due modi di vivere la mancanza che non sono necessariamente autoescludenti, vi possono essere i passaggi da uno stato all'altro per cui senza il disorientamento e l'abbandono non sarebbe possibile comprendere il desiderio e la forza per uscire fuori dalla problematicità. Il desiderio di uscire e la “noia” dello stare rintanati nel protagonismo della propria ragione, senza riuscire più a vedere ciò che sta attorno e il cambiamento possibile, porta ad una sorta di ritirata difensiva e autoreferenziale. Il desiderio o la spinta propulsiva a ricercare inoltrano verso un continuo superamento del “dato critico” con una sua necessaria “rottura” e scomposizione; la noia d'altra parte può essere il possibile riscontro di una permanenza nel “dato” che consente di riflettere su se stessi e di non scomparire nell'estemporaneo o nella sfera dell'assolutamente contingente. “Tra il desiderio e la noia può sussistere una qualche forma di legame dialettico per il quale senza la presenza di un sentimento riconducibile alla noia non sarebbe comprensibile o forse non sarebbe neppure possibile alcun tipo di desiderio e viceversa” (Bertolini, 2001 b, p. 205).

<sup>1</sup> I colori estetici sono modificazioni della luce estetica. Appartiene alla bellezza un colore vero, un corpo solido e pieno di linfa vitale. Tutti i colori estetici devono avere questo in comune, che quanto debba venir dipinto con essi sia almeno pensato chiaramente: quale colore, infatti, può esistere nelle cieche tenebre? E anzi nella luce stessa un colore muta a seconda che rifulga percosso dai raggi diritti oppure obliqui.[...] E così potresti vedere in qualunque unico e puro splendore, colori vari e grandemente diversi fra loro che, mostrando in questa unità una piacevole varietà delle loro parti, impediscono e vietano che l'intero oggetto possa apparire di uno stesso colore (Baumgarten A.G., 2000, p. 236).

Nelle situazioni avverse, si riesce a trovare la forza del trascendimento, e a trovare i modi per affrontare le criticità, tenendo presente i possibili passaggi, anche figurativi dell'essere in situazione.

“I fatti si affermano con la loro ostinatezza, e la loro fragilità è stranamente combinata con una grande resilienza” (Arendt, 1995, p. 70). Il lavoro stesso dell'insegnante è attività di trasformazione e qui si apre la metafora dell'insegnante alchimista che trasforma i metalli vili in oro. I contenuti culturali delle discipline devono essere adattati, modellati, con le mani e le menti di insegnanti e studenti, per restituire comprensione, desiderio di conoscere, trasformazione ulteriore. Lo stesso essere insegnanti richiede evoluzioni possibili, riflessione sulle azioni, nella prospettiva della comprensione. Il percorso evolutivo verso un cambiamento possibile<sup>2</sup> porta con sé la fatica della ricerca, ed è esperienza di separazione da condizioni di certezza e chiara visione “questa separazione lo esclude dall'eternità ed è una prigionia ove lo spirito sospira ancora nel fragile vaso di argilla, nello spazio angusto, nella situazione di esule. Nello stesso momento allora tutto ricomincia da capo. [...] Colui che si è estraniato da se stesso ritorna in se stesso: ma questa situazione di essere ritornato in se stesso non è quella della libertà e della liberazione. [...] L'allegro canto della mietitura tace e si deve di nuovo seminare nelle lacrime, lo spirito ancora trovarsi affranto” (Kierkegaard, 2010 pp.50-51). Resistenza e fragilità. Ritrovare quel suono gioioso dell'arpa a cui fa riferimento Kierkegaard (Ibidem) che ha una eco nel segreto dell'anima, porta ad imprimere un'esperienza generativa e rivitalizzante.

### 1.1 La genesi e lo sviluppo del percorso di ricerca

Per non generalizzare e fermarmi a un'immagine di insegnante indifferenziata e sommaria, ho intervistato insegnanti appartenenti ai diversi ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore e, per quest'ultima, ho distinto tra i diversi indirizzi, o corsi di studio (istituti professionali, tecnici, licei), effettuando cinquanta interviste narrative. Ho assegnato ad ogni protocollo di intervista un codice per consentirne l'identificazione.

Ho cercato di investigare il fenomeno sulla base di “situazioni”<sup>3</sup>. La vita umana non è composta di fatti ma di situazioni. Qualsiasi fatto storico, come qualsiasi fatto della vita

<sup>2</sup> Un cambiamento possibile che può divenire quella che Kierkegaard chiama una piccola cosa, una magnifica scappatoia nel cammino penoso della nebbia e dell'incomprensibile, “quando la spiegazione porta la sua luce e trasfigurando la sofferenza illumina le privazioni e i pericoli, le difficoltà e il significato dell'angoscia, evocando la benefica pace dell'intelligenza (Kierkegaard, 2010, p. 56).

<sup>3</sup> Per situazione si intende “quell'insieme finito e specifico dei dati, dei fatti sociali, delle risorse, degli eventi indifferenti od ostili che un soggetto individuale o collettivo, come pure un sistema sociale, ha intorno a sé nel corso di un'azione e dal quale dipende – ne sia esso consapevole o inconsapevole, e possieda o meno la capacità di trasformarlo in variabili di decisione – la possibilità concreta di conseguire i propri scopi, di far fronte alle richieste e alle pressioni altrui, di valutare realisticamente i rapporti di forza, al limite di sopravvivere socialmente e fisicamente” (Gallino, 1978, pp. 614-615).

personale, per essere compreso deve essere visto all'interno delle situazioni (Zambrano, 2000a, p. 72). Assumere la categoria della situazionalità, nella ricerca, ha significato rendere conto, nella narrazione, di quell'insieme di fatti contestuali, sociali e dell'insieme degli eventi che circondano la quotidianità degli insegnanti e si aprono nel corso delle azioni.

Quando l'attività di comprensione, anziché inaridirsi nella pretesa di costituirsi come discorso neutro e distaccato, si concepisce come pratica discorsiva funzionale a individuare anche condizioni migliori, tende a investigare “quelle situazioni che il cuore della mente percepisce come critiche da un punto di vista etico: situazioni in cui la solidarietà è a rischio, quelle in cui alcuni sono costretti a patire umiliazioni e sofferenze e quelle dove la libertà è in pericolo. In questo senso, la comprensione deve farsi guidare dalla sensibilità morale, quella che rende sensibili al dolore e fa ricercare il bene” (Mortari, 2008, p. 87). Le possibilità trasformative agiscono nel tessuto delle relazioni umane e come tali assumono il “carattere di rivelazione dell'azione come capacità di produrre vicende e storie, insieme formano la fonte da cui scaturisce il significato che illumina l'esistenza umana”(Arendt H., 2009, p. 242). Vicende e storie meritano di essere ascoltate perché dalla voce dell'esperienza scaturisce il sapere vivo con immagini, situazioni e trame da ripercorrere. La mente è una galleria di pittura che raccoglie e mostra un'organicità con descrizioni di chiaro-scuro, ombre, penombre e luce piena da rivedere. Immagini ricomposte prendono forma nel romanzo d'esperienza: ci si concentra sull'intento di comunicare idee, temi, stati d'animo, scene che possono avere un rapporto complesso tra loro (Gardner, 2009, p. 115).

Il focus della ricerca è rappresentato dalle situazioni problematiche che emergono dalle parole e che testimoniano le ripercussioni nell'agire degli insegnanti, relativamente a quegli eventi che loro stessi identificano come disagio.

Per dare rilevanza alle parole, nel testo ho riportato gli estratti delle interviste che mi consentissero di focalizzare sui vissuti e sulle esperienze professionali, con le rappresentazioni che incidono, in modo anche implicito, sulla pratica del quotidiano fare ed essere a scuola.

“«Quotidianità» significa il «come» in conformità al quale l'Esserci «vive alla giornata», in tutti i suoi comportamenti o soltanto in alcuni, prefigurati dall'essere-assieme. Di questo «come» fa parte inoltre il gradevole abbandono al consueto anche quando quest'ultimo costringa al gravoso e al «ripugnante»” (Heidegger, 2008, p. 438).

Si è aperto il mondo della vita degli insegnanti, un mondo intersoggettivo dai significati complessi, con una molteplicità di relazioni interconnesse. La riflessione attraverso la scrittura porta alla ricerca di nuove possibilità nelle azioni e negli atteggiamenti verso gli altri e ad una attenzione per se stessi. Dai racconti degli insegnanti, emerge una scuola legata alla vita come quotidianità che si esplica nella relazione: testi narrativi, spezzoni di conversazioni documentano la vita scolastica con riflessioni che generano ulteriore linfa vitale per l'attuale ricerca educativa e didattica, aperta ad affrontare nuovi problemi. L'analisi sui protocolli di trascrizione ha consentito

di riflettere sui vissuti e sulle pratiche didattiche degli insegnanti (Merola C., 2009). Le categorie concettuali emergenti consentono di fermare l'attenzione sul pensiero pedagogico che accompagna lo svolgersi della professione insegnante. Le parole si caricano di significato estetico ed esprimono l'essenza di una pratica didattica come sentiero generativo su cui tornare.

## 1.2 Il metodo della *Grounded Theory*

Per giungere all'essenza descrittiva derivante dalle narrazioni degli insegnanti e cogliere i nessi significativi che mi consentissero di delineare il fenomeno nel suo manifestarsi, è necessario riprendere il percorso metodologico che ha impresso movimento alla ricerca.

Per definire la concezione di metodo che ho adottato, non metodica, indiziaria, occorre risalire all'analisi etimologica di metodo. Metodo significa ricerca, indagine, investigazione. Può essere inteso un pensare che va appresso al camminare, in quanto prende forma proprio lungo il percorso di ricerca. Apprendere un metodo non significa applicare qualcosa di già codificato e definito, si tratta di disegnare un cammino possibile, individuando la mappa che deve fare da guida, orientare nel percorso della conoscenza.

Il metodo di ricerca scelto, la *Grounded Theory*, interpreta la visione indiziaria del metodo concepito come un processo che si genera secondo una processualità codipendente, secondo una logica ricorsiva.

La caratteristica propria della *Grounded Theory* è di essere un metodo qualitativo che usa un *set* sistematico di procedure allo scopo di sviluppare una teoria derivata induttivamente rispetto al fenomeno indagato (Strauss, Corbin, 1990, p. 275)<sup>4</sup> attraverso successivi livelli di analisi dei dati e di sviluppo concettuale (Charmaz, 2005, p. 507).

Si definisce *Grounded* una teoria radicata, fondata nei dati, la descrizione è il tratto fondamentale se si vuole giungere a una teoria con fondamento, *substantive theory*, come afferma Glaser (Glaser, 1978, p.84).

Le interviste sono state il punto da cui sono partita per restare radicata nell'esperienza: ho così esperito il fenomeno direttamente e da vicino, ho incontrato gli insegnanti, ho sentito dalla loro voce come identificano il disagio professionale legato all'insegnare, ed ho visto quali sono i modi che mettono in atto per superarlo, laddove lo ritenevano possibile. Il tentativo di stabilire un nesso coerente tra tema della ricerca, individuazione della tecnica di indagine, e le procedure di analisi, non consentiva di esaurire le scelte fondamentali: il metodo veniva a costituire lo sfondo dei successivi movimenti epistemici, garantiva apertura, al di là di rigide applicazioni predeterminate.

---

<sup>4</sup> Strauss e Corbin in un saggio più recente del 1994 affermano che la *Grounded Theory* è compatibile sia con i metodi qualitativi che con quelli quantitativi. Strauss A., Corbin J., *Grounded Theory Methodology. An Overview*, in Denzin, Lincoln (1994), *Handbook of Qualitative Research*, First Ed, Sage, Thousand, Oaks, p. 274

Ho coordinato le varie categorie (considerate come insieme di strumenti concettuali per la codifica), attorno ad una *core category* che gradualmente ho identificato come generativa del processo interpretativo condotto ad un livello concettuale più astratto: nella fase di codifica teorica. La *core category* costituisce il punto focale attorno al quale le altre categorie prendono una forma strutturata. Per individuare la *core category* mi sono posta questa domanda: “quale è il problema principale?”. Inizialmente ho risposto a questa domanda senza entrare nei dettagli, ma ripercorrendo i tratti generali ed essenziali nel disegno della ricerca, gradualmente si sono arricchite le particolarità e gli aspetti micro del fenomeno consentendo una visione allo stesso tempo più larga e dettagliata.

Sui protocolli di trascrizione sono ritornata più volte, anche nel corso di diversi anni, riprendendo il lavoro che sembrava finito e invece offriva nuove piste di lavoro. Determinante è stato il confronto e il lavoro congiunto sui protocolli con la prof.ssa Mortari la quale ha alimentato e accompagnato il divenire di questa ricerca ripresa in momenti diversi. La descrizione del fenomeno è avvenuta monitorando anche i processi cognitivi che mettevo in atto nel percorso di indagine, con gli strumenti concettuali che gradualmente andavo elaborando nella costruzione del metodo di ricerca. Leggendo *Amore liquido* di Zygmunt Bauman, proprio all’inizio del libro, c’è la presentazione di *Le spleen de Paris* di Charles Baudelaire ai propri lettori.

*“Staccate pure una vertebra, e i due pezzi di questa tortuosa fantasia si ricongiungeranno senza sforzo. Spezzatela in numerosi frammenti e vedrete che ognuno di essi può esistere separatamente. Nella speranza che alcuni di questi tronconi resteranno vivi abbastanza da piacervi e divertirvi, oso dedicarvi l’intero serpente”.*

La ricerca cresce continuamente, diventa grande e piccolissima, si segmenta e si articola nuovamente nel pensiero, nella fantasia rappresentativa e nella costruzione teorica: essa è costituita dall’insieme degli strumenti concettuali che procedono dal piccolo al grande, o dal grande all’estremamente piccolo, nell’essenza di molteplicità. Molte sfere concentriche che crescono, l’una sull’altra e si trasformano, nella relazione tra concetti, oppure cerchi dentro cerchi, fino alla più piccola dimensione che il mio occhio poteva vedere.

Cerco di descrivere la struttura più intima della ricerca, la sua complessità metodologica come esito di molteplici interazioni fra i molteplici strumenti concettuali.

Più che di punti di vista, di prospettive, parlerei di costruzione in divenire. Il paradigma ecologico è aperto, all’orizzonte della ricerca. La metodologia della ricerca crea una geometria nella ricerca, senza formalizzazioni cristalline, ma in divenire, nella ricchezza dei frammenti interconnessi.

Costruire la struttura che connette in qualche modo è anche libertà: libertà da leggi semplicistiche, libertà di movimenti e di forme, nel rigore del metodo in divenire. Vorrei soffermarmi sulla parola rigore, essa implica una disciplina anche interiore e si arriva ad un modo nuovo di guardare le cose: riuscire a cogliere quello che sembra un dettaglio o una sfumatura irrilevante acquista un significato profondo. La metodologia, inizialmente, mi ha portato ad allineare, a cercare l’ordine con rigore, ho provato a cercare file ordinate di categorie ma poi le ho scomposte in un ordine frammentato e non lineare che si

adeguava alla complessità dell’oggetto di indagine: frammenti sparsi con una logica costruttivista in divenire. Anche se ho cercato un nesso metodologicamente corretto tra le diverse fasi previste dal metodo *Grounded*, mi assumo la responsabilità delle scelte che ho assunto nella composizione del disegno epistemico; a questo proposito Polanyi afferma che il metodo del ricercatore è come le massime di un’arte che applica in modo originale al suo problema (1958, p.311). Il tornare sui protocolli di trascrizione in momenti diversi, mi consentiva di assumere diversi sguardi anche rispetto all’esperienza che andavo vivendo direttamente a scuola e di percepire o far risuonare diversamente parole sulle quali nuovamente riflettere.

La “*precarietà dell’agire*” come *core category* mi ha permesso di comprendere le diverse categorie e condurle ad un nocciolo duro centrale, con potenzialità negli sviluppi teorici attesi. L’ho individuata ritornando sui testi, rileggendo più volte le *quotations*, le *labels* corrispondenti, le categorie più ampie, le metafore a cui gli insegnanti ricorrevano: esse mi consentivano di visualizzare, attraverso immagini, le macrocategorie che racchiudevano i concetti esplicitati dagli insegnanti nel loro narrare il disagio professionale. Le modalità di analisi risultanti dal metodo mi hanno aiutato sicuramente ad abbozzare il disegno descrittivo del fenomeno ma fondamentale è stato il “tornare”, come il pendolo di Foucault, in un instancabile andare e venire sul materiale di ricerca, con possibilità riflessive che generavano un ulteriore possibile.

## 2. Mancanza di procedure consolidate e certe

Nella professione la complessità porta con sé un procedere incerto, indeterminato, nella tensione verso tracciati da ricercare. Si percepisce la perdita degli strumenti per la professione, senza che l’esperienza possa qualificare opportunità di confronto diffuse all’interno della comunità scolastica. Gli stessi insegnanti con più anni di esperienza, si sentono disorientati di fronte al mutamento delle situazioni e al presentarsi di nuovi problemi, tali da generare incertezza. Riporto estratti di interviste effettuate dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado per focalizzare concetti ricorrenti.

“Nella mia scuola vedrei innanzitutto insegnanti giovani, io già sono pronta per andare in pensione da un punto di vista psicologico, anche fisico, sono logorata, stanca, perché invece di essere che con l’andar del tempo mi sento rinforzata, sempre più in gamba, fruttuosa, produttiva, sicura di me, lo sono sempre di meno invece, la cosa è inversamente proporzionale perché a scuola arrivano sempre più problemi, situazioni delicate, ognuna così complicata questo è disagio”.

(P4, 128)

“In trent’anni che cosa ho acquisito con questa esperienza? ho acquisito davvero tanto, ma mi serve? No! ... Bisogna cominciare sempre daccapo, rimettersi continuamente in gioco, in discussione”. (P4, 130).



“Quello che mi pesa di più è avere sempre un’incertezza, mi chiedo se il mio lavoro fa bene a tutti quanti, cioè se una mia sgridata può bloccare un bambino, oppure una mia sgridata può invece rafforzare un altro perché come dico i bambini sono diversi, bisognerebbe avere un atteggiamento ed un linguaggio diverso

“Il rapporto con i ragazzi si è andato sempre più complicando. Diciamo che le strategie tradizionali di controllo della classe si stanno via via, come dire, stanno diventando obsolete” (S4 2).

“Il disagio che cosa è? È trovarsi di fronte a delle situazioni limite, e nella scuola succede, e non avere gli strumenti per poterle affrontare” (I7, 2).

“Le esperienze, gli approfondimenti, ti danno non dico sicurezza ma ti aiutano a placare gli stati di ansia, a razionalizzare meglio le problematiche e quindi trovarti dei canali di sfogo, delle vie di uscita, possibilità di risposta però molti canali li trovi fuori dalla scuola, non lo so l’anno scorso ho seguito un corso di psicologia col metodo quello israeliano di psicologia cognitiva, ho conosciuto delle esperte di Milano che lavorano sul disagio e bene o male, tassello su tassello incominci a isolare il problema, a trovare una rete di risposta però mi è servita l’esperienza, la mia storia ed è una storia che continua, se nei periodi, anni fa, di disperazione, dicevo: “Beh vorrei cambiare lavoro, ora non mi sento più così, mi sento in positivo” (I7, 24).

“Di disagio nel senso che mi sembrava di non avere gli strumenti per dare delle risposte, mi sentivo proprio impotente, era il periodo in cui ho dato una tregua alla mia formazione, poi ho ripreso i contatti e ho ripreso di nuovo a formarmi, a studiare, ho ripreso i contatti” (I7, 26).

“L’insegnante non ha più strumenti, si sente impotente il senso che prova l’insegnante è di essere disarmato, non ha un sostegno nella sua azione” (S4 6).

“Sento, anche nella mia materia che è pratica voglio dire, come un non saper più quali sono i modi per arrivare a questi ragazzi in difficoltà, c’è più incertezza” (S5 40)

“E’ la scuola che è in difficoltà, siamo in difficoltà perché non ci permettono di usare più gli strumenti che dovremmo avere, che il nostro ruolo richiederebbe” (S7 32).

“Nei momenti di emergenza che viviamo quotidianamente, e sono sempre più numerosi”(S3).

Di fronte a situazioni in cui il lavoro educativo deve saper cogliere innumerevoli sfaccettature per la crescita della persona e innanzi alla complessità sociale che si manifesta nello stesso contesto scolastico, le forme di adattamento e flessibilità divengono strumento per poter lavorare in modo rispettoso, con l’attenzione necessaria per rispondere ai diversi bisogni personali e sociali. È necessario agire sul contesto per

rendere facilitanti le azioni educative che sono azioni di cura che spesso passano inosservate, divengono azioni sotterranee e pure necessarie per poter dedicarsi alla crescita dell'altro. L'insegnante assume diversi ruoli rivolgendosi ai propri alunni con quella dedizione che il lavoro educativo richiede, per cui è necessario vegliare e vigilare, attendere nella riflessione, monitorare il proprio esserci, agire, riflettere ancora per un cambiamento possibile. Insegnare non è solo dedicarsi all'apprendimento di contenuti, si pone attenzione all'apprendimento per la vita e quindi è importante accompagnare alla crescita personale. Gli insegnanti dicono di assumere diversi ruoli, divengono comprensivi di un dover essere<sup>5</sup> onnicomprensivo, volgendo gesti e sguardi di cura per poter far fiorire l'esistente. Porsi in discussione, riflettere sul proprio agire e mantenere un atteggiamento interrogante aiuta i processi trasformativi del sé, può essere faticoso e può portare a vissuti di sofferenza anche personale, sentendosi inadeguati e percependosi in modo negativo ma è proprio questa la fonte per andare oltre, trasformando le criticità in opportunità di crescita, con opportunità che aiutano a prendere le misure dell'esistente.

## 2.1 Mettersi in discussione

Mettersi in discussione conduce ad un senso di incertezza e talvolta percezione di fragilità. La quotidianità porta con sé problematiche tali che non si gestiscono con modelli consuetudinari e certi. A ciò si connette la perdita di strumenti: un professionista che non dispone più degli strumenti del proprio mestiere, il lavoro si svuota: non di senso ma di certezze poiché i contenuti si rinnovano ed evolvono in ulteriori dimensioni e forme, non in quelle della pienezza e densità nel colore ma con sfumature percettive e cangianti: arcobaleno di luce. Il ruolo si scardina, aumenta il senso di incertezza, precarietà, per una professione che non si sa più definire in contorni certi e fermi. L'insegnante non sa più se definirsi professionista. Non sa più chi è: si intersecano diversi ruoli, compiti, azioni, progettualità che modulano continuamente il proprio essere e dover essere. L'insegnante sente dentro di sé la voce del dover essere come il richiamo degli uccelli migratori allo spostamento, al volo, al cambiamento di luogo. Lo status muta, il ruolo è in divenire e ciò determina un senso di precarietà che fa stare come d'inverno sugli alberi le foglie. La poesia Soldati di Quasimodo esprime in una immagine metaforica lo stare nella precarietà, caducità. Questo essere caduco non è fragilità perché l'interezza permane, come le foglie quando cadono: esse non si frantumano, restano a terra e gradualmente si trasformano in nuovo essere, humus nuovamente vitale, umanità rinnovata e rigenerante. Infatti gli insegnanti resistono ed evolvono umilmente, immersi nella fatica della quotidianità. Il dover essere, il senso del dovere, l'amore e la passione per la Cura che è perpetuazione di Vita chiamano al Dono che si rinnova nella propria presenza come

<sup>5</sup> Il dover essere richiede una forza e una volontà da seguire, Maria Montessori faceva riferimento all'ormé come cosmica energia vitale in via di evoluzione. “Come espressione di questa forza, la volontà dell'uomo deve plasmare il suo comportamento, e diviene parzialmente cosciente nel bambino, non appena questi ha una certa azione da portare avanti: ossia solo attraverso l'esperienza” (Montessori M., 1991 p. 135).

EsserCi. La complessità della professione richiede un atteggiamento di riflessione per riconoscersi nella relazione di una professione in divenire. La riflessione dell'insegnante professionista conduce ad un modo non ordinario di stare a scuola ma continuamente innovativo e rigenerante se condiviso. Per esserci autenticamente è necessario riflettere, rivedersi, prendendo le distanze dalle pre-comprensioni e dagli schematismi abitudinari e rigidi.

“Anche noi ci stiamo mettendo in discussione, non è che non lo facciamo, di fronte a questo disagio che è veramente grande stiamo vedendo se possiamo portare un cambiamento, se possiamo modificare le nostre metodologie, il nostro modo di porci” (I8 18).

“C'è una quotidianità in cui a volte vai veramente in crisi dici: “Ma caspita! Ma come mai non riesco a ottenere quello che vorrei” (I1, 2)

“In sezione sei da sola non è che ci siano tanti momenti di compresenza, quindi una solitudine e un'impotenza di fronte a situazioni che ti fanno andare in crisi, ti metti in discussione, ti fai un esame di coscienza e dici: “Dove ho sbagliato? Cosa dovevo fare?” e allora c'è anche un senso di inadeguatezza perché non mi sento più adeguata e sicura nel mio lavoro, questo un po' mi destabilizza ma è così che mi sento, mi chiedo: “Dove devo cambiare? Dove devo migliorare? Che strada devo prendere? Devo cambiare strada nel modo di rapportarmi con i bambini?” (I1, 12).

Mettersi in discussione porta a sentirsi sdoppiati perché si apre la consapevolezza di ciò che dentro di sé si è chiamati a fare e ciò che invece viene imposto dall'esterno a causa delle scelte che provengono dall'alto. Il lavoro educativo porta a sdoppiarsi più volte, con assunzioni di ruoli diversi rispondenti al lavoro di cura.

“A volte vivo come maestra sdoppiata tra quello che mi si propone di fare, secondo indicazioni che provengono dall'alto e quello che io sento di fare perché più vicino ai bisogni della classe, alle necessità reali dei miei alunni” (P4, 190).

Il mettersi in discussione porta a un orizzonte di miglioramento possibile che parte dall'autovalutazione per riflettere sui processi organizzativi ed educativi che si attuano nel contesto di appartenenza.

In un tempo in cui si parla spesso di auto-valutazione degli istituti scolastici, come insegnanti ci si sente chiamati a soffermarsi sull'auto-valutazione dell'agire e dell'essere nella scuola ma anche nella comunità. Tornare alle parole costituisce uno spunto riflessivo per gli insegnanti stessi perché consente di rivedersi nel corso dell'azione e porta a considerare gli atteggiamenti che si imprimono nella quotidianità. Per facilitare processi di auto-valutazione in un'organizzazione come la scuola si delinea per gli stessi insegnanti la capacità di osservarsi dall'interno e di lasciarsi osservare restando in ascolto

per cercare il senso di ciò che accade. In questo modo più che agire come ponte tra i vari modelli in uso per la gestione della qualità e divenire strumenti efficaci di comparazione e apprendimento attraverso il confronto: essere insegnanti in apprendimento.

L’agire è rivolto al ben-Essere degli alunni e allora talvolta c’è la necessità di fare un passo indietro, fermarsi, rivedersi, ripercorrere i passi compiuti e valutarsi riconoscendo la voce propria e connettendola con quella degli alunni, in modo rispettoso per una relazione e comunicazione significativa. Il render conto con trasparenza, chiarire le “mosse” dell’ agire dà la possibilità di comprendere le abitudini di pensiero in cui si è immersi, vedendo più chiaramente le cornici e le premesse implicite che formano le strutture mentali tali da condizionare le dinamiche di conoscenza, azione, comprensione.

Gli insegnanti si mettono in discussione, questa pratica consente lo schiudersi di possibilità ulteriori e così laddove non si percepisce il senso, pian piano si aprono spiragli che consentono di vedere oltre, capire qualcosa in più.

*“Mi è sempre piaciuto il deserto. Ci si siede su una duna di sabbia. Non si vede nulla. Non si sente nulla. E tuttavia qualche cosa risplende in silenzio...«Ciò che abbellisce il deserto», disse il piccolo principe, «è che nasconde un pozzo in qualche luogo...» Fui sorpreso di capire d’un tratto quella misteriosa irradiazione della sabbia”* (Saint-Exupéry, 1993, p.104).

Il mettersi in discussione non è una pratica negativa quando è costruttiva ed attiva modalità di riflessione. La crescita della forza personale deriva dal fatto che la capacità a sperimentare anche le proprie incertezze, le opportunità perse, o identificare i propri errori possono diventare la base di un’autocritica costruttiva che porta ad imparare dai propri errori.

## **2.2 La ragione della formazione rigenerante**

L’aver perso la forma porta con sé a un bisogno essenziale: il bisogno di formarsi per ritrovarsi, ritrovare benessere, salute, energia, essenza, pienezza vitale. Il bisogno di formarsi per rivedersi, tornare sui propri passi, riscoprirsi, ascoltarsi, rivedersi, comprendere che ciò che si fa va bene o può essere rinforzato nelle pratiche condivise, diviene la spinta propulsiva verso un miglioramento possibile. Non riconoscersi più nel ruolo, determina l’urgenza di chi-amarsi, interrogandosi e ricercando quel chi da amare. Chi amare? Cominciare da sé, in un percorso di consapevolezza e riflessione. Aver cura

di sé. L’essere è con –esserci, nella relazione: c’è bisogno di altri e l’altro ha bisogno di me<sup>6</sup>.

“Sono uscita quel giorno proprio con aria nei polmoni, se qualcuno comincia a parlare di nuovo di cura e comincia a fare questi discorsi, io mi sono ritrovata nelle parole in pieno, uno dice a fine carriera tu hai cercato di difendere questo, questo e questo, tutti ti massacrano poi ad un certo punto, arriva qualcuno come lo zucherino, e ti dice: “Hai fatto bene!” E’ stata aria pura nei polmoni sai? Chi ti dà ancora la forza per ripartire no? Per riprendere fiato, energia e forza, per riprendersi perché in realtà è fondamentale questo aspetto di benessere, cioè tu devi stare bene per poter fare, io poi il benessere, ben mi conosci, me lo ricerco nell’extrascuola per cui, il mio extrascuola mi consente di riequilibrarmi, di trovare nuovi stimoli, poi i bambini ti ridanno un’altra fonte di gioia infinita, ecco e quindi sono stata molto contenta perché il Comune di Verona ha dedicato qualcosa per noi, mi sono sentita bene, e mi sento bene per le nuove generazioni” (I3, 52).

“Bisogna recuperare ancora di più e focalizzare sul momento della cura, del benessere, bisogna lavorare in questa dimensione altrimenti rischi di non farcela, rischi di non farcela. Per uscire dal disagio bisogna prestare attenzione alla cura, per cui di alla professoressa che, nel corso della formazione, ha illuminato i nostri cuori, che ci ha dato speranza e ci ha incoraggiato ad andare avanti, ci ha ridato fiducia, io sento di doverla ringraziare. Raramente ci si sente compresi” (I3, 52).

Si cerca una formazione vicina a sé, per ritrovare il cuore sottile che espande la propria forma, quel soffio vitale e rigenerante che consente nuovamente di seguire quel personale movimento, consono e adatto alla propria persona. Così la formazione diviene “ventata di aria pura”, “aria nei polmoni” (pneuma... πνεύμα).

Il percepirsi senza forma non porta a tollerare la solitudine, ci si sente soli, troppo soli. Il senso di solitudine a scuola, in un ambiente che è crocevia di incontri pare un paradosso. L’atteggiamento è da un lato quello della chiusura autoreferenziale (divenire impermeabili, chiusi, robusti nella rigidità “*robustness*”) e dall’altro lo sforzo all’apertura, ricercando gli altri al di là degli incontri formali o collegiali (“*resilience*”, flessibilità, elasticità, il contrario della tensione), verso una metamorfosi possibile.

Si vive in tensione, stress, e in questo sentirsi tirati, si vuole “tirar fuori” qualcosa anche dai propri alunni. E cade tutto, nuovamente ci si mette in discussione, percependosi come sbagliati, inadeguati, nell’incertezza. Educare non è semplicemente tirare fuori: ciò determina tensione, rottura; edu-care porta con sé la cura e l’esserci con senso di responsabilità.

---

<sup>6</sup> Come rileva Mortari è lo scambio continuo di cure che rende possibile la vita. A rendere la cura per l’altro qualcosa di necessario è l’evidente datità ontologica dell’esistere come co-esistere. In questo senso la cura per gli altrinon è solo un possibile ideale di esistenza, ma una necessità dell’esserci. (Mortari, 2015, p. 122)

### 2.3 Il clima attorno

Non vi è un riconoscimento esterno della professione. Il clima che si respira non è quello dell’attenzione e della gratitudine per una professione formativa fondante il bene comune.

Vi sono forme di attacco e colpevolizzazione nei confronti della scuola a causa della crisi educativa diffusa. La figura dell’insegnante è diventata debole, e in modo disgregato e disorientante il sistema scolastico procede.

“A questo aggiungiamo che non siamo insensibili come insegnanti, almeno io non sono insensibile alle continue accuse che ci vengono lanciate da ogni parte, accuse di impreparazione, accuse di pressapochismo, non dico che tra gli insegnanti non ci siano anche dei pressapochisti, non dico che tra gli insegnanti non ci siano anche degli indifferenti, ci sono anche degli esausti, degli insegnanti che sono stanchi, però tu capisci che noi accendiamo il televisore, apriamo e leggiamo il giornale e troviamo coloro che cattedralmente, dai loro scranni, ci dicono che, sentenziano che noi siamo inetti e che siamo incapaci di gestire i problemi quotidiani dei giovani e formare le future generazioni” (ST 3 4).

“Io conto i secondi, quanti secondi ci impiegano alla televisione, quando succede un fatto che riguarda il giovane perché citino la scuola, accusino non citino, che accusino la scuola come un’istituzione, l’unica istituzione che si dovrebbe occupare del problema: c’è il teppismo? Sfregi dei monumenti? Guarda che la scuola non ha saputo educare alla bellezza; viviamo in una società dove certamente non è la bellezza e l’amore per l’arte che viene sollecitata ma l’unica che se ne deve occupare pare debba essere la scuola, quindi non ci sono genitori che devono accompagnare i figli nei Musei, lo deve fare unicamente la scuola, quindi l’educazione alla bellezza, arginare il fenomeno teppismo chi lo deve fare? È la scuola! Se c’è la minorenne che voglio dire butta il bambino nel cassonetto, ci mancano quindici secondi e ti diranno che è la scuola che deve fare educazione sessuale, che deve quindi educare i giovani a modelli sessuali non consumistici, e quindi educare all’affettività! Ma come modelli sessuali non consumistici se i ragazzi guardano la televisione a qualsiasi ora al giorno e vedono solo sesso consumato! Come può la scuola educare all’affettività? Sicuramente trenta secondi dopo che è successo il fatto diranno che è la scuola che non ha educato all’affettività e che deve contrastare quindi questa sessualità consumata. Lo stesso per il modello di donna, sono poche le donne che appaiono sullo schermo per la loro intelligenza, i modelli dominanti sono quelli dell’apparire, della donna da usare e la scuola dovrebbe contrastare, educando. Ecco che la scuola deve andare controcorrente” (ST 3 4).

“I valori in cui noi abbiamo creduto e per i quali stiamo facendo il lavoro di insegnante, per i quali io sto facendo il lavoro di insegnante, sono valori poco apprezzati, non solo dagli studenti ma anche dall’intera società, per dire anche nella scuola stessa” (ST 3 4).

“Scarsa considerazione che noi abbiamo a livello sociale. Cioè nella società noi siamo a un livello di considerazione nullo, nullo, quindi la mancata considerazione dell’insegnante” (ST3 88).

“Non si riconosce che il nostro è un lavoro importante, che deve essere valutato, tenuto in alta considerazione perché formativo, noi mettiamo le basi della crescita di un bambino, di una persona, di un cittadino e il nostro lavoro non è riconosciuto. L’educazione e la formazione nella nostra società non hanno valore o si finge che abbia valore poi la scuola dell’Infanzia è assolutamente sottovalutata” (I1 40).

“Siamo una categoria ascoltata poco, anche dal punto di vista istituzionale” (I1 40).

“Diciamo che noi cerchiamo di parare un po’ i colpi, colpi che ci vengono un po’ da tutte le parti” (I2 102).

“Stiamo cadendo in questa trappola, ed è proprio una trappola, del lavoro che deve essere fatto, il prodotto che deve essere mostrato” (I3 28).

“Perché il mondo cerca proprio di fagocitarti, questa è la sensazione, da qualsiasi parte mi giro, infatti mi spiace per le nuove maestre che si trovano in questo mondo scolastico senza le strutture, però ho fiducia” (I3 46).

“Spesso bombardato da diversi fronti, alunni, colleghi, dirigente, genitori (P3 46).

“Sento che anche a livello dirigenziale noi insegnanti non siamo considerate persone ma numeri, o comunque ingranaggi di un meccanismo che se usurati possono essere sostituiti facilmente” (P3 56).

“L’insegnante è divenuta una figura sempre più debole” (P3 130).

“Paraurti, verso i bambini, i genitori, le istituzioni tutto, l’insegnante deve reggere da solo e sembra che a volte si debba proteggere” (P4, 138).

“Dobbiamo tenere testa su più fronti, siamo attaccati da più fronti, siamo in prima linea in classe (P7 10)

Figura di mamma buona che accoglie tutti, che tutti deve capire, accogliere, quale è la maestra che secondo me è deleterio per la professionalità” (P7 22).

“Noi siamo in prima linea in classe” (P7 30).

“I modelli negativi che si creano tra i ragazzi e poi sono anche modelli proposti altrove, da altri mezzi di comunicazione, si entra sempre nel solito discorso della televisione, dei videogiochi però purtroppo incide” (S3 6).

“Labirinto, la società non è più una strada dritta, è un po’ un labirinto, se in questo labirinto ci sono delle pareti che danno un po’ la strada, i ragazzi riescono a trovare poi la via di uscita” (S3 6).

“L’insegnante sta vivendo un senso di forte disagio e di crisi, di cambiamento perché capita che il suo compito di trasmettere conoscenza, cultura, è cambiato moltissimo, si riesce a trasmettere conoscenza rispetto a un tempo in maniera molto più diciamo ridotta proprio perché l’attenzione maggiore è rivolta all’aspetto educativo in quanto, in quasi tutte le classi, abbiamo ragazzi in difficoltà” (S3 8).

“Disagio sociale perché ormai siamo di fronte a un disagio generalizzato, coinvolge la società nel suo insieme, gli insegnanti non riescono a risolvere questi problemi” (S3 10).

“Sembra che io debba giustificarmi debba chiarire perché ho richiamato il bambino perché lo ho guardato due volte anziché una, spesso i genitori ti chiedono spiegazioni, ti fermano davanti alla scuola con i bambini, quindi i bambini che assistono a queste scene” (P5 61).

La cultura, il contesto che ci circonda e alimenta, ci fanno stare dentro determinati schemi e cogliere con più evidenza solo alcuni punti di vista; la nuova esperienza si genera certamente su quanto abbiamo già conosciuto, agito, compreso con l’emotività del nostro mondo interiore ma per far gemmare l’inedito e l’inatteso occorre restare in ascolto per tessere i fili di senso della nostra quotidianità e aprire lo spazio ad una nuova visione e a un nuovo movimento. Ricercare dentro di sé e nella comunità scolastica la forza per procedere diviene premessa per un cambiamento possibile e rinsaldare quei legami di senso che possano rivitalizzare percorsi di condivisione, riconoscimento, valorizzazione. Andare controcorrente, oltre visioni generalizzate ed al di là di stereotipi e pregiudizi culturali, implica per chi è coinvolto nel fare educativo un impiego di energie tali da poter essere sostenuto in una relazione significativa ove vi è condivisione di una specifica progettualità, con percorsi da seguire. Stare in ascolto dell’altro nello scorrere dell’esperienza e degli eventi che si susseguono, aprendosi alla speranza e all’attesa per un nuovo divenire, richiede il prestare attenzione e si attualizza non solo con lo sguardo, anche con la parola, “sia con la parola detta sia con la parola taciuta: il silenzio che lascia



posto alla parola dell'altro” (Mortari, L., 2015 p. 184). L'ascolto conduce alla comprensione, l'esperienza altrui ci rinnova e vi è cura del senso dell'altro<sup>7</sup>.

## 2.4 Condivisione

I bisogni sono connessi alle mancanze che si percepiscono nell'ambiente lavorativo e nel sistema che circonda. Bisogni e mancanze sono un chiaro-scuro che accompagna nelle descrizioni degli insegnanti. Ciò che costituisce bisogno viene ad essere un essenziale a cui tendere per poter procedere.

Il bisogno più ricorrente è quello di una maggiore condivisione con i colleghi.

“Vede lei ieri parlava con la mia collega, io ascoltavo involontariamente le sue interviste e pensavo che quello che diceva la mia collega sarebbe stato interessante lo sentissero altri colleghi, lo dicesse anche ad altri colleghi, queste interviste che stiamo facendo adesso dovrebbero essere allargate a tutti e sarebbe un ottimo metodo di discussione, di confronto, sarebbe fondamentale ma non accade mai” (S2 12)

“Sarebbe bene venissero fuori i modi diversi di affrontare il disagio, ognuno ha i suoi modi, le sue strategie, i propri punti di vista, bisognerebbe ascoltarsi, trovare i modi per condividere tra colleghi” (S2 18).

“All'inizio avevo bisogno di qualche informazione dei colleghi, di essere guidata, rispetto anche ad aspetti semplici, banali come i registri. A volte trovavo il tempo per le scale, uscendo dal cortile, andando al parcheggio, ho dovuto rincorrere i colleghi, non ho mai trovato nessuna scuola, e da precaria ne ho girate tante, in cui vi fosse un momento per lavorare insieme, voglia di trovarsi proprio a lavorare insieme, alla secondaria ciascuno diventa autoreferenziale” (S11 22).

“Ci troviamo all'inizio dell'anno con il primo Consiglio di Classe in cui si parla dei percorsi disciplinari, spesso degli obiettivi formativi e didattici sono comuni però devo dire che lo si fa in fretta e lo si fa spesso male perché? Perché in un Consiglio di Classe, dobbiamo fare questo, dobbiamo fare mille altre cose, dopo un po' arrivano i genitori quindi tutti hanno fretta di andar via, si fa proprio poco. Non sono previsti momenti ulteriori per confrontarsi, lavorare insieme, è lasciato tutto un po' alla volontà dei singoli insegnanti. Certo è più faticoso il lavoro insieme ma può essere più costruttivo” (ST7 36).

“C'è bisogno del supporto che viene dalla condivisione del problema per aver la possibilità di dire: “Guardate io mi trovo a vivere queste situazioni, voi vi ritrovate?” ... il fatto di condividere è importante perché non ti senti più solo, puoi essere ascoltato, magari ti risollevi anche come insegnante”. (I8 34).

<sup>7</sup> “Solo quando la postura della mente è aperta e riflessiva, l'ascolto diventa uno spazio aprente, che genera spazi di incontro (Mortari L., 2015, p.185)

“Per me è fondamentale, perché se hai una buona relazione riesci a focalizzare la problematica, non hai paura del giudizio dell’altro quindi ti metti più in discussione e questo è positivo” (I7 60).

Poter condividere diminuisce la pesantezza della solitudine e crea un buon clima, nella percezione di un comune procedere, senza frammentazioni nello stesso curriculum.

“Devi fare, a volte, delle scelte senza sapere se sono giuste perché non hai avuto modo di condividere, il senso di solitudine è forte se consideriamo il modo di lavorare a scuola. L’insegnante si trova a vivere certe situazioni da solo, certo, hai il momento di condivisione con l’insegnante di sezione che le vive insieme a te, oppure a volte hai un momento di scambio con quella dell’intersezione che può vivere la tua stessa situazione però dopo finisce lì il discorso” (I8 34).

“Il senso di solitudine ti può creare una confusione mentale che ti destabilizza, forse l’unica via d’uscita è veramente il creare comunità nella scuola e sul territorio, uscendo anche dalla scuola, considerando anche il territorio e gli insegnanti dei diversi gradi scolastici, essere una rete costruttiva con gli altri, stare in connessione, a maglie strette, negli snodi significativi: esserci” (I8 40).

“A scuola sarebbe più gratificante se si formasse un equilibrio in cui trovare un po’ più di tempo per parlarsi tra colleghi, stare a discutere proprio liberamente su certe problematiche e vedere magari di fare meno progetti, ma più condivisi, non è detto che devi fare tanti progetti, ne fai anche uno solo, fai un progetto, condiviso, di istituto.” (P2 38).

Il confronto è necessario anche sul piano affettivo, per trovare il conforto e il confronto necessario ad affrontare il difficile. Lavorare da soli non solo è faticoso, ma rischioso: può creare malessere sul piano affettivo ma può anche portare a elaborare bisogni distorti delle cose. La chiusura nella classe diventa una forma di autodifesa personale per reagire al senso di inadeguatezza di fronte alla complessità delle situazioni, ciò tuttavia aggrava e appesantisce il procedere, con una chiusura autoreferenziale che spegne passione e possibilità di percepire ulteriori visioni. Ricercare un equilibrio<sup>8</sup> per riuscire a procedere in situazioni di incertezza richiede confronto e possibilità di apertura in una comunità scolastica che possa divenire contesto naturale di appartenenza e comprensione, nonché stimolo per il cambiamento possibile e ricerca di quel movimento adatto per fronteggiare l’esistente anche in situazioni di estrema complessità e precarietà.

L’opportunità di condivisione potrebbe aprire la possibilità di costruzione del sapere esperienziale, che a fronte del sapere debole e incerto dell’educare costituisce il vero sostegno all’agire. Aprire spazi di condivisione autentica a scuola, liberi dalle ristrettezze

---

<sup>8</sup> Anche l’equilibrio riporta alla metafora della libellula: quando non volano gli Odonati se ne stanno di solito sugli alberi, all’estremità dei rami, aggrappati con le zampe alla pagina inferiore delle foglie: “talvolta si appoggiano ad un filo telegrafico, ad un cespuglio, ad un ciuffo di piante basse”. (Rostand J., 2000, p.44).

amministrative e burocratiche, diviene la possibilità per confrontarsi e alimentare il sapere dell'esperienza. Un apprendimento che muove dall'esperienza porta a riflettere sulle modalità di insegnamento, ponendo l'alunno al centro del proprio pensiero, rispondendo ai bisogni concreti e reali, estendendo l'insegnamento attraverso un' "educazione dilatatrice" (Montessori M, 1993, p.50). Il pensiero riflessivo non porta immediatamente a ciò che si deve insegnare ma porta all'alunno, considerando il suo essere e le personali modalità di apprendimento.

“Penso siano necessari momenti di incontro con insegnanti di altri gradi scolastici per risalire alla causa dei problemi. Perché a te alle medie arrivano bambini che hanno questi atteggiamenti di prepotenza, ad esempio, aggressività, che sono quelli che ho già io alla scuola dell'Infanzia, perché questo? come possiamo fare insieme per risolverli?” oppure “Hai avuto anche tu questi problemi, sei diversa da me tu li hai risolti così, io sto facendo così ma non so se è la strada migliore, possiamo parlare insieme confrontarci?”, la condivisione può portare a qualcosa. Si può parlare insieme delle situazioni che fanno problema per l'insegnante, superare la chiusura delle scuole, dei gradi scolastici, degli insegnanti, del territorio, la costruzione di un sistema integrato può portare a qualcosa di nuovo. Certo che se non si prova non si saprà mai se quella del confronto è la via migliore” (I8 42).

“Il disagio è visto come carico lavorativo, pesantezza e con questa rete ci si solleva, riusciamo a portarci avanti nel lavoro con maggiore tranquillità, ad essere abbastanza unite affettivamente nella relazione” (I7 60).

La condivisione apre spazi di pensiero e coinvolge emozioni nella relazione.

“La possibilità di confrontarsi per condividere è vista come avere qualche finestra che sia lì aperta da qualche parte e che possa dare un attimo di respiro” (I8 46).

C'è una condivisione informale ma questa non basta è necessario un processo sistematico in cui ciascuno nella scuola possa sentirsi compreso e supportato, avendo chiari gli orizzonti di un comune procedere.

Il confronto informale, quello che si cerca con i colleghi e le colleghe più prossimi/e, è importante, ma non sufficiente:

“Più di tanto non si può fare per risolvere certi problemi, colmare certi vuoti e manca qualcosa, un supporto anche costituito da un gruppo forte di confronto che possa dare sicurezza” (I1 10).

“Il disagio riesci a superarlo se ti senti supportata, se sai che puoi condividere, se hai una rete di aiuti e non sei da sola, di aiuti sia professionali ma anche affettivi perché è molto importante la relazione con le colleghe se mi sentissi sola sarei già andata via, avrei cambiato di nuovo scuola, ho proprio bisogno di una rete forte di relazione altrimenti non

sopravvivo come insegnante. Sentirmi parte di un gruppo e potermi affidare alle colleghe mi dà sicurezza” (I7 60).

La condivisione fa crescere una tradizione: sentiero sicuro da ripercorrere.

“L’esperienza che uno accumula in venticinque, trent’anni, è oro, ed è un peccato non tenerne conto perché ognuno di noi ha accumulato strategie, patrimonio culturale, aspettative, esperienze: è un bagaglio notevole, invece si tende sempre a cominciare daccapo, uno che arriva non sa se all’interno della scuola può trovare appoggi o consigli, e forse anche chi è dalla mia parte si è stancato di dire senti puoi fare così, bisognerebbe mettere nelle condizioni gli insegnanti che ne hanno voglia, di poter rendere comuni le strategie, le esigenze, le aspettative, tutto quello che fa bagaglio e non fa carico” (S7 82).

“Dell’esperienza propria e delle colleghe bisogna far tesoro secondo me è un bagaglio per andare avanti. E anche negli anni ho visto grandi esperienze, belle, di esperienze vissute parlo, progetti messi in piedi, idee e pratiche molto interessanti da tenere buone, da farne tesoro, non da dimenticare; va archiviato tutto secondo me quello che si fa nella scuola” (P9 28).

## **2.5 Riflettere sull’educativo**

E’ sentita la necessità di andare oltre i discorsi sugli apprendimenti disciplinari per riflettere sulle questioni di senso dell’educare. L’educazione fonda il percorso formativo. Educazione conduce alla relazione di cura, in un’asimmetria che richiede senso di responsabilità, impegno, attenzione per i bisogni dell’altro<sup>9</sup>.

“Principalmente ci dovrebbero essere degli aiuti alle famiglie, affinché si rendessero conto del disagio dei propri figli e non restasse nascosto, mascherato. Aiuti alle famiglie per far sapere che i figli possono vivere situazioni drammatiche, e per rendere consapevoli i genitori della necessità di aiutare i propri figli, per aiutare le famiglie a prendere coscienza dei loro problemi” (S6 158).

“Si richiede, anche da parte nostra, un lavoro maggiore di coordinamento sui temi educativi, più che sui temi degli apprendimenti e delle conoscenze, bisognerebbe trasformare un po’ gli incontri quelli istituzionalmente previsti, bisognerebbe porsi negli stessi incontri pochi obiettivi però fondamentali”. (S3 66 )

“C’è bisogno di confronto sul piano educativo più che sul piano cognitivo perché sul cognitivo c’è sempre stata un’attenzione particolare, anche per le differenze individuali,

---

<sup>9</sup> Nel momento in cui si assume la condizione di bisognità dell’altro come quel dato di realtà che chiama alla responsabilità è necessario fare attenzione a non pensare la responsabilità solo in relazione a una situazione di difficoltà dell’altro. La cura non è solo un riparare le ferite ma un far fiorire la possibilità dell’essere (Ivi, p. 123).

ora l'emergenza è educativa, e ognuno avrebbe bisogno di interventi particolari, mirati, sul piano cognitivo, dei contenuti, siamo già preparati, ci siamo confrontati rispetto a questa problematica, da molto tempo” (S3 62).

“Credo che il malessere se c'è, c'è credo perché siamo rigidamente costretti nella burocrazia, nelle carte, nella programmazione, nelle schede, nei fogli d'affare, nella scrittura sul registro, sul registro di classe, ecco lì fai proprio quadrato no? Ti dicono tutto e poi vieni lasciata a te stessa nelle cose più importanti come appunto avere individui diversi in classe, persone con diverse necessità” (ST7 154).

### **3. Conclusione: “Come in conchiglia murmure di mare”**

Ricordo un'immagine che deriva dai miei precedenti studi pedagogici, essa ha la sua simbologia ed è quella degli alchimisti che raccolgono la rugiada. La rugiada simboleggia l'essenza delle cose, il cuore sottile di tutti i principi vitali. L'esperienza si offre a metamorfosi continue ed è elemento di una de-strutturazione di saperi che appaiono consolidati. Il mio richiamarmi all'esperienza agevola la de-strutturazione delle forme di sapere precedenti, apre la strada alla ricerca di nuove possibilità, di nuove vie. In ambito scolastico la riflessione sulle possibilità ulteriori deve accompagnare un cambiamento che non si può attendere avvenga a livello amministrativo o istituzionale, un nuovo inizio può condurre a vie sorgive e la comunità scolastica è il luogo in cui può compiersi tale evoluzione. Si aprono scenari, visioni, paesaggi della memoria presente e la vita della mente consente di tracciare i fili luminosi e di senso che disegnano i sentieri dell'esistere, con una rinnovata ed intima estetica. Se questo pensiero accompagna il modo di essere e di fare scuola, la scuola diviene un luogo della vita, laboratorio di apprendimento continuo della vita<sup>10</sup>. “La passione per la ricerca del Bene è la risposta alla consapevolezza che, se nessuno vive al singolare ma sempre si nutre dell'altro, cercare per la vita le cose di valore che la rendono degna di essere vissuta non può che essere un progetto che ci coinvolge nella nostra intima pluralità” (Mortari L., 2015, p. 216). L'esperienza segna percorsi che si ricollegano al divenire con acquisizioni possibili nel fluire di processi e strette acquisizioni con le pratiche. Tornare alle parole generative che connettono alla pratica consente di ritrovare nessi significativi, riferimenti luminosi per rappresentare le situazioni, tali da caricare di sostanza la narrazione, individuando ulteriori possibilità nel procedere. E' la nostra competenza simbolica che ci consente di operare considerazioni e riconoscimenti. Nell'educare si aprono paesaggi della memoria e dell'esperienza in divenire. “Un'opera in poesia è riuscita quando rende presente la sostanza, gli albori del pensiero. La situazione esige delle parole, sta al filosofo

<sup>10</sup> Far venire all'essere e individuare nuove possibilità nella costruzione di percorsi progettuali che conducano alla comprensione e allo sviluppo dell'esistente sono finalità insite nell'educazione come arte, disposizione verso immateriali che sorreggono e alimentano la civiltà (Merola C., 2014, p167), per un'educazione alla cittadinanza.

organizzarle per rispondere a un appello ontologico. Questo lavoro non può ridursi a un gioco teorico ma deve inserirsi in una pratica [...]. Le parole che funzionano in ambiti ristretti devono essere sottoposte alla prova del reale (Benasayang M., 2005, pp.71-72). La scuola deve nutrirsi di bellezza.

La musica, il canto dell’anima riunisce un’intima e profonda consapevolezza nel trascendimento dell’oltre e del divenire.

*Ma ecco che una si stacca dal coro  
e comincia a salire, solitaria:  
una piccola, tenue, una pallida voce  
verso il miracolo, verso il bene.  
Come il cavo di una conchiglia  
accostato all’orecchio di Dio.  
(Rilke, Sesta e benedizione, in Canto remoto, p. 49).*

Il soffio percepito nel cavo di una conchiglia diviene musica dell’anima in ricerca che accompagna il movimento dell’esistere.

*Soffio possente d’un fatale andare,  
oltre la morte; e m’è nel cuor, presente  
come in conchiglia murmure di mare.  
(Pascoli, Aléxandros, in Poemi Conviviali, pp.302-303)*

Mentre il pessimismo fa stare col pensiero là dove si è, situandoci nel luogo della ripetizione, la speranza ci rende capaci di non accettare ciò che può essere cambiato e fa assumere quell’atteggiamento necessario all’azione che consente di impegnarsi per cambiamenti anche piccoli ma significativi. Si percepisce un soffio possente che spinge verso un andare oltre ed esso si imprime nell’Essere e diviene un tutt’uno con la personale essenza ed esistenza. Murmure di mare in conchiglia e soffio nel cuore: musicale divenire.

La pratica di cura è diversa da un pensare sistematico che costruisce scenari solo teorici, infatti occorre disegnare orizzonti che aiutino a stare nella realtà pur con un oltrepassarsi, alla ricerca di ciò che è Bene, in un “lavoro continuo della mente al fine di cercare la misura giusta e buona dell’agire [...] La vita non è un sistema, non ha bisogno di saperi architettonici generali. Ha necessità di attenzione e di dedizione in quel preciso istante per quel preciso sguardo. Noi viviamo nel tempo e l’anima si nutre di istanti di bene” (Mortari L., 2015, p. 219).Ascoltare il richiamo del proprio dover essere, connesso ad un’etica professionale che conduce alla riflessione e condivisione, permette di non abitare le situazioni senza via di uscita. Il richiamo interiore impone di andare oltre il disagio. Nonostante la sofferenza, si sviluppa una potenza di azione per poter spingere

verso il cambiamento se stessi e gli altri. “La sofferenza viene per così dire messa in trappola dall’interno” (Benasayag, 2005, p. 169). In una pedagogia a sostegno dell’umanità, si riconoscono i simboli che accompagnano, le storture che deteriorano i paesaggi della mente, le risorse vivificatrici e generative che alimentano le trasformazioni possibili. Dalle parole di San Paolo: *«Vi sono diversi carismi, ma uno solo è lo Spirito; vi sono diversi ministeri, ma uno solo è il Signore; vi sono diverse attività, ma uno solo è Dio che opera tutto in tutti. A ciascuno è data una manifestazione particolare dello Spirito. Ma essa è per il bene comune»* (1 Corinzi 12, 4-7). La fonte privilegiata del sapere per l’insegnante è l’esperienza, la vita di scuola e il lavoro di classe, le consapevolezze che si vanno maturando negli scambi quotidiani con i colleghi, i genitori, gli alunni. L’insegnante, come professionista, riflette nel corso dell’azione in relazione a casi che percepisce come unici, prestando attenzione ai fenomeni e facendo emergere la propria comprensione intuitiva degli stessi, la trasformazione delle situazioni con il proprio interesse per il cambiamento in una prospettiva di comunità (Schön, 2006, p.111). L’esperienza di un insegnante, come quella di un dirigente scolastico nelle vesti del professionista riflessivo, acquista natura estetica perché non esclude la percezione emotiva e immaginativa di ciò che fa (Dewey, 2007, p.257). “Il futuro è quello che non è ancora successo, quello che non si è ancora rivelato e che tuttavia quando si rivela rende riconoscibile le sue impronte nel passato: si vede che si è insinuato a poco a poco. Come una vita differente, nuova, che avanza insinuandosi in modo discontinuo” (Zambrano, 2000, p. 148). Nel testo di Daniel Pennac (2010), Lupo Azzurro ha perso l’occhio per salvare la sorella Paillette in una lotta contro l’uomo. In lui si fa notte. Poi si aprono le immagini dell’esperienza vissuta che è memoria rivitalizzante. Si fa luce, consentendo ai fenomeni e alle situazioni di mostrarsi così come si presentano, eppure per un’epifania possibile del divenire.

Lupo Azzurro sta chiuso in una gabbia eppure la chiusura fisica non limita il movimento perché la mente ripercorre spazi visitati attraverso l’esperienza vissuta e narrata; né c’è la solitudine perché i legami intrecciati ritornano. Il lupo vede oltre l’interno del recinto vuoto e triste, va oltre l’immobilità del tempo e dello spazio. L’esperienza vissuta nel movimento torna.

La verità è che dietro quella pupilla chiusa, l’occhio del lupo è guarito: rivede e racconta. La sua pupilla è viva: vi sono i risvegli che segnano i ricordi. Si aprono i vissuti dell’esperienza anche attraverso i racconti.

Scene familiari, conosciute e determinanti appartenenza si accendono e il buio trascorre e trascende. I racconti si intrecciano, si sviluppa un movimento da seguire anche se attorno tutto appare immutato.

Far risuonare in sé la comprensione apre gli occhi a nuove visioni. L’esperienza personale nel raccontare può aprire ciò che essa cela. Le forme si innalzano, la memoria custodisce, nuove possibilità si percepiscono, superando spazi angusti e situazioni di

chiusura, prigionia. Gli occhi negli occhi manifestano la comprensione, si apre la vita che ha una figura, una visione condivisa che apre le porte dell'anima e inamora nella relazione.

A scuola, la quotidianità richiede quell'attenzione che nasce dall'ascolto e dall'osservazione. Per uscire da vicoli ciechi occorre tornare sui propri passi e cambiare sguardo; per poter vedere la corrente d'acqua che sempre scorre, magari sotterraneamente, nelle fondamenta invisibili ma così necessarie, occorre dunque stare nell'orizzonte della comprensione per cercare il senso degli eventi e sentire e accogliere le “forme intime” che configurano la vita (Zambrano M., 1996). Dedicare il pensiero a comprendere gli eventi dà spessore all'esserci, perché prepara quelle “risorse del cuore e della mente” che sono necessarie per dare consistenza etica al tempo del proprio esistere (Mortari L., 2008, p. 87). La comprensione ha necessità di fondarsi su una conoscenza approfondita dei fatti e allora se si vuole stare in ascolto occorre partire dalle parole, dai pensieri espressi, “guardandosi dall'interno”.

La descrizione e la narrazione sono modalità essenziali da investigare per l'insegnante che nella comunità educante si pone in ascolto nella comprensione. La progettazione di un percorso formativo aperto ai contesti di esperienza promuove l'esercizio di competenze di pensiero in grado di coniugare aspetti razionali ed emotivi che accompagnano l'apprendimento nell'ottica della responsabilità, della cura di sé e della propria mente per una relazione che nasce dall'ascolto e dalla comprensione.

Non tutto passa nel fluire delle immagini, ci sono verità che non possiamo incontrare direttamente. Ci sono parole da trattenere. Le professionalità nella scuola vanno ridisegnate, valorizzate, custodite, in form-azione attraverso una relazione di senso. L'alleggerire porta all'essenziale: cura e cultura, coltivare Umanità per far fiorire e rigenerare la Vita. I discorsi e le azioni sono i protagonisti della nostra vita attiva<sup>11</sup>: ascoltare ciò che facciamo a scuola orienta percorsi di pensiero e scoperta e porta all'aprirsi di un orizzonte di ricerca con nuove possibilità. Fermarsi ad ascoltare, focalizzare le modalità di apprendimento che gli stessi docenti sentono di aver messo in atto nella pratica educativa, soffermarsi su emozioni, relazioni, sintetizza il compito dell'educazione permanente che accompagna nel corso della vita e fonda la personale formazione: “Imparare significa imparare a pensare” e così Dewey ne spiega il senso: “E' evidente [...] che il compito vitale dell'educazione, nel suo aspetto intellettuale, è quello di coltivare le attitudini del pensiero riflessivo, preservandolo dove già esiste, e trasformando tutte le volte che sia possibile, i metodi meno ordinati di pensiero in altri più rigorosi. Naturalmente l'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale, occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in tutte queste cose vi deve essere

<sup>11</sup> “Ciò che facciamo” è il tema principale del libro della Arendt, *“Vita Activa”*: esso riguarda solo le articolazioni più elementari della condizione umana. Nel prologo la Arendt spiega che l'attività del pensiero non viene presa in considerazione. Il libro prende in esame l'attività lavorativa, l'opera e l'azione. Ho ritenuto necessario riprendere questo testo perché pone le premesse di una ricerca ulteriore sullo statuto del pensiero nella condizione umana e per le prospettive inattese che apre.



almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero, altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco e arbitrario e l'apprezzamento estetico a un capriccio sentimentale” (Dewey J., 1973, p. 147).

Riflettere sull'esperienza significa cercare “ancore” di significato per riuscire a pensare il proprio pensiero e il proprio esserci nella relazione ed esplicitare, ad esempio, come si è giunti alla soluzione di un determinato problema, attraverso quali connessioni e relazioni, quali vie facilitanti, quali idee conduttrici, con l'aiuto di quale materiale strutturato o tramite quali azioni e relazioni di sostegno. Imparare a pensare è una capacità che si acquisisce come apprendimento ulteriore, anche emotivo, che va indirizzato, sostenuto, rafforzato lungo l'intero corso della Vita<sup>12</sup>.

“Senza il ricordo e senza la reificazione di cui la memoria ha bisogno per essere tale - e che ne fa, come sapevano i greci, la madre di tutte le arti - le attività viventi dell'azione, del discorso e del pensiero perderebbero la loro realtà alla fine di ogni processo e scomparirebbero come se non fossero mai esistite” (Arendt, 2009, p.68). Se l'attorno è oscurità, pesantezza e buio, la luce degli occhi della mente, attraverso il ricordo di persone care e luoghi del cuore in contesto anche scolastico, rischiarano la visione interiore di percorsi ulteriori. Il movimento è incerto ma si apre l'aspettativa del riuscire nella ricostruzione personale di un nuovo procedere. Si delineano orizzonti possibili, con punti di riferimento, parole che evocano ulteriori vie sorgive di cura. Il riconoscimento di colui che sta di fronte, nella relazione faccia a faccia, apre alla parola. La parola è una relazione tra libertà che non si limitano né si negano, ma si affermano reciprocamente. La condizione dell'etica del rispetto e della giustizia nella parola, giunge da percorsi di crescita personali nella relazione con chi sta di fronte. La reciprocità del rispetto non è una relazione indifferente come una contemplazione serena, non è il compimento dell'etica ma la condizione di essa. Il linguaggio esiste solo quando è ascoltato oltre che parlato, fatto risuonare in sé; le parole che nascono dall'esperienza se si radicano in un tessuto vitale di ascolto, comprensione e nuova parola sono rigeneratrici: testimonianza di un passato anche buio che può tuttavia schiudere all'ulteriore. Cura apre a libertà nella partecipazione. I paesaggi evolvono per effetto del fare, dell'agire e del sentire attraverso la libertà.

---

<sup>12</sup> Il valore della Vita si esprime col nostro modo di stare vicino agli altri. Ricercare la personalità spirituale conduce a un percorso in cui ritrovare lo Spirito che riunisce, rinsalda i legami spezzati con la vicinanza vivificatrice che alimenta il Bene comune. La persona richiede che la Vita si esprima in società, nell'inclusione, nel riconoscimento delle differenze individuali, dei diritti inalienabili e dei doveri inderogabili.

**Bibliografia / Literature**

- Arendt H. (1995a), *Verità e politica*, Universale Bollati Boringhieri, Torino
- Arendt H. (1995b), *Che cosa è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano
- Arendt H. (2004), *Il concetto d'amore in Agostino*, SE, Milano
- Arent H. (2009), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano
- Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano
- Bateson G. (2002), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano
- Bauman Z. (2004), *Amore liquido*, Editori Laterza, Bari
- Baumgarten A. G., (2000), *L'Estetica*, Aesthetica, Palermo
- Benasayang M. (2005), *Contro il niente*, Feltrinelli, Milano
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano
- Borrelli M. (2012), “La Paideia dell'Occidente”, in *Topologik Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 12, pp.27-39
- Cerulo M. (2015), *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- Charmaz K. (2005), “Grounded Theory in the 21st Century”, in Denzin N. K., Lincoln Y., *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks (CA)
- Dewey J. (1970), *Esperienza e Educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Dewey J. (1973), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia
- Dewey J. (2007), *Arte come esperienza*, Aesthetica edizioni, Palermo
- Gallino (1978), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino
- Gardner H. (2009), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli
- Glaser B. (1978), *Theoretical Sensitivity*, Sociological Press, Mill Valley (CA)
- Guba E. (1990), *The Paradigm Dialog*, Sage, Newbury Park CA
- Guba E and Lincoln Y. (1994), “Competing paradigms in qualitative research”, in Denzin and Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks CA, pp. 105-117
- Heidegger M. (2008), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano
- Husserl E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino
- Husserl E. (2007), *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli
- Kierkegaard S.(2010), *Pensieri che feriscono alle spalle e altri discorsi edificanti*, SE, Milano
- Kuhn T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino
- Merola C. (2009), *Il disagio professionale degli insegnanti. La precarietà nell'agire*, Università degli Studi di Verona (tesi di dottorato)
- Merola C. (2012a), “Gli insegnanti si raccontano. Il metodo della Grounded Theory nella comprensione fenomenologica”, in *Topologik Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.12, pp.199-215
- Merola C. (2012b), “La memoria. Per una pedagogia dell'essenziale”, *Cooperazione Educativa*, vol.61, n.2, pp. 59-63

- Merola C. (2012c), “Oltre il disagio professionale degli insegnanti: alimentare le sorgenti della cura”, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 59, n.3 (349), pp. 493-506
- Merola C. (2013a), “La riflessione epistemica della ricerca fenomenologica nella pratica dell’insegnare”, in *Topologik Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.13, pp.147-170
- Merola C. (2013b), “Percorsi del riconoscimento nel lavoro dell’insegnante”, in *Topologik Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.14, pp.141-158
- Merola C., (2014a), “L’andamento ricorsivo del diario della vita della mente”, in *Topologik Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.15, pp.154-178
- Merola C., (2014b), “L’autovalutazione di istituto e la responsabilità del dirigente scolastico”, in *Topologik Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.16, pp.147-169
- Milani R. (2015), *L’arte della città*, Il Mulino, Bologna
- Montessori M. (1991), *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano
- Montessori M. (1992), *L’autoeducazione*, Garzanti, Milano
- Montessori M. (1993), *La formazione dell’uomo*, Garzanti, Milano
- Morin E. (1983), *Il Metodo*, Feltrinelli, Milano
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, la Nuova Italia, Milano
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma
- Mortari L., Saiani L., (2013), *Gesti e pensieri di cura*, Mc Graw Hill, Milano
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Nussbaum M.C (2001), *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna
- Pascoli G. (2009), *Poemi Conviviali*, Bur Rizzoli, Milano, pp.302-303
- Pennac D.(2010), *L’occhio del lupo*, Milano, Salani Editore
- Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge. Towards post critical Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago
- Rilke M.R. (2011), *Canto remoto*, Passigli Editori, Firenze
- Rostand J. (2000), *La vita segreta delle libellule*, Franco Muzzio Editore, Padova
- Saint Exupéry A. (1993), *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano
- Schön D.A. (1983), *The reflexive practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano
- Sclavi M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano
- Strauss A. L., Corbin J. (1990), *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, London
- Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell’anima*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Zambrano M. (2000), *Persona e democrazia. La storia sacrificale*, Bruno Mondadori, Milano