

Caterina Merola*

L'autovalutazione di istituto e la responsabilità del dirigente scolastico

**Suggested citation for this article:**

Merola, C. (2014), «L'autovalutazione di istituto e la responsabilità del dirigente scolastico», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 16: 108-127;
URL: http://www.topologik.net/C_Merola_Topologik_Issue_n.16_2014.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Riassunto

Nel lavoro che nasce dal dirigere un Istituto Comprensivo si apre un orizzonte di possibilità generato dall'attenzione in uno sguardo presente. L'attenzione è insita nell'ascolto di parole, nell'incontro di sguardi, nella lettura di segni, documenti, nella relazione con gli altri. Il percorso si snoda in paesaggi della mente, visione di un oltre possibile.

Questo procedere implica rigore e flessibilità nelle tensioni evolutive delle forme che si generano attraverso processi di autovalutazione. La ricerca parte dall'esperienza come spinta propulsiva e impronta derivante dal fare, dal risolvere problemi nella quotidianità, dall'attenzione per la pratica didattica: risonanza di un procedere riflessivo che porta a rivedersi nel corso dell'azione e nella progettualità di strutture essenziali, attraverso l'articolazione di movimenti inattesi e vicini alla necessità del presente. Essere presenti porta a non fossilizzarsi nella routine di ciò che è stato, per imprimere spinte propulsive al miglioramento possibile.

Parole chiave: attenzione, ascolto, autovalutazione, ricerca, miglioramento

*Abstract**The School Self-Evaluation and the responsibility of the Head of School*

In the work that comes from directing a Comprehensive School opens a horizon of possibilities generated by the attention in this look. The focus is inherent in listening to words, in the encounter of looks, in reading signs, documents, in relation to others. The path winds through landscapes of the mind, a vision of a more than possible.

This procedure implies rigor and flexibility in the tensions evolutionary forms that are generated through processes of self-evaluation. The research builds on the experience as a driving force and footprint resulting from doing, from solving problems in everyday life, from attention to the teaching practice. Resonance of a thoughtful proceed leading to meet again in the course of the action and in the planning of essential facilities, through the articulation of unexpected movements and close to the needs of the present. Be present does not lead to fossilize in the routine of what has been, for imparting forces propelling the possible improvement.

Keywords: attention, listening, self-assessment, research, improvement

* Dottore di ricerca in Scienze dell'educazione e della formazione continua; Dirigente scolastico presso IC Ronco all'Adige (VR).

Essere in relazione

Il cambiamento si apre nella relazione presente, generativa. La possibilità di condivisione consente la creazione di una memoria comune con comunicazione di esperienze, storie, simboli, riti, metafore organizzative che implementano il tessuto connettivo nell'appartenenza e nel riconoscimento. Nelle svolte del pensiero, la ricerca di soluzioni connesse alla pratica spinge verso direzioni inattese come le forme e i colori nel caleidoscopio o le trame in divenire nel tessere, in un'evoluzione nell'originalità di disegni prodotti da un'opera rigorosa, insita nell'esperienza e aperta nell'immaginazione, verso qualcosa di nuovo.

L'impegno nella quotidianità per il Bene porta a mettersi un po' in ombra per "servire", donare e far emergere i soggetti investiti di nuova nascita. "È l'impegno che mette a tacere ogni appello dei sentire e dei pensare, la libertà dei sensi, i loro viaggi, le loro notizie, i loro avvisi. E il dono. Non si deve ricevere nulla, tutto al contrario, va costruito, sia pur malamente, sia pure contro tempo. E anche contro lo spazio. L'estensione appiattisce tutto, domina tutto l'estensione" (Zambrano M., 2000, p.12).

La dimensione dell'altro per fiorire richiede attesa e il lavoro educativo conduce alla speranza insita nell'impegno e nella dedizione appassionata, senza riserve e così come dono continuamente si offre. Coltivare ciò che la quotidianità presenta per renderlo luminoso, conduce a vedere e sentire qualcosa di inedito, nell'attesa per un gemmare di potenzialità ove l'immaginazione percepisce un oltre possibile e la cura alimenta il divenire, con silenziosa pazienza e cuce gli strappi, allieva il dolore per le lacerazioni. "Sentire qualcosa di inedito, che non è l'irruzione del sole né l'impeto vegetativo della vita che aspira a diventare fiore, l'ermetismo del fiore pieno di colore, iris serrato, spada, garofano nel quale si cela un tesoro che mai consegnerà il proprio segreto a chi spia per ansia di sapere, come una spada che attraversa, e solo attraversando fiorisce" (ivi, p.111). L'immaginazione consente di progredire tornando all'esperienza con una descrizione dell'immagine nella sua piena concretezza, così come appare alla riflessione¹: atteggiamento e metodo di ricerca per l'azione.

Seguire con delicatezza il profilo dell'altro e contribuire all'autentica realizzazione altrui non è mera espansione o estensione ma ulteriore possibilità nell'essere portatori di vita come gemma, radice generativa, calice di incarnazione e rivelazione.

La valenza etica del termine "portatori di interesse" (*stakeholder*) nella scuola, apre a significati nuovi ove le relazioni si intessono nella prospettiva di consapevolezza e assunzioni di responsabilità per il bene comune e il bene dell'altro, in una tensione evolutiva verso finalità immaginate e agite. "I primi portatori di interessi legittimi sono gli studenti e nel contempo le famiglie, ma non di meno il personale scolastico e la comunità di appartenenza" (Previtali D., 2010, p. 70).

La comunità di appartenenza evolve attraverso processi di *partecipazione*, *comunicazione*, *documentazione*, *ricerca-azione*, innestandosi su valori condivisi come principi fondamentali e essenziali. La qualità del processo di *rendicontazione* stesso incide sulla capacità della scuola di rispondere con onestà ai bisogni degli altri e di costruire un dialogo autentico, secondo principi di responsabilità individuale e sociale.

¹ Non si deve confondere riflessione con introspezione. L'introspezione è un modo speciale di riflessione che cerca di cogliere e di fissare i fatti empirici (Sartre J.-P., 2007, p.132)

Nella trasparenza, accessibilità, autovalutazione, rendicontazione sono insiti principi che orientano azioni e portano con sé ulteriore linfa vitale per aperture inattese.

Il cambiamento parte dall'ascolto, dall'attenzione per l'esistente perché nel qui ed ora si radica l'esperienza e il tempo dell'Esserci. La comprensione dell'Esserci significa "essere progettante per un poter-essere in-vista-di-cui l'Esserci sempre esiste. La comprensione apre il proprio poter essere in modo tale che l'Esserci, comprendendo, sa sempre in qualche modo ciò di cui esso è all'altezza. Ma questo «sapere» non è la scoperta di un fatto, bensì il mantenersi in una possibilità esistente" (Heidegger M., 2008, p. 398).

La rendicontazione si innesta su un processo di autovalutazione che coinvolge l'intera comunità scolastica a partire dalla riflessione sul proprio operare e sulle azioni collegiali intraprese per lo sviluppo della progettualità di istituto, considerando le risorse esistenti, le peculiarità del contesto di appartenenza. Autovalutazione non è semplicemente una fotografia che permette di cogliere le caratteristiche di un'istituzione scolastica con un insieme di informazioni quantitative ma richiede ascolto e connessione tra diverse informazioni, provenienti, ad esempio, dalla somministrazione delle prove, dai questionari qualità, dall'anagrafe scolastica, dalla situazione economico-finanziaria della scuola, ma soprattutto dalla lettura della quotidianità insita nelle modalità di stare a scuola di alunni e insegnanti, dai significati che emergono dagli spazi scolastici, dalle metodologie e dai processi didattici e amministrativi. Nella logica riflessiva di connessione si parte dall'esistente senza soffermarsi troppo sulle mancanze ma attivandosi a partire da ciò che c'è, dall'esistente, appunto, ricercando modalità utili al superamento delle criticità per incrementare percorsi possibili. I dati derivanti da indagini quantitative devono integrarsi con informazioni provenienti da indagini qualitative, seguendo un metodo che possa garantire il ricongiungimento necessario alla comprensione, cogliendo anche quegli elementi che possono apparire sfumature, dettagli, eppure con una significatività interna. Vi sono simboli che portano con sé significati profondi e vanno visti nella strutturazione degli spazi scolastici, nelle modalità di gestire gli incontri collegiali, nell'organizzazione del personale, nelle caratteristiche essenziali delle comunicazioni, ad esempio soffermandosi sui testi di circolari, mail, conversazioni nei consigli di classe, nei collegi docenti, nei consigli di istituto, negli incontri quotidiani con alunni, insegnanti, genitori. Tornare alle conversazioni consente, ad esempio, di soffermarsi con criticità costruttiva sulle parole. L'analisi conduce al riconoscimento di categorie riconducibili a ruoli, bisogni, convinzioni, idee di base, credenze che sottendono azioni, valori, pregiudizi, dinamiche relazionali, pratiche educative. Possono emergere categorie concettuali che aiutano a connettere i diversi aspetti appartenenti ad una situazione, con le sfaccettature di un insieme articolato. Si apre un processo di rappresentazione per cui si rendono presenti le posizioni di diversi soggetti, facendo "risuonare" la voce di chi era coinvolto nella conversazione, tornando in una dimensione riflessiva. "Quante più posizioni altrui ho pensato nella mia mente quando sto ponderando una data questione, e quanto meglio posso immaginare come sentirei e penserei se fossi al posto di queste persone, tanto più forte sarà la mia capacità di pensiero rappresentativo e tanto più valide saranno le mie conclusioni finali, la mia opinione. Questa capacità di avere una mentalità ampliata che rende gli uomini capaci di giudicare" (Arendt H., 1995, pp. 48-49). Il lavoro del dirigente scolastico diviene un lavoro di ricerca-azione, esplorazione e tessitura, raccolta di segni, esplicitazione di nessi, attribuzioni di sensi, interpretazioni, rappresentazioni nel riconoscimento individuale e collegiale. La riflessione e la condivisione delle esperienze, attraverso il lavoro di staff, portano a rompere la superficialità e il silenzio, attivando un'autovalutazione che recupera rapporti attraverso nuove parole che portano

valore per una valutazione consapevole. Non sono parole estranee, infeconde, fredde, senza legame con la pratica della quotidianità e la specifica realtà contestuale in cui la scuola è immersa e vive. Le parole si generano dall'esperienza vissuta e condivisa con gli altri, esse tengono saldi i legami, stabiliscono rapporti ulteriori, conducono a comprensione nella dimensione dell'Esserci², verso un ulteriore possibile. "È chiaro che bisogna rompere il silenzio con noi stessi se vogliamo provarci a rompere il silenzio con gli altri" (Ginzburg N., 1984, p. 83). Il silenzio da rompere è quel silenzio che allontana e chiude o lascia scorrere con indifferenza, senza attribuire valore: il silenzio dell'autoreferenzialità. Vi è anche il silenzio da coltivare, quello dell'attenzione, dell'ascolto, dell'osservazione, del rispetto, della riflessione. "La nascita e lo sviluppo d'una vocazione richiede spazio: spazio e silenzio, il libero silenzio dello spazio (ivi, p. 124). Il professionista riflessivo apre, attraverso la comunicazione educativa, a una progettualità condivisa in cui l'educazione trova fondamento e si sviluppa lungo spazi che divengono immagini, metafore di un movimento cognitivo ed emotivo: rami generativi delle grandi virtù. L'emozione porta con sé la spinta al cambiamento e si aggiungono le credenze personali e di gruppo come convinzioni che muovono l'azione. "Ora possiamo intendere che cos'è un'emozione: è una trasformazione del mondo" (Sartre J.-P., 2007, p.188).

L'EsserCi nella possibilità

In linea con l'autonomia progettuale della scuola è necessaria l'individuazione di specifici obiettivi di miglioramento per rispondere innanzitutto ai bisogni degli alunni, garantendo opportunità formative di qualità, con un pensiero rivolto, con intensità emotiva e trasformativa, alla didattica per promuovere l'apprendimento. La didattica si innesta su metodologie che costituiscono percorsi disciplinari che aprono alla comprensione, alla vicinanza, alla familiarità con gli strumenti concettuali propri delle diverse discipline. Per percorrere un metodo e promuovere l'azione, occorre precedentemente quel silenzio che appartiene all'insegnante come professionista riflessivo; un silenzio che possa curare l'osservazione, la descrizione, l'individuazione di sentieri percorribili. La nuova situazione viene modellata attraverso una conversazione intima con essa. L' "abilità artistica" della professione (Schön D.A., 2006, p.239) apre a nuove pratiche con un apprendimento personale che si incrementa attraverso la riflessione individuale e collegiale, così l'indagine sull'esperienza non rimane tacita ma si esplicano idee, scelte, innanzi a quelle sfide che nascono da situazioni problematiche da risolvere. Essere immersi nelle sfide educative porta a vivere con intensità la professione, a ricercare relazioni che consentano un costruttivo procedere verso il cambiamento (Merola C., 2013b, p. 143). La documentazione e l'autovalutazione ampliano le capacità di riflessione nel corso e sull'azione e possono meglio conferire quel cambiamento possibile attraverso un apprendere dall'esperienza. Di fronte alle difficoltà e alle situazioni problematiche o quando tutte le vie sono sbarrate, l'emozione ci consente di andare oltre. "Allora tentiamo di cambiare il mondo; cioè di viverlo come se i rapporti delle cose con le loro potenzialità non fossero regolati da processi deterministici ma dalla magia" (Sartre J.-P., 2007, p.188). La situazione

² Nel suo poter essere l'Esserci è consegnato alla possibilità di ritrovarsi nelle sue possibilità; la comprensione è apertura e progettualità. "La comprensione ha in se stessa la struttura esistenziale che noi chiamiamo progetto. Essa progetta l'essere dell'Esserci nel suo in-vista-di-cui non meno originariamente che nella significatività in quanto mondità del suo mondo rispettivo" (Heidegger M., 2008, p.179).

emotiva³ ha la sua comprensione e nella relazione si aprono ulteriori significati che divengono possibilità di azione, per un nuovo “saper fare” e “potere”. “Ciò che nella comprensione costituisce il potuto come esistenziale non è una cosa, ma l’essere in quanto esistere” (Heidegger M., 2008, p. 177).

La dimensione pratica del lavoro, si manifesta nel fare, nel vedere e udire ciò che accade nella quotidianità, nell’incontro con gli altri. Il vedere e l’udire non sono di per sé sufficienti perché vi può essere una chiusura nell’individualità dell’esperire; fondamentale è la possibilità di tornare su ciò che viene mostrato e che “appare” nel passaggio ad una configurazione di relazione, attraverso lo scambio e il confronto generato dalla narrazione.”La più corrente di tali trasformazioni avviene nella narrazione” (Arendt H., 2009, p. 37) e il dirigente scolastico è chiamato a promuovere processi trasformativi che prendono impulso dalla narrazione con ascolto e attenzione nella responsabilità educativa. Ripercorrere l’esperienza lavorativa attraverso il narrare, consente di soffermarsi sulle parole, comprendendo il senso legato ad agire e operare, nonché le situazioni che gradualmente appaiono attraverso la descrizione, in contesti caratterizzanti. La narrazione per divenire condivisibile, patrimonio di esperienza che si apre ad altri, si condensa nella scrittura come necessità connessa al lasciar traccia, in una memoria presente da ripercorrere come dono che nuovamente si offre. Ciò che è stato vissuto cresce e si ripresenta attraverso il narrare, sorge il ricordo del corso della propria vita come esperienza generativa che torna ad offrirsi, con significatività. “E qualsiasi cosa l’uomo faccia, conosca o esperimenti, può avere un significato solo nella misura in cui se ne può parlare [...]. Gli uomini nella pluralità, cioè gli uomini in quanto vivono, si muovono e agiscono in questo mondo, possono fare esperienze significative solo quando possono parlare e attribuire reciprocamente un senso alle loro parole”(ivi, p. 4).

La Arendt connette lavoro, opera, azione alle condizioni più generali dell’esistenza umana: nascita e morte, natalità e mortalità. L’attività lavorativa assicura non solo la sopravvivenza individuale ma anche la vita della specie. L’operare e il suo prodotto, l’artificio umano, conferiscono un elemento di permanenza e continuità alla limitatezza della vita mortale e alla labilità del tempo umano. Con la parola e l’agire ci inseriamo nel mondo umano, e “questo inserimento è come una seconda nascita [...] Il rivelarsi del proprio essere è implicito sia nelle parole sia nelle azioni” (Arendt H., 2009, pp.128-129). Lo stesso Marcuse afferma che il lavoro si presenta come un evento fondamentale dell’esistenza umana, un evento che domina in maniera permanente e continua tutto l’essere dell’uomo, e che involge al contempo il «mondo» dell’uomo⁴. È il fare dell’uomo in quanto modo del suo essere nel mondo, per mezzo del quale soltanto l’uomo diventa «per sé» ciò che egli è, giunge a se stesso, acquista la forma del suo Esserci, del suo «rimanere», e al tempo stesso fa del «mondo» il suo mondo. Il lavoro, come prassi specifica dell’esistenza umana, non viene determinato in base al genere dei suoi oggetti o in base al suo scopo, al suo contenuto, al suo risultato, ma in base a ciò che nel lavoro avviene dell’esistenza umana stessa (Marcuse H., 1969, p. 153). L’azione, in quanto fonda e conserva gli organismi politici, crea le condizioni per il ricordo, cioè la storia (Arendt H., 2009, p. 9). La linearità apparente del movimento dell’esperienza porta a incontrare il limite della “fine”, dell’ ”ormai”, della “conclusione”, tuttavia vi è un moto diverso,

³ Heidegger considera la situazione emotiva una delle strutture esistenziali in cui l’essere del «Ci» si mantiene. Questo essere è cooriginariamente costituito dalla comprensione. La comprensione è sempre emotivamente totalizzata (ivi, p. 176).

⁴ Marcuse rileva che il lavoro non è riducibile ad una determinata attività umana (poiché nessuna attività singola afferra e domina l’insieme dell’esistenza umana; ogni attività riguarda soltanto zone parziali di questo insieme e si svolge soltanto in zone parziali del mondo da esso costituito), ma è invece ciò su cui si basa e a cui torna sempre ogni singola attività: un fare (Marcuse H., 1969, p.153).

ciclico, connesso alla potenzialità di opere, azioni, parole “degne dell’eternità” (ivi, p. 15), con una permanenza nel tempo. Ne deriva una necessità legata al rispetto per la memoria, con un nuovo impegno politico nel fare quotidiano, lo sforzo nasce da bisogni e motivazioni su cui la stessa vita si fonda⁵.

Soffermarsi sulle parole conduce alla comprensione dell’altro e in chi ascolta si creano rappresentazioni con i ricordi di stati, immagini delle diverse situazioni connesse con contesto di appartenenza, avvenimenti, persone, contenuti di fatto. La messa in atto del pensiero capace di attualizzare nello spazio della mente individuale altri possibili sguardi sull’esperienza presuppone un’apertura per occasioni formative e di aggiornamento in cui sia possibile praticare il confronto con altri; occasioni non significano sporadicità improvvisa ma pratica da coltivare e innestare nel procedere. “Una buona educazione della mente è allora quella che insegna a coltivare le differenze, a salvaguardare la pluralità dei punti di vista come punto di partenza per cercare insieme universi condivisi” (Mortari L., 2008, p. 102). Ricordare esperienze vissute, tornare a pensieri e dividerli porta a lasciare traccia, in un’opera che concretizza la possibilità di rivivere ciò che già è stato percorso con una rigenerazione che apre all’inedito, nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze. Così soffermare l’attenzione sulla significatività dell’esperienza vissuta nella relazione attraverso un tornare con la scrittura⁶, mi ha consentito di soffermarmi su parole generative nella riflessione e relazione.

Nelle condizioni di chiusura e ripetizione di meccanismi, il ruolo del dirigente scolastico diviene quello del “servo domestico” di Adam Smith, cui la stessa Arendt fa riferimento (Arendt H., 2009, p. 66) con il “mantenimento delle diverse gigantesche macchine burocratiche i cui processi consumano i loro servizi e divorano i loro prodotti [...]” (ibidem). Il dirigente scolastico come servo domestico è chiuso in determinismi che precludono possibilità e ripetono meccanismi posti da altri per il funzionamento di un apparato che finisce col sclerotizzare; processi significativi di autovalutazione nella quotidianità del fare aprono l’attenzione per un pensiero critico che riesca a sganciarsi da consuetudini applicative e riesca a condurre ad una meta-riflessione. Tornare sui pensieri con una ridefinizione del proprio procedere, apre al graduale delinearci di una cultura organizzativa ove si introducono ulteriori spazi di rifugio personale per mettere in discussione le tendenze dominanti e considerare ciò che è più vicino ai bisogni emergenti e alle necessità pratiche che derivano dalla situazione contestuale.

Il pensiero riflessivo che accompagna il procedere rende vivo il contenuto, con una regolarità diversa. Il lavoro di mediazione si apre, quindi, anche all’oggettività in mutamento del risultato⁷. Portare il lavoro di dirigente scolastico con sé, e considerarlo potenzialmente illimitato, significa orientarsi attraverso il pensiero riflessivo sull’azione e far emergere la sua essenza, il senso legato

⁵ La Arendt afferma come sia caratteristico di ogni lavoro il fatto di non lasciar nulla dietro di sé e il fatto che il risultato del suo sforzo sia consumato quasi con la stessa rapidità con cui lo sforzo è speso. Tuttavia la vita stessa si fonda sulla necessità di questo sforzo (Arendt H., 2009, p. 62)

⁶ Come rileva Mortari, il pensare pur avendo il carattere di un’attività che si esplica tra sé e sé, si impara stando nella relazione con altri. Il pensare ha un’origine sociale poiché è partecipando alla conversazione con altri che si apprende a pensare. Quando si sentisse l’urgenza di ritrovare spazi di solitudine, questa ricerca dovrebbe essere temporanea perché sia la virtù politica dell’agire con altri sia la virtù dell’aver cura della vita della mente presuppongono la condivisione con altri (Mortari L., 2008, pp. 38-40).

⁷ Marcuse mette in relazione fare e oggettività, questa relazione non indica, per esempio, solo il fatto che ogni momento del lavoro trova e «ha» di fronte a sé una qualche oggettività da elaborare, ma deve indicare un momento costitutivo di tutta la prassi dell’esistenza umana, un «compito» posto all’esistenza umana in quanto tale; il lavoro di «mediazione» e «appropriazione» dell’oggettività è il compito ad esso affidato (Marcuse H., 1969, p. 154).

alla funzione, in un accadere che è un far-accadere generato da progettualità riflessiva e condivisa attraverso l'opera di mediazione che accompagna, nell'essere in relazione con chi contribuisce a realizzare le finalità formative. Le situazioni che si presentano nella quotidianità del fare vengono mediate, non lasciate semplicemente accadere, ma regolate attraverso la progettualità e la *mission* specifica che la scuola si pone⁸. I singoli processi di lavoro sono subordinati all'intenzione ultima, al senso dell'azione di ciascuno all'interno della comunità scolastica in cui l'operare si imprime. Per designare l' "agire" le lingue greca e latina dispongono di due parole del tutto differenti⁹ che mettono in luce le due parti in cui è divisa l'azione: l'inizio che fa capo ad una persona singola, e il compimento in cui molti si riuniscono per portare a termine o completare l'azione, seguendo diverse fasi. Il dirigente scolastico come promotore e *leader* è considerato *primus inter pares* all'interno del collegio docenti, il ruolo presenta anche la necessità di garantire una spinta propulsiva a dirigere verso iniziative o cambiamenti possibili in cui altri si uniscono per garantire un percorso, una prosecuzione, così il dirigente promuove e coordina nel rispetto della libertà di insegnamento, insieme con il collegio dei docenti, le attività didattiche, di sperimentazione e di aggiornamento nell'ambito dell'istituto. La cultura dell'organizzazione scolastica, raffiguratasi negli anni attraverso l'azione, si legge anche dalla posizione differenziata che ciascuno occupa all'interno di essa, nonché attraverso le metafore dell'organizzazione, le storie e i riti di appartenenza, i documenti di istituto, prima fra tutti il Piano annuale e il Piano dell'offerta formativa. L'organigramma, con funzioni e ruoli assunti, costituisce un intreccio appartenente alla connessione dinamica del proprio sistema culturale. La divisione del lavoro all'interno della scuola si sviluppa direttamente dalla progettualità di istituto e dal processo lavorativo che si attiva, essa non va confusa con la specializzazione caratterizzata da una chiusura verso la visione complessiva che conduce l'azione. Nei sistemi organizzativi deriva un ordine di valori e scopi che muovono l'agire e sono creati e rafforzati nel lavoro comune, in un agire insieme. I valori si consolidano nel momento in cui si esce dalla sfera privata e ci si apre a quella pubblica¹⁰. Vi sono gesti, segni, simboli, azioni che portano con sé significati densi, aprono spiragli per una possibilità di comprensione più ampia: la mancanza di salute, sguardi sfuggenti, assenze prolungate, scarsa partecipazione ad incontri commemorativi, scarsa cura per l'ambiente scolastico o atteggiamenti e comportamenti che manifestano coinvolgimento, entusiasmo, partecipazione offrono ad esempio possibilità di lettura relative al modo di vivere e sentire il lavoro da parte del personale scolastico. Così il modo di stare degli alunni in classe, o negli altri spazi scolastici, consente di percepire e comprendere un clima. Le porte aperte delle classi sono segno di una disponibilità ad "essere presenti", "manifestarsi" nel proprio modo di esserci e sono un modo per auto-regolarsi, per modulare gli interventi, nel rispetto di classi vicine. Il modo di passare per corridoi, l'ordine negli spostamenti delle classi costituiscono altrettanti esempi e segni per una lettura dei modi di stare nell'organizzazione.

⁸ In questo fare consapevole e mediatore, in questa produzione e riproduzione costante dell'esistenza si trova il fondamento del lavoro (ivi, pp. 160-161). Il lavoro secondo Marcuse ha il suo fondamento in una sovrabbondanza essenziale dell'esistenza umana rispetto ad ogni possibile situazione di se stessa e del mondo: l'essere dell'uomo è sempre di più della sua esistenza in un certo tempo, oltrepassa ogni possibile situazione ed è proprio per questo in una discrepanza ineliminabile rispetto ad essa: una discrepanza che richiede un lavoro continuo per superarla, sebbene l'esistenza non possa mai riposare nel possesso di se stessa e del suo mondo (ivi, p. 167).

⁹ "Ai due verbi greci *archein* (cominciare, guidare e infine governare) e *prattein* (giungere a compimento, adempiere, ultimare) corrispondono i due verbi latini *agere* (promuovere, guidare) e *gerere* (portare)" (Arendt H., 2009, p.138)

¹⁰ I valori, diversamente dalle cose o dagli atti o dalle idee, non sono mai prodotti di una specifica attività umana ma vengono in essere ogni volta che i prodotti sono stati attirati nella incessante e mutevole relatività dello scambio tra membri della società (Arendt H., 2009, p. 118).

La mediazione tra opposti apparentemente inconciliabili rientra tra i compiti inespressi che il dirigente scolastico deve saper adempiere nella quotidianità del fare a partire dalle relazioni, giungendo ad una unicità nella distinzione. Le iniziative possono essere trasformate in un agire che continua. L'idea progettuale che anticipa l'azione richiede iniziativa, nell'attesa di qualcosa di nuovo, considerando anche l'incalcolabile. "Presenza che nasce da un'attenzione ineludibile, da uno sguardo sostenuto" (Zambrano M., 2000, p. 31).

Agire significa prendere un'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, incominciare, condurre e anche governare), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale del latino *agere*). In questo agire il dirigente scolastico è insieme ad altri, in un intreccio di relazioni e narrazioni che tessono la trama su cui va a innestarsi la cultura dell'organizzazione con l'attivarsi di una realtà condivisa, a cui si appartiene. Tuttavia, come afferma la Arendt (2009, p. 138), la forza del promotore e leader si rivela nella sua iniziativa e nel rischio che assume, non nell'effettiva realizzazione. L'azione si perpetua poi in un processo generativo; "l'azione, qualunque ne sia l'origine, agisce in un *medium* in cui ogni reazione diventa una reazione a catena e dove ogni processo è causa di nuovi processi. Poiché l'azione riguarda esseri capaci a loro volta di agire, la reazione, oltre che una risposta, è sempre una nuova azione che inizia qualcosa di proprio, e influisce autonomamente su altri" (ibidem).

Il racconto di storie muove i passi verso la comprensione di principi fondamentali che costituiscono l'essenza *grounded* del procedere, il sub-strato generativo con significati in connessione. "Le rivelazioni del chi attraverso il discorso e l'instaurazione di un nuovo inizio mediante l'azione, ricadono sempre in un intreccio già esistente dove possono essere percepite le loro immediate conseguenze" (ivi, p. 134). L'azione, poiché si esplica attraverso relazioni, ha una tendenza implicita a forzare limitazioni, ad andare oltre per conseguire principi e rispettare valori; i confini e gli steccati si superano. Nel procedere si attivano prassi, procedure che aiutano a raggiungere finalità caratterizzanti e considerate fondamentali non solo per il perseguimento della vitalità organizzativa ma anche per convinzioni interiori, connesse ad un'etica professionale che sostiene.

Nel nostro mondo globale, liquido, moderno, l'assimilazione culturale non è un'opzione praticabile perché i modi di agire collaudati non sono più disponibili, sembra non ci siano più buone strategie di gestione delle difficoltà e di risoluzione di problemi, compresi quelli legati al tema della diversità culturale. L'assenza di una strategia omologabile è ciò che è possibile rintracciare nello stesso contesto scolastico. A scuola, di fronte alla fragilità per la mancanza di interventi assolutamente praticabili, vi è la forza della ricerca nelle strategie e innanzitutto nelle modalità di pensiero che gli insegnanti mettono in atto di fronte a casi che costituiscono problema. Si delineano quegli interventi che costituiscono buone pratiche: possono essere un modo per consentire di riflettere sull'azione e sulle possibilità che gli stessi insegnanti hanno rintracciato per uscire dal disagio e valorizzare la diversità. Si aprono gli spazi dell'educazione come cura e resistenza, a partire dalla cura di sé, nell'apertura all'altro (Merola C., 2009, p. 285). Proprio dell'educare, nel rispetto della diversità di ciascuno, è possibile orientare e orientarsi nella direzione del pieno fiorire delle facoltà e potenzialità, per portare l'essere alla pienezza della sua *attuazione*. "La *perfectio* dell'uomo, il suo pervenire a ciò che può essere, nel suo esser-libero per le sue possibilità, nella realizzazione del progetto di vita è opera della Cura" (Heidegger M., 2008, p. 242). Il carattere di progetto della comprensione conduce ad un'apertura per un oltre possibile, in una relazione che non è semplice presenza, nel divenire dell'essere. "Soltanto perché l'essere del Ci riceve la sua costituzione dalla

comprensione e dal carattere di progetto di essa, soltanto perché esso è ciò che diviene o non diviene, esso, può comprendendo, dire a se stesso: Divieni ciò che sei!” (ivi, p. 180).

Le metafore dell'organizzazione

Le metafore portano con sé immagini¹¹ che condensano essenze, significati non evidenti attraverso il dato manifesto ma attraverso ciò che soggiace, sta sotto, nell'esplicarsi del fenomeno; esse aiutano a comprendere, a chiarire i concetti a chi parla ma anche a chi ascolta, svolgono una funzione indispensabile nell'infondere significato all'esperienza e a risolvere apparenti paradossi e contraddizioni che si vivono e si manifestano nel pensiero (Merola C., 2009, p.122). Le metafore sono immagini che si richiamano con la costruzione di rapporti interconnessi per giungere alla comprensione di una situazione non più cieca. “Husserl, come in una percezione, distinguerà un atto intenzionale immaginante e una hylé che l'atto intenzionale viene ad animare. La hylé, naturalmente, resta soggettiva ma, simultaneamente, l'oggetto dell'immagine, distaccato dal puro contenuto, si piazza fuori della coscienza come qualcosa di radicalmente diverso” (Sartre J.-P., 2007, p. 136). Come rileva Merleau-Ponty, l'analisi eidetica dell'immagine rende possibili approcci in cui si comprenderà il rapporto dell'affettività e della motricità con l'immagine (1985, p.47).

L'uso della metafora come afferma Gareth Morgan, implica un modo di pensare e un modo di concepire che stanno alla base del modo secondo cui noi comprendiamo in maniera più generale la nostra esperienza (Morgan G., 1999, p. 22). Esse appartengono al nostro linguaggio concettuale, teso a rendere manifesta la vita della mente con immagini; le parole impiegate nel discorso strettamente filosofico sono anch'esse, inevitabilmente, derivate da espressioni originariamente connesse con il mondo quale si dà ai cinque sensi del corpo. E appunto da tale esperienza sensibile, come mise in evidenza Locke, esse sono state in seguito trasferite – *metapherein*, trans-portate – a significazioni più astruse, per designare idee che non cadono sotto la giurisdizione dei sensi (Arendt H., 1987, p.112). La mente, attraverso le metafore, forse trova scorciatoie, accostando in qualche modo un concetto nuovo o difficile da esplicitare, a uno ben noto che concede l'uso del proprio nome al concetto nuovo: immagine che si sedimenta. Ad esempio l'atmosfera non visibile con gli occhi, strettamente legata allo stare in relazione con altri in classe o comunque in un ambiente di lavoro, diventa clima, caldo, freddo, gelido. Il clima (caldo e accogliente o freddo, gelido, evitante) diventa un segno dello stare bene o meno in una relazione. Penso poi alle parole legate a nuovi strumenti o oggetti (Merola C., 2009, p. 210); per spiegare questa affermazione riporto un ricordo. La mia insegnante di latino, alle superiori, ci aveva insegnato come i muscoli che guizzano e si gonfiano sotto la pelle, siano stati paragonati a topolini (latino *mus* “topo”, diminutivo *musculus*) e dal già noto è sorta la nuova parola. “Questo essere già noto del linguaggio consiste nel fatto che il significato dei segni è un deposito, accumulato come sedimentazione di vissuti precedentemente sperimentati, presenti in ogni adesso-e-così di colui che si serve dei segni” (Schütz A., 1974, p. 175). L'uso delle metafore contribuisce a tenere unite parti che sembrano tra loro inconciliabili, in un insieme significativo costituito dalle immagini che ne derivano. Esse aiutano ad organizzare, in modo forse inconsapevole, i fatti oggettivi della situazione fenomenologica presente nella mente di chi ascolta e narra. “Le categorie e le idee della ragione umana hanno la loro sorgente ultima nell'esperienza sensibile e tutti i termini che descrivono le nostre capacità mentali, così come una

¹¹ “L'immagine è un atto e non una cosa. L'immagine è coscienza di qualche cosa” (Sartre J.-P., 2007, p. 150).

buona parte del nostro linguaggio concettuale, provengono dal mondo dei sensi e sono usati metaforicamente (Arendt H., 1995, p. 85). Come afferma Heidegger, il vedere è proprio degli occhi, ma usiamo la parola “vedere” anche per gli altri sensi, quando ce ne serviamo per conoscere. “Perciò l’esperienza dei sensi in generale è detta concupiscenza, come si dice degli occhi, perché anche gli altri sensi quando si tratta di conoscere qualcosa, usurpano per analogia, la funzione del vedere¹², funzione nella quale gli occhi hanno il primato (Heidegger M., 2008, p.210).

La metafora culturale dell’organizzazione rappresenta un modo per considerare il fenomeno organizzativo. La cultura dell’organizzazione comprende un intero modo di vivere la quotidianità, così nel caso della scuola emerge dalla storia che ogni giorno si tesse attraverso l’essere presente di tanti altri in relazione, considerando sia aspetti formali che informali, sottesi nella vita organizzativa e nella storia comune che genera appartenenza.

All’interno dell’organizzazione vi sono immagini, linguaggi, simboli, consuetudini, cerimonie, feste, riti, commemorazioni che contribuiscono a costruire una cultura di appartenenza con valori, significati propri che necessitano di una lettura interconnessa. Le metafore all’interno della stessa organizzazione hanno una “capacità generativa”. La lettura di una cultura organizzativa consiste nel poter sviluppare intuizioni creative che si innestino sull’esistente per promuovere un cambiamento vitale che consenta prosecuzione e innovazione con opportunità di azione o comunque con l’individuazione di leve che possano consentire il movimento per un percorso in divenire. La cultura è un fenomeno in evoluzione, la lettura della metafora culturale offre un contributo all’analisi del cambiamento organizzativo (Morgan G., 1999, p. 199). Definire una cultura organizzativa è, quindi, in contraddizione con ciò che la cultura rappresenta, non è possibile omogeneizzare o semplificare le diversità all’interno di un unico involucro di appartenenza perché si finirebbe con il chiudere anziché lasciare aperte le possibilità connesse alla distinzione, all’originalità di atteggiamenti e ulteriori pensieri generativi. Vi sono valori e regole che costituiscono l’essenza su cui innestare e regolare il proprio modo di essere e la propria azione: sono principi fondanti, indissolubili che dirigono il cammino, orizzonti verso cui tendere che consentono di delineare un paesaggio di appartenenza, con i tratti delle vie in divenire. La categoria dello scopo o della finalità che conduce verso la direzione futura, presuppone quella del valore e le relazioni reciproche degli scopi sono relazioni di possibilità, scelta (Dilthey W., 1982, p. 307). L’organizzazione è vista come determinante nel creare un’atmosfera positiva di supporto tra insegnanti, genitori, dirigente e studenti. La condivisione dei problemi con altri, in un clima di partecipazione, può aiutare a ridurre le cause di disagio o a trovare ulteriori possibilità per affrontare le situazioni problematiche.

I colleghi con più esperienza lavorativa, le figure strumentali e il dirigente possono diventare riferimenti indispensabili per conoscere dettagliatamente il contesto scolastico, individuare criticità e trovare insieme i modi per superarle.

Accade, talvolta, che il disagio sia determinato proprio da coloro che potrebbero essere da supporto perché non c’è chiarezza nelle richieste, o le richieste sono eccessive e inadeguate, o perché non c’è la volontà di ascoltare e collaborare: lavorare con gli altri si considera una perdita di tempo per cui

¹² La continuità del pensiero della Arendt si concretizza attraverso queste parole: “Persino il semplice racconto di una cosa accaduta è preceduto dall’operazione di de-sensibilizzazione, la si narra o meno come propriamente è stata. E la lingua greca conosce quest’elemento temporale nel suo stesso lessico: la parola sapere deriva dalla parola vedere. Vedere è *idein*, sapere è *eidenai*, cioè aver visto: prima si vede, poi si conosce” (Arendt H., 1987, p. 171).

prevalgono modalità autoreferenziali nell'affrontare i compiti professionali. Riporto alcuni estratti¹³ derivanti dai protocolli di trascrizione utilizzati nella mia ricerca di dottorato (Merola C., 2009) e che ritengo, a questo punto del discorso, particolarmente significativi.

“Io credo che il dirigente debba osservare un attimo, anche per un buon confronto tra i vari ordini di scuola, invece non si mette in contatto con gli insegnanti e non c'è confronto. Il dirigente è il dirigente ed è lui che comanda. [...] Il dirigente è molto frenetico, incalza molto, impone, magari dice: «Tra due giorni voglio la risposta su questa cosa!»” I6 (68, 80).

“Laddove c'è unità ne viene una grossa spinta per la scuola e il dirigente autoritario non riesce ad entrare oppure riesce ad entrare rimanendo entro certi canoni, non andando oltre. Laddove non c'è unità e laddove il dirigente cerca addirittura di rompere questa bella unione che c'è tra il gruppo, per alcuni dirigenti è proprio questo che ti viene da pensare, cercano proprio di rompere questa unione per comandare di più sulle persone che hanno compiti di coordinamento, quando invece il gruppo è forte, è coeso, è difficile per lui, o comunque dovrebbe fare il democratico, e qua andremmo meglio tutte, non solo noi come insegnanti semplici ma anche quelle con funzioni di coordinamento perché non si sentirebbero così prese e investite da questo compito. Nel mio istituto dove lavoro non esiste questo confronto tra insegnanti di coordinamento e colleghe: questo chiedere non esiste, assolutamente. Le figure che emergono sono fortissime e io non darei a loro tutta questa grossa importanza, tutto questo potere, di fatto questa importanza se la prendono e questa grossa forza gliela ha data il dirigente” I6 (82) (Merola C., 2009, pp.352-353).

La visione e condivisione di metafore comuni emerge dalle azioni, dagli atteggiamenti, dalle relazioni, dagli interessi nella vita pratica, in una composizione. Le metafore dell'organizzazione sono immagini cognitive che riportano a categorie interpretative del fenomeno per giungere gradualmente ad una maggior comprensione di esso, nei tratti essenziali: è percepibile un'immagine originaria come individuazione di una *core category* (Merola C., 2012a, p. 208) fondante, attraverso essa gradualmente si scende nei dettagli con le connessioni interpretative. Nella connessione dinamica di un sistema di cultura, come in un'organizzazione scolastica, si può rintracciare un'articolazione di forme particolari che hanno una radice comune con uno sviluppo che si compie sulla base di finalità, funzioni, strutture, regolarità. L'origine, la fonte o il fondamento (*source or seedbed*) è costituito dalla *core category* che tiene dentro di sé tutto ciò che l'ha preceduta e le possibilità per ulteriori specificazioni e sviluppi. Può essere utile tornare alla definizione di “core” sull' Oxford Dictionary: “The tough central part of various fruits, containing the seeds. The central or most important part”. Penso a un frutto, una mela, dentro di sé vi è il nocciolo¹⁴, la parte centrale, *core*, e in essa sono custoditi i semi, *seeds*, essi costituiscono effettivamente le potenzialità future, sono ciò che può ancora divenire, esprimono la vita in divenire, nell'attesa per il nuovo. L'azione intrapresa conduce all'opera del coltivare e del restare immersi in natura, nel rispetto per ciò che potrà avvenire: la metafora-madre è connessa al disseminare, l'azione di spargere qua e là come fa chi semina. “Non si può che fare come gli alberi che lasciano che il vento porti i semi” (Morin E., 2008, p. 27). Il senso manifesto viene cercato in ciò che permane e risulta ricorrente nelle relazioni strutturali, connessioni, formazione di valori e finalità, nell'ordine interno in cui questi elementi stanno tra loro nell'organizzazione. “Tale regolarità determina pure lo sviluppo che finora ha avuto luogo, e a essa è sottoposto il futuro”

¹³ I Codici sui protocolli di trascrizione consentono di identificare gli estratti significativi sui quali tornare per riflettere sulle parole: es. I6 (68, 80), I6 (82), P2 (30), P2 (34).

¹⁴ Husserl (1965, p.295) riprende l'immagine del nocciolo come senso nel mondo della sua pienezza. “Se prescindiamo dalle modificazioni attenzionali, da tutte le distinzioni del tipo di quelle dei modi di compimento, sorgono sempre nella sfera preferita della posizionalità le differenze della pienezza di chiarezza, tanto importanti conoscitivamente [...] Come pieno nocciolo intenderemo appunto la piena concretezza della rispettiva parte noematica, ossia il senso del mondo della sua pienezza”.

(Dilthey W., 1982, p.268). Il presente racchiude in sé il ricordo di ciò che appunto era presente e fluisce in un significato che diviene anche laddove vi sono processi di interruzione¹⁵.

Per tornare a sentirsi parte viva nella democrazia, gli insegnanti riconoscono il bisogno di uscire da chiusure e schematismi formali, senza senso, nella corazzata cornea della burocrazia per affermarsi innanzitutto nella comunità scolastica sperimentando forme di partecipazione, creando le condizioni per lo sviluppo della cittadinanza attiva attraverso la struttura a rete di una comunità che connette e comprende. La pratica della democrazia per diventare effettiva, e non pura formalità, ha bisogno del coinvolgimento, della partecipazione, di un senso di responsabilità sociale e del senso del “noi”

“Il disagio nasce dal fatto che c’è una professione che non è considerata, né economicamente, né culturalmente, ma direi che è ancora peggio il fatto culturale di quello economico. Allora mi devono dire, a questo punto, e siamo entrati a metà del guado, «Cosa vogliono? La scuola esecutiva? Del controllo sociale?». La gente come me sarà una spina nel fianco rispetto a questa scuola che vogliono proporci, la contesteremo sempre perché non ci crediamo. Hanno mantenuto degli organismi della scuola democratica e hanno voluto metterci un impianto della scuola autoritaria dove c’è il ruolo dell’ex Direttore didattico diventato manager, oggi il Collegio Docenti è un semplice organo di ratifica, le decisioni vengono prese comunque più in alto” P2 (30).

“È una realtà castrante che non valorizza le esperienze. L’insegnante che diventa esecutore non può stare bene perché l’unica cosa che dà gratificazione in questo lavoro è la possibilità di essere creativi” P2 (34) (Merola C., 2009, pp 356-357).

Vi è la percezione che le riforme abbiano contribuito a stravolgere, modificare, cambiare molto perché tutto restasse come prima, con i veri problemi sempre evidenti e irrisolti (ibidem). Ciò che gli insegnanti richiedono è una riforma dell’assetto politico che parta da un diverso pensiero e ben si esplica in queste parole: “Il problema della riforma della politica in una più generale riforma del pensiero, il problema dell’insediamento di questa nuova ecologia della politica, consiste in un cambiamento di prospettiva: non l’imposizione delle scelte e delle decisioni di una politica semplificata e centralizzata alla smisurata complessità della vita quotidiana, ma un progressivo decentramento delle scelte e delle decisioni politiche, per meglio interagire con il mondo quotidiano delle donne e degli uomini, che vive e si trasforma proprio in virtù del fatto che ogni individuo è unico, è un punto singolare di infiniti processi” (Bocchi, Ceruti, Morin, 1990, p.247).

La scuola e il disagio ad essa connesso è il sintomo di un disagio che si colloca ad un piano superiore e che le stesse istituzioni, in realtà, esprimono.

La non assunzione del principio superiore di un’etica della responsabilità, e della condivisione, porta a trattare la scuola in modo laterale, marginale per cui non si considerano i problemi della conoscenza come le chiavi essenziali dello sviluppo della persona e della società (Merola C., 2009, p. 355).

Tornare a lavoro, opera, azione attraverso la narrazione, il ricordo, consente di restare aperti a possibilità future e generative in quanto si offrono percorsi, visioni, scenari, sfondi riconducibili al sapere vivo dell’esperienza. “Il ricordo, rispetto al suo sfondo memorativo, si volge a sguardi

¹⁵ Il riferimento costante del presente al passato e al futuro, e quindi l’impossibilità di ridurre la temporalità alla puntualità della presenza, trova qui la sua espressione: “Ciò che costituisce così nel fluire del tempo un’unità nella presenza, in quanto possiede un significato unitario, è la minima unità che possiamo designare come *Erlebnis*. E noi chiamiamo poi anche *Erlebnis* ogni più ampia unità delle parti della vita, legate ad un significato comune per il suo corso, sia pure quando tali parti siano tra loro distinte per dei processi che le interrompono (Dilthey W., 1982, p. 297).

attualmente ponenti, con un'unità di posizioni potenziali. L'attualizzazione delle posizioni potenziali per mezzo di corrispondenti volgimenti di sguardo (attualità attenzionale) conduce a nuove posizioni attuali. [...] Sfondo è un titolo per potenziali rivolgimenti ed apprensioni" (Husserl E., 1965, p.249). Per trasformazione attenzionale gli sfondi possono diventare "primi piani", con attualità attenzionale.

Si condividono pratiche che possono essere vie facilitanti o radici per un nuovo fiorire, in una natalità che si innesta sulla storia, fondando e conservando la memoria pulsante e creatrice di inattese possibilità. Riprendendo le parole di Hannah Arendt: "Lavoro, opera e azione sono anche radicati nella natalità in quanto hanno il compito di fornire e preservare il mondo per i nuovi venuti, che vengono al mondo come stranieri, e di prevederne e valutarne il costante afflusso" (Arendt H., 2009, p. 8). L'aprirsi alla condivisione dell'esperienza, rendendo noti i sentieri percorsi, consente a chi intraprende quel cammino per la prima volta, di non sentirsi completamente straniero o isolato, ma viaggiatore con punti di riferimento a cui affidarsi, nella fiducia di sentirsi compreso nell'incertezza di un procedere nuovo ma che segue rotte derivanti da un precedente esplorare, divenuto conoscenza, patrimonio condivisibile. "La nave della nostra vita è portata da una corrente che di continuo la spinge innanzi, ed il presente è sempre là dove noi viviamo, soffriamo, vogliamo, ricordiamo su queste onde, cioè dove abbiamo un'immediata esperienza nella pienezza della nostra realtà. Ma noi continuamente procediamo con questa corrente, e nello stesso momento in cui il futuro diventa presente, questo già si sprofonda anche nel passato" (Dilthey W., 1982, p. 139). L'impulso alla ricerca di nuove possibilità si genera dai problemi che si presentano nel cammino, dalla contingenza del dover fare legato alla quotidianità, tuttavia i racconti provenienti dall'esperienza vissuta, sui quali ci si sofferma, consentono immedesimazioni trasformative, costituiscono linfa vitale proveniente da parole e pratiche ricche e potenziate per la natalità che sottendono. Nella vita lavorativa l'intreccio con la memoria offre spunti riflessivi in cui le connessioni con il presente possono condurre a visioni trasformate come essenze (*eidōs*)¹⁶, oggetto di nuova specie (Husserl E., 1974, p.108). Ciò che viene lasciato e che deriva da un passato presente per poter accadere deve essere mantenuto, spinto in avanti, curato, ed è necessario lavorare su di esso. L'esistenza deve considerare questo passato che accade e darsi poi la sua situazione, per appropriarsi di una sua essenza e conformarla a sé, in un accadere dell'esistente che proviene appunto dal passato¹⁷. La scuola, così come viene lasciata, nell'organizzazione, nella visione pedagogica sottesa, costituisce un'oggettività in movimento, un accadere che per generare natalità richiede continuamente pensiero che accompagna, opera di cura, di mantenimento, di salvaguardia, di superamento nella trasformazione che è adeguamento al nuovo. Il fare risponde ad un regolarsi consapevole sull'organizzazione, sui bisogni formativi, in una ulteriore mediazione tra ciò che è stato e ciò che può divenire, in una vivificazione che genera possibilità. Cominciare un nuovo lavoro porta ad assoggettarsi alla storicità legata a ciò che precedentemente è stato, considerando la vita oggettivata che in essa si consolida, "in tutti gli enti e le istituzioni che circondano quotidianamente l'uomo, si è andato cementando e concretando il lavoro" (Marcuse H., 1969, p.

¹⁶ La visione dell'essenza è per Husserl coscienza di qualcosa, di un oggetto, su cui essa si dirige, e che le è «dato in se stesso» (Husserl E., 1974, p. 108).

¹⁷ Il paesaggio, una volta che sia aperto al traffico; il campo, una volta che sia stato coltivato; la miniera, una volta che sia stata aperta; la fabbrica, una volta che abbia cominciato a funzionare; la legge, una volta che sia stata promulgata; la costituzione, una volta che sia entrata in vigore; l'opera d'arte o di scienza, una volta che sia stata resa accessibile al pubblico: tutti questi fatti oggettivi hanno allora una propria «storia», che non coincide mai con la storia dell'esistenza in questa o in quell'epoca, né si può mai del tutto far derivare da essa; tutti questi fatti hanno un accadere che segue leggi proprie (Marcuse H., 1969, p. 169).

172). L'azione lavorativa porta a disporsi nella situazione, a fare i conti col presente, ad accogliere il passato e a lavorare per il futuro. Si disegna una storicizzazione pratica che si estende lungo il processo lavorativo: inizia con la datità dell'oggetto, tocca la metodologia, l'organizzazione spaziale e temporale, si esprime nel senso e nel fine del lavoro (ibidem)¹⁸. Questo ripercorrere porta ad un principio di continuazione dell'opera con il considerare ciò che deriva dal precedente operare. La cura come coltivazione che richiede memoria per procedere nel segno precedentemente tracciato e tornare a far fiorire. "La terra coltivata, se deve restare tale, necessita di un lavoro continuo. Una vera reificazione, in altre parole, in cui la cosa prodotta, garantita nella sua esistenza una volta per tutte, non vi è mai raggiunta; essa deve riprodursi incessantemente per poter restare nel mondo umano" (Arendt H., 2009, p. 99).

L'idea di una pedagogia della cura che accompagna, nasce dal riconoscere le difficoltà e nel cercare la forza del trascendimento. Rivedersi nel proprio agire, riflettere sul senso del fare significa smascherare l'ordine apparente e mascherato e ascoltare il richiamo interiore per cominciare ad aver cura proprio di se stessi e mostrare la realtà per quella che appare agli occhi di chi vi è quotidianamente immerso. "Ci sentiamo di tornare a definire la pedagogia come una scienza utopica che [...] studia, decifra e smaschera i dispositivi materiali e inconsci di una pratica di potere che permette la costituzione di una soggettività funzionale all'ordine sociale sussistente; e che a partire da tale smascheramento cerca di giungere alla definizione di una forma di soggettività aperta ed elastica che prevede come sua propria dimensione strutturale ed esperienziale il confronto e il conflitto continuo tra le diverse forme di alterità" (Mantegazza R., 2003, pp. 14-15).

Un non senso per il proprio agire che non importa una valutazione è mancanza di comprensione. Senso è ciò che è comprensibile.

Anche ciò che appare senza senso deve essere indagato perché fondato nell'esperienza, appartiene al sentire personale, al vissuto emotivo.

Domandarsi non solo cosa si fa, ma come lo si fa, diviene la condizione per sviluppare una professionalità relazionale in cui non vi è solo il compito di "fare" qualcosa ma anche quello altrettanto importante di far crescere delle persone e svilupparne le potenzialità" (Blandino G., Granieri B., 2002).

Rivedersi nel viaggio di fatica

Il viaggio di fatica permette di pensarsi dentro la realtà quotidiana in modo nuovo, iniziando a "saltar fuori" da schemi consolidati nel tempo. Si delineano nuove modalità organizzative per dar spazio a una maggiore condivisione in una comunicazione diffusa e trasparente tesa a rendere visibile il proprio essere a scuola.

Le buone pratiche escono dalle mura scolastiche e si aprono al confronto, incrementandosi con un nuovo fare: gli incontri collegiali con gli insegnanti ma anche gli incontri di zona tra dirigenti

¹⁸ La prassi umana è lavoro su e nel presente attraverso il superamento e la trasformazione del passato, rivolto con cura previdente al futuro. Il lavoratore si mantiene nella temporalità di se stesso e del mondo oggettivo e questo atteggiamento si esprime in vario modo: nel procurarsi, trattare e stimare il materiale del lavoro, nella distribuzione e nella gestione dei mezzi di lavoro, e, in maniera particolare nella partizione del tempo (ivi, p. 174).

diventano fecondi momenti di confronto nella reciprocità. Il viaggio non si compie nelle vesti del turista ma in quelle del migrante che fatica, aspetta, si ferma.

Vi è una sorta di richiamo originario a cui dover rispondere, ciò plasma la personale identità professionale e interagisce con “una motivazione innata che consente di non considerare il lavoro come routine limitata a obiettivi limitati e rigidi” (Emmet D., 1958, pp. 254-255). La riflessione sul proprio agire porta ad uscire da routine sclerotizzanti o dannose per un ripetersi incurante nella disattenzione del “solito tran tran” in un rumore ritmico e monotono.

“In ogni professione, scelta davvero liberamente e intimamente, è implicita, nelle forme che le sono correlativamente connesse, un’idea di validità ultima, di scopo ultimo. Questo significa, per il soggetto personale in quanto soggetto dotato di volontà, un’identificazione con questo fine o con questo sistema di fini, un essere creativamente e praticamente dedito ad esso per amore, una dedizione che sgorga dal centro dell’io, una volontà di spendere senza riserve la totalità della propria vita per questo scopo, a partire dalla propria specificità e per sempre” (Husserl E., 2007, pp. 16-17).

Dall’ascolto e dall’attenzione per i reciproci punti di vista, si aprono i presupposti per la collaborazione in percorsi di avvicinamento che rafforzino i legami e possano aprire a presupposti di cura e di benessere nell’educazione democratica. Ho individuato nelle parole degli insegnanti alcune modalità, atteggiamenti, pensieri propositivi che aiutano a superare le situazioni di disagio, nonché strategie messe in atto per affrontare e superare il disagio. Ho raggruppato questi riferimenti nella macrocategoria “fattori di protezione e resistenza” per mettere in luce come vi siano possibilità concrete di reagire di fronte alle incongruenze e alle mancanze che accompagnano gli insegnanti nel procedere della quotidianità e nella praticità dell’esperienza.

L’insegnante, come professionista, riflette nel corso dell’azione in relazione a casi che percepisce come unici, prestando tuttavia attenzione ai fenomeni e facendo emergere la propria comprensione intuitiva degli stessi, la trasformazione delle situazioni con il proprio interesse per il cambiamento (Schön D.A., 2006, p.111).

Risposte promettenti per superare il disagio, si delineano nella ricerca di strategie tali da attivare forme di protezione anche interiori e interventi per rendere ottimale l’azione formativa; numerose sono le etichette concettuali corrispondenti, è sufficiente riferirsi al *coding system* (Merola C., 2009, p. 370) per verificarne la congruenza. Riporto le parole degli insegnanti:

“La scuola funziona per la buona volontà degli insegnanti che credono nella scuola e vanno oltre certi limiti” S11 (60).

“Secondo me la scuola italiana è una scuola che funziona e funziona spesso molto bene proprio perché gli insegnanti hanno a cuore il lavoro che fanno” P1 (32).

Si aprono le pratiche concrete, le modalità relazionali che gli insegnanti mettono in atto nella quotidianità per far fronte alle situazioni di disagio, in letteratura sono definite *coping actions* (Kyriacou C., 2001, p.30).

“Resilience” e “robustness” sono microcategorie delineate in questa macro “fattori di protezione e resistenza” perché le possibilità di risposta degli insegnanti possono essere di chiusura o apertura. La *resilience* è la capacità di resistere alle situazioni di stress, tensione, superando e trasformando le

circostanze difficili e critiche. La *resilience* è la capacità di divenire competenti nonostante le situazioni stressanti e di disagio. Questo significa che il processo di *resilience* si avvia nel momento in cui ci si confronta con situazioni avverse. Secondo tale prospettiva, la situazione stressante è la condizione dell'emergere del processo di *resilience* (Cyrulnik B., Malaguti E., 2005, p.80).

Mi sono riferita al termine "robustness" perché con questa microcategoria ho individuato l'agire caratterizzato da rigidità, gli insegnanti, talvolta, si muovono pesantemente di fronte alle situazioni di disagio, questa rigidità può essere legata ad un momento iniziale, quando di fronte alle difficoltà vi è come un indietreggiare, e si possono aprire, solo successivamente, gli spazi di *resilience* perché gli insegnanti si trovano momentaneamente sprovvisti delle risorse necessarie a far fronte alle difficoltà; per alcuni insegnanti, invece, gli atteggiamenti caratterizzati da *resilience* sono del tutto insufficienti cosicché il disagio resta e diventa intollerabile.

La "robustness" fa riferimento alle modalità di risposta che includono passività, adattamento, capacità di rimanere stabili ai cambiamenti, includere il preesistente senza una trasformazione significativa: ciò può essere una chiusura momentanea per ritirarsi, difendersi e riflettere in situazioni caratterizzate da individualismo e chiusura nei confronti degli altri, o una chiusura definitiva che porta con sé alte forme di stress. 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, una sorta di ritirata difensiva. 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 P., 2001, p. 205).

Nelle situazioni avverse, si riesce a trovare la forza del trascendimento e a trovare i modi per affrontare le situazioni di disagio.

"I fatti si affermano con la loro ostinatezza, e la loro fragilità è stranamente combinata con una grande resilienza" (Arendt H., 1995a, p. 70).

Galimberti affianca alla parola resilienza quella di forza d'animo, afferma: "Oggi la si chiama "resilienza", una volta la si chiamava "forza d'animo", Platone la nominava *thymoeidés* e indicava la sua sede nel cuore. Il cuore è l'espressione metaforica del "sen-timento", una parola dove ancora risuona la platonica *thymoeidés*. Il sentimento non è languore, non è malcelata malinconia, non è struggimento dell'anima, non è sconcolato abbandono. Il sentimento è *forza*. Quella forza che riconosciamo al fondo di ogni decisione quando, dopo aver analizzato tutti i pro e i contro che le argomentazioni razionali dispiegano, *si decide*, perché in una scelta piuttosto che in un'altra ci si sente a casa. E guai a imboccare, per convenienza o per debolezza, una scelta che non è la nostra, guai a essere stranieri nella propria vita" (Galimberti U., 2007, pp. 53-54). Le scelte che ci fanno sentire a casa, sono quelle che non determinano spaesamento, tornando alle parole di Heidegger.

Le esperienze di condivisione consentono di ritrovarsi nella relazione di prossimità e di sentirsi sostenuti per recuperare sicurezza e appartenenza come cura per se stessi. Fermare l'attenzione sulla necessità di confrontarsi, consente di portare in luce come i luoghi dello scambio siano considerati opportunità di solidarietà, di dono, di reciprocità in una costruzione solida del senso di appartenere, con valori nei quali ci si riconosce. L'impegno personale e la riflessione sulla propria pratica educativa spingono alla possibilità di riconoscere la dimensione del limite, della debolezza e della fragilità, unitamente a quella della risorsa, della competenza e della possibilità di trasformazione in positivo.

Ed ecco, il contributo ricavabile dalla politica intesa nei termini espressi da Hannah Arendt quando spiega che nella sfera politica, "non si producono cose, ma relazioni fra gli uomini, relazioni che non sono vincolate ad alcuna legge della natura, ad alcuna inalterabile costituzione di specie, poiché la specie umana è appunto quella dove la specie, l'identità, si dilegua a vantaggio degli individui, della differenza" (Arendt H., 1995b, p. 13). La politica come agire che si esplica anche nel modo di considerare la comunità scolastica, può consentire una trasformazione, generare differenza nella libertà di essere. Disegnare lo spazio della politica porta ad intraprendere con coraggio azioni non previste nell'ordine esistente, in una riflessione che va portata a quelle tensioni dell'esserci, quali sono le virtù, che riaffermano la dimensione etica della politica. Riflettere sulle virtù non implica alcun dover essere, semplicemente risponde alla necessità di portare l'attenzione su modi di esserci che danno qualità etica ed estetica all'agire (Mortari L., 2008, p.116).

Nel lavoro educativo, la riflessione sull'azione e nel corso dell'azione conduce a chiarire i principi guida e il proprio procedere si connette con il movimento degli altri per giungere ad un coordinamento armonico verso l'attuazione di una progettualità condivisa. A questo proposito, la trasparenza degli atti amministrativi, con la pubblicazione di essi, consente di rendere visibili e maggiormente condizi-visibili delibere, azioni, processi connessi all'agire. La valutazione richiede il monitoraggio dei risultati, l'adeguatezza dei fini rispetto agli esiti. Le scelte sono connesse ai mezzi e alle risorse disponibili e alla lettura di dati derivanti da autovalutazione. Si esprime una tensione verso la progettualità da attuare nello specifico contesto. "La volontà ha come oggetto piuttosto il fine; la scelta, invece i mezzi" (Aristotele, 2011, p.119). Poiché oggetto di volontà è il fine, e oggetti di deliberazione e di scelta sono i mezzi, le azioni concernenti saranno compiute in base a una scelta, cioè saranno volontarie, quindi dipenderanno dalla volontà dei singoli espressa, nel caso specifico, nella progettualità e nel piano dell'offerta formativa, costitutivo dell'identità di istituto. La riflessione condivisa all'interno degli organi collegiali, al di là del mero esplicitarsi in funzioni burocratiche, rende la scuola viva e le deliberazioni non sono conclusioni finali prive di rigore riflessivo, divengono espressione di un percorso evidente, con significati che vengono resi noti, chiariti, per uscire dall'indeterminatezza. "La deliberazione ha luogo a proposito di quelle cose che per lo più si verificano in un certo modo, ma che non è chiaro come andranno a finire, cioè quelle in cui c'è indeterminatezza (ivi, p. 121). Le delibere degli organi collegiali, del consiglio di istituto, del collegio docenti diventano punti di riferimento nel procedere, sono decisioni condivise che portano la comunità scolastica ad agire secondo determinate modalità, uscendo appunto dall'indeterminatezza, nel rispetto di procedure che gradualmente divengono traccia, memoria rassicurante da ripercorrere per casi simili. La pubblicazione delle delibere costituisce un'opportunità ulteriore per rendere note le scelte e rendicontare l'agire; si esce dall'indeterminatezza e dall'incertezza con l'apertura di spazi pubblici di comunicazione, interazione per un impegno il più possibile diffuso e capillare, con assunzione di responsabilità nei

confronti degli altri e di se stessi. La capacità di visione consente di cogliere il profilo di un divenire possibile, con un'evoluzione in itinere di tracciati percorribili ove essenziale è l'atteggiamento, la disposizione a perseverare in vista dell'opera da compiere¹⁹. "Una volta posto il fine, esaminiamo in che modo e con quali mezzi questo potrà essere raggiunto: e quando il fine può manifestamente essere raggiunto con più mezzi, esaminiamo con quale sarà raggiunto nella maniera più facile e bella" (ibidem). Nell'incontro collegiale è necessario attuare una sorta di esercitazione nell'atteggiamento e nel pensiero per giungere all'essenza²⁰ attraverso processi di ricerca e analisi che permettono di "sgranare"²¹ l'intero, costituito dalla complessità della situazione problematica nel suo insieme, e individuare le singole componenti contestuali, nonché le possibilità ulteriori per tendere verso nuove finalità che ampliano e incrementano la progettualità. Non è detto che i fini siano completamente e immediatamente raggiungibili, ciò che è importante è la disposizione alla ricerca, al miglioramento, modulando gli interventi in modo conforme alle possibilità nella situazione. La deliberazione stessa riguarda ciò che può essere fatto da chi delibera e le azioni hanno come fine qualcosa di diverso da loro stesse. Il fine di ogni attività è conforme alla disposizione da cui essa procede (ivi, p.133). Sgranare è un verbo che richiama immagini e racchiude metafore; il movimento dello sgranare porta le dita delle mani a seguire direzioni unificanti nella percezione dell'unicità e della preziosità e potenzialità del singolo "grano", in successione e congiunzione con altri. Nel frutto del melograno, nella pannocchia di mais, nel rosario i singoli grani stanno insieme grazie a una struttura che connette, un'essenza che dà sostegno e alimenta. Sgranare non è un movimento di divisione ma di ri-congiunzione con percorsi di trasformazione possibile in nutrimento, preghiera, prolungamento attraverso una frequentazione che richiede pazienza e perseveranza, giungendo all'essenza rinnovata. Si genera nuova vita nella reciprocità dell'essere e dell'essere stati, in una ciclicità da ripercorrere. La struttura originaria ha irradiato possibilità, percorsi vitali nuovi, unici, diversi; la linfa vitale è giunta alle dimensioni impercettibili e uniche di un tutto. Far venire all'essere e individuare nuove possibilità nella costruzione di percorsi progettuali che conducano alla comprensione e allo sviluppo dell'esistente²² sono finalità insite nell'educazione come arte, disposizione verso immateriali che sorreggono e alimentano la civiltà.

¹⁹ Nel descrivere la bellezza morale del coraggio, Aristotele (2011, p.121) afferma "L'uomo coraggioso è impavido quanto può esserlo un uomo. Temerà, dunque, anche le cose a misura d'uomo, ma vi farà fronte come si deve e come vuole la ragione, in vista del bello, perché questo è il fine della virtù".

²⁰ Aristotele si riferisce alla causa prima (ibidem) nell'esaminare in che modo e con quali mezzi il fine potrà essere raggiunto.

²¹ "È proprio dell'essenza di certe nozioni non poter essere raggiunte che mediante una serie di passi successivi e con una sedimentazione del senso che fa sì che il senso nuovo sia impossibile prima del suo darsi, e fuori da certe condizioni di fatto" (Merleau M.-P., 1985, p.86).

²² "Una filosofia veramente rigorosa risponderebbe ai quesiti del tempo, costruirebbe l'idea del nostro tempo, penserebbe questo tempo bene e meglio degli altri, e, di conseguenza, pur essendo philosophia perennis, sarebbe filosofia del presente.[...] Husserl ha dunque riconosciuto la legittimità dei problemi posti dal presente e non è detto del tutto che la filosofia debba rinunciare a risolverli, ma pensa che essa non possa arrivare ad analizzare questi problemi della vita, che con la svolta di un sapere che sia assoluto, e se di diritto la ricerca filosofica non è lontana dal presente, almeno di fatto in quanto esige molto tempo, richiede per sé tutte le forze di un uomo, essa diviene una forma d'esistenza per se stessa, e non più una semplice preparazione alla vita come lo era per Dilthey" (ivi, pp.83-84).

Riferimenti bibliografici / Bibliographical References

- Arendt H., 1987, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna
- Arendt H., 1995a, *Verità e politica*, Universale Bollati Boringhieri, Torino
- Arendt H. 1995b, *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano
- Arendt H., 2009, *Vita Activa*, Bompiani, Milano
- Aristotele, 2011, *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano
- Auriemma S., 2012, *Dirigenza scolastica*, in *Repertorio. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli pp.446-453
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano
- Blandino G., Granieri B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Bocchi G., Ceruti M., Morin E. (1990), *Turbare il futuro. Un nuovo inizio per la civiltà planetaria*, Moretti & Vitali
- Cyrułnik B., Malaguti E. (a cura di) (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento
- Dilthey W., 1982, *Critica della ragione storica*, Einaudi, Torino
- Emmet D., 1958, *Function, purpose and powers*, Macmillan, London
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano
- Ginzburg N., 1984, *Le piccole virtù*, Einaudi, Torino
- Heidegger M., 2008, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano
- Husserl E., 1965, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi Editore, Torino
- Husserl E., 1974, *La fenomenologia trascendentale*, La Nuova Italia
- Husserl E., 2007, *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli
- Kyriacou C. (2001), «Teacher Stress: directions for future research», in *Educational Review*, vol. 53, n.1, pp. 28-35
- Mantegazza R., Seveso G., 2006, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano

- Marcuse H., 1969, *Cultura e società. Saggi di teoria critica 1933-1965*, Einaudi, Torino
- Merleau M.-P., 1985, *Fenomenologia e scienze umane*, La Goliardica Editrice Universitaria di Roma, Roma
- 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», *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., 2013a, «La riflessione epistemica della ricerca fenomenologica nella pratica dell'insegnare», *Topologik - Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.13, pp.147-170
- Merola C., 2013b, «Percorsi del riconoscimento nel lavoro dell'insegnante», *Topologik - Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.14, pp.141-158
- Morgan G., 1999, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano
- Morin E. 2008, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EdUP, Roma
- Mortari L., 2008, *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Previtali D., 2010, *Il bilancio sociale nella scuola*, Edizioni Lavoro, Roma
- Sartre J.-P., 2007, *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, Bompiani, Milano
- Schön D.A., 2006, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano
- Schütz A., 1974, *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna
- Zambrano M., 2000, *Aurora*, Marietti, Genova