

CATERINA MEROLA*

Estetica dell'esperienza

Riassunto: 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 che emergono da registri personali rinvenuti nell'archivio scolastico, emerge una scuola legata alla vita come quotidianità che si esplica nella relazione: testi narrativi, poetici, 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 con uno sguardo rivolto alle radici del passato. L'analisi sul materiale cartaceo d'archivio ha consentito di riflettere sulle pratiche didattiche degli insegnanti con una comparazione attraverso i risultati di una precedente ricerca in cui l'analisi sui protocolli di intervista avveniva attraverso il metodo della *Grounded Theory*. 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.

Parole chiave: riflessione, scrittura, ricerca, pratiche didattiche, significato estetico.

Aesthetics of experience

Abstract: Reflection through writing leads to search for new possibilities in the actions and attitudes towards others and to a care for ourselves. From the stories of teachers emerging from personal records, found in archive school, a school, linked to everyday life, emerges as it is expressed in the report: narrative texts, poems, fragments of conversations document the school life with thoughts that generate additional lifeline for current educational research and teaching, open to face new problems with an eye toward the roots of the past. The analysis on archival paper material made it possible to reflect on teaching practices of teachers through a comparison with the results of previous research where the analysis of interview protocols was through the method of *Grounded Theory*. The emerging conceptual categories allow to focus attention on the educational thought that accompanies the unfolding of the teaching profession. The words are loaded with aesthetic meaning and express the essence of a teaching practice as a generative path of return to.

Key-words: reflection, writing, research, teaching practices, aesthetic significance.

* Head Teacher at the Comprehensive Institute of Nogara (Verona) – Contract Professor of General Education (Pedagogia Generale) at the Faculty of Physical Education/Sports Science at the University of Verona (Italy).

Considerare riferimenti luminosi

Riportare casi particolari e considerarli nel loro manifestarsi anche con carattere di problematicità, conduce a soffermarsi su diversi aspetti, scomponendo e ricomponendo elementi con costruzione di soluzioni inattese e dimostrazioni che partono dai fatti particolari e riguardano i fatti stessi. Vi sono affermazioni non dimostrate che sono le credenze personali degli insegnanti, le opinioni che nascono dall'esperienza come patrimonio personale condivisibile, riferimento per procedere e fondare l'ulteriore esperire, scorgendo punti luminosi per la professione. "Cosicché bisogna tener conto delle affermazioni non dimostrate, cioè delle opinioni degli uomini d'esperienza e dei più anziani, ovvero dei saggi, non meno che delle loro dimostrazioni, giacché essi, per il fatto di avere un occhio formato dall'esperienza vedono correttamente (Aristotele, 2011, p.249).

Considerare le situazioni nella loro unicità, con uno sguardo capace di connettere casi simili, permette di ritornare col pensiero alle pratiche percorse tendendo al principio equità come regolazione¹, con un modulare l'azione per non generalizzare, e giungere, gradualmente, a delineare il profilo autentico del fenomeno così come si manifesta. Fare un passo indietro e considerare l'unicità della situazione nella natura delle cose, con considerazioni eque, senza un'applicazione determinata di procedure, è proprio di una professionalità complessa non riconducibile a schemi e categorie rigide di pensiero e azione. La considerazione porta ad un'attenzione per i particolari che muovono l'azione. L'equità è vicina a un'uguaglianza sostanziale che considera la diversità oltre la forma degli universali e si spinge alla ricerca delle modalità per garantire a ciascuno il proprio esistere nascendo, per promuovere potenzialità e far fiorire il poter essere, superando limiti e ostacoli che potrebbero impedire il libero manifestarsi del fenomeno, schiudendo la dimensione dell'attesa (ivi, p. 223). L'uguaglianza sostanziale diviene un orizzonte costituzionale verso cui muoversi e su questa base "si potranno trovare ragioni e modi per contrastare, anche sul piano della cultura e della vita scolastica, la povertà di risorse politiche, economiche, sociali, etiche e culturali che da anni affliggono con particolare asprezza la nostra società" (Corradini L., 2014, p.125).

Considerare (da *cum* e *sidus*), significa letteralmente "guardare le stelle", il verbo implica un'azione che porta a spostare l'attenzione, volgendo lo sguardo verso punti luminosi, stelle che divengono possibilità uniche, proprie, intime, con significati da custodire in sé e aprire alla reciprocità del donare. Le stelle, i riferimenti di ciascuno, custodiscono rappresentazioni con l'immaginazione che sgorga dall'esperienza vissuta verso significati ulteriori. "Gli uomini hanno delle stelle che non sono le stesse. Per gli uni, quelli che viaggiano, le stelle sono delle guide. Per altri non sono che delle piccole

¹ Vi sono principi verso cui tendere per una riflessione che consenta di regolare l'azione, con un fondamento etico costituzionale. "La Costituzione non è un *caput mortuum* dell'archeologia della Repubblica, ma una sorta di mappa del tesoro, che consente di comprendere dove abbiamo smarrito la strada [...] (Corradini L., 2014, p. 125).

luci. Per altri, che sono dei sapienti, sono dei problemi. Per il mio uomo d'affari erano dell'oro. Ma tutte queste stelle stanno zitte. Tu, tu avrai delle stelle come nessuno ha" (Antoine de Saint Exupéry, p. 112). Ciascuno comprende il significato che si apre nella propria stella e ci si appassiona e verso di essa si schiude una nuova visione e si intraprende un nuovo viaggio che imprime direzioni, posture, movimenti, orizzonti inattesi. "È come per il fiore. Se tu vuoi bene a un fiore che sta in una stella, è dolce la notte guardare il cielo. Tutte le stelle sono fiorite" (*ibidem*).

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 che connettono alla pratica consente di ritrovare nessi significativi, riferimenti luminosi per rappresentare le situazioni esplicative, tali da caricare di sostanza generativa la narrazione, individuando ulteriori possibilità nel procedere. È la nostra competenza simbolica² che ci consente di operare considerazioni e riconoscimenti. L'analogia è così importante perché per realizzare le inferenze secondo l'analogia, come pure le inferenze induttive, è indispensabile saper cogliere somiglianze anche solo nel nostro modo di rappresentare le cose (Hohenegger H., 2004, p. 126). Il pensiero, secondo Husserl, potrebbe entrare in possesso dell'oggetto solo attraverso il *medium* del rappresentare, attraverso atti del percepire, ricordare, aspettare, credere, e, su tutti, attraverso gli atti del pensare in senso pregnante (Husserl E., 2008, p.251).

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 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).

Il linguaggio esiste solo quando è ascoltato oltre che parlato, le parole che nascono dall'esperienza rigenerano pratiche se si radicano in un tessuto vitale di ascolto, comprensione e nuova parola, testimone di un passato che schiude all'ulteriore. Nella narrazione di pratiche vi è espressione di sé poiché il sé assimila quell'opera in modo peculiare, intimo, così da farlo riemergere poi, attraverso la condivisione, nel mondo pubblico, in una forma che può costituire un nuovo ri-generato, arricchito, modulato. Attraverso la scrittura si tracciano le trame di ciò che si è ri-visto nello scorrere dell'esperienza. Ripercorrere pratiche già note e considerarle in sé nella relazione con gli altri, trasforma le pratiche stesse in sostanza nuova e vitale. Si apre una percezione estetica dell'esperienza che crea un nuovo contenuto intrinseco, nuova sostanza. L'esperienza si svela attraverso odori, sapori, suoni, immagini, pensieri, descrizioni,

² L'immagine-schema come simbolo, in Emilio Garroni è "un'immagine che è nello stesso tempo schema (o, nel linguaggio kantiano, simbolo) di un concetto indeterminato e fonte virtuale di schemi determinati, si offre a indefinite schematizzazioni o pertinentizzazioni" (Garroni E., 2003, p.85). Hohenegger sottolinea che questo tipo di immagini sebbene siano peculiari dell'esperienza estetica, non è specifico di essa ma un modo nativo dell'immaginazione che rimanda alla possibilità dell'esperienza, dalla percezione alla cultura, alla possibilità del linguaggio e della filosofia (Hohenegger H., 2004, p. 126).

forme in divenire attraverso le diverse percezioni possibili, come agganci cognitivi che consentono di tornare, di evocare immagini. Far risuonare in sé l'esperienza conduce a un movimento nuovo e a un nuovo e intimo modo di vedere e sentire con un ripiegamento su di sé e un moto di apertura verso l'altro. A questo punto del mio discorso, torno alle parole di Proust quando rievoca ricordi connessi a un tintinnio di campanello: trabalzante, ferrigno, interminabile, stridulo e fresco. "Per cercar di udirlo più da vicino, ero costretto a ridiscendere in me stesso. Dunque, quello scampanellio vi era sempre, e con lui, fra esso e l'attimo presente, tutto quel passato indefinitamente trascorso che ignoravo di portare in me. Quando esso era risuonato, io esistevo già, e poi, perché udissi nuovamente quel tintinnio, bisognava che non ci fosse stata discontinuità, che io non avessi cessato un solo istante di esistere, di pensare, d'avere coscienza di me, poiché quell'attimo così lontano aderiva ancora a me, e io potevo tornare fino a lui, solo discendendo più profondamente in me. [...] Provavo un senso di stanchezza e di sgomento nel sentire che tutto quel tempo, così lungo, non solo era stato ininterrottamente vissuto, pensato, secreto da me, che era la mia vita, che era me stesso, ma che per di più dovevo tenerlo in ogni minuto attaccato a me, che esso mi sorreggeva, appollaiato sul suo apice vertiginoso, e che non potevo muovermi senza spostarlo. Il giorno in cui avevo udito il suono della scampanellata nel giardino di Combray, così lontano eppure così profondamente interiore, era un punto di riferimento in quella enorme dimensione che non sapevo di avere" (Proust M., 1963, pp. 400-401). Le immagini evocate si rendono presenti alla mente in una forma de-sensibilizzata eppure lo stimolo per la rigenerazione è sensibile, come il sapore d'una "maddalena" inzuppata in un infuso (ivi, p. 201). Hannah Arendt si riferisce a oggetti sensibili desensibilizzati, cioè gli invisibili che, appartenenti al mondo delle apparenze, sono scomparsi temporaneamente dal nostro campo percettivo o non lo hanno ancora raggiunto, "e sono tratti alla nostra presenza dal ricordo o dall'aspettazione" (2009, p. 170). La pedagogia della memoria riapre alla relazione, all'insegna della rivisitazione del vissuto che si schiude divenendo alimento interiore.

L'educazione è arte quando riesce a ispirare realizzazioni possibili e aprire a nuovi paesaggi come visioni che scaturiscono dalla memoria³ che accompagna e arricchisce l'esperienza. Baumgarten afferma che sono vividi quei pensieri in cui si scorge una certa peculiare varietà e, una velocità di note caratteristiche che in modo repentino si incalzano velocemente, dalla cui diffusione sgorga uno splendido nitore di pensiero. L'immagine della nonna che racconta le storie ai bambini sulle sue ginocchia, ripresa da Dewey, apre a una visione in cui la nonna tramanda e colora⁴ il passato, prepara

³ Mnemosyne era detta la madre delle Muse dagli antichi.

⁴ "I colori estetici sono in primo luogo differenti per qualità, in secondo luogo ogni genere di colore differente ha a sua volta una sua quantità, per così dire, specifica variando la quale si produce un colore sempre in parte nuovo. 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 d'un solo colore destinato a non piacere a causa della sua monotonia [...] Abbiamo pure i bei pensieri un solo colore, riguardo alla qualità, ma che sia vero e naturale, che si diversifichi in quantità secondo una giusta distribuzione di luce ed ombra e sia uniformemente temperato con la materia: allora l'intero svolgimento uniforme del pensiero può essere

materiale per la letteratura e può essere lei stessa un'artista, con le combinazioni e le capacità trasformative di esperienze, riportando alla memoria anche la riproduzione operata dall'immaginazione e offrendo un nuovo possibile, con trame e orditi che si intrecciano in modo inaspettato, verso ulteriore rappresentazione. La riflessione genera azione per un cambiamento possibile, nella tensione al miglioramento. Le idee sono indicative di possibilità e ogni attività pratica ha una qualità estetica una volta che sia integrata dal suo moto propulsivo, muovendosi verso un compimento⁵.

Il contenuto scientifico dell'educazione è costituito da qualsiasi soggetto, scelto in altri campi, che renda capace l'educatore, sia amministratore che insegnante, di vedere più chiaramente e più a fondo su qualunque cosa egli faccia. L'educazione è un modo di vita e di azione. Come atto essa è più ampia della scienza (Dewey J., 1999 p. 62). In un passo dell'*Etica Nicomachea* il principio organizzativo e teleologico delle scienze sembra avere qualcosa in comune con l'arte dei sistemi di Kant⁶, laddove si afferma che nella scienza si deve adeguare il discorso allo scopo con un abbozzo, uno schizzo. L'abbozzo viene concepito non come un frammento o approssimazione casuale ma come anticipazione della forma di un'adeguatezza tra mezzi e scopi delle scienze che tra di loro costituiscono un tutto strutturato in modo organico, ciò è possibile perché si tratta di un abbozzo concepito in base a uno scopo ultimo: il bene in sé. Kant recupera in senso positivo la funzione dell'arte e si può connettere al senso di architettura che gli attribuisce Alexander Gottlieb Baumgarten. Un molteplice di conoscenze è solo un aggregato e non è scienza, cioè non è sistema, se il legame è frammentario e rapsodico, come avviene quando l'ordine è determinato in base a somiglianze casuali. Il legame si sviluppa secondo un'idea⁷ quando è sistematico e architettonico. Alcuni degli strumenti che Kant utilizza per sviluppare la nozione di idea architettonica sembrano mutati dalle considerazioni estetiche fatte in ambito di psicologia empirica da Baumgarten⁸ (Hohenegger H., 2004, pp.76-78). Kant stabilisce che il fenomeno percettivo che avviene tramite la conoscenza sensibile non conduce alla formulazione di idee "chiare e confuse", bensì di idee "chiare e indistinte". Un esempio significativo di concetto indistinto è proprio per Kant quello di bellezza perché sebbene ogni essere umano abbia

sufficientemente bello, essendo, ad esempio, ora aspro, ora liscio, ora dimesso, ora elevato, ora triste, ora giocoso (Baumgarten A. G., 2000, p.236-237).

⁵ I nemici dell'estetico non sono né il pratico né l'intellettuale. Sono la monotonia: l'inerzia dovuta a fini vaghi; la sottomissione a convenzioni nella prassi e nel processo intellettuale (Dewey J., 2007, pp.65-66)

⁶ Hansmichael Hohenegger presenta esempi di architettura filosofica rifacendosi al pensiero di Kant quando cerca di rispondere alla domanda su cosa renda scientifica la nostra conoscenza. L'architettura è la dottrina di ciò che è scientifico nella nostra conoscenza, essa appartiene alla dottrina del metodo. La prima condizione per fare della comune conoscenza una scienza è l'unità sistematica delle conoscenze sotto un'idea (2004, pp.71-73).

⁷ Idea significa propriamente un concetto della ragione; e ideale significa la rappresentazione di un essere singolo in quanto è adeguata ad un'idea. (Assunto R., 1971, p.22)

⁸ Hohenegger fa riferimento alla distinzione tra *coordinatio* e *subordinatio* in Kant. Le concause sono o l'una causa dell'altra, o no. Nel primo caso sono concause subordinate, nel secondo sono coordinate. Ogni connessione è della subordinazione o della coordinazione. Per Baumgarten la distinzione tra chiarezza intensiva (profondità dell'analisi di una nota) ed estensiva (quantità delle note coordinate in un concetto) è importante per spiegare il parallelismo tra logica ed estetica e, nell'estetica, per l'emancipazione della sensibilità (2004, p.78).

un concetto chiaro del bello in esso vi sono varie determinazioni. L'indistinzione è opposta alla distinzione e la confusione è opposta all'ordine. Il concetto di bellezza è un concetto indistinto ma ordinato (Procuranti L., 2009, p.180).

La filosofia dell'educazione rappresenta una fonte della scienza dell'educazione nella misura in cui provvede ipotesi di lavoro di vasta applicazione. Ipotesi, non principi e verità che devono essere messe alla prova e modificate in quanto vengono individuate nel suggerire e dirigere il lavoro educativo di osservazione e comprensione. Idee operative o di lavoro come investigazioni particolari che diverrebbero sterili senza essere riferite a un punto di vista ampio e generale (Dewey J., 1999, p. 43). La scienza dell'educazione è bisognosa della guida di ampie e feconde ipotesi che hanno natura filosofica⁹.

Le opere che non riescono a diventare nuove non sono quelle universali ma quelle datate (Dewey J., 2007, p.123). Un maestro nel suo quotidiano fare può cogliere qualcosa di particolare o occasionale che diviene spunto per una riflessione sull'esperienza radicata in un tempo e in un luogo precisi, ma l'articolazione attraverso la forma e il contenuto del manifestarsi del pensiero può condurre a una sostanza formata così da poter entrare nell'esperienza di altri, consentendo esperienze di se stessi più intense e complete, seguendo il profilo del manifestarsi del fenomeno che si schiude in possibilità: risorse condivisibili per un nuovo di-venire: il tempo ritrovato. La ricreazione per opera della memoria di sensazioni, impressioni che hanno lasciato traccia, si sono approfondite, illuminate, trasformate in "equivalenti intellettuali" (Proust, 1963, p. 398), divengono una delle condizioni, l'essenza stessa dell'opera d'arte come esperienza della vita della mente. Ciò consente un riconoscimento per ciò che è accaduto e si è attraversato, andando al di là di un'indagine come rubricazione classificatoria e ordinatrice di eventi, si genera invece altro: pensiero narrativo che scombina immagini e rappresentazioni (Demetrio D., 1998, p.47).

Le parole dense di significato aprono associazioni, evocazioni, forme ed evoluzioni in un movimento radicato nell'esperienza già vissuta. "Ciò che viene chiamato l'elemento magico dell'artista risiede nella sua abilità a trasferire questi valori da un campo all'altro dell'esperienza (Dewey J., 2007, p.131). Nel processo teso a delineare il profilo del fenomeno, si carica di espressività l'oggetto di ogni esperienza nel momento in cui vi è implicata una risonanza che esplica qualità e relazione nella risposta con valori emotivi, immaginativi e intellettuali, ordinata attraverso le parole. Dewey riporta un'espressione di Delacroix per esprimere il nesso e la compenetrazione tra qualità e relazione. L'esperienza originaria si arricchisce in una densa e articolata percezione di

⁹ Il professionista "di professione" corre il pericolo di rimanere chiuso e di diventare schiavo delle abitudini, cercando un compenso di questo rigido schematismo in evasioni impulsive, intraprese a seconda del temperamento e delle circostanze, quando la monotonia del lavoro diviene intollerabile. Ognuno è filosofo nella misura in cui compie uno sforzo di qualche consistenza nella direzione dell'emancipazione. Per la filosofia dell'educazione questa funzione attiva consiste nel rendere il professionista capace di condurre il proprio lavoro con uno spirito più liberale, evadendo dalla tradizione, dalla monotonia e dall'unilateralità dei capricci e degli interessi personali (Dewey J., 1999, p.46).

forma e sostanza, rinnovata in relazioni e significati nuovi, intimi. “Datemi il fango delle strade e, se mi lasciate anche la facoltà di spargerlo a mio piacimento, ne farò carne di donna di una tinta deliziosa” (ivi, p.134). Dewey riporta ancora le parole dei pittori per contrastare il tentativo di importare nell'estetica astrazioni fuori luogo dell'anatomia e della psicologia, così ciò che afferma Cézanne consente di tornare al rinnovato e armonico percepire della forma con una sostanza ri-generata, armonica. “Il disegno esiste nella misura in cui il colore risulta davvero dipinto. Quanto più i colori sono in armonia tra loro, tanto più è definito il disegno. Quando un colore raggiunge la sua massima ricchezza, la forma risulta maggiormente completa. Il segreto del disegno, di ogni cosa caratterizzata da un profilo, è il contrasto e la relazione tra toni” (ibidem). La grandezza dell'arte consiste nel ritrovare quel tempo che sembra perduto, nel riafferrare conoscenza, individuando i caratteri di una realtà che ci sembra lontana e troppo passata. “Riafferrare la nostra vita, e anche la vita altrui: giacché lo stile, per lo scrittore, come il colore per il pittore, è un problema non di tecnica, bensì di visione” (Proust, 1963, p. 233). Tornare alle narrazioni del passato consente di ritrovare scansioni, movimenti, immagini, nel tempo e nello spazio della vita trascorsa che scorre e si intreccia al presente. 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 e 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 vita¹⁰. “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).

Tornare a documenti d'esperienza: i registri degli insegnanti

Tornare ai documenti scolastici consente di soffermarsi sul pensiero che sottende e imprime l'azione e, attraverso la scrittura, custodisce e rinnova la memoria. La parola tesse trame luminose con segni e colori densi e vitali, sfumature e dettagli che un occhio attento può percepire nell'esplicitarsi dell'esperienza che si rinnova e prende forma, schiudendo e disegnando orizzonti nuovi.

Sofferarsi su registri, verbali, documenti e circolari consente di riconoscere valori, qualità, segni, espressioni, significati di parti correlate e interi percepiti di un determinato contesto in un tempo e in uno spazio precisi. Document-azione, comunicazione, rappresent-azione, rel-azione si connettono in significati che nascono dall'esperienza e la trasformano. Attraverso i documenti scolastici, la comunicazione

¹⁰ 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.

veicola rappresentazioni che, per divenire patrimonio condiviso, necessita di relazioni attraverso cui i significati tornano ad essere comunicati e rinnovati.

L'archivio di una scuola può aprire non solo possibilità di consultazione di materiali, può imprimere spinte vitali per rinnovare atteggiamenti con una riflessione sul presente, tornando alle radici generative che si innestano sul passato.

Sono tornata a leggere vecchi registri degli anni sessanta in cui il narrare dei maestri consente la condivisione di storie nel loro divenire. “E io affermo che è proprio quando [...] ricaviamo il senso di avere a che fare con una carriera, con una storia percepita in un punto particolare del suo sviluppo, che abbiamo l'impressione della vita. Ciò che è morto non si estende nel passato, né suscita un interesse per ciò che deve venire (Dewey, 2007, p. 181). Perché il passato torni a essere presente e fonte viva di esperienza, è necessario tornare alla fecondità delle opere passate, del lavoro intrapreso e testimoniato in quelle fonti rigenerative. “Io dico che la legge crudele dell'arte è che gli esseri umani muoiano e che noi stessi moriamo dopo aver esaurito tutte le sofferenze, perché cresca l'erba non dell'oblio, ma della vita eterna, l'erba folta delle opere feconde, sulla quale le generazioni future verranno lietamente a far le loro colazioni sull'erba, incuranti di chi dorme là sotto (Proust, 1963, p. 391). Proust allude al quadro di Claude Monet *Le déjeuner sur l'herbe*, immagine rigenerativa di un disteso esistere. Le testimonianze offrono oggi possibilità di rinnovamento, su quello stesso terreno generativo.

Un archivio è costituito da materiale che si rinnova, quando torna a essere significativo poiché ancora utile, con un valore che va al di là degli oggetti nel loro insieme o nella loro singolarità. Il valore sta nella parola che si rinnova, attraverso la riflessione, trasformandosi in un significato estetico che ciascuno fruisce in modo personale e diversamente articolato. Quei registri divengono altro, “oggetti estetici” in cui cooperano “energie che sono state impegnate separatamente avendo avuto a che fare con tante cose diverse, in occasioni diverse, e per conferir loro quella particolare organizzazione ritmica che abbiamo chiamato [...] chiarificazione, intensificazione, concentrazione”(Dewey J., 2007 p. 181). Il materiale a disposizione si connette, con le informazioni e i significati che veicola, all'energia vitale che sgorga dalla riflessione sulle parole, dall'attenzione per i contesti, per le situazioni che similmente¹¹ e diversamente si sviluppano, convergendo da una medesima fonte. La vita lavorativa torna a manifestarsi e le immagini si aprono con rappresentazioni dell'esperienza in cui significatività e valore acquistano spessore, intensificazione e forza di chiarificazione per ri-vedere il manifestarsi del fenomeno con rinnovate articolazioni e direzioni. Ritornano le voci delle maestre e nel passato si imprime colore, forma, dimensione. La narrazione che scaturisce da registri d'archivio aprono rappresentazioni, memorie, speranze, paure, scopi, valori che pervadono la quotidianità, “miniere di memorie istoriate e un inventario monumentale di aspettative nutrite per il futuro” (ivi, p. 221).

¹¹ Da un elemento simile, equivalente, congruente può essere conosciuto e illustrato in modo più vivido un elemento simile (Baumgarten A. G., 2000, p.250)

Baumgarten evidenzia come la disposizione naturale a immaginare consenta di pensare in modo bello cose passate, le cose presenti passano prima che si riesca a pensarle in modo bello, le cose future si conoscono non solo grazie alle presenti ma anche grazie a quelle passate (Baumgarten A. G., 2000, p. 32).

I registri degli insegnanti su cui ho soffermato l'attenzione si trovano nell'archivio della scuola di Albaredo d'Adige, nell'Istituto Comprensivo in cui svolgo la mia attività di Dirigente Scolastico. Inizialmente quei registri hanno catturato la mia attenzione perché, diversamente da tutti gli altri, erano ricoperti con carta colorata: copertine per custodire e proteggere. Ho pensato ai gesti di cura delle maestre per i loro strumenti di lavoro. Si trovavano su scaffali di legno usurati dal tempo: erano registri degli anni sessanta. Ne ho aperti alcuni e le pagine ingiallite rivelavano un'antica e sapiente cura a partire dalla scrittura estremamente ordinata, tracciata con penne stilografiche. La meticolosa attenzione cominciava a presentarsi in quelle pagine già dalla forma della scrittura: andamento regolare con caratteri chiari in cui l'inchiostro manifestava un movimento regolare, morbido, denso, scorrevole.

Nella parte interna della copertina vi è uno spazio dedicato alle "visite delle autorità" e in modo puntuale sono indicati nomi e firme di direttrice didattica e ispettore scolastico, con relativi verbali di visita. Il valore di questi documenti risale all'utilità pedagogica propria di uno strumento che accompagna gli insegnanti nella quotidianità con una riflessione sull'azione, rintracciando fili di senso connessi alle pratiche didattiche descritte, nonché a pensieri e convinzioni che guidavano l'azione didattica. La struttura del registro richiede di documentare l'attività come un diario di bordo. Vi sono molte pagine bianche da dedicare alla riflessione personale attraverso la scrittura, in particolare le cronache di vita della scuola con attenzione alle osservazioni sugli alunni. Vi si trova il piano mensile e annuale di lavoro. È inserito il "Programma per le scuole elementari" (Decreto legislativo 14 giugno 1955, n.505).

Il contesto di riferimento si trova descritto nelle diverse parti in cui il registro è strutturato, diviene elemento per comprendere la realtà sociale in cui la scuola era inserita.

"La scuola sorge in una zona di bassa pianura, quindi, per alcuni mesi dell'anno regna la nebbia. L'ambiente è agricolo, vi è inoltre uno stabilimento di industrie alimentari" (Piano annuale delle lezioni, a.s. 1967-68, Coriano Veronese, insegnante P.A.M, classe quinta).

"Tutti i miei alunni vivono in campagna. Questo sarà l'ambiente da cui trarrò gli spunti e partirò per far conoscere la Patria" (Cronache di vita di scuola. Osservazioni sugli alunni, 15.10.1967, insegnante P.A.M, classe V).

I luoghi sono da ripercorrere, aprono al tempo in cui sono immersi e il filo che li connette, nel corso della narrazione, consente di tracciare le trame del tessuto costitutivo di quell'esistere. Vi sono episodi che aprono alla comprensione di paesaggi scolastici in

cui la vita scorreva con ritmi propri e singolari e gli intrecci tra tempo e spazio divengono essenza su cui concentrare la riflessione.”Non potremmo raccontare i nostri rapporti con un essere, anche se lo abbiamo frequentato poco, senza far seguire i luoghi più diversi della nostra vita” (Proust, 1962, p. 383). Ripercorrere l’esperienza consente di soffermarsi, trattenendo e liberando con nuovi movimenti, i fili che connettono ed esplicano gli avvenimenti, li intrecciano, li raddoppiano per far più fitta la trama. Tanto che fra il meno punto del nostro passato e tutti gli altri una ricca rete di ricordi lascia solo la scelta delle vie di comunicazione (ivi, p.382).

“La conversazione ha favorito il sorgere dei ricordi ed il fiorire delle immagini. A tutti i fanciulli ho dato la possibilità di chiedere, spiegare, raccontare, dire. Ogni nostra azione è stato oggetto di riflessione e di libera espressione, linguistica e grafica” (Piano mensile delle lezioni, ottobre 1967, insegnante S.M.G, classe II).

“Ho approfittato delle belle ed ancor tiepide giornate di ottobre per qualche attività all’aperto: ricerche, osservazioni, giochi. Queste occasioni sono state di grande utilità per studiare i miei scolari, per aiutarli ad aprirsi, a partecipare” (Piano mensile delle lezioni, ottobre 1967, insegnante S.M.G, classe II).

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’altro¹².

“Il 22 dicembre abbiamo tenuto a scuola l’accademia natalizia, alla presenza di tutti gli insegnanti del plesso. Ciascuna classe ha partecipato con recite, poesie e canti. I cuori dei miei alunni in questi giorni hanno palpato di gioia, speranza luminosa, nell’attesa di un giorno di festa” (Cronache di vita della scuola: osservazioni sugli alunni 27.12.1967 insegnante S.M.G, classe II).

L’attenzione per l’esperienza altrui genera nuovo apprendimento anche nell’insegnante poiché riesce a comprendere e a tracciare le vie percorribili, il metodo di insegnamento vicino ai bisogni concreti e rispettoso della diversità di ciascuno.

“Per quanto riguarda l’aritmetica, ho cominciato dalle esperienze più semplici e prima di pensare al calcolo scritto, ho cercato ordine. Sono partita dall’osservazione di quello che è più vicino, dal concreto. La necessità del contare, confrontare, classificare, valutare, li ha portati gradatamente e con naturalezza al calcolo (Piano mensile delle lezioni, ottobre 1967, insegnante S.M.G, classe II).

¹² “Solo quando la postura della mente è aperta e riflessiva, l’ascolto diventa uno spazio aprendo, che genera spazi di incontro (Mortari L., 2015, p.185)

“In questi primi giorni di scuola, i fanciulli si sono sempre presentati puntuali, puliti ed ordinati nella persona, nei vestiti ed in ogni loro cosa. Abbiamo provveduto al necessario per ricoprire libri, quaderni, per riordinare l'armadio e i cassetti. E dopo aver spolverato, ripulito, abbiamo messo in file ordinate i nuovi quaderni” (Piano mensile delle lezioni, ottobre 1967, insegnante S.M.G, classe II).

“Fra i libri che abbiamo a disposizione e che ho consigliato per la lettura, non ho dimenticato quello sempre nuovo della natura: l'ho sfogliato con i miei scolari giorno per giorno, cercando in una foglia, in un fiore, in una conchiglia gli spunti per rendere vivo il nostro lavoro scolastico (Piano mensile delle lezioni, marzo 1968, insegnante S.M.G, classe II).

“Oggi abbiamo celebrato la festa degli alberi. Dopo brevi parole dell'insegnante capo-gruppo, che ha illustrato l'importanza di tale festa, i bambini hanno messo a dimora alcune piante ed hanno recitato brani di prosa e poesia” (Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni, 21.11.1967, insegnante P.A.M, classe V).

“Il libro di testo servirà per riepilogare la lezione, per raccogliere i dati essenziali, per aiutare a ricordare, per spingere a nuove ricerche. Prenderò sempre le mosse dalla spontaneità degli alunni e dal mondo in cui vivono per far sorgere nuovi problemi. Partirò dai fatti più vicini. Scopo finale è la compartecipazione, in modo che la classe diventi centro vivo di interessi e attività” (Piano annuale di lavoro, anno scolastico 1967-1968, insegnante P.A.M, classe V).

Essere attenti all'esperienza richiede un ascolto obbediente¹³, intimo.

“Non manca occasione per abituare i bambini all'ascolto, ad un leale e corretto comportamento, Non sono norme date con intento fine a se stesso, ma attraverso la pratica viva e reale. Hanno compreso che è molto più facile ubbidire che essere ubbiditi” (Piano mensile di lavoro, novembre 1967, insegnante P.A.M, classe V).

“L'amore è fondamento della libertà, della sicurezza, è la vera forza che genera unità e armonia” (Piano annuale di lavoro, anno scolastico 1967-68, insegnante C.M.C., classe I e II)

Aprire spazi di resistenza: oltre il disagio

“L'importanza di fare memoria”, è emersa come categoria concettuale di riferimento, dalle parole degli insegnanti, anche nella mia ricerca di dottorato avente come tema il disagio professionale degli insegnanti (Merola C., 2009). La speranza, non

¹³ Ascoltare viene dal greco e significa non solo odo e percepisco ma anche imparo ed obbedisco. Obbedire, nella relazione di cura può essere inteso come il tener conto di quanto l'altro dice, non limitarsi ad accogliere il senso ma assumere quanto il senso indica, appunto prendersi cura del senso dell'altro (ivi, p. 184)

come sentimento dell'intelletto contemplativo che "prende le cose così come sono e stanno", ma quello della ragione partecipe e attiva che prende le cose come vanno per farle andare meglio (Bloch, 1994, p. 6); è la speranza in altro che consente di nutrire un pensare non contemporaneo. Pensare significa oltrepassare (*ibidem*), ossia andare col pensiero oltre l'esistente per ideare il nuovo. 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. Tuttavia bisogna aver presente che 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 a un'etica professionale che conduce, 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. "La sofferenza viene per così dire messa in trappola dall'interno" (Benasayag, 2005, p. 169). 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 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). L'esperienza di un insegnante, come quella di un Dirigente scolastico e di ogni professionista riflessivo, acquista natura estetica perché non esclude la percezione emotiva e immaginativa di ciò che fa (Dewey J., 2007, p. 257).

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 (Merola C., 2009).

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. 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).

Gli insegnanti possono essere mentori di loro stessi, in una rete di esperienze in connessione. Mentori perché capaci di restituire la loro esperienza, per questo è importante fare memoria e la memoria da orale può passare scritta: scrivere per ricordare, restituire l'agito e donare il proprio sapere. Necessario diviene lo spazio riflessivo per raccogliere pensieri, successi e insuccessi, confrontare pratiche di pensiero e di didattica viva; a scuola dovrebbe essere garantito un tempo libero dalla burocrazia, spazi per fare ciò che si sente necessario, nell'informalità e al di fuori della rigidità istituzionale. Una scrivania libera da quaderni di altri, una scrivania per se stessi, libera da quella burocrazia che impone compilazione, per aprire lo spazio alla riflessione.

Lo sviluppo di capacità individuali, come la determinazione, l'impegno, la volontà, la tenacia, il credere nell'esperienza come forza acquisita, il senso e la lotta contro la saturazione del significato, portano a ritrovare il senso e ad aprirsi ai legami con gli altri, per appropriarsi della comunità.

Acquisire questi atteggiamenti di impegno, determinazione, fiducia, resistenza, richiede tempo, riflessione, anche nella solitudine. "Se non siamo capaci di sviluppare altri desideri, altre forme d'agire molto individuali, potremo dire che questo impedisce la vita, delimitarlo molto chiaramente e avere ragione, ma non riusciremo a sviluppare la vita" (Benasayag M., 2005, p. 156).

La *resilience* presuppone tre movimenti. Il primo è relativo alle modalità di resistenza a situazioni di difficoltà e stress e, dunque, alla capacità di farvi fronte; il secondo alla capacità di continuare a svilupparsi e ad aumentare le proprie competenze nonostante le situazioni avverse; il terzo alla riorganizzazione positiva della vita (Cyrulnik, Malaguti, 2005, p. 86).

Una risposta negativa all'incertezza, all'indeterminatezza, è il disimpegno che si esprime nel: "lasciar perdere", "semplificare", "ridurre obiettivi e contenuti".

Si connota un "protagonismo della ragione" che porta a enfatizzare la chiusura in se stessi e la ricerca di una protezione nel proprio esclusivo punto di vista, nel tentativo di costruirsi un'impermeabile corazza protettiva, tale da far scorrere i problemi e non lasciarli penetrare all'interno.

Nel disagio vi è un'intrinseca dimensione relazionale da tenere in considerazione, attraverso la relazione si sviluppano molteplici direzioni di aiuto, è possibile apprendere da se stessi ripensando al proprio ruolo e alle proprie esperienze (Demetrio D., 2001, p.12).

Continuare a credere nel lavoro e nella necessità di portare avanti il proprio dovere con accanimento sono ulteriori motivi che contribuiscono a rendere gli insegnanti determinati nel far fronte al disagio, questo non significa senza fragilità e sofferenza, ma nella prospettiva della speranza appresa.

La speranza appresa è definibile come la tendenza a ritenere che determinati eventi siano gestibili e controllabili e, quindi, indirizzabili verso esiti positivi (Bruscaglioni M., 1994).

La speranza appresa porta a credere che l'impegno di oggi darà frutti domani. L'opera laboriosa dell'insegnante getta semi luminosi di speranza, è legata a un pensiero che sommuove, evoca emozioni, non produce immediatamente qualcosa di nuovo e migliore ma sta nell'attesa, anticipa la speranza.

Resilience è la capacità di essere flessibili, elastici, di rimbalzare, proprio come una pallina: è questa l'immagine che mi viene in mente per spiegare il concetto di *resilience*.

Robustness è la robustezza: la materia, molto robusta e consistente, rigida, poco flessibile.

Nelle parole degli insegnanti c'è stato un cambio di focus dal disagio alla *resilience*, da ciò che è negativo a ciò che è positivo, dalla chiusura per il disagio ai modi per affrontarlo e superarlo, dalla *robustness* alla *resilience*.

Il cambio di prospettiva permette di capire i modi attraverso cui gli insegnanti gestiscono e sostengono la loro motivazione e l'impegno di fronte ai cambiamenti che creano incertezza, nonché alle situazioni di disagio della quotidianità.

Di fronte agli inevitabili momenti di disagio, vi sono atteggiamenti di "*withdraw*", in cui gli insegnanti si ritirano, fanno un passo indietro, ma poi è importante riprendere la palla al balzo "*bounce back*" e continuare a gestire la situazione, anche nel disagio estremo e mettere insieme quelle "*strengths*" o abilità che consentono di superare con efficacia e prontezza le difficoltà (Gu, Day, 2007, pp.1302-1303).

Un'altra immagine che può aiutare a comprendere la *resilience* è quella della molla perché l'insegnante da una situazione estremamente stressante deve essere in grado di recuperare, da una tensione estrema deve poi tornare alla normalità e riuscire a gestire le situazioni al meglio.

La *resilience* è importante nell'insegnamento perché non è realistico pensare che gli alunni possano assumere la capacità di superare i problemi se i loro insegnanti, che costituiscono il primo modello di riferimento, non la dimostrano (*ibidem*).

Vi sono espressioni inglesi particolarmente significative a questo proposito: "*Actions speak louder than words!*" oppure "*Practice what you preach!*" La *resilience* è strettamente alleata con la capacità di mantenere un forte senso di vocazione, motivazione per l'insegnamento e di *self efficacy* che sono fondamentali per sostenere gli studenti stessi e, in questo tentativo, è importante che gli insegnanti riescano a mantenere un certo distacco con i problemi personali o familiari. In classe si è per gli alunni e con gli alunni ad insegnare, si chiude una porta e se ne apre un'altra, seppur faticosamente, e lo stesso deve fare l'insegnante quando è a casa: il tentativo è quello di

separare, staccare, per trovare i propri momenti, pur nelle interconnessioni tra ambiti di esperienze diversi.

Fredrickson (2001, pp. 218-226) rileva come le emozioni positive (la gioia, l'interesse, l'accontentarsi e l'amore) promuovano la scoperta di azioni nuove e legami sociali che servono a costruire e supportare le risorse personali, ciò consente di affrontare con maggior determinazione le situazioni di disagio senza soccombere di fronte ad esse. Le emozioni positive danno energia e promuovono capacità di *resilience*.

I legami con il territorio offrono stimoli e opportunità ulteriori per riflettere sull'azione e incrementano forme di benessere. Emerge l'importanza attribuita agli aspetti non solo cognitivi ma anche relazionali e sociali.

L'equivalente inglese di accontentarsi è *contentment*, non è un sentire negativo. A questo proposito mi vengono in mente le parole del prof. Ivo Lizzola a una delle sue lezioni per il corso di dottorato: "Si può stare in un posto estremo se decido che è giusto. La fedeltà è una virtù per disincantati, nel gusto e nei limiti delle cose quotidiane si apre la forza per trascendere, andare oltre il dolore, oltrepassarsi". Non ci sono parole più esemplificative: essere impegnati e immersi nella quotidianità per passione.

Le risorse personali funzionano come riserva per riuscire ad assumere idonee strategie. Le strategie sono definite da Fredrickson "*successful coping and survival*" (Fredrickson, 2004, p. 1367). Significativa è l'espressione utilizzata da Fredrickson stesso per descrivere la sua teoria delle emozioni "*broaden and build theory of positive emotions*", cerco di segmentarne le parti per arrivare alla spiegazione: *broad way* è una strada molto larga, aperta; *build* significa costruire verso l'alto, innalzare, ma anche fondare. Le emozioni positive sono utili, dunque, a sviluppare un percorso per la mente in cui sia possibile allargare le prospettive o gli orizzonti, innalzare e fondare le proprie competenze riflessive e pratiche attraverso l'acquisizione di *coping* o strategie idonee a superare le difficoltà.

In una prospettiva pedagogica, la *resilience* non può attingere la sua forza solo dalle condizioni strettamente personali e soggettive, interne, ma anche dagli apporti esterni che derivano dalla comunità di appartenenza, dal contesto che può facilitare o limitare la crescita personale e collettiva con esperienze di formazione e riflessione conducenti, o meno, verso un apprendimento vitale, magari tornando proprio al gruppo classe, al team docenti, ai rapporti tra colleghi, al territorio e alle pratiche condivise nel fare e nel relazionarsi.

Lo zelo missionario (*missionary zeal*) e i valori morali (*moral values*) (Nias, 1999, p. 225) funzionano come supporti interni, emozionali, incoraggiando gli insegnanti a mantenere alto l'impegno (*ibidem*) e il senso profondo del proprio agire (Hansen, 1995).

La vocazione degli insegnanti è associata con il senso della progettualità, la determinazione, le aspirazioni professionali, e la motivazione: qualità essenziali che Bernard (1991) delinea nella *resilience*.

Il senso di autoefficacia percepita *self-efficacy* è un predittore della *resilience* (Rutter, 1990). Il senso di efficacia degli insegnanti è strettamente connesso al giudizio sulle loro abilità di promuovere apprendimento negli studenti. Anche Gibson e Dembo (1984) sostengono che l'autoefficacia percepita negli insegnanti influenzi la loro capacità di resistere di fronte alle difficoltà. La capacità di resistere di fronte alle difficoltà e il senso di vocazione per il lavoro incrementano il desiderio di ampliare i propri orizzonti (*broaden horizons*) e migliorare per se stessi e per i propri studenti, così, anche i cambiamenti che il ruolo richiede sono affrontati con maggior flessibilità e determinazione.

Nias traccia la connessione tra il dover essere degli insegnanti (*moral purposes*) e la vulnerabilità del ruolo e afferma che senso di colpa e mancanza di stima per non riuscire a rispondere al proprio dover essere, possono portare a un venir meno della capacità di *resilience* ma possono anche diventare la causa che determina l'impegno per tornare a riappropriarsi di ciò che è considerato importante ma momentaneamente assente, tornando ad agire in conformità delle proprie credenze e principi fondamentali (Nias, 1999, p. 225).

Riacquistare (*re-bounding*) il senso di *resilience* riflette un alto livello di efficacia percepita. Riscoprire le proprie risorse personali, così come mantenerle è strettamente connesso con diversi fattori: strutturali o contestuali (*macro*), situazionali (*meso*), professionali e personali (*micro*) (Gu Q., Day C., 2007, p. 1312). Bandura definisce le credenze relative alla *self-efficacy* come una vitale risorsa personale e spiega che la motivazione spinge verso la progettualità.

La determinazione acquisita con l'esperienza, l'impegno e le credenze morali aiutano a superare con maggior tenacia le situazioni problematiche e a impegnarsi in relazioni educative nella comunità scolastica.

Il "far memoria" come il condividere l'esperienza e le strategie per superare o alleviare il disagio nel lavoro dell'insegnante divengono possibilità per sentirsi compresi e supportati nell'agire.

Tornare alla memoria

Tornare alla lettura di storie di vita scolastica e condividerle apre alla risonanza emotiva che impregna il sapere professionale, porta a riflettere sull'incidenza dei vissuti professionali per acquisire la consapevolezza dei limiti della quotidianità, limiti che diventano la forza di un pensiero progettuale che apre a nuove possibilità. Dal punto di vista teoretico stare vicino alla realtà implica che si cominci ad avere considerazione anche per i modi di pensare meno raffinati, ma che sono quelli che fanno realmente il lavoro dell'esistere [...]. Ciò che conta è quel modo della riflessione che consente di disegnare orizzonti che aiutino a stare nella realtà (Mortari L., 2015, p.218). L'estetica dell'esperienza si imprime con rappresentazioni, immagini della mente e azione, intrisa

di emotività e immaginazione¹⁴. Si evocano eventi passati, si ricorre alla memoria, si torna al presente, si progettano azioni e si agisce in una connessione interrelata in cui si richiama alla mente. Dewey¹⁵ sottolinea come mente significhi memoria, attenzione, proposito, cura sollecitudine. Estetica dell'esperienza ed esperienza estetica si connettono nello sviluppo immaginativo, con trasformazioni che evolvono in un oltre. Il contributo verso l'emancipazione si realizza mediante l'immaginazione e l'invenzione costruttiva, non basta criticare la ristrettezza ed i limiti dei fini e dei valori accettati ma è necessario suggerire nuove mete, metodi, materiali: assolvendo questo compito si allarga il campo di valutazione e si affranca il pensiero. La filosofia dell'educazione trae il suo materiale dall'esperienza pratica e ritorna sull'esperienza con uno sguardo riflessivo. L'educazione è un processo in cui si scoprono quali valori debbano essere tenuti in considerazione e perseguiti. "Osservare ciò che accade ed i relativi risultati in modo da rilevare le loro conseguenze ulteriori nel processo di sviluppo, e così via indefinitivamente, costituisce l'unica maniera per giudicare il valore degli accadimenti" (Dewey J., 1999, p.61). Così la conoscenza sui fatti sociali può rendere gli educatori più critici e può migliorare la capacità di riflessione sugli eventi della quotidianità, guardando oltre con perspicacia e preveggenza¹⁶, giudicando sulla base delle conseguenze in più lungo corso di sviluppo, ma è necessario superare la comune informazione sociologica per operare attraverso idee, progetti, osservazioni.

Ritornare alle narrazioni, consente di delineare eventi che contengono un passato vivo, reale, presente. Vengono estratte quelle rappresentazioni per noi dense di significato che finiscono col costituire il nostro pensiero, la nostra vita, la realtà. Queste immagini, intimamente percepite, conducono alla gioiosa scintilla, capace di mettere in moto e far progredire il lavoro¹⁷. Sotto le parole si vede qualcos'altro, al di là dell'abitudine, delle prime impressioni, dei pregiudizi, della fossilizzante consuetudine. Questo esige coraggio, significa rinunciare alle semplificazioni, "leggere in trasparenza" (Proust, 1963, p.234). "[...] quel che si è provato è simile a certe negative, dove non

¹⁴ "Quando cose vecchie e familiari si rinnovano nell'esperienza, c'è immaginazione [...] Un'esperienza immaginativa è ciò che accade quando materiali diversi di qualità sensoriale, emozione e significato convergono in un'unione che segna una nuova nascita nel mondo" (Dewey J., 2007, p. 261-262).

¹⁵ Mente significa memoria quando si richiama alla mente. Mente significa attenzione non solo quando teniamo a mente le cose, ma volgiamo la nostra mente ai problemi e alle perplessità. Mente significa proposito quando abbiamo in mente di fare qualcosa e nel testo "Arte come esperienza", Dewey fa riferimento alla madre che pone mente al suo bambino, si prende cura di lui con affetto. La mente è cura come sollecitudine, per star dietro alle cose che richiedono di essere curate. Partendo dal prestare attenzione ad azioni ed oggetti, significa anche obbedire come quando si dice ai bambini di dar retta (mind) ai loro genitori. "In breve *to mind* denota un'attività che è intellettuale, il notare qualcosa; un'attività affettiva, come avere preoccupazione e simpatia, e l'agire volitivo, pratico, secondo uno scopo (Ivi, p. 258).

¹⁶ "La disposizione naturale alla perspicacia, grazie alla quale i materiali offerti dal senso, dalla fantasia ecc. siano per così dire polita dall'acume e dall'ingegno. [...] La disposizione a prevedere e a presagire. Gli antichi, osservando che negli ingegni più belli essa si trova in misura insolita e straordinaria, la attribuivano alla sfera divina come un prodigio e un miracolo" (Baumgarten A. G., 2000, pp.32-33).

¹⁷ 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 (Merola C., 2014b, p. 161).

vediamo che nero finché non le accostiamo a una lampada, e che vanno guardate anch'esse a rovescio" (ibidem). L'educazione è un modo di vita e di azione, le sue fonti sono costituite da porzioni di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori, ed entrandovi rendono esecuzione della funzione educativa più illuminata, più umana, più schiettamente educativa (Dewey J., 1999, p. 63). Percepire il bello nell'educazione conduce a riflettere sull'esperienza, individuando l'aspetto morale della bellezza che ci ricollega ad una tensione verso il miglioramento possibile a partire da un fondamento etico della professione per la Vita. "Non daremo risposte alla *paideia*, all'*humanitas* e alla *Bildung* se continuiamo a seguire - per ragioni di rigore scientifico - il *logos empiristico* della verità. A questo *logos* dobbiamo affiancare il *logos riflessivo*, quel concetto kantiano di ragione che non si accontenta solamente del *cosa posso sapere*, ma che, allo stesso tempo, si interroga su che *cosa è bello e sublime*, sul *come mi devo comportare* e su *che cosa posso sperare*" (Borrelli M., 2012, p.36).

Riferimenti bibliografici / Bibliographical References

- Arendt H., 1995, *Verità e politica*, Universale Bollati Boringhieri, Torino
- Arendt H., 2009, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna
- Aristotele, 2011, *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano
- Assunto R. (a cura di), 1971, *L'estetica di Immanuel Kant*, Loescher Editore, Torino
- 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
- Bloch E., 1994, *Il principio speranza*, Garzanti, Milano
- Borrelli M., 2012, "La Paideia dell'Occidente", in *Topologik*, n. 12, pp. 27-39
- Bruscaglioni M., 1994, *La società liberata*, Franco Angeli, Milano
- Corradini L., 2014, "La Costituzione nella scuola. Genesi, difficoltà e prospettive", in *Topologik*, n. 16, pp.123-131
- Cyrulnik, Malaguti, (a cura di), 2005, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Torino
- Dal Dosso A., Magnoni A., Merola C., 2012, "Nuovi occhi nella quotidianità del fare scuola: la reciprocità del raccontarsi come pratica formativa di cura", in *Infanzia*, n. 1, pp. 30-35
- Demetrio D., 1998, *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma
- Demetrio D., 2001, "Fragilità e difese solidali", in *Adulità*, 13, pp.11-12
- Dewey J., 1973, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J., 1999, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J., 2007, *Arte come esperienza*, Aesthetica edizioni, Palermo
- Fredrickson B.L., 2004, "The broaden and build theory of positive emotions", *The Royal Society*, 359, pp. 1367-1377
- Galimberti U., 2007, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano
- Garroni E., 2003, *L'arte e l'altro dall'arte*, Laterza, Bari
- Gibson S.& Dembo M., 1984, "Teacher efficacy: A construct validation", in *Journal of Educational Psychology*, 76, pp.569-582
- Gu Q., Day C., 2007, "Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness", in *Teaching and Teacher Education*, pp. 1302-1316
- Heidegger M., 2008, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano
- Hohenegger H., 2004, *Kant filosofo dell'architettonica. Saggio sulla Critica della facoltà del giudizio*, Estetica e Critica Quodlibet, Macerata
- Husserl E., 2008, *La teoria del significato*, Bompiani, Milano
- Kyriacou C., 2001, "Teacher stress: directions for future research", in *Educational Review*, vol.53, n.1, pp.28-35
- Lévinas E., 1998, *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro*, Jaca Book, Milano

- Marangoni F., Merola C., 2012, "Il movimento nelle rappresentazioni dell'esperienza", *Infanzia*, n.6, p. 394-397
- Merola C., 2009, *Il disagio professionale degli insegnanti. La precarietà nell'agire*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Verona
- Merola C., 2012 (a), "Autovalutazione dei processi di apprendimento-insegnamento. Prima parte: narrare l'esperienza di apprendimento", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 59, n. 1 (347), pp.131-147
- Merola C., 2012 (b), "Autovalutazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Seconda parte: conoscere e rispettare la differenza evolutiva nel pensiero critico", *Orientamenti Pedagogici*, vol.59, n. 2 (348), pp.263-276
- Merola C., 2012 (c), "Oltre il disagio professionale degli insegnanti: alimentare le sorgenti della cura", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 59, n.3 (349), pp. 493-506
- Merola C., 2012 (d), "La memoria. Per una pedagogia dell'essenziale", in *Cooperazione Educativa*, vol.61, n.2, pp. 59-63
- Merola C., 2012 (e), "Gli insegnanti si raccontano. Il metodo della *Grounded Theory* nella comprensione fenomenologica", in *Topologik*, n. 12, pp. 229-248
- Merola C., 2013 (a), "La riflessione epistemica della ricerca fenomenologica nella pratica dell'insegnare", in *Topologik*, n. 13, pp. 152-177
- Merola C., 2013 (b), "Percorsi del riconoscimento nel lavoro dell'insegnante", in *Topologik*, n.14, pp.137-156
- Merola C., 2014 (a), "L'andamento ricorsivo del diario della vita della mente", in *Topologik*, n.15, pp.154-178
- Merola C., 2014 (b), "L'autovalutazione di istituto e la responsabilità del dirigente scolastico", in *Topologik*, n.16, pp.147-169
- Mortari L., 2015, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Nias J., 1999, "Teachers'moral purposes: Stress, vulnerability and strength", in Vandenberghe R & Huberman A.M, *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 223-237), Cambridge University Press, Cambridge
- Procuranti L., 2009, *La percezione del bello da Descartes a Kant*, Pubblicazioni di verifiche 42, Trento
- Proust M.,1963, *Alla ricerca del tempo perduto. Il tempo ritrovato*, Einaudi, Torino
- Rutter M., 1990, *Developing minds: Challenge and continuity across lifespan*, Basic Books, New York
- Saint Exupéry A., 1993, *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano
- 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
- Zambrano M., 2000, *Dell'Aurora*, Marietti, Genova