

Caterina Merola*

Percorsi del riconoscimento nel lavoro dell'insegnante



Suggested citation for this article:

Merola, C. (2013), «Percorsi del riconoscimento nel lavoro dell'insegnante»,
in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 14: 137-
156;

URL: http://www.topologik.net/Caterina_Merola_Topologik_Issue_n.14_2013.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Riassunto

Ritengo che per intraprendere percorsi del riconoscimento nella pratica educativa con gli alunni sia necessario soffermarsi sulle parole. Le parole mostrano evidenze talvolta non direttamente comprensibili a chi ascolta poiché è necessario tornare ad esse: c'è un oltre, un possibile non percepibile in modo immediato. Le parole custodiscono le rappresentazioni del mondo; la trama del narrare specifica distinzioni e interconnessioni di significato, nella densità di nodi nascosti e catene dell'ordito che trovano origine nell'esperienza vissuta da ciascuno. Il mondo interiore, le emozioni, i "pensieri emotivi" con le radici morali, i semi luminosi già interiorizzati e aperti al divenire, appartengono all'unicità di ciascuno, essi emergono dalla narrazione e generano percorsi del riconoscimento. Sotto questo aspetto si possono intraprendere riflessioni filosofiche in classe nella costruzione di un lavoro insieme come teoria del riconoscimento.

Parole chiave: diversità, educazione, emozioni, auto-narrazione

Abstract

Routes Recognition in the work of teacher

I believe that to undertake the work of recognition in educational practice with the students is necessary to dwell on the words. The words show evidence sometimes not directly comprehensible to the listener because it is necessary to go back to them: there is a well, a can not be perceived at a glance. The words hold representations of the world, telling the story of the specific distinctions and interconnections of meaning, in the density of hidden nodes and the warp chains which have their origin in the experience from each. The inner world, the emotions, the "emotional thoughts" with the moral roots, seeds already internalized bright and open to becoming, belonging to the uniqueness of each individual, they emerge from the narrative and create pathways of recognition. From this point you can take philosophical reflections in class in the construction of a work together as a theory of recognition.

Keywords: diversity, education, emotions, self-narrative

* Dirigente Scolastico presso I.C. Ronco all'Adige (Verona) - Dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua.

Curare le parole

L'atto naturale dell'insegnare è tendere verso l'alunno con cura, prenderlo per mano e lasciarlo camminare, in un procedere che è attenzione reciproca per i passi dell'altro, per il battito del cuore, per la fatica nel camminare, per le intuizioni, le strategie messe in atto per ricercare qualcosa di nuovo: vie d'uscita, nuovi sentieri, paesaggi, orizzonti. Prestare attenzione alle parole dell'altro richiede il saper ascoltare dedicando il tempo dell'attesa nel riconoscimento dell'identità di ciascuno e della reciprocità (Ricoeur P., 2005). Nel percorso vi è crescita. È un percorso di crescita inizialmente faticoso ma dopo tanto camminare non si percepisce una fatica particolare perché l'esercizio, la dedizione quotidiana nella parola e con la parola, tesse un "*habitus*", abito di pensiero, di azione e relazione; i paesaggi interiori si dipingono con dettagli, sfumature e movimenti interni con colori e forme comprensivi di ulteriori nuove possibilità. Aristotele afferma che un solo giorno o poco tempo non sono sufficienti per delineare il bene, occorre una vita compiuta. "Il bene dunque resti delineato in questo modo: è certo infatti che bisogna prima buttar giù un abbozzo e poi, in seguito, svilupparlo. Si può ritenere che chiunque è in grado di portare avanti e di delineare nei particolari gli elementi che si trovano ben impostati nell'abbozzo, e che il tempo conduce a ritrovarli o comunque è un buon aiuto; [...] Bisogna ricordarsi anche [...] di non cercare la precisione allo stesso modo in tutte le cose, ma di cercarla in ciascun caso particolare secondo la materia che ne è il soggetto e per quel tanto che è proprio di quella determinata ricerca" (Aristotele 2011, p.67). Nel momento in cui si intraprende un tale percorso formativo vi è attenzione per un'educazione alle virtù come esercizio e pratica della quotidianità, una pratica che parte dalla parola e dallo sguardo rispettoso, in un ascolto che è anche silenzio per dedicarsi l'uno all'altro. Quando la persona che sta lì davanti a me si apre al coraggio della parola e alla responsabilità che se ne assume, richiede la mia responsabilità: accoglierlo come persona che si manifesta, riconoscendola. Nella comunicazione educativa sono presente e coinvolta. L'abbandono dello sguardo, gesti o parole che contraddicono le intenzioni sono disorientanti¹, la motivazione di entrambi gli interlocutori sfuma, anzi chi non si sente ascoltato o "trattato a pezzetti" si mortifica e si chiude. "Trattato a pezzetti" significa aver ricevuto dall'altro intermittenze incerte di attenzione

¹ La professionalità relazionale dell'insegnante riguarda anche la capacità di leggere nell'interazione ciò che è manifesto e tacito. È un lavoro che richiede di nominare le emozioni, anche quelle negative e, quindi, di riconoscerle, contestualizzarle, intervenire sui toni emotivi della relazione. "*Ascoltare le proprie emozioni e accoglierle permette all'adulto di accogliere e riconoscere anche le emozioni dei bambini [...] permette di avviare nuovi eventi interattivi e riorganizzare le proprie rappresentazioni e schemi, rendendoli più adattivi e flessibili*" (Kanizsa, 2006, p. 37). Nella relazione educativa capita di comunicare nella forma del doppio legame: l'insegnante può comunicare con le parole un messaggio che in realtà maschera qualcosa di diverso, magari una percezione o un'emozione negativa per un alunno, trasmessa involontariamente (ma testimone di autentico sentire) attraverso lo sguardo, la postura o il tono della voce. Si trasmettono due messaggi opposti che generano ambiguità e confusione nell'alunno che li recepisce. La maschera protettiva nasconde i sentimenti autentici e forti che non si vogliono far passare agli altri e si creano comportamenti e movimenti falsati per procedere nelle rappresentazioni della quotidianità (Merola, 2009, p.242).

che sono diventate scosse di dolore che hanno segmentato un intero, non solo di carne. Lo stesso può avvenire in classe, nella quotidianità. La coerenza è faticosa ma necessaria, così nei momenti di crisi occorre “uscire da sé”, vedersi sia nella distorsione o nella situazione in cui si è impantanati sia verso orizzonti luminosi di possibilità e miglioramento. L’educatore vede così in duplice direzione, il momento presente (quello della difficoltà o della crisi), il momento atteso (quello verso cui tendere) per riconnettersi al passato, alla propria storia, alla strada già percorsa e agli insegnamenti interiorizzati come base sicura che divengono voce della memoria che chiama.

Virtù del rispetto per la memoria (Merola, 2012a), per i dolori che si portano dentro, per le gioie, per le immagini che custodiscono ciò che noi siamo e aprono alla reciprocità. Il nostro essere presenti ancorato al passato è connesso già con ciò che sarà.

Le radici nutrono la costruzione della nostra identità, inaspettatamente si muovono, sono in tensione e arrivano nel buon terreno fino a far germogliare i semi di nuove possibilità, in un esistere nascendo, connettendosi. Vi sono vie che finiscono nel vuoto come l’arroccarsi sulle proprie posizioni autoreferenziali in una comunicazione che perde vitalità e si spegne ma vi sono anche vie sorgive che portano nuova linfa e fanno rinascere nel percepire un oltre possibile.

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

Percorsi pratici in classe

Il livello della complessità delle relazioni e della costruzione di significati cooperativi, negoziati, emerge dal lavoro sul linguaggio che può essere sviluppato in classe, dalla riflessione sulle azioni e sui pensieri che seguono il fare della quotidianità. Gli alunni vengono aiutati a soffermarsi sugli “immateriali” dell’apprendimento: il linguaggio qui diviene ambiguo, ambivalente del senso e si rispetta la diversità delle percezioni e dei significati, dunque è necessario tornare, soffermarsi, condividere, notare sfumature, gesti, riconoscere i diversi mondi possibili. Si solleva dall’implicito un accesso alla conoscenza nuova che porti luce su temi legati alla perseveranza, all’onestà, alla giustizia, alla gentilezza come modo di essere che può modificare l’agire. Le situazioni narrate, gli esempi portati dagli alunni e dagli insegnanti, il riferirsi a virtù non solo come ideali verso cui tendere ma come comportamenti da praticare ogni giorno, generano una complessità che richiede elaborazione con attenzione a ciò che emerge in modo evidente e a ciò che è sotterraneo ma può

essere percepito e poi riconosciuto. In questo modo si sviluppa un atteggiamento diverso anche nei confronti della costruzione della conoscenza, nella ricerca di connessioni nuove e inattese. “Il rischio principale lo corriamo per mancanza di nuove capacità e quelle capacità sono cognitive. Insistiamo su un’intelligenza legata alla tradizione, alla ripetizione e al locale mentre è l’intelligenza che ci connette al mondo, un’intelligenza giustamente definita connettiva, quella che conta per il presente e per il futuro” (Morelli, 2010, p. 230). Il riconoscimento del proprio modo di essere in relazione con gli altri richiede che si considerino i propri comportamenti, riflettendo sia su principi guida interni, sia sulla concretezza esterna legata al manifestarsi dell’azione, a tal proposito è importante aiutare gli alunni a descrivere e interpretare considerando diversi livelli percettivi. La descrizione non è irrilevante, attraverso essa si configurano gli elementi essenziali che portano alla definizione di categorie di sintesi identificative di evidenze emergenti dal linguaggio. Ho trascritto alcune conversazioni con i miei alunni e ho tenuto un “diario di bordo” per riflettere sui processi comunicativi che vedevo attivarsi e sui comportamenti della quotidianità (classe quarta A/B scuola primaria statale “D. Alighieri” Castel d’Azzano Verona). Così quando E. (classe IVA) dice: *“per essere generosi bisogna mettersi a disposizione degli altri, non rispondere sempre e solo no. Io sono generosa se sono disponibile a prestare le mie cose, a dare aiuto”*, la sintesi che i bambini hanno individuato connettendo definizioni simili date da altri bambini, risulta dall’etichetta concettuale *“mettersi a disposizione”*: essa attribuisce dettaglio alla generosità, rendendo evidenti le modalità attraverso cui si manifesta e la descrizione si articola, diviene più complessa, su essa si innestano riflessioni ulteriori che allargano le possibilità di specificazione cognitiva ed emotiva in una comprensione più densa. Altre etichette concettuali connesse alla specificazione della generosità sono state: *“aprirsi agli altri”*, *“dare come dono”*.

Lo sviluppo di percorsi di riconoscimento attraverso la pratica dell’insegnare apre a ulteriori percorsi di sviluppo del pensiero critico (Merola 2012b, 2012c), seguendo la logica che connette concetti, definizioni, modalità elaborate per fare sintesi fino a giungere a “condensazioni” di *“core category”* identificative dei processi attivati nel corso della comunicazione in classe. Se si vogliono rendere presenti alla mente degli alunni tutti questi passaggi e ripercorrerli è necessario un lavoro graduale, altrimenti l’attenzione sfuma e la “stanchezza cognitiva” impedisce il procedere. Si tratta di avvicinare gli alunni, anche i più piccoli, alla filosofia come amore per il sapere che conduce all’attenzione per ciò che di solito passa per scontato o resta nel *non-detto* come implicito.

Si svolge un’etica dell’azione, essa richiede di essere costruita con cura e richiede immaginazione, quel pensiero riflessivo connesso alla vita morale che intimamente si accresce e si avviluppa all’esperienza e trasforma l’esistente in un processo che ricrea significati ulteriori, con l’attivazione di competenze in relazione. Ho parlato di competenze in relazione perché nella relazione di classe,

come in ogni relazione significativa, si fonda ed emerge un processo di riconoscimento di noi stessi con gli altri. “In questa dinamica coevolutiva negli anelli dell’io ci individuiamo” (Hofstadter, in Morelli, 2010). La relazione è generativa. Come in un albero il tronco porta con sé l’individualità specifica, intrisa negli anelli concentrici interni, così la relazione genera la specificità e l’originalità di ciascuno in un movimento di coevoluzione interna ed esterna. La dinamicità interna caratterizza la dinamicità interiore e la coevoluzione esterna ramifica ulteriormente le relazioni generando nuovo senso, significatività evolutiva nella trama dell’EsserCi². La complessità disegna la densità, lo spessore dei nostri paesaggi interiori³ connessi a quelli esterni: i profili frastagliati, i pendii dolci, i dirupi sconnessi e profondi. Per comprendere la complessità di ciò che si genera dall’Essere in relazione è possibile ricondurre il nostro pensiero a immagini mentali che divengono metafore esplicative, come gli anelli dell’albero.

Percorsi di educazione morale realizzati con gli alunni, a diversi livelli, a seconda dell’età, mettono in evidenza la complessità che si genera dalla relazione, considerando anche i conflitti che si vivono nella quotidianità e i tentativi, l’impegno che si attiva per risolvere le difficoltà, riconoscendo le vie che conducono a virtù. Il conflitto stesso impone un pensiero complesso per superarlo e giungere a una prospettiva diversa, ricercando vie d’uscita, nuove possibilità per un diverso procedere. Così gli alunni, confrontandosi con pensieri diversi, punti di vista, definizioni, vengono condotti verso capacità creative e generative nel riconoscimento di un diverso possibile.

La relazione che si genera nella quotidianità in un percorso di riflessione su contesti, comportamenti, convinzioni, conduce a un’educazione al pensare e la relazione diviene fonte generativa di un pensare critico con processi di composizione e di sintesi. Nel sistema complesso il tutto pur emergendo dalle parti non è ad esse riconducibile; assume rilevanza la relazione tra parti. Offrire ai bambini percorsi riflessivi nel riconoscimento porta a rendere evidente la parola come scrigno che custodisce e non sempre può svelare. L’Essere emerge nella contingenza delle relazioni, esprime esperienze nel loro accadere e tali esperienze si situano a un livello denso di complessità dove la riflessione si apre sulle virtù che accompagnano l’agire.

² La problematica dell’ontologia greca, come del resto quella di ogni altra ontologia, deve desumere il proprio filo conduttore dall’Esserci stesso. L’Esserci, cioè l’essere dell’uomo, è determinato, sia nella <<definizione>> ordinaria sia in quella filosofica come quel vivente il cui essere è costituito in linea essenziale dalla possibilità di discorrere (Heidegger, 2008, p. 39). Poiché all’Esserci appartiene, in linea essenziale, l’essere-nel-mondo, il suo essere in rapporto al mondo è essenzialmente prendersi cura (ivi, p. 78). L’essere-nel-mondo, in quanto prendersi cura, è coinvolto nel mondo di cui si prende cura (ivi, p.83).

³ Heidegger sottolinea come ogni volta si ribadisce che il <<dentro>> e la sfera <<interiore>> del soggetto non sono intesi come una <<scatola>> o un <<guscio>>. Tuttavia non si fa parola del significato positivo del <<dentro>> dell’immanenza in cui il conoscere è innanzi tutto confinato e del modo in cui il carattere d’essere di questo <<esser dentro>> del conoscere si <<fonda>> nel modo d’essere del soggetto (ivi, p. 82).

Virtù e felicità nei percorsi del riconoscimento

Le virtù sono definite da Ricoeur come eccellenti sostegni in grado di scandire, determinare, strutturare, il percorso verso la felicità. “la felicità ha la sua sorgente in noi, nelle nostre attività. In ciò risiede la condizione più primitiva di ciò che noi chiamiamo riconoscimento di se stessi (Ricoeur, 2005, p. 99). La vera contentezza è una cosa attiva come l’agricoltura: è la capacità di tirar fuori da una situazione tutto quello che contiene (Chesterton, 2010). I bambini dicono di essere felici con gli amici, con i genitori vicino, nel gioco e precisano la provenienza della felicità e il suo apparire: “*la felicità viene dal cuore*”, “*felicità si può vedere dal viso e dall’umore, può essere così forte da farti commuovere. Non si può decidere quando essere felici, è una cosa improvvisa che senti; c’è un motivo per essere felici come rivedere un amico o abbracciare mamma e papà*” (G. classe IVA).

Nel gioco⁴ i bambini agiscono e dicono, sono coinvolti con tutto il loro essere, con i sensi, l’immaginazione, il pensiero, le emozioni, in una relazione significativa in divenire: appartenenza⁵. Le regole non bastano, si va oltre nel gioco, infatti c’è la fantasia che libera l’immaginazione, crea scenari, si snodano vicende con trame in-relazione, con amicizia. Le storie felici si realizzano e si tengono strette. La felicità si apre nelle azioni che si susseguono snodandosi in nuove storie di appartenenza. Attraverso il narrare si ripercorre l’agire, con le parole si fanno nuove cose. Nel gioco i bambini si appropriano di azioni e il nuovo cominciare ingloba movimenti, parole, atteggiamenti, ritmi, significati, simboli, si sentono pienamente parte di un mondo. Ritornare all’agire in un percorso riflessivo porta al riconoscimento di se stessi lungo il sentiero delle esperienze considerate, sulle quali si torna. La scrittura, le rappresentazioni attraverso il disegno e le conversazioni in classe consentono di raccontarsi; si tessono trame che rendono visibili le immagini del pensiero. Aristotele ha elaborato la sua nozione di trama (*mythos*) in vista della rappresentazione (*mimesis*) dell’azione. Martha Nussbaum pone i sensi, l’immaginazione, il pensiero tra le capacità⁶ umane fondamentali così come i sentimenti, l’appartenenza, il gioco (2001, pp.95-96).

⁴ Siamo portati a supporre che i bambini giochino naturalmente e si esprimano creativamente nel gioco, tuttavia, rileva Martha Nussbaum, ciò non è precisamente vero. In molti validi progetti educativi si dà grande importanza ai giochi di società e ai giochi all’aperto per supplire mancanze connesse a privazioni culturali. In molte culture, ad esempio, le bambine non sono incoraggiate a giocare e di conseguenza non sanno farlo; programmi educativi centrati sul gioco come attività essenziale da recuperare, divengono allora altrettanto importanti per lo sviluppo umano quanto l’alfabetizzazione e le abilità professionali (2001, p. 107). Gli esseri umani, rileva la Nussbaum, sono creature tali che, se fornite del giusto sostegno pedagogico e materiale, possono essere pienamente in grado di assolvere a tutte le funzioni umane (ivi p.99).

⁵ La voce “appartenenza” fa riferimento tanto alla compassione quanto al rispetto di sé, oltre che all’assenza di discriminazioni (Nussbaum, 2002, p. 84).

⁶Capacità funzionali umane fondamentali sono per Martha Nussbaum: vita, salute, integrità fisica, sensi, immaginazione e pensieri, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, altre specie, gioco, controllo del proprio ambiente (politico e materiale). La Nussbaum considera questa lista “un elenco di componenti indipendenti in quanto non è possibile

Nel gioco sono evidenti personaggi con ruoli propri, la concatenazione di azioni e la trama dell'esperire si genera e si sviluppa con le trasformazioni di azioni, ruoli, strumenti. Osservare i bambini mentre giocano, aiuta a leggere queste trame di racconti con configurazioni che vengono offerte dall'immaginazione nel gioco del "far finta che..." e attraverso l'immaginazione, che muove anche i ricordi in immagini trascorse, la parola manifesta e riconosce. Nel cortile della scuola osservo i bambini nel gioco. C'è chi mescola con bastoncini petali, foglie verdi e secche, fili d'erba e giunge a nuovi profumi; c'è chi percuote sassolini per formare polveri brillanti: ognuno rappresenta e definisce in modo personale ciò che vede e trasforma.

"Quando sono in giardino mi viene sempre voglia di fare dei miscugli un po' strani come la crema di fango e di erbe secche oppure il fango supersolido" (L. classe IV B).

"Io sono felice in giardino con i miei amici L. e S., giochiamo a prenderci e a mercatino: prendiamo pigne, terra, erba, ricci e certe foglie, mescoliamo e facciamo profumi. A volte giochiamo alla preistoria e facciamo finta di fare falò, andare a caccia, pesca, raschiamo le pelli".

Nel gioco i movimenti e gli strumenti accolgono trasformazioni, divengono un rimando⁷ per qualcosa di diverso. La polvere delle pietre percosse, ad esempio, diviene per i bambini: "polvere di stelle", "polvere di diamanti", "arcobaleno cristallizzato", "luce che cade". Palmi di mano aperte accolgono qualcosa di diverso rispetto a ciò che appare. Luce di pietra e pioggia di petali tracciano vie, percorsi ora presenti che restano nella memoria e non scivolano via. Mani rivolte al cielo si aprono poi verso il basso e si uniscono alle mani dei compagni per creare nuova trasformazione. Terra rossa, bruna, nera, i bambini cercano fino in fondo il tesoro, scavando con le mani. Uova di dinosauro, piume fossili, cristalli, gemme e minerali colorati, ammoniti si concretizzano nella fantasia delle forme ritrovate. I bambini colgono trasparenze, sfumature inedite, argentei riflessi nelle pietre, nella resina della corteccia, nelle gocce d'acqua che si imprime tra foglioline, nei fili di ragnatela, nelle livree lucide ed eleganti delle coccinelle, nelle ali di farfalle. Si dispiegano preziosi tessuti intarsiati da finissime perle, le dita rincorrono i fili e le geometrie dei disegni in Natura. Vedono e rappresentano su fogli bianchi ricorrenze, simmetrie, sequenze: diventano architetti ispirati da Natura o scienziati naturalisti. Il gioco dell'immaginazione parte dall'osservazione e corre, evolve, nel giocare. Ecco gli strumenti preziosi: sassi e bastoni per

soddisfare il bisogno di una di esse concedendo una maggiore quantità di un'altra. L'irriducibile pluralità della lista limita i compromessi ragionevolmente fattibili, e quindi limita l'applicabilità dell'analisi quantitativa dei vantaggi e degli svantaggi. [...] le voci della lista sono collegate tra loro in modi complessi" (2001, pp.95-98). L'intuizione base da cui parte l'approccio delle capacità, in ambito politico, è il fatto che alcune facoltà umane impongono l'esigenza morale di essere sviluppate (ivi, p. 99).

⁷ Le pietre, i bastoncini utilizzati nel gioco sono strumenti che acquistano significati e diverse utilità, diventano anche segni, indicano qualcosa di preciso e rimandano a qualcosa di nuovo creando relazioni come avviene nelle metafore.

scavare; steli rigidi di foglie per analizzare e tracciare particolari; grosse foglie per contenere; penne e pezzetti di carta per scrivere e etichettare; sassolini per fermare, trattenere, incollare.

“Ho fatto buste di diverse dimensioni per raccogliere le ghiande perché volevo classificarle per la bellezza che vedevo, per la grandezza, il colore. Ci sono vari colori: verde acerbo, arancio vicino a maturazione, rosso maturo, giallo già maturo, marrone secco e marrone secco-secco passato” (G.P. classe IVB)

Percorrendo i livelli di narrazione della pratica quotidiana attraverso i mestieri, i giochi, i progetti di vita, MacIntyre propone la nozione di “unità narrativa di una vita”. Tornare attraverso la parola alle azioni che si snodano nella pratica quotidiana costituisce un punto di appoggio all'intenzione della vita buona per un'educazione etica che pone le virtù al centro della dimensione riflessiva e pratica. In questo percorso del riconoscimento i bambini si avvicinano al metodo della filosofia in una pratica dialogica che aiuta a comprendere la realtà, a vedere da altri punti di vista, imparando a guardare le cose anche in un altro modo, in un lavoro di indagine e riflessione a partire dall'agire, dall'essere in relazione, dai fatti della quotidianità. Parlare con i bambini si esprime nel tessere ragionamenti, perché ciò sia possibile occorre tempo, disponibilità, calma. È necessario combattere la fretta tipica del modo in cui abitualmente si vive la scuola; dove c'è fretta non può esserci riflessione, ragionamento, riconoscimento autentico. Si aprono percorsi di mediazione all'interno dell'ambiente della vita quotidiana dei bambini; una filosofia attuale per e con i bambini, nasce dalle loro parole, dai racconti, dal gioco, dalle rappresentazioni del mondo. L'ascolto e l'osservazione portano alla possibilità di condividere, riconoscere ma anche alla necessità di fare silenzio dentro di sé in una sorta di auto-rischiante visione: comprensione di se stessi nel riconoscimento della responsabilità. Un'etica che coniughi l'esigenza esistenziale con la necessità pragmatica può essere considerata un'etica esemplare (Gerhardt, 2012, pp. 422-423). Con i bambini si percorre un'etica sperimentale, fondata sull'esperienza, sulla quotidianità del fare e centrata non solo sull'osservazione da parte dell'insegnante ma sulla stessa relazione comunicativa che con essi si instaura e sulla quale occorre tornare in un percorso riflessivo. Osservare i bambini mentre giocano, ad esempio, lascia comprendere che essi agiscono con natura, come natura, nella natura. Nella quotidianità del giocare si snoda l'esperire come estensione di un esperimento ludico e naturale. Il bambino come un artista che attraverso la rappresentazione personale nel gioco, nel disegno, nel colore, nella scultorea plasticità delle creazioni personali con materiali vari, originalmente combinati, “esprime l'esperienza individualizzata attraverso mezzi e materiali che appartengono al mondo comune e pubblico” (Dewey, 2007, p. 153).

Il senso di appartenenza si consolida attraverso percorsi di riconoscimento che aiutano gli stessi bambini a vedersi, a riflettere su di sé e sugli altri, sul modo di stare in relazione. Dalle parole dei

bambini si comprende come virtù e felicità non derivano necessariamente l'una dall'altra anche se possono essere connesse.

“Le virtù portano al bene. Per esempio quando aiutiamo siamo gentili, rispettosi, buoni.” (G. classe IVA)

“Sì, ma non è che quando provi a fare qualcosa di buono sei sempre felice perché è duro, difficile a volte. Quando provo a giocare con qualcuno che non mi sta tanto simpatico per migliorarmi un po' faccio fatica, preferirei continuare a fare le mie cose con le mie amiche” (E. classe IV A).

“La felicità è un'emozione del cuore, quando senti di aver fatto la cosa giusta o quando fai una bella azione” (E. classe IV A)

Le virtù si coltivano, richiedono azioni pratiche, pensieri che precedono e accompagnano; una riflessione che accompagna l'agire. La felicità costituisce un movente necessario della volontà umana, essa conduce, richiama alla perseveranza verso il bene. La virtù è un bene incondizionato, bene supremo, essa non costituisce, da sola, il bene nella sua interezza, che richiede una felicità commisurata alla virtù (Tafani, p.17). Lo stesso Aristotele considera la felicità come attività conforme a virtù (2011, p. 393).

La riflessione nella pratica professionale

Il lavoro dell'insegnante diviene un lavoro di attesa⁸, riflessione, le virtù sono la pazienza e la perseveranza e il procedere è lento. L'agire riporta alla metafora dell'alchimista che con pazienza trasforma il metallo in oro, vi è una tensione verso la perfezione identificata nel materiale perfetto anche se la quotidianità abbandona l'ideale e richiede il tempo dell'attesa nella riflessione (Merola C., 2009, p. 235). Ritrovare la metafora dell'alchimista è tornare a vedere la pedagogia come sapere paziente. Quello dell'insegnante è un lavoro di pazienza o una prova di resistenza interiore. Viene bandita ogni fretta, si ricerca l'armonia fra insegnante e allievo. Nessun maestro e nessun sapere possono rivelare all'alchimista la comprensione⁹, poiché non è un sapere fatto di notizie, ma un sapere/sentire che permette all'artefice di entrare in rapporto con i segreti più arcani della natura.

⁸ L'attesa espressa dagli insegnanti è l'unico fattore che spiega la riuscita degli studenti. La medicalizzazione della scuola tramite la moltiplicazione dei disturbi di apprendimento segnala secondo Nicoli una mancanza di immaginazione, l'incapacità di saper attendere con fiducia. “Anche noi, da studenti, avevamo qualcosa di imperfetto e persino di spiacevole, ma abbiamo potuto trovare almeno un insegnante che ha creduto in noi e si è impegnato a dimostrare che davvero eravamo esseri intelligenti (Nicoli, 2012, p. 87)

⁹ Il terreno fenomenico per poter cogliere la comprensione è offerto dal *poter-essere aprente*, come la definisce Heidegger (2008, p.178): “la comprensione è l'essere di un poter-essere tale che ciò che gli manca non è un non-ancora semplicemente presente”.

L'insegnante non ha tecniche da seguire con rigore, il sapere deriva dalla comprensione, dall'ascolto a partire da sé in una pratica riflessiva.

Il rispetto per la vita chiama al tentativo di rendere ogni vita migliore, nella prospettiva dell'aiutare a crescere coltivando i propri talenti, nell'autenticità e nella delicatezza che riconosce¹⁰ la differenza e ad essa attribuisce valore. Nella prospettiva di un'antropologia della scuola e del fatto educativo, come afferma Nicoli, il primo fattore da considerare riguarda il valore affidatole, ovvero i talenti degli alunni. I talenti rappresentano le qualità specifiche di ogni persona, richiedono di essere messi in gioco e fatti fruttare per il bene di tutti, nella prospettiva della comunità civile (2012). Prima di riuscire a trasformare e a portare cambiamenti significativi e tendere autenticamente verso i propri alunni, vi è lo sforzo che si genera nel mettersi in discussione, nel rivedersi e stare nel "qui ed ora": è richiesto un offrirsi come se qualcosa di quello che si è già acquisito con l'esperienza dovesse essere ulteriormente pensato, assimilato e trasformato per divenire sapere vivo e condiviso dell'esperienza. Al sole che illumina e mostra con chiarezza la via del proprio procedere, la Zambrano preferisce la figura mitica di Aurora, sorella della notte, promessa di luce che emerge dalle tenebre di cui mantiene in sé intima traccia. La notte, la fatica e la crisi ha in sé la promessa della luce e la speranza si apre nella luce aurorale di nuove possibilità, richiamando il proprio dover essere come voce intima e appassionata. "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, 2007, pp.16-17). Il non sentirsi esperti è legato alla molteplicità e alla difficoltà delle situazioni in cui l'insegnante interagisce nella quotidianità dell'esperienza lavorativa, ma è proprio questo a renderlo inconsapevolmente esperto, perché attraverso la riflessione e la messa in azione degli interventi opportuni, crea, acquisisce, incrementa sapere professionale e ciò lo può rendere disponibile nella condivisione. Riuscire a convivere e a lavorare in situazioni di incertezza è pure un'abilità che richiede competenze emotive non sempre scontate. Ci sono spazi di riflessione che il modo di essere insegnanti porta con sé. Le pratiche di pensiero mettono in luce come gli insegnanti ritengano che la vera forza per trascendere il disagio derivi dalla relazione e spiegano come sia essenziale creare legami di comunità nella scuola e nel più

¹⁰ "C'è dell'umano nella scuola, ed è un gran bene perché segna la comparsa della possibilità di un nuovo movimento educativo, un fattore indispensabile perché gli sforzi individuali possano trovare uno spazio pubblico di unità, significazione e riconoscimento" (Nicoli, 2012, p. 85)

ampio contesto territoriale per se stessi e per gli altri, innanzitutto per i propri alunni (Merola, 2009, p. 268-271).

Fra strappi ed attrazioni, nei confronti dei tanti altri con cui ogni giorno l'insegnante deve relazionarsi, si apre un nuovo lavoro che chiama a misurarsi con una varietà incontenibile di alunni-individui, genitori-individui, colleghi-individui da introdurre in una cultura comune: quella della comunità che gradualmente apprende ad aver cura di sé e degli altri (Merola, 2012d).

La cura presuppone di innescare cambiamenti migliorativi, sostenere processi di benessere e di apprendimento che trovino spazio non solo nei saperi formalizzati ma anche nelle relazioni fra pari, tra colleghi e si innestino nella comunità più ampia.

La formazione di reti di legami significativi diviene il modo attraverso cui è possibile ritrovare il proprio tempo e recuperare il tempo con gli altri, in una cultura della condivisione costruttiva e della partecipazione che parte dalle credenze di base dell'agire personale. La rete relazionale crea ancoraggi cognitivi ed emotivi importanti per la vita e nella vita, non solo scolastica.

Ciò significa sviluppare la consapevolezza del proprio mettersi in relazione con gli altri, ma richiede anche una riflessione sul proprio modo di comunicare, un mettersi in discussione per comprendere, ad esempio, la tendenza a farsi dominare da pregiudizi che finiscono con il cristallizzare percezioni unilaterali, rigide, autoescludenti come l'etichettare negativamente gli atteggiamenti che si vedono negli altri, senza andare oltre.

L'insegnante, che lavora a contatto con numerosi altri, si apre alla responsabilità emotiva anche del suo essere in relazione. "L'insegnante immerso nella relazione dovrebbe sempre domandarsi, prima di ogni cosa, come si pone, cosa sente, come si sente mentre interagisce con alunni, colleghi, genitori, dirigente. 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 (trasmettere informazioni e/o coordinare) ma anche quello altrettanto importante di far crescere delle persone e svilupparne le potenzialità" (Blandino, Granieri, 2002). Il lavoro per essere un modo veramente umano di funzionare, come afferma la Nussbaum, deve implicare la disponibilità dell'appartenenza e della ragion pratica; deve comprendere l'essere in grado di comportarsi come un essere pensante e non come l'ingranaggio di una macchina; deve poter essere compiuto con gli altri e per gli altri in modo tale che implichi reciproco riconoscimento di umanità (2001, p. 99).

Dall'ascolto e dall'attenzione per i reciproci punti di vista, si aprono i presupposti per la collaborazione in percorsi di avvicinamento e riconoscimento che rafforzino i legami e possano aprire a presupposti di cura e di benessere. Le esperienze di condivisione consentono di ritrovarsi

nella rete di prossimità e di sentirsi sostenuti: quel sostegno di cui gli insegnanti lamentano troppo spesso la mancanza e che diviene fondamentale per recuperare sicurezza come cura per se stessi.

Ricerca la giustizia nella diversità

Vi sono principi di riferimento che conducono l'agire pratico degli insegnanti o diventano atteggiamenti a cui tendere ma difficili da raggiungere interamente. Così si ricerca la giustizia nella diversità a partire dal riconoscimento delle differenze insite in ciascuno: la diversità come paradigma della normalità da attuare nella pratica. Il dover essere chiama a trattare in modo diverso la diversità, ma vi è la fatica di misurarsi continuamente con le alternative possibili, con la ricerca delle vie migliori da perseguire per i singoli alunni in un contesto scolastico che non sempre offre sostegno, formazione e risorse per poter rispondere in modo adeguato all'appello che don Milani esprime in *Lettera a una professoressa*: “nulla è più ingiusto che fare parti uguali tra disuguali”.

L'opposizione tra modelli culturali che gli insegnanti vedono proposti da scuola e società è ben sintetizzata nelle parole che seguono: “C'è una guerra in corso. Società mediatica e scuola, gli eserciti schierati su fronti opposti. Le armi della società mediatica sono più accattivanti di quelle della scuola per loro natura meno immediate e di più difficile comprensione” (Chiesa, Zagrebelsky Trucco, 2005). Sebbene sia auspicabile non parlare di armi almeno per i modi attraverso cui la scuola cerca di attuare le proprie finalità, tali parole mostrano come sia evidente l'opposizione tra scuola e società. La scuola richiede impegno, responsabilità, precisi compiti e doveri da assumere, fatica per imparare, assumere atteggiamenti che partano dal riconoscimento della diversità come paradigma della normalità, tuttavia nonostante i tentativi della scuola di eludere ed andare oltre modelli sociali che si vedono come superficiali, essa è immersa nella cultura della società e non può disancorarsi da un substrato che radica la comune appartenenza.

I modelli culturali ed educativi del nostro tempo sono percepiti come contrari a quelli proposti dalla scuola che resterebbe nostalgica, rivolta ad un passato che rappresenta un'ideale età dell'oro a cui tendere, e a cui è impossibile tornare.

Coniugare uguaglianza formale e sostanziale

Nella scuola si vive un delicato periodo di transizione che rispecchia i cambiamenti sociali e la difficoltà di conciliare appartenenza e trasformazione, unire il passato col presente: ciò che siamo e siamo stati con ciò che stiamo diventando, con ciò che saremo, nei pensieri, nelle relazioni, nelle azioni: percorsi di riconoscimento.

La diversità diviene una sfida difficile nel momento in cui si tende a valorizzarla per far sì che si garantisca una uguaglianza sostanziale e non solo formale¹¹ nelle classi e nel più ampio contesto scolastico, nonché nella propria vita.

Gli insegnanti avvertono la difficoltà di “considerare in modo diverso la diversità di ciascuno”(Merola, 2009, pp.273-286), a partire dall'appartenenza culturale, religiosa, etnica, fino alle competenze pregresse degli alunni, agli stili cognitivi e alle capacità di apprendimento personali che determinano livelli disomogenei nelle classi e incrementano un'eterogeneità, difficile da gestire. Nei racconti degli insegnanti emergono metafore implicite, sottese in cui si tracciano i confini invisibili, ma così evidenti, delle distinzioni che la diversità esprime tra il sé e gli altri. Il linguaggio diventa il confine simbolico, si fissano criteri di inclusione e esclusione come ad indicare un confine che traccia un dentro e un fuori, un vuoto e un pieno. Si apre la distinzione tra i diversi linguaggi che sottendono diversi gruppi e comunità di appartenenza: il comprensibile e l'incomprensibile.

Il significato metaforico del confine è univoco perché esso è anticipato, in modo altrettanto univoco, da esperienze concrete ben definite. “È il simbolismo dei confini più che la struttura sociale dei gruppi o delle comunità a generare le identità e le diversità, sia sul versante esterno, la faccia pubblica, che su quello interno, la faccia privata. [...] Ma sarà proprio il linguaggio, ovvero il dire, il nominare, il classificare e tenere insieme a far sì che dalla esperienza pratica nasca il significato pieno della distinzione” (Cella, 2006, p.163, 128).

Distinguere tuttavia qui non significa discriminare ma riconoscere ciascuno nella propria differenza e appartenenza, nella consapevolezza che a scuola è necessario creare ulteriori legami di appartenenza per una comune identità a partire dalle esperienze di vita offerte in classe. A scuola è

¹¹ A tal proposito mi richiamo direttamente all'articolo 3 della Costituzione Italiana: “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni sociali e personali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese”.

Il 1° comma sancisce il principio di uguaglianza formale, che comporta che tutti i cittadini debbano essere considerati uguali davanti alla legge, senza discriminazione alcuna in base al sesso, alla razza, alla lingua, alla religione, alle opinioni politiche, alle condizioni sociali e personali. Ciò significa che i cittadini debbano essere sottoposti, tutti allo stesso modo di fronte alla legge. Comunque uguaglianza non vuol dire che tutti siano o debbano essere uguali, significa invece che le differenze che esistono tra gli individui (fisiche, etniche, culturali) possono essere assunte per giustificare trattamenti differenziati.

Il 2° comma, poi, sancisce il principio di uguaglianza sostanziale: riconoscere astrattamente l'uguaglianza e la parità di diritti a tutti i cittadini non è sufficiente, occorre che l'uguaglianza si attui in concreto, in modo che tutti siano posti in condizione di esercitare i propri diritti di essere effettivamente liberi e uguali. Per questo motivo viene attribuito alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli di natura economica e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del paese. Il significato della norma è dunque quello di assicurare l'intervento dello Stato al fine di garantire anche agli strati sociali più deboli un'effettiva partecipazione nella società.

difficile riuscire a differenziare per garantire riconoscimento e uguaglianza, ricercare assieme un'identità che dia il senso dell'appartenenza pur nella diversità di ciascuno.

Nuovi confini si costruiscono tra il noi (insegnanti) e gli altri: insegnanti e genitori, insegnanti e alunni. Quando si fa riferimento ai colleghi si parla più spesso di sé per distinguersi dagli altri, pur appartenenti allo stesso gruppo professionale: io (insegnante) e (gli altri) certi colleghi.

La convivenza democratica è uno stile di vita impegnativo e faticoso che si genera nella pratica della quotidianità con gli esempi, gli atteggiamenti, le modalità comunicative e relazionali che generano riconoscimento. L'attenzione alle capacità fondamentali come mete sociali è strettamente connessa all'attenzione per l'uguaglianza umana, nel senso che la discriminazione in base a razza, religione, sesso, nazionalità, casta o etnia è considerata in se stessa un fallimento della capacità di associarsi, un tipo di insulto o umiliazione. Trasformare le capacità in fini significa promuovere per tutti i cittadini uguaglianza (Nussbaum, 2001, p. 102).

L'insegnante comunica anche attraverso il non detto e la stessa organizzazione scolastica è un aspetto tacito che consente agli alunni di leggere i pensieri più profondi e intimi che stanno dietro le facciate dell'agire. Il modo di condurre il gruppo classe, gli atteggiamenti prevalenti nella relazione parlano più delle parole ed esprimono, o meno, la ricerca personale per andare oltre il limite dell'indifferenza, in primo luogo a partire dal riconoscimento e dall'accettazione della diversità.

Il clima relazionale di classe fa respirare apertura e vivacità nella frizzante aria di freschezza che nasce dal confronto e della collaborazione, o chiusura e apatia nell'omologante nebbia che tutto ricopre e non riconosce le differenze.

Così offrire opportunità che stimolino il confronto e la partecipazione, come lavori di gruppo, forme di cooperazione con ricerche da sviluppare insieme e obiettivi da condividere, diventa la possibilità pratica per individuare gli interventi tesi a favorire la valorizzazione e il rispetto dei reciproci punti di vista e delle reciproche competenze e attitudini personali nella prospettiva di un'autentica appartenenza. Sono modalità pratiche per passare, a scuola, da un'uguaglianza formale in cui le differenze si riconoscono, ad un'uguaglianza sostanziale in cui le differenze si integrano e si sviluppano in un'identità più complessa costituita dal gruppo classe. Si intravede un sapere pratico che porta ad informazioni concrete sul modo di condurre l'attività didattica, la comunicazione educativa in classe, la più ampia organizzazione scolastica, senza restare ancorati ad un piano meramente astratto, con semplici formulazioni teoriche disancorate dai bisogni concreti.

Le capacità perseguite divengono capacità perseguite per ciascuna persona individualmente, non, in linea di principio, per gruppi, o famiglie, o stati o altre strutture organizzate (Nussbaum, 2002, p. 79). Le organizzazioni possono essere estremamente importanti nella promozione delle capacità umane, e in questo modo possono essere sostenute ma fondamentale, a renderle meritevoli, è ciò

che esse realmente fanno per le persone: il fine politico ultimo consiste nella promozione delle capacità individuali.

La strada è segnata dal lavoro della quotidianità e la complessità diviene stimolo per scambiare esperienze ed accumulare sapere dell'esperienza che non è la pura definizione di principi ma riflessione che si radica a partire dalla relazione e dalla riflessione sulla pratica e sulle modalità più rispettose e delicate per incontrare gli altri.

Andare oltre le situazioni di esclusione

Confini chiari sono definiti dai muri e dagli ostacoli che si vedono tra sé e gli altri, gli insegnanti parlano di *muro dell'incomunicabilità*, e le difficoltà sono *scogli* (Merola, 2009, p.279).

Sui confini si combinano le esperienze e i racconti. Nel parlare delle relazioni, emerge la metafora delle distinzioni: quella del muro. Il muro è la materializzazione della distinzione per finalità di separazione, la linearità del muro è irrispettosa delle particolarità, non si adegua alle differenze, dice molto non solo sull'esclusione ma anche sull'inclusione, ci sono un dentro e un fuori distinti, che non possono comunicare, restano sempre separati.

Gli atteggiamenti percepiti in coloro che costituiscono "gli altri" mettono in luce la dimensione della figura individuale e sociale dell'altro, l'immagine percepita. La diversità è un disagio che deriva dalla fatica della relazione con chi è visto come diverso o estraneo perché vi è, precedentemente, una difficoltà di percezione. Le classi hanno subito un mutamento, con un numero sempre più grande di tipicità e la diversità viene vista dagli insegnanti come insostenibile eterogeneità, nella consapevolezza di dover essere protagonisti nella valorizzazione e nel rispetto del diverso perché, dicono, uguaglianza non significa uniformità. Tuttavia nonostante la consapevolezza del dover essere, si aprono i pregiudizi legati alla propria fragile umanità e gli insegnanti percepiscono le contraddizioni e la fatica nel portare avanti, anche e soprattutto con l'esempio, un'etica del genere umano. "L'etica non potrà essere insegnata attraverso lezioni di morale. Dovrà essere sviluppata a partire dalla consapevolezza che l'uomo è a un tempo individuo, parte di una società, parte di una specie. Portiamo in ciascuno di noi questa triplice realtà. L'insegnamento deve contribuire, non solo alla presa di coscienza della nostra Terra-Patria, ma anche permettere che questa coscienza si traduca nella volontà di realizzare la cittadinanza terrestre" (Morin, 2008, p. 85).

Il dover essere costituisce il richiamo interno a qualcosa che dentro si sente come importante per svolgere bene il proprio lavoro. Le mancanze, che si vedono come vuoti troppo evidenti,

impediscono al richiamo interiore di espandersi e limitano le possibilità di movimento. “Il richiamo è qualcosa che si sente dentro di noi come lo sentono gli uccelli migratori” (Benasayag, 2005, p. 156).

La solitudine si legge in quegli interstizi complessi e profondi che stanno nei passaggi che consentono di descrivere e comprendere la complessità del fenomeno. Soli gli insegnanti si sentono anche nel poter valorizzare la diversità, ma per valorizzarla è necessario credere profondamente in essa, altrimenti gli atteggiamenti deludono le parole. Insegnare è un lavoro che l'insegnante fa su di sé, a partire da sé: riconoscere le diversità è educare alla complessità. Ciò è faticoso perché innanzitutto sono da rivedere i propri presupposti, certe strutture mentali consolidate che fanno sì che i pregiudizi si traducano in linguaggio e in pratiche irrispettose dell'altro, degli altri. Un linguaggio irrispettoso non è necessariamente un linguaggio volgare, è un linguaggio che nega l'esistenza dell'altro, o lo confonde, o non lo comprende pienamente e non lascia spazio per i chiarimenti, soffoca, chiude, include o discrimina.

L'essenza dell'insegnamento come lavoro creativo porta a superare la prospettiva del completo isolamento e della solitudine nell'assunzione di decisioni e ricerca di ulteriori opportunità da fornire per se stessi e per gli altri. In questo modo la frammentazione per il proprio ruolo non presenterà una minaccia perché vi è il sostegno che deriva innanzitutto dalla condivisione.

“L'essere umano è un insieme fisico, biologico, culturale, sociale, storico. L'insegnamento delle singole discipline tende a disintegrare questa unità complessa della natura umana, al punto che è diventato impossibile apprendere il senso dell'essere uomini. Bisogna ricomporre questa unità, in modo che ciascuno abbia conoscenza e consapevolezza della propria identità complessa e dell'identità che lo accomuna a tutti gli altri esseri umani. In questo senso la condizione umana deve essere l'oggetto fondamentale di tutto l'insegnamento. [...] A partire dalle attuali discipline, riconoscere l'unità e la complessità umane, ricomponendo e organizzando conoscenze attualmente frammentate nelle scienze della natura, nelle scienze umane, nella letteratura e nella filosofia” (Morin, 2008, pp. 82-83).

L'impegno personale degli insegnanti e la riflessione sulla propria pratica formativa si spinge nella 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. Credere nella persona porta a una visione dell'uomo che costituisce un'idea di fondo tale da ritenere essenziale non separare i forti dai deboli creando disuguaglianze, segregazioni, pregiudizi. Si riconosce ogni individuo come portatore di istanze originali, con risorse e competenze che, nonostante le difficoltà, possono trasformare la sua condizione e quella degli altri, nella comunità della differenza.

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, 1995, p. 13). La politica come agire che si esplica anche nelle classi e nel modo di considerare la comunità scolastica, può consentire una trasformazione, generare differenza nella libertà di essere.

La scuola è come un luogo di frontiera, gli insegnanti vedono passare gli sconvolgimenti della vita quotidiana e sociale e sentono il cambiamento rispetto al passato, con una continua necessità di ridefinizione di spazi con linee che non spezzettano ma lasciano intravedere un oltre possibile come apertura.

Le relazioni che si instaurano con gli altri sono spesso causa di tensione, ma qui ci sono anche gli spazi che aprono alla speranza per una comprensione nell’autenticità dell’essere in relazione, soprattutto quando gli insegnanti raccontano delle proprie relazioni con bambini e ragazzi e quando parlano di gruppi di riferimento come strategie per proteggersi e rafforzarsi.

Non si tratta semplicemente di integrare culture diverse, modi di essere e agire differenti, ma di consentirne l’interazione.

La distinzione tra l’io e gli altri determina dei confini che devono aprire la spazialità e ciò è rintracciabile nelle stesse parole di Heidegger: “Il «qui» di un «io qui» è sempre compreso a partire da un «là» utilizzabile, nel senso di un essere-per questo utilizzabile, essere-per che si prende cura, orienta e disallontana. [...] «Qui» e «là» sono possibili solo in un «Ci», cioè se esiste un ente che, in quanto essere del «Ci», ha aperto la spazialità. Nel suo essere più proprio questo ente ha il carattere della non chiusura. L’espressione «Ci» significa appunto questa apertura essenziale. Attraverso essa, questo ente (l’Esserci) «Ci» è per se stesso in una con l’esserci del mondo (Heidegger, 2008, p. 165).

La scuola, nella società complessa, è chiamata a rinunciare a una conoscenza fondamentale e certa, a cui ricondurre tutta la realtà e omologare, si apre invece la possibilità che l’incontro con diversi altri può offrire, a partire dalla cura per la parola: “L’ essere originario dell’Esserci stesso, la Cura” (ivi, p. 163). Inglobare o allontanare erano strategie possibili, secondo Bauman, allorché esistevano confini che esplicavano la completa e indivisibile sovranità del potere all’interno di un determinato e definito contesto sociale. 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 comune è ciò che è possibile rintracciare nell'attuale società e nello stesso contesto scolastico. A scuola, di fronte alla fragilità per la mancanza di interventi efficaci e condivisi, c'è la forza della ricerca nelle strategie e innanzitutto nelle modalità di pensiero che gli insegnanti mettono in atto. Si delineano interventi che costituiscono buone pratiche: possono essere un modo per consentire agli insegnanti di riflettere sull'azione e sulle possibilità che essi stessi hanno aperto verso *percorsi di riconoscimento*. Si aprono gli spazi dell'educazione come cura e resistenza, a partire dalla cura per se stessi e nell'apertura all'altro. Ci sono pratiche educative che costituiscono percorsi di resistenza tali da offrire a tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo e formativo "spazio per il loro protagonismo esistenziale inteso in termini non "titanici", quanto, piuttosto regolativi (ovvero orientato a un traguardo non raggiungibile definitivamente, ma verso cui tendere) e utopici (ovvero orientato a un possibile non dell'oggi, ma del domani)" (Contini, 2006, p. 58). 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, 2008, p. 242). La scelta della cura e della resistenza nella dimensione del Noi è un modo per impegnarsi e dar voce a chi, altrimenti, non potrebbe averla e neppure conquistarla, è una scelta di resistenza che afferma l'obiettivo di fondo dell'agire educativo: aprire, a ogni interlocutore che si incontra nel proprio percorso spazi di possibilità, affinché l'orizzonte della sua progettualità si dilati, si arricchisca, si articoli in una pluralità di strade possibili, nel riconoscimento della propria e dell'altrui pietà.

Essere capaci di pietà significa non percepire la realtà in modo omogeneo ma vedere e sapere accettare le differenze, aspirando a trovare i modi per trattare ognuna di esse in modo adeguato (Mortari, 2008).

References/Bibliography:

- Arent H. (1995), *Che cosa è la politica?* Edizioni di Comunità, Milano
- Aristotele (2011), *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano
- Benasayag, (2005); *Contro il niente. Abc dell'impegno*, Feltrinelli, Milano
- Blandino G., Granieri B., (2002), *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Borrelli M. (2011), *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza empirica*, Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, n. 9, pp. 65-84
- Cella G. P. (2006), *Tracciare confini. Realtà e metafore della distinzione*, Il Mulino, Bologna
- Chesterton G.K. (2010), *Autobiografia*, Lindau, Torino
- Chiesa D., Zagrebelsky C. (2005), *La mia scuola: chi insegna si racconta*; Einaudi, Torino
- Contini M. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Dewey J. (2007), *Arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica edizioni)
- 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
- Gerhardt V. (2012), *Filosofia sperimentale*, Rivista di filosofia, vol. CIII, n. 3, pp. 409-435
- Heidegger M. (2008), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano
- Husserl E. (2007), *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli
- Kanizsa S. (2006), *Il lavoro educativo*, Bruno Mondadori, Milano
- Merola C. (2007), *La comunicazione educativa tra operatori didattici museali e utenti nel corso delle visite guidate: indagine conoscitiva al Museo Civico di Storia Naturale di Verona*, in *Museologia Scientifica ANMS*, vol. 1, n.1, Torino, pp. 90-97
- Merola C. (2009), *Il disagio professionale degli insegnanti. La precarietà nell'agire*, Università degli Studi di Verona
- Marangoni F., Merola C. (2012), *Il movimento nelle rappresentazioni dell'esperienza*, in *Infanzia*, n.6, p. 394-397
- Merola C. (2012 a), *La memoria. Per una pedagogia dell'essenziale*, in *Cooperazione Educativa*, vol.61, n.2, pp. 59-63
- Merola C. (2012b), *Autovalutazione dei processi di apprendimento-insegnamento. Prima parte: narrare l'esperienza di apprendimento*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol.59, n. 1 (347), pp.131-147
- Merola C. (2012c), *Autovalutazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Seconda parte: conoscere e rispettare la differenza evolutiva nel pensiero critico*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol.59, n. 2 (348), pp.263-276
- Merola C. (2012d), *Oltre il disagio professionale degli insegnanti: alimentare le sorgenti della cura*, *Orientamenti Pedagogici*, Erickson, vol. 59, n.3 (349), pp. 493-506
- Merola C. (2012e), *Gli insegnanti si raccontano. Il metodo della Grounded Theory nella comprensione fenomenologica*, Topologik, Rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, n. 12, pp. 229-248
- Merola C. (2012f), *Ascoltare i bambini*, in *Pedagogika*, vol XVI, n.2, pp.68-73
- Morelli U. (2010), *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi &C; Torino
- Morin E. (2008), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*, Edup, Roma
- Mortari L. (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Nicoli D. (2012), A scuola di umanesimo civile. Didattica laboratoriale per formare persone competenti, *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2, pp.77-88

Nussbaum M. (2001), *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna

Nussbaum M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna

Ricoeur P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Saint-Exupéry (1993), *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano