

**Franca Olivetti
Manoukian***

Riconoscere e trasgredire

per agire consapevolmente
in situazioni critiche

Premessa

Per introdurre il contributo che cercherò di portare sul tema *Paura di entrare in classe: insegnanti, sfide professionali e bisogni formativi*, affrontato nel seminario-convegno realizzato dall'OPPI e dall'Università Cattolica, mi sembra opportuno richiamare inizialmente qualche coordinata orientativa.

In questi anni la nostra società, attraversata da trasformazioni epocali, appare contemporaneamente come «globale» o «globalizzata», «cosmopolita» e pertanto massimamente disponibile a sostenere interazioni, comunicazioni e comunanze e insieme come «individualizzata», frammentata, ri-definita entro confini per ritrovare e irrobustire appartenenze e identità. La complessità dei problemi che ci interrogano e che travagliano la nostra vita, credo induca a considerare importante e positiva ogni iniziativa di connessione e di confronto che possa arricchire visioni e comprensioni. E questo tuttavia richiede, per evitare confusioni e giustapposizioni poco proficue, di collocare i diversi apporti, di metterne, almeno sommariamente, a fuoco le premesse concettuali a cui fanno riferimento e anche le esperienze di lavoro e di vita a cui sono collegati.

Mi permetto pertanto in quest'ottica di dare qualche indicazione su me stessa e sulle attività in cui da anni sono impegnata.

La mia vita professionale è legata alla storia dello «Studio APS» (*Studio di analisi psicosociologica*), che ho contribuito a fondare più di quarant'anni fa. Partendo da studi universitari in ambito sociologico (in particolare all'università di Tübingen) e con una formazione clinica, ho trovato nell'ambito della psicosociologia (disciplina interstiziale che ho scoperto a Parigi fine anni 1960) una strada che mi sembrava innovativa per avere dei riferimenti teorici congruenti con le motivazioni all'origine dei miei interessi per le scienze sociali: ricercare e realizzare miglioramenti nelle condizioni di vita delle persone al lavoro. Da molto tempo quindi svolgo attività di consulenza, formazione e ricerca per diversi ti-

* Franca Olivetti Manoukian fa parte dello studio APS: Analisi PsicoSociologica. Ha partecipato con questo intervento al Seminario OPPI. Università Cattolica del 18/11/2013. Il testo che qui pubblichiamo è stato rivisto dall'A.

pi di organizzazione, con particolare attenzione a quel che accade nei micro-contesti lavorativi. Anche se sono stata più volte docente a contratto in diverse università, non ho appartenenze universitarie. Non sono insegnante (non lo sono mai stata) e non faccio parte dell'OPPI. Sono una voce un po' esterna, direi laterale. I contatti che ho con la scuola sono parziali, ma credo, significativi.

Ho partecipato qualche anno fa a una ricerca finanziata dalla Comunità Europea e realizzata contemporaneamente in Grecia, Francia e Italia: una ricerca clinica, fatta con tre piccoli gruppi di dieci insegnanti (un gruppo in ciascuno dei tre Paesi, selezionato con specifici criteri) che a Parigi, a Atene e a Milano si sono incontrati per un anno intero, ricostruendo in modo analitico storie e vicende dei loro percorsi lavorativi e che alla fine si sono confrontati insieme in un seminario ad Atene. Per me è stata un'esperienza molto significativa che mi ha permesso di accostare in modo approfondito questioni che travagliano la vita degli insegnanti nella scuola: in un *setting* appositamente istituito si ha la possibilità di considerare da vicino motivazioni, attese, identificazioni ideali, atteggiamenti e comportamenti, che sono assai condizionanti nei micro-contesti, ma che, finché ci si ferma a visioni d'insieme (quelle che si ottengono attraverso le *survey*) ricorrendo a questionari standardizzati, non possono essere analizzati e compresi.

L'altra opportunità che ho avuto di entrare nelle vicende scolastiche e di ri-conoscere gli insegnanti è costituita da una consulenza realizzata in provincia di Trento. Trento, in Italia, è considerato uno dei territori in cui si trovano le migliori scuole. Secondo più fonti sembra che sia il miglior distretto, uno dei migliori. Nel lavoro con piccoli gruppi di insegnanti, teoricamente specialmente motivati a introdurre delle evoluzioni nella scuola, ho potuto vedere con maggiore lucidità alcune difficoltà ricorrenti: ho individuato meglio luci e ombre, inerzie e blocchi che esistono anche là dove si hanno notevoli risorse a disposizione; riguardando con qualche lente di ingrandimento quello che succede nelle relazioni tra insegnanti e allievi all'interno delle scuole si riescono a capire meglio insoddisfazioni e insuccessi degli uni e degli altri.

Credo di aver imparato e colto aspetti che avevo sottovalutato. Mi è parso però anche di poter trovare conferme di un'ipotesi che mi sta a cuore da tanto tempo, che appare forse troppo distante dalle rappresentazioni più diffuse, e su cui non è facile trovare convergenze e alleanze. Mi riferisco all'**ipotesi che gli insegnanti siano nella realtà quotidiana degli attori sociali** — potrei anche dire degli operatori, se questo termine non rischiasse di essere frainteso e essere ritenuto svalorizzante — **particolarmente rilevanti**: hanno avuto nella storia del nostro Paese un'influenza notevolissima e potrebbero anche oggi assumerla nei contesti in cui lavorano, ottenendo legittimazioni e riconoscimenti che sembrano affievoliti o venuti meno, se riattualizzassero le loro collocazioni rispetto alle vicende che travagliano oggi la vita di famiglie e ragazzi e se riuscissero più direttamente e attivamente a entrare in contatto con la realtà socia-

le, con le contraddizioni, le incertezze, gli sconvolgimenti che la attraversano.

Sottolineo comunque che mi permetto di prendere parola rispetto agli insegnanti e alla scuola, avvertendo che porto una visione laterale, parziale, senza pretese. Espongo soltanto uno sguardo costruito attraverso esperienze limitate. A volte tuttavia gli sguardi di dettaglio, circoscritti, marginali e attenti ai particolari, possono far capire qualcosa a chi è al centro delle situazioni e di solito non vede tanto quello che sta negli angoli.

Che cos'è la paura e perché ne parliamo?

A questo punto mi pare opportuno proporre qualche chiarimento rispetto al tema di cui ci si sta occupando e cioè rispetto alla paura. La **paura** che cos'è? È uno stato d'animo, è un sentimento. Credo che oggi — ma forse è più o meno sempre stato così nella storia dell'umanità — non ci sia in tutte le situazioni lavorative e familiari sentimento più diffuso di questo: la paura attraversa tutti gli strati sociali, tutti i contesti, tutte le situazioni lavorative e familiari, le vite individuali e le convivenze collettive anche se le reazioni alla paura possono essere di vario genere. Ci tocca, ci sconcerta e inquieta perché, con il progresso della civiltà e soprattutto della tecnologia, pensavamo di essercene liberati. Mette a disagio, ma non si sa come reagire e si finisce per negare di aver paura o all'opposto per enfatizzare, esagerando, fraintendendo dati e fatti.

Possiamo chiederci a che cosa si possa ricollegare la paura e soprattutto il suo spessore, che arriva a bloccare o a distorcere capacità di conoscere e agire. E possiamo anche ipotizzare che siano in gioco delle differenti competenze da parte dei singoli e dei gruppi, collettivamente, per riconoscere i rischi e quindi per avere una consapevolezza o una dimestichezza rispetto a quello che suscita paura: la paura ha a che fare con **dimensioni emotive**, ed è difficile da gestire, perché l'esplorazione dei contenuti emotivi non fa parte della cultura dominante in cui normalmente si muovono le persone.

Tendenzialmente, i contenuti emotivi non sono presi in considerazione; soprattutto in campo lavorativo, si evita di esprimerli e trattarli e vengono ignorati o repressi. Quando comunque irrompono esplosioni e invasioni di aspetti emotivi spesso si tende a semplificare rapidamente con giudizi sommari, oppure si pensa di ricorrere a uno specialista, per trattare quelle che sono ritenute manifestazioni patologiche. Forse, tuttavia, le professioni che svolgono attività in relazione con singoli e gruppi, incontrano inevitabilmente vissuti e rappresentazioni impregnate di affetti ed emozioni. Sarebbe forse ragionevole che chi le esercita fosse dotato di competenze basilari per riconoscerli e gestirli, ma nel quadro della preparazione professionale sembrano troppo oscuri e fastidiosi, poco costruttivi e si preferisce senz'altro investire in competenze tecniche, in dotazioni strumentali.

Riprendo quanto sottolineato da Elena Besozzi¹: la paura è un sintomo, è

¹ Vedi il testo di E. Besozzi in questo fascicolo pp. 13-23.

un segnale di un «non stare troppo bene». Chi ha paura è di fatto a disagio, vive un malessere: può trovarsi paralizzato, e quindi ritirarsi dalla realtà, oppure può affrontarla. E come? Se consideriamo quel che viene suggerito da più parti, dal comune buon senso alle ricerche sperimentali, «**la paura si vince con la cultura**». È una affermazione ricorrente. Si ripete e si insiste in vari modi e da più consiglieri che è il ricorso alla cultura che permette di non affogare nella paura, di trovare delle strade per sopravvivere, viaggiare, per non naufragare, per navigare e anche nuotare in questo mondo difficile.

Che cosa si intende per «cultura»? La cultura non è soltanto l'istruzione, ma è un patrimonio di saperi e conoscenze², che è presente in ogni società, comunque; ed esistono tante culture diverse. Spesso non ci accorgiamo della cultura in cui viviamo. Pensiamo e operiamo, stabiliamo e manteniamo rapporti con gli altri secondo delle forme o **modelli culturali (patterns) interiorizzati**, iscritti nella nostra quotidianità, che guidano i nostri comportamenti, i nostri quadri di riferimento per valutare e per orientare le nostre scelte relazionali. Non è facile distinguerli, perché sono stati acquisiti nei processi di socializzazione, trasmessi e condivisi nei contesti della quotidianità e sedimentati nelle appartenenze e nelle collocazioni familiari e sociali, senza specifiche consapevolezze. Li portiamo in noi come connaturati. È possibile per noi arrivare a modificarli, se in qualche modo li riconsideriamo, li confrontiamo, li collochiamo nel tempo e nello spazio. In questo senso ognuno di noi costruisce la propria strada nella vita dialogando con ciò che ritrova in se stesso come acquisito e con ciò che via via coglie e comprende nell'incontro con i contesti sociali.

In società relativamente statiche si sperimenta continuità tra ciò che viene tramandato e proposto e ciò che offre e richiede il presente anche in vista del futuro. Questo permette ai singoli delle stabilità e alcune sicurezze/certezze che facilitano il riconoscersi e l'essere riconosciuti entro collocazioni e valutazioni sociali sufficientemente diffuse e condivise. Cambiamenti evolutivi possono essere previsti e sviluppati entro prefigurazioni che li facilitano e li sostengono. Far riferimento a dei modelli culturali consolidati, a delle culture collaudate fa sì che la realtà anche nei suoi aspetti più oscuri e penosi possa essere affrontata senza troppa paura: si sa come far fronte.

Un'epoca di grandi trasformazioni: disorientamenti, attese di riconoscimento, attaccamenti

Oggi nel nostro Paese — credo anche in tutto il mondo, ma in particolare nella società occidentale — siamo esposti a trasformazioni epocali³. Anche se

² Distinguo il sapere come ciò che è costituito e depositato nei testi, nei dizionari, nei manuali, e la conoscenza come ciò che riusciamo attivamente a costruire e apprendere nella realtà, quello che ci aiuta a esplorare e scoprire il mondo che ci circonda, a vivere e convivere, incontrare, crescere.

³ Cfr AUGÉ M., *Futuro*, Bollati Boringhieri, Torino 2012; MAGATTI M., GHERARDI L., *Una nuova prosperità*, Feltrinelli, Milano 2014.

spesso non sono apprezzate in tutta la loro portata e si tendono a vedere come «crisi», come disagi passeggeri, da più parti si sottolinea che stiamo entrando in un'altra epoca. Diversi ricercatori, forse troppo poco ascoltati, mettono in luce che i cambiamenti, che ci investono, hanno rotto degli equilibri, hanno introdotto lacerazioni in una società relativamente e sufficientemente statica, regolata su dei modi di vivere, di nascere, di morire, di abitare, di concepire i rapporti tra uomini e donne, tra genitori e figli, tra gruppi sociali... che era consolidata da decenni, che era una forte guida per i nostri comportamenti quotidiani. La rottura di questi assetti, di questo ordine sociale, costituito e sostanzialmente accettato, porta dei grandi disorientamenti: i singoli non sanno più dove sono, in che direzione stanno andando, dove sono e quali sono i Valori? Per alcuni il valore sta nel lavoro onesto, nella famiglia e negli affetti; per altri sta nel guadagno facile, nel successo, nell'ottenere ciò che si vuole a ogni costo. Non si sa più dov'è il nord, il sud, l'est e l'ovest, e confondere nord e sud non è molto raccomandabile se si vuole andare da qualche parte, se ci si propone, ad esempio, l'obiettivo di raggiungere una soddisfacente realizzazione di sé e delle proprie capacità, una vita affettiva appagante.

I **disorientamenti** permeano la quotidianità delle scelte, invadono i criteri di giudizio rispetto a ciò che va bene o meno bene, che è da apprezzare o da evitare e ci si ritrova continuamente attraversati da dubbi sulle proprie capacità, su ciò che si apporta, sulle interazioni da sviluppare con gli altri: da qui si moltiplicano con insistenza continue **attese di riconoscimento** nei confronti dei vari interlocutori che si incontrano nell'ambiente lavorativo, familiare, amicale. Ciascuno nelle relazioni quotidiane con altri è portatore di forti attese, di essere ben considerato («dimmi se faccio bene, se sono bravo, se sono adeguato..., se sono un bravo insegnante oltre che un bravo padre/madre»).

La **perdita di prestigio** degli insegnanti, di cui spesso si parla, forse, potrebbe anche essere ricollegabile a dinamiche di questo genere. Sono disorientati e non sanno come ottenere e garantirsi riconoscimenti delle loro capacità professionali e personali. Si aspettano rispetto, apprezzamenti e riscontri positivi sul loro operato dai ragazzi e dai genitori, dai colleghi e dai dirigenti, dalla società, come se fosse dovuto per la loro stessa posizione e non lo ottengono, così come accade ad altri ruoli professionali, come i medici o anche i giudici⁴. Oggi, per le condizioni socioeconomiche e culturali in atto ormai da qualche decennio, la collocazione istituzionale (anche in posizioni elevate) non garantisce automaticamente deferenza⁵: si hanno riscontri opposti a quelli che si immagina di ottenere, ci si sente esposti a contestazioni e valutazioni negative e lo

⁴ Ad es., ho lavorato qualche anno fa per la formazione dei giudici — i giudici della famiglia e dei minori — che deplorano che tutto il sistema della giustizia venga continuamente criticato e che i giudici in particolare abbiano perso considerazione e rispetto dovuto alla loro carica.

⁵ M. Colombo a questo proposito parla di «svalutazione morale» della scuola, dei titoli di studio e dell'acquisizione di cultura in generale, come una delle cause in Italia del fenomeno della dispersione scolastica. Cfr COLOMBO M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento 2010.

svolgimento del lavoro si carica di preoccupazioni e timori, di tensioni e *stress*, cui ognuno reagisce come può.

Gli squilibri, i cambiamenti e i disorientamenti, paradossalmente sostengono attese di qualcosa che non si può avere perché non esiste più e non si può attribuire a qualcuno la colpa di questo. Ma le persone più si trovano a essere disorientate, più avvertono la necessità di avere dei riconoscimenti: si tratta di attese profonde e necessarie per ciascuno di noi, per la nostra identità. Se non si sa più chi e che cosa tuteli una posizione professionale, se non si può contare su apprezzamenti e valutazioni positive, si moltiplicano incertezze e insicurezze. Incertezze rispetto a se stessi e insieme, strettamente collegate, insicurezze dell'ambiente di vita in cui, non a caso, si manifesta in modo crescente un **desiderio di sicurezza**⁶. La sicurezza è diventata un bene assai ricercato, tanto più quanto meno è realisticamente raggiungibile: si è disposti a sacrificare qualsiasi libertà, come sostiene Z. Bauman⁷ per avere un briciolo di sicurezza, ma in realtà si moltiplicano i rischi e abbiamo a che fare con delle incertezze che per molti sono insopportabili. Si può ben capire come si diffondano le paure.

I fenomeni collegati ai cambiamenti più generali, che sto schematicamente richiamando, ci mettono tutti quanti singolarmente e collettivamente in grossa difficoltà. Da qui il ricorrere alle **permanenze**. Cerchiamo di attaccarci a qualcosa che non cambi, ovvero al nostro modo di vedere le cose, di giudicare e di utilizzare il pensiero, il nostro modo di relazionarci con gli altri, l'agire che è in funzione delle nostre salde convinzioni e di alcuni nostri criteri indiscussi. «Rispetto ai problemi che abbiamo da affrontare, non possiamo ricorrere agli stessi pensieri con cui li abbiamo creati», sembra che abbia affermato Einstein: questo tuttavia è il nostro più usuale e ricorrente modo di procedere; è quello che facciamo costantemente.

Ad esempio: è possibile constatare facilmente da parte di tutti che una visione economicistica o esclusivamente finanziaria dei problemi, sia a livello delle famiglie che delle città, che delle stesse Nazioni non ha portato evoluzioni positive: eppure andiamo avanti ancora e sempre a pensare che tutto dipenda dalle disponibilità finanziarie; tutto viene condizionato alle decisioni che vengono prese in questo campo. Ancora: si è sperimentato che l'emanazione di norme e regolamenti a vari livelli non porta a modificare le situazioni in modo soddisfacente, perché si ottengono allineamenti, spesso ottemperanze formali, a volte aggiramenti e a volte si devono anche fare i conti con effetti non previsti e non voluti che portano peggioramenti anziché introdurre miglioramenti; tuttavia si continua a immaginare di «risolvere» dei problemi attraverso delle definizioni di quel che deve essere messo in pratica dagli uni e dagli altri e, se questo

⁶ Pensiamo agli indizi di questo fenomeno che possiamo cogliere continuamente intorno a noi, dal diffondersi generalizzato di installazioni di porte blindate all'insistenza con cui gli amministratori locali promettono ai cittadini moltiplicazioni di misure per «città sicure», da sistemi di videosorveglianza alla adozione di nuove figure di vigilanti, per non parlare dell'accettazione del costituirsi di ronde da parte dei cittadini.

⁷ Cfr BAUMAN Z., *Paura liquida*, Laterza, Bari 2008.

non accade, si procede a esporre altre definizioni. Oppure: si è potuto in vari modi acquisire che nelle relazioni ravvicinate (familiari, lavorative, educative...) imposizioni/sottomissioni più o meno esplicitamente impregnate di violenza alimentano reazioni violente, ma si continua a ricorrere a iniziative di questo genere che creano distanze e blocchi comunicativi e quindi problemi anche più gravi di quelli che si volevano eliminare. Nei contesti scolastici forse questi attaccamenti sono particolarmente forti e si finisce col riattualizzarli e rinforzarli quanto più si vivono delusioni, frustrazioni, paure.

Tra cambiamenti e permanenze viviamo in una **società frammentata** (i disorientamenti fanno sì che ognuno cerchi di arrangiarsi come può), una società **carica di contraddizioni**. Pensiamo soltanto a quel che accade nella cosiddetta «area minori» dove tutelare i diritti dei bambini molte volte implica non tutelare i diritti degli adulti di essere genitori e viceversa, o a quanto avviene nel campo dei trasporti pubblici in cui tutelare i diritti dei lavoratori può significare non tutelare i diritti dei cittadini. Siamo in una situazione di continue contraddizioni, e in questa società frammentata e contraddittoria non è solo la scuola, ma tutte le istituzioni, dallo Stato all'Ente locale, al tribunale, agli ospedali, si trovano indebolite nello svolgimento delle loro funzioni, in quanto istituzioni, chiamate a mantenere coesione sociale e tutelare i diritti di tutti (non soltanto a mantenere i diritti/privilegi di quelli che sono protetti).

Come ho accennato, non abbiamo a che fare soltanto con una crisi finanziaria: siamo investiti da una trasformazione profonda per cui siamo impreparati, che è connessa all'evoluzione di una società statica in cui stavamo troppo bene, tutta fondata sull'idea di progresso, sull'idea che saremo sempre andati avanti migliorando, e ci si è invece ritrovati con perdite di risorse, dissoluzioni di patrimoni e dis-ordini irriducibili, dis-agi che non si riescono ad arginare: siamo pertanto immersi in una società in cui si contrappongono interessi di gruppi diversi, una società conflittuale in cui esistono inevitabilmente differenti culture più giustapposte che dialoganti tra loro.

E la **multiculturalità**, più che una risorsa, è un problema aperto⁸. Non si tratta soltanto della multiculturalità rappresentata dai vari gruppi di emigrati, dai Paesi dell'Est europeo, o dall'Africa, ma dalla compresenza di diverse culture che caratterizzano diverse generazioni e anche diverse aree geografiche d'Italia. Le generazioni dei genitori, a seconda delle età e delle provenienze sociali, si riferiscono a modelli culturali diversi tra loro e soprattutto diversi da quelli dei ragazzi. I ragazzi di 10, 12 anni, 15 anni hanno abitudini e gusti, interessi e curiosità, linguaggi e modi di comunicare differenti da quelli delle generazioni che li hanno preceduti, hanno altri valori, danno altri significati agli oggetti e ai rapporti. Il rischio è che si pensi che, dato che condividono valori che per noi non sono tali, si pensi che non hanno valori. Esistono anche rispet-

⁸ Cfr GIUST-DESPRAIRIES F., «Che fare della diversità nella scuola?», in *Animazione Sociale*, n. 281, 2014, pp. 12-21.

to a elementi banali della quotidianità (modi di vestirsi e di nutrirsi, di trascorrere tempo libero, ecc.) delle distanze: si parlano altre lingue.

La difficoltà per noi di collocarci in queste situazioni è che **la relazione tra insegnamento e apprendimento cambia**. In una società multiculturale in cui ci sono tante fonti, che offrono informazioni attendibili e significative, non è più possibile tracciare una linea di demarcazione tra qualcuno che insegna e qualcuno che impara. Tutti siamo in condizione in certi momenti di insegnare e in certi momenti di imparare; sperimentiamo rispetto all'apprendimento come due facce della stessa medaglia; apprendere implica riuscire a cogliere qualche contenuto, qualche dato, qualche elemento conoscitivo che è interiorizzabile e utilizzabile nella quotidianità per distinguere, scegliere, prendere iniziative, lasciar andare, muoversi nella quotidianità: in questo senso abbiamo tutti la possibilità di insegnare e imparare. Anche per gli insegnanti è importante rappresentarsi che hanno da imparare in classe e non solo.

Perché oggi si insiste tanto sull'ascolto? L'ascolto, il porsi in posizione di attenzione e osservazione vigile e recettiva è il primo passo per apprendere.

La sfida dei cambiamenti

A questo punto si delinea una sfida: **accettiamo questa realtà o no?** Forse la sfida professionale indicata nel titolo del Convegno può essere vista in questi termini. Se un insegnante ritiene di avere una preparazione specifica per cui ha speso anni di studi universitari, investimenti per superare esami e concorsi e esperienze di didattica di una particolare disciplina, se ritiene di avere un ruolo ben preciso di insegnante a cui compete presentare un *corpus* di saperi con determinate articolazioni e scansioni, rischia di ripiegarsi su se stesso, sulla realtà auspicata che è molto diversa da quella con cui ogni giorno si confronta e si scontra: si distanzia da ragazzi e ragazzini, dalle famiglie, da quel che la società propone e dispone, da nuovi mezzi di comunicazione; forse teme l'incontro o forse non lo ritiene conveniente e appropriato e si chiude e non accetta interrogativi e questioni, conflitti e smentite che vengono dalla realtà. Ognuno di noi può ritrovarsi esposto a una scelta di questo genere: ascoltare complessità, confusioni, disordini, ambivalenze e cercare di dialogare con incomprendibilità e ostilità o invece distanziarsi e rifugiarsi nel proprio microcosmo, sentendosi svalutato, sopportando incomunicabilità e chiusura. E la paura probabilmente si insinua comunque nell'una e nell'altra posizione e a volte tende a spingere più verso l'una o verso l'altra.

Per **affrontare consapevolmente la scelta**, per non trovarsi in balia di elementi contingenti e di sentimenti che ci agitano è ragionevole e consigliabile aver ben presente il quadro d'insieme, riuscire a collocarci realisticamente nel contesto entro cui ci ritroviamo. Non possiamo prescindere da quello che sta intorno a noi. Probabilmente dobbiamo cercare di ri-rappresentarlo e ri-rappresentarcelo, anche perché, essendo inquietante, molto facilmente lo dimentichiamo.

mo. A volte le persone a cui mi rivolgo mi segnalano di essere interessati ad avere da parte mia qualcosa di «**concreto**». Non so esattamente che cosa si intenda con questa parola, ma sospetto che si voglia privilegiare l'attenzione a ciò che è più immediatamente praticabile, ciò che può essere messo in campo con garanzie di successo, senza porsi interrogativi e addentrarsi in eccessivi ragionamenti.

Significa allora che tutto quello che è disturbante, inquietante, incomprensibile deve star fuori? Posso rispondere con una metafora che mi viene spesso in mente: è come se si fosse interessati a preservare e mettere in salvo il servizio di tazze da the di porcellana pregiata che sta nello scaffale del salotto mentre fuori si sta scatenando un terremoto o uno tsunami o sta arrivando un tifone. Credo che sia importante ogni volta ricordarsi dove siamo, che cosa sta accadendo intorno a noi, quali sono i movimenti epocali che attraversano la nostra vita individuale e collettiva e pertanto oggi agire in modo consapevole in campo professionale, e questo vale per tutti i professionisti, implica prima di tutto, collocarlo entro un campo sociale che non è quello che vorremmo, e non possiamo farci niente. Pensiamo ai medici: quanti sono insoddisfatti, scontenti dei riconoscimenti riservati al loro lavoro, lamentano di non godere del rispetto che meriterebbero e di essere contestati in varie forme, anche pesanti, da parte di pazienti e famiglie. Questa dinamica attraversa un po' tutti i tipi di lavoro.

Richiamo questa riflessione soprattutto per gli studenti delle professioni educative e sociali: il campo sociale in cui andranno a lavorare, non sarà mai quello che dovrebbe essere o che si aspettano che sia, accogliente e favorevole; sarà un **campo sociale in continuo mutamento** in cui non si sa bene in che direzione andare e con quali modalità muoversi; sarà quello che ci toccherà; se fossimo vissuti 100 o 150 anni fa sarebbe stato altro, ma non scegliamo noi l'epoca in cui ci è dato di vivere; ci può piacere o dispiacere, ma è così, ed è meglio essere preparati a cercare la propria strada nell'incerto e nell'imprevisto, nelle contraddizioni e nelle complessità⁹.

Che cosa implicano i cambiamenti più generali rispetto al lavoro degli insegnanti

A questo punto però cerco di considerare più da vicino che cosa, secondo me, investe il lavoro, l'attività professionale degli insegnanti e induce difficoltà che si accompagnano a paure. Cerco di specificare che cosa intendo per «lavoro», ennesima parola usata come se fosse ben chiaro e condiviso, univoco il significato, ma in realtà declinata con tante diverse connotazioni. Assumo che il lavoro sia una combinazione di attività finalizzata a «produrre», anche quello degli insegnanti, per cui la parola «produrre» può suonare impropria, «eretica» in un certo senso. Tento di chiarire perché porto delle riflessioni in questa dire-

⁹ Cfr BECK U., *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, il Mulino, Bologna 2008; GRATTON L., *Il Salto. Reinventarsi un lavoro al tempo della crisi*, il Saggiatore, Milano 2012.

zione. Il lavoro, in generale, è mobilitazione, applicazione di energia rivolta al conseguimento di qualche cosa, alla realizzazione di beni (merci) e di servizi, di «prodotti» che possono essere materiali o immateriali.

Si produce in luoghi e in situazioni appositamente predisposti per questo, in «organizzazioni» che dispongono di strutture e di strumentazioni e che hanno le più diverse configurazioni. La scuola è un'istituzione centrale della nostra società, ma può anche essere rappresentata come un'organizzazione a cui è richiesto di produrre. Possiamo ipotizzare che a scuola si producano **esiti immateriali** che possono essere materializzati. Secondo me, in linea generale si può affermare che si producono apprendimenti di abilità necessarie alla vita quotidiana, come leggere e scrivere, apprendimenti di saperi di base in campo scientifico e umanistico, dalla matematica alla storia, apprendimenti di lingue parlate e scritte e da qui si contribuisce a produrre socializzazioni alle interazioni tra singoli e gruppi, alle condizioni di convivenza entro uno stesso territorio. In tal modo si producono **servizi** per bambini e ragazzi, per le famiglie, per la società: si producono servizi importanti per la vita dei singoli e della collettività, servizi essenziali che «servono», nel senso che giovano, facilitano, apportano vantaggi, costituiscono prodotti assai significativi.

Per produrre si fa riferimento alla professione e all'organizzazione. Mi sembra che siano queste come due sponde entro cui si colloca ogni lavoro: la **professione**, da un lato, e l'**organizzazione** con cui, per cui, entro cui si lavora, dall'altro.

La professione fornisce, da un lato, **conoscenze** e, dall'altro, **competenze**: conoscenze intese come possesso e progressive acquisizioni di vari e specifici contenuti corrispondenti a differenti discipline su cui e per cui si è avuta una preparazione di base; competenze intese come applicazioni, declinazioni e utilizzi di questi contenuti che si è in grado di mettere in campo in modo mirato, in vista di specifici e differenziati ambiti e obiettivi, a volte non sufficientemente sviluppate perché considerate automaticamente collegate alle conoscenze. L'organizzazione dispone le modalità entro cui si svolge il lavoro, dalle collocazioni logistiche agli orari, alle interazioni con i destinatari dei servizi, alle collaborazioni tra colleghi, alle definizioni e verifiche di obiettivi, alle responsabilità gerarchiche, ai dispositivi per comunicazioni e gestioni dei micro-conflitti.

La mia tesi è che oggi la professione per gli insegnanti è, per così dire, «esaltata», mentre l'organizzazione scolastica è «esilizzata». A volte si parla dell'organizzazione come dato «ordinamentale», cioè fondata solo sull'ordinamento: se considerata sotto questo punto di vista, la scuola oggi ha un'organizzazione quasi inesistente¹⁰. Credo che si sia creato un **notevole divario tra professione e organizzazione** per ragioni storiche, istituzionali e ideologiche.

¹⁰ Non a caso, K. Weick parla di «organizzazione a legame debole». Cfr. WEICK K. E., «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems», *Administrative Science Quarterly*, 21, 1976, pp. 1-19; trad. it: «Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole», in ZAN S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988.

Insegnanti: professionisti «liberi» in un'organizzazione meccanicistica

Mi domando, infatti, se non sia in gioco una componente ideologica collegata alla libertà d'insegnamento, che (forse, grazie alla riforma Gentile) mi pare sia sempre stata un principio indiscutibile per gli insegnanti. Ognuno, chiusa la porta della propria classe, è «libero» di operare come ritiene più adeguato: la possibilità di auto-determinare il proprio lavoro è probabilmente un notevole privilegio, ma non si tiene conto dei risvolti che questo implica. **Essere liberi professionisti significa essere abbandonati e soli:** l'insegnante di cui viene raccontata la vicenda nel contributo predisposto dal gruppo di insegnanti/formatori dell'OPPI¹¹, sola, è abbandonata a se stessa. Le supplenze vengono decise e gestite come se le persone fossero parti di una macchina, come se fosse indifferente o automatico inserire in un gruppo classe, in una realtà fatta di interazioni complesse e ambivalenti, qualcuno che ha soltanto delle prerogative formali per svolgere quel ruolo. In un ambiente relativamente statico, in un sistema stabile si può anche immaginare che tutti siano sottomessi e aderiscano a un ordine meccanicistico prefissato. Ma oggi quale situazione lavorativa nel nostro Paese ha queste caratteristiche? L'inserimento di nuove persone costituisce un processo da gestire con cura per evitare di compromettere la qualità della produzione complessiva. Anche nelle organizzazioni ospedaliere, penso, ad esempio, in particolare nei servizi di pronto-soccorso, si rischia di introdurre dei medici che hanno appena finito la specializzazione e di fronte a una situazione di un infartuato non sanno che cosa fare perché l'hanno studiata, ma non l'hanno mai trattata.

Per gli insegnanti accade qualche cosa di analogo: si pensa che l'organizzazione scolastica possa funzionare automaticamente, come una macchina razionalmente impostata, e che le doti personali trovino gli aggiustamenti più adeguati. Non è così.

In un certo senso la libertà di organizzare il proprio lavoro quotidiano, il considerarsi o l'essere considerati professionisti «liberi», fa sì che ogni insegnante non possa contare che su se stesso.

Ritorno alla descrizione della situazione precedentemente citata. L'insegnante che è stata sostituita dice «mi hanno raccontato che la supplente era stata gradita, e quindi mi odiano»: agli occhi di questa persona sembra evidente che se gli alunni sono ben disposti verso una nuova insegnante, sono mal disposti verso lei stessa. Ma da dove viene questa rappresentazione? Immagina che abbiano preferito l'altra insegnante «buona», rispetto a lei più esigente e severa? Forse a lei piacerebbe essere «amata» dalla classe. Non può prendere l'iniziativa di mettersi in contatto direttamente con la supplente e chiederle che

¹¹ Mi riferisco al contributo portato dall'«Equipe Formazione Oggi», presentato in questo fascicolo (pp. 29-34) con il titolo *Un caso per riflettere*. A questo materiale farò ricorso anche nelle pagine che seguono perché offre una descrizione assai viva e parlante di fatiche e penosità vissute e di evoluzioni possibili.

cosa è avvenuto. **Ognuno è come se auto-individuasse la propria posizione**, i propri contenuti di lavoro, le proprie relazioni in base a degli elementi che sono quelli più tradizionalmente collaudati, che si avvertono come più posseduti e che inevitabilmente sono del tutto autoreferenziali. **Deve?** Sentendosi in una situazione insoddisfacente e fastidiosa a volte si tentano delle iniziative, si ricercano dei sostegni e ci si appoggia a delle trasposizioni di comportamenti professionali che potremmo qualificare come di tipo verticale: si ripete quel che si è fatto altre volte, quello che si è visto fare dal collega che ha un po' più di esperienza, oppure quello che rassicura nelle relazioni duali... Gli insegnanti spesso fanno riferimento alle relazioni inter-individuali, vedono la classe come un'alterità compatta e hanno difficoltà a rappresentarla come un gruppo composito, di cui è interessante riconoscere le mutevoli dinamiche interne per trovare comprensioni e collaborazioni.

Tra professione e organizzazione: l'assunzione del ruolo

All'incrocio tra professione e organizzazione si ha l'assunzione del ruolo. Per questo è cruciale approfondire come viene individuato e assunto un ruolo rispetto alle esigenze di realizzare delle attività e per questo cerchiamo di affrontare la questione del ruolo dell'insegnante. Come si è detto, il lavoro degli insegnanti viene per lo più riferito e apprezzato come esercizio della professione con particolari doti e competenze; molto meno viene collocato entro un funzionamento organizzativo delle scuole, che si modifica in funzione di problemi e obiettivi definiti con attenzione al contesto territoriale. I singoli insegnanti hanno alcune indicazioni generali su contenuti e programmi, ma sono liberi di scegliere come trattarli e come accompagnare dei processi di apprendimento. Hanno ampia discrezionalità, ma a fronte di vari tipi di difficoltà a ciascuno tocca trovare le modalità per gestirle. Attraverso una ridefinizione del ruolo si può ricollocare lo svolgimento del lavoro entro un quadro organizzativo¹².

Il ruolo è un concetto sociologico, che descrive l'insieme di **attese** (o aspettative sociali) che si condensano intorno a chi occupa una posizione entro un'organizzazione o un contesto sociale: non è fisso, non è dato una volta per tutte, perché è collegato a funzioni diverse che vanno sviluppate all'interno delle organizzazioni e nelle varie situazioni. Nei confronti dell'insegnante, oggi sono diffuse **molteplici attese**:

- i ragazzi hanno attese che sia simpatico e comprensivo, che proponga qualche cosa di interessante, che insegni senza far fare troppa fatica, ecc.;
- le famiglie probabilmente hanno in parte le stesse attese e in parte ne hanno altre, come, ad esempio, che sia competente o che sappia supplire alle proprie incertezze educative, ecc.;

¹² Per inciso sottolineo che non intendo, prendendo questa strada, riproporre una visione idealizzata dell'insegnante, del maestro o della maestra, che esalta la «missione» e che le attribuisce caratteristiche eccezionali di dedizione e autorevolezza.

- i colleghi hanno altre attese;
- il Ministero ha attese differenti e cioè che ottemperi a tutte le procedure e il dirigente scolastico, a seconda degli orientamenti che predilige, si aspetta che porti ottimi risultati di profitto, che tenga la disciplina o che faccia esperienze innovative;
- infine ci sono le attese che ciascuno ha nei confronti di se stesso: l'insegnante protagonista della vicenda che ci è stata esposta probabilmente si aspetta di essere considerata una brava professionista, amata dai suoi allievi... E queste ultime diventano attese iscritte in noi stessi, di cui forse siamo solo in parte consapevoli, ma che giocano una parte pesante per la sicurezza con cui si va a svolgere il lavoro.

Il ruolo va costruito e ricostruito continuamente nel contesto organizzativo e sociale: nel contesto sociale, perché esistono molteplici attese sociali nei confronti dell'istituzione scolastica da cogliere e decodificare nella complessità che ci circonda, e in quello organizzativo, perché è nell'organizzazione che possiamo individuare i contenuti più appropriati per realizzare ciò che è più pertinente e adeguato per bambine e bambini, ragazze e ragazzi, famiglie che abitano in un territorio e che sono impegnate a convivere con questioni lavorative e abitative, assistenziali e sanitarie, questioni con cui ci si misura a fatica. Ricordiamoci che ridefinire i contenuti di un ruolo non consiste nel fissare un insieme di «dover essere». Oggi siamo oberati dai «dover essere», che diventano pesi insopportabili e che proprio perché non vengono tradotti in pratica continuano a essere ribaditi in una serie di «dobbiamo».

La ri-costruzione del ruolo educativo

Come possiamo ricostruire il ruolo che ci troviamo a svolgere per la posizione che abbiamo nell'organizzazione scolastica o formativa? Attraverso un «**ri-conoscere**», conoscere quel che pensiamo di conoscere già. G. Pontiggia scriveva che «quel che sappiamo meno è quel che crediamo di sapere». Ri-conoscere è infatti un passaggio ineludibile perché abbiamo una conoscenza ancorata a rappresentazioni e criteri che sono collocati in un altro mondo. Si tratta di intra-prendere delle iniziative che ci permettano di distaccarci da visioni e valutazioni abituali cui siamo attaccati e che applichiamo più o meno automaticamente per distaccarci, per prendere un po' di distanza dal ben noto, dal consueto, per vedere le cose in modo diverso.

Mi riferisco anche qui a quanto è accaduto all'insegnante di cui è stata ricostruita l'esperienza di difficoltà con la classe¹³. La signora riesce a pensare durante le vacanze, un poco durante le vacanze di Pasqua, soprattutto durante le vacanze estive, quando si stacca dalle pareti e dalle interazioni che la collocano entro idee, comportamenti e atteggiamenti ripetitivi, conformi al copione

¹³ Cfr *Un caso per riflettere*, in questo fascicolo, pp. 29-34.

prescritto in cui dà per scontata l'esistenza di una separazione irriducibile tra lei stessa e loro, tra lei che ha potere e loro che devono sottomettersi. Riesce a pensare ad altri ragazzi e a ricordarsene con affetto; osa rappresentarsi l'esistenza di un «noi»: lei e gli studenti diventano un noi e allora «ce la possiamo fare»... Sottolineo anche che, per quel che possiamo cogliere, ella ricorre (o meglio, si permette di ricorrere) a un **pensiero immaginativo che capovolge il quadro abituale**: le viene in mente di trattarli **come se** tutto andasse bene, **come se** fossero gli studenti più amati, si pone in ascolto dei loro possibili interessi, si domanda come suscitare curiosità, accetta senza reagire qualche provocazione, propone un'attività del tutto insolita... La situazione della classe cambia sia per i ragazzi che per l'insegnante, con reciproca soddisfazione.

Richiamo questa esperienza soltanto per segnalare una strada evolutiva possibile. Non è accanendosi, insistendo su quel che deve essere fatto dagli uni e dagli altri, ribadendo giudizi e confermando schemi, ecc., che si possono aprire comunicazioni, abbassare tensioni e paure, stabilire fiducia e cooperazione. Si tratta piuttosto di **prendere quel tanto di distanza che consente di riflettere, di ri-vedersi facendo un passo indietro, cercando di ricollocarsi nelle relazioni con i ragazzi, con se stessi, con il proprio modo di insegnare** e di lavorare a scuola. Questo implica decostruire le nostre visioni stereotipate, entro cui consideriamo i comportamenti dei singoli, valutiamo strutture e funzionamento delle organizzazioni, rappresentiamo il contesto con cui la scuola interagisce e che spesso viene nominato come «territorio».

Quest'ultimo aspetto credo sia degno di particolare attenzione. Rispetto alle trasformazioni socioculturali che hanno importanti risvolti nella vita dei singoli e delle famiglie sembrerebbero da perseguire in modo prioritario interazioni continuative e costruttive tra scuola e territorio: in molti casi si sono realizzate cooperazioni molto positive, ma spesso ancora si incontrano inerzie e blocchi, ricollegabili a un permanere da parte di chi opera nella scuola di rappresentazioni del territorio come entità informi o personificata in alcune figure/autorità pubbliche, sostanzialmente minacciose, portatrice di pressioni e pretese anche contrastanti e ben poco in grado di offrire aiuti e opportunità per bambini difficili o disabili o anche finanziamenti per manutenzioni di edifici o per acquisizioni di nuovi spazi¹⁴.

Specularmente da parte di Enti locali o di Servizi territoriali, scuola e insegnanti sono visti come ripiegati su procedure e posizioni rigide, non disponibili a ridefinire modi di interagire con le famiglie, con i ragazzi o tra i ragazzi. Prendiamo, ad esempio, la considerazione di un fenomeno come quello della dispersione scolastica, che solleva molte preoccupazioni in più ambiti e da parte di

¹⁴ Particolarmente incongruente è spesso l'interazione tra Scuole e Servizi sociali o sociosanitari che sarebbe cruciale in una serie di situazioni; da quelle dei bambini che sono stati presi in adozione o in affidato, ai bambini di famiglie emigrate, a quelli che manifestano più e meno consistenti disturbi di apprendimento, e ancor più nelle situazioni di violenze e maltrattamenti familiari gravi.

diversi soggetti sociali: è frequente che venga analizzato in modo sommario con dati poco attendibili e che venga giustificato attraverso colpevolizzazioni reciproche delle famiglie, dei ragazzi stessi, della scuola, delle Amministrazioni locali, delle tecnologie digitali e anche della società nel suo insieme.

La colpevolizzazione è il peggior modo di ri-conoscere, perché non aiuta per niente a capire o a cercare di capire, non porta a esplorare, ad aprire ipotesi di comprensione, ma a chiudere: ci si ricorre tanto di frequente perché consente di tranquillizzarsi: ogni soggetto in campo può dirsi di aver fatto tutto il possibile e di non avere mezzi e modi per influire su altri che non intervengono o non agiscono come dovrebbero. Non si può far altro che lamentare e lamentarsi o anche sopportare e quindi ci si sente senza macchia e almeno per un po' senza paura rispetto agli interrogativi sull'adeguatezza del proprio operato. Mi domando come mai anche nel contesto della scuola, rispetto alla dispersione, non si faccia tesoro di elaborazioni più sistematiche e approfondite come quelle costruite attraverso le ricerche condotte da alcuni anni dalla prof. Madalena Colombo che adottano approcci quantitativi e qualitativi.

Nel microcosmo dei rapporti tra un insegnante e una classe o in quello più ampio dei rapporti tra scuola e territorio i cambiamenti più generali inevitabilmente inducono un moltiplicarsi di difficoltà e problemi rispetto ai quali le modalità di intervento più normalmente utilizzate si rivelano inefficaci: si diffondono sentimenti di impotenza, frustrazioni, paure. Si possono negare o accettare. Si può soccombere o reagire. Ho segnalato che esistono dei modi di affrontare i problemi che sono più ragionevoli di altri. Se riusciamo a individuarli e a metterli in pratica, forse possiamo impegnarci per gestire i problemi in modo più leggero e supportabile anche se non so, anzi non credo, possano essere risolti o eliminati¹⁵.

L'importanza della trasgressione

Per far fronte alle paure e ai disagi che attraversano il lavoro anche degli insegnanti ho segnalato l'importanza del «ri-conoscere». L'altra strada è quella del **trasgredire**¹⁶, ovvero uscire dai confini. L'insegnante protagonista del caso riferito suggerisce agli studenti di mettere sul banco il cellulare per verificare l'ora. Il cellulare è proibito le ricordano i ragazzi: ma una volta tanto — si permette di rispondere l'insegnante — usiamo il cellulare in classe anche se è proibito. Forse l'episodio non è molto significativo, ma lo prendo come spunto per mettere in evidenza che «**trans-gredire**» implica **andare (fare un passo, ascendere un gradino) oltre**, al di là, oltrepassare delle delimitazioni di tem-

¹⁵ Cfr FARGION S. N., D'AMICO F., «Anche a scuola includere è collaborare», in *Animazione Sociale*, n. 281, 2014, pp. 81-89; OLIVETTI MANOUKIAN F., «Di quali servizi ci sarà sempre più bisogno?», in *Animazione Sociale*, n. 276, 2013, pp. 25-33.

¹⁶ OLIVETTI MANOUKIAN F., «Quel tanto di trasgressioni per lavorare nel sociale», in *Animazione Sociale*, n. 259, 2012, pp. 61-73.

po, di spazio, in particolare delle regolamentazioni di comportamenti e rapporti interiorizzate e intrinsecamente assunte da apparire connaturate e inamovibili: in questo senso implica uscire dai confini, che sono sempre rassicuranti, ma anche imprigionanti. In un ambiente chiuso, fisicamente, ma anche mentalmente circoscritto da principi e saperi pre-costituiti, certi e inoppugnabili, sappiamo quello che succede, ma siamo anche ingabbiati, fasciati, siamo stretti e costretti, e quindi siamo a rischio di «paralisi».

Trasgredire implica assumere le proprie paure: da qui diventa possibile guardare più apertamente in faccia ciò che ci inquieta e ci fa temere (e questo è **ri-conoscere**) e osare, intraprendere qualche passo (e questo è **tras-gredire**) per allentare gli schemi precostituiti, soprattutto quelli che inchiodano a comportamenti e rapporti. Mi riferisco, ad esempio, a uno schema come quello che fa pensare che tra i ragazzi c'è qualcuno di intelligente e volenteroso, ma che, in generale, sono disinteressati, svogliati e passivi, oppure che i ragazzi sono recipienti da riempire più che nuclei vitali di energie, di domande, di interrogativi con cui interagire, oppure che i ragazzi sono attratti da tutto fuor che dalla scuola e così via. Un altro schema fisso è quello delle compartimentazioni disciplinari, che si frappongono o si contrappongono a cooperazioni e scambi, a confronti e a progettazioni convergenti di iniziative e sperimentazioni.

Penso anche agli attaccamenti alle strutturazioni di rapporti gerarchici. Secondo me viviamo troppo nelle gerarchie e troppo poco nelle dissimmetrie: la **gerarchia si costituisce quando una dissimmetria viene istituzionalizzata**, fissata in modo tale per cui chi, per qualche ragione — per posizione professionale e organizzativa, per età, per collocazione sociale, ecc. — si trova in uno stato «superiore»; è, in tutto e per tutto, più: più potente, più esperto, più dotato di capacità di decidere, più forte. In qualsiasi situazione lavorativa c'è qualcuno che comanda e qualcuno che obbedisce, c'è qualcuno che sa e qualcuno che non sa, qualcuno che ha e qualcuno che non ha: ma questi può, sa, ha in un'area limitata collegata a qualche funzione specifica e rispetto ad altre aree può essere ignorante e impotente.

In una società disorientante, complicata, multiculturale, frammentata come possiamo sostenere e conformarci a gerarchie stabili e definitive? L'insegnante sa più e meglio rispetto ad alcuni contenuti, ma rispetto alle difficoltà ad apprendere è lo studente che ha maggiore esperienza. L'osservanza di gerarchie fisse rischia di imprigionarci: se mi trovo in condizione di superiorità devo, sono costretto a rispondere comunque a tutto; e, se sono collocato in posizione inferiore, non posso permettermi di dissentire o deviare o anche soltanto suggerire. Dei *manager* di un *general board* aziendale, o dei capi dipartimento che fanno parte, ad esempio, di un'azienda sanitaria locale, evitano di dare rimandi contrastanti con quanto viene comunicato da un direttore generale: non è possibile contraddirlo anche con dati alla mano perché tutto sommato è il «capo». Tra insegnanti e dirigente scolastico non accade talvolta qualche cosa di analogo?

Conclusione

Concludo con un rapido riferimento ai **percorsi formativi** che potrebbero (e, forse, anche dovrebbero) essere proposti agli insegnanti in questo particolare periodo. A mio avviso andrebbero progettati e realizzati con l'obiettivo di facilitare per chi partecipa il «ri-conoscere», da una parte, e il «tras-gredire», dall'altra. Ambedue costituiscono processi non facili, perché ci si confronta con strutture solidamente ancorate dentro di noi, pesanti come blocchi di cemento difficili da scalfire e da spostare con grande attenzione per evitare di introdurre lacerazioni e squilibri. Con pazienza, con il renderci conto a poco a poco delle incongruenze con cui affrontiamo la realtà quotidiana, con le interazioni con altri colleghi, con l'accompagnamento di qualcuno che ci aiuta ad avere e dare fiducia, possiamo arrivarci.

Chiudo con un pensiero di Julia Kristeva¹⁷, scrittrice francese che seguo da molti anni e di cui recentemente è stato pubblicato in italiano un piccolo libro —*L'avvenire di una rivolta*— con testi non nuovi, ma più che mai attuali: «Tutti e tutte siamo impegnati in un'esistenza difficile, spesso dolorosa, e portiamo avanti lotte rischiose: è comprensibile aver paura, perché siamo esposti a grandi incertezze. Condividiamo tuttavia qualche cosa di nuovo. Scopriamo per esperienza che non ci sono risposte alle *impasse* sociali, ai tunnel senza via d'uscita, di tipo storico o politico; non ci sono risposte senza un'esperienza interiore radicale, esigente, singolare, capace di appropriarsi della complessità del prima, per decidere dell'**adesso** e del **poi**».

¹⁷ Cfr KRISTEVA J., *L'avvenire di una rivolta*, il Melangolo, Genova 2013.