

## Per un attimo, solo per un attimo

Maria Grazia Fiore

01-02-2007

*Quando, qualche anno fa mi ritrovai a scrivere questo [articolo](#) con dolore e con rabbia, pensavo ancora che ci fossero margini di miglioramento, che lo studio di nuovi paradigmi e la ricerca di nuovi alfabeti ci avrebbero salvato dalla deriva, che da qualche parte qualcuno avrebbe ascoltato. Credevo ancora (addirittura!) in una funzione unica docente e che [maestre e professori](#) avessero qualcosa da dirsi...*

### PER UN ATTIMO, SOLO PER UN ATTIMO...

di

Maria Grazia Fiore

*In pullman curiosi,  
là soddisfatti e delusi  
per la masseria sola e imponente  
senza amici attorno.*

*Era circondata da ragnatele di pietra e la guardavo  
mentre venivo infuocato dal sole.*

*Michele (IV elementare)*

In uno dei miei ultimi scritti, riflettendo sulla mercificazione dell'istruzione e sull'assorbimento del sistema pubblico di istruzione nel contesto del cosiddetto "mercato sociale", mi interrogavo sul senso ultimo del fare scuola nel momento in cui si rinuncia all'utopia, "ai non-luoghi dove, di tanto in tanto, docenti e discenti si ritrovano"...

In questo momento, così difficile e confuso per chi torna a casa con le mani sporche di gesso e con i pacchi di quaderni da correggere, sono proprio questi non-luoghi - segnati dal pensiero dell'altro - a dare un senso alla nostra professione e al nostro agire quotidiano, a restituirci le emozioni del rapporto educativo, attraverso il quale l'insegnante si espone nuovamente agli stessi processi mediante cui si è formato.

Mi piace allora l'idea di soffermarmi - per un attimo, solo per un attimo - sulla risposta più semplice che l'organismo umano fornisce a se stesso rispetto agli stimoli cui è esposto: l'emozione.

Provo emozioni quando la fitta e invisibile trama del mio lavoro quotidiano si rivela nell'osservazione di un bambino.

Provo emozioni quando ho la fortuna di partecipare alla lezione di una collega o quando cerco insieme a lei di colmare quella distanza che ci separa dalla soluzione di un problema.

Provo emozioni quando la stanchezza non riesce a spegnere la felicità di aver, anche quel giorno, imparato qualcosa.

Provo emozioni quando una "visita d'istruzione" si trasforma in poesia e le mani si impiasticciano di colla e colori mentre diamo forma al ricordo.

Ma non so a chi parlarne. C'è sempre meno spazio e voglia di parlare di emozioni all'interno della scuola dell'autonomia.

Si parla tanto - e troppo spesso in maniera distorta - di organizzazione scolastica, ignorando volutamente la comunità che è dentro di essa, la necessità di prendersene cura, di ridefinire "nuove strutture e nuove efficaci" che abbiano come fulcro "l'integrità della persona e delle persone o qualità della vita." [Butera, 1998]

Si sostiene - in realtà - un processo di adattamento imitativo [Bonazzi, 1998] in base al quale la scuola sta facendo propri concetti e strumenti tradizionalmente appartenenti all'ambito economico, confondendo il principio di legittimazione con quello di efficienza, nell'illusione che organizzazioni rese simili da questi processi siano ugualmente efficienti.

Che si tratti di un isomorfismo dovuto alla scarsità di risorse piuttosto che alla preoccupazione di ottenere legittimazione sociale e appoggi politici, poco importa.

Importa piuttosto il fatto che il sistema-scuola stia subendo una vera e propria colonizzazione economico-manageriale, senza essere in grado di rielaborare una proposta autonoma e peculiare, assorbendo acriticamente le modalità operative più distanti dalla propria natura organizzativa nel rassicurante perseguimento di un'improbabile "conformità alle specifiche" certificata ISO.

Fagocitata sempre più in un indistinto terziario formativo, anche la scuola sembra destinata a rimodulare le proprie relazioni esogene nei termini di servizio *on-demand*, depauperando al tempo stesso quelle endogene attraverso una loro rilettura in termini di semplici linee di connessione gerarchica.

Un mutamento, questo che - dal punto di vista sociale - andrebbe a favorire (invece che arginare) quel progressivo ritrarsi della coscienza collettiva a fronte di una sempre più consistente coscienza individuale [Durkeim, 1989]; dal punto di vista organizzativo, invece, andrebbe ad intaccare proprio la qualità e la funzionalità di quel contesto relazionale che recenti studi in materia [Tronti, 1999] pongono alla base della crescita e dello sviluppo organizzativo, mettendo in luce l'importanza - in costante crescita anche nel più ampio contesto sociale - dei cosiddetti "*beni relazionali*".

Benedetto Gui definisce tali beni come "*un bene capitale immateriale che si riscontra nelle relazioni personali di lungo periodo, e che produce benefici sia intrinseci che strumentali*" e li individua, ad esempio, in tutti quei valori e quei tipi di legame come la familiarità reciproca, l'amicizia e la cooperazione, che sembrano più difficili da creare e mantenere nelle società moderne rispetto a quelle tradizionali.

Secondo questa prospettiva l'investimento in relazioni sarebbe necessario per contrastare la tendenza a spezzare i legami di lungo periodo causata dalla crescente mobilità richiesta dai sistemi produttivi, tenendo ben presente che:

- 1) per la creazione di beni relazionali non si può fare riferimento agli usuali incentivi di mercato, in quanto non si tratta di beni godibili esclusivamente da una sola persona (cioè privati) ma occorre contare sulla contribuzione volontaria di risorse;
- 2) nell'ambito delle relazioni interpersonali accanto agli aspetti oggettivi, cioè le azioni, a contare sono anche le motivazioni che ciascuno intravede nelle azioni dei suoi interlocutori. [GUI, 1999]

Nessuno sembra però occuparsi di riconoscere e rispondere in maniera adeguata agli stati d'animo, alle motivazioni e ai desideri di chi fa tutti i giorni la scuola.

Nessuno sembra ricordare che il punto di partenza per un cambiamento organizzativo che sia davvero tale, passa dalla comprensione che gli insegnanti - esattamente come i loro allievi - sono portatori di diversità che vanno valorizzate e armonizzate per "*l'ottimizzazione del sistema*", evitando logiche '*quantificatorie*' o assolutistiche che hanno solo il risultato di far nascere la competizione interna a discapito della cooperazione, alimentare i conflitti e sacrificare l'optimum del sistema per quello locale.

Indicativa, a tale riguardo, la proposta di differenziazioni salariali collegate al grado di apprendimento degli alunni, stabilito attraverso test e prove oggettive.

Nessuno - men che mai in questo momento - potrebbe mai sostenere che l'unica forma di motivazione su cui si deve realmente puntare per il miglioramento e l'innovazione è quella intrinseca, rappresentata dalla spinta al miglioramento che è dentro di noi, quasi sempre sostituita da quella estrinseca rappresentata dal riconoscimento che un traguardo definito a priori da qualcun altro è stato raggiunto.

Secondo Gareth Morgan, "*le nostre teorie e le nostre spiegazioni della vita organizzativa sono fondate su metafore che ci inducono a vedere ed a concepire le organizzazioni in modi diversi e parziali*", [Morgan, 1996] in quanto derivano dal modo secondo cui noi comprendiamo in maniera più generale il mondo.

A me, la metafora della scuola come rete - relazionale, comunicativa, organizzativa - piaceva molto finché non è stata relegata nel capitolo "*Economie di bilancio*". Mi piaceva perché in un frangente storico "*complesso*", questa figura retorica si prestava meglio di altre all'attuazione di quelle strategie di "*distanziamento del pensiero*" di cui parla Donata Fabbri, indispensabili per "*tenere più conto di cosa c'è intorno, dei legami, delle relazioni e soprattutto della definizione dei contorni e della scoperta di altre direzioni*". [Fabbri, 1994] Anche la metafora dell'organizzazione che apprende mi piaceva, perché il suo fulcro è un cambiamento di mentalità mediante cui "*ripercepire*" il mondo e il nostro rapporto con esso; è imparando a far emergere a consapevolezza le nostre immagini interne del mondo, che si possono cambiare i modelli mentali, alla base delle nostre azioni.

E' solo quella che Peter Senge definisce una "*metanoia*", un andare al di là della mente, che ci può portare dal vedersi come separati dal mondo all'essere collegati ad esso; dal vedere i problemi come causati da qualcuno o da qualcosa "*fuori là*" a vedere come le nostre azioni creano i problemi che noi sperimentiamo.

Un'organizzazione che apprende è un posto in cui la gente scopre continuamente come creare la propria realtà. E come può cambiarla. [Senge, 1990]

Ora non ho più metafore che mi emozionino. Quelle che scaturiscono da questo contesto sono la negazione di tutto ciò che penso debba (o almeno tentare di) essere l'organizzazione scolastica. Talvolta mi scoraggio. E allora torno sui miei passi a cercare la struttura profonda dell'ordito pedagogico che sorregge il mio fare scuola e orchestra le mie emozioni.

Torno in quell'altrove dove l'asimmetria della relazione educativa si stempera divenendo incerta e oscillante; dove non ci sono cattedre e banchi a segnare la distanza di sicurezza; dove la distanza, anzi, viene accorciata volontariamente dall'insegnante così come - tanto tempo prima - qualcun' altra aveva fatto con lei chinando la testa sullo stesso libro.

Torno in quel "*disparte della seduzione/educazione*" [Massa, 1996] che si rivela grazie alla capacità della formatrice di tornare alla forma originaria di formanda, svelando la radura dove, anni prima, questa si è impadronita delle strategie del proprio mentore.

Esisteranno sempre, a secondo del momento e dei problemi che si devono affrontare, delle metafore che sembreranno più idonee di altre a descrivere una certa situazione, ma non per questo bisognerà farsi ingabbiare in un'unica prospettiva.

Bisogna accettare "*il paradosso secondo cui la realtà è contemporaneamente soggettiva e oggettiva [in quanto] ci impegniamo in realtà oggettive in maniera soggettiva*", mai dimentichi, però, che "*organizziamo nello stesso modo in cui immaginiamo ed è sempre possibile immaginare in modo diverso.*" [Morgan, 1996]