

● ed esperienze di cristiani nel mondo operaio ●

Itinerari

... la SOCIETÀ, il LAVORO, l'ETICA, la RELIGIONE:
in STUDI, ATTUALIZZAZIONI, RUBRICHE, RICERCHE

4

2018
ANNO XXXIV

In copertina: immagini dell'Istituto di Istruzione Superiore
"Curie-Vittorini" di Grugliasco (Torino). Foto di Salvatore
Passari.

Pensieri e parole. *Lavori in corso* per genitori e insegnanti

Proprietà e Amministrazione:
Cooperativa Sociale Solidarietà



Edizioni Solidarietà
via Pietrarubbia 25/I - 47923 Rimini
Tel.-Fax 0541/726113
E-mail: solidari3@solidarieta1.191.it

Direzione e Redazione:
Centro Studi Bruno Longo
Via Le Chiuse, 14 - 10144 Torino
Tel.340 5005199

E-mail: centrobrunolongo@gmail.com

Autorizzazione:
Tribunale di Rimini n. 291
del 10/2/1986

Abbonamento annuo € 26,00
Esteri € 31,00, un numero € 10,00
su c.c.p. n. 11661477
intestato a: Coop Solidarietà a r.l.,
via Pietrarubbia 25/I - 47922 Rimini

Grafica e impaginazione:
Coop.Solidarietà - Rimini
Centro Stampa: Digitalprint
via A. Novella, 15 - 47922 Rimini

Direttore responsabile:

Paolo Guiducci

Direttore:

Oreste Aime

Comitato di redazione:

Marco Craviolatti

Piergiorgio Ferrero

Salvatore Passari

Paolo Rocco

Piero Terzarior

Redazione:

Andrea Andreozzi (Fermo)

Marcellino Brivio (Milano)

Antonello Famà (Torino)

Fausto Ferrari (Brescia)

Flavio Grendele (Vicenza)

Gabriella Truffa (Torino)

Collaboratori:

Gianni Colzani - Milano (teologo)

Aldo D'Ottavio - Torino (sindacalista)

Maurilio Guasco - Alessandria (storico)

Carlo Molari - Roma (teologo)

Giovanni Perini - Biella (biblista)

Giannino Piana - Novara (moralista)

Ermis Segatti - Torino (saggista)

**Pensieri e parole. *Lavori in corso*
per genitori e insegnanti**

Editoriale	7
Lo studio e il tempo della profondità <i>Paola Mastrocola</i>	11
“L'amore che mi resta” <i>Michela Marzano</i>	27
Incidenza dei media e delle reti sociali sugli apprendimenti e sulla qualità delle comunicazioni <i>Simona Borello</i>	45
Le risorse positive degli adolescenti <i>Michele Roselli</i>	55
Buoni per la scuola? <i>Andrea Colombo</i>	69
La scuola tra aspettative e ritardi <i>Salvatore Passari</i>	75

Editoriale

Se vale la metafora di Ulrich Beck, la *metamorfosi del mondo*, per precisare e raccontare il tempo che stiamo attraversando, come delinearne le conseguenze in quel mondo intricato e delicato che è la scuola? Beck mette in luce che metamorfosi vuol dire, tra i tanti significati, una forma di rapida e imprevedibile de-istituzionalizzazione. Ha colpito in particolare la potenza dei tempi moderni, lo Stato nazionale; non può non toccare, anche profondamente, la Scuola, un elemento chiave dello Stato nazionale, e tutto ciò che comporta: le nozioni stesse di sapere, insegnamento e cultura; le relazioni educative; i metodi di apprendimento e di ricerca – forse la stessa percezione di sé, per secoli modellata sul libro e sul procedimento riflessivo.

Rivolgendosi alle nuove generazioni, la scuola rappresenta anche emblematicamente ciò che chi le ha precedute vuol loro trasmettere e comunicare – ma potrebbe anche fotografare gli smarrimenti e le illusioni, e non solo il patrimonio di conoscenze e conquiste raggiunte, che inevitabilmente invecchiano con il mondo che precede l'infosfera. La scuola è anche uno psicodramma quotidiano e collettivo, che richiede diagnosi lucida e benevola comprensione.

Nell'immaginario la scuola richiama un edificio – un luogo, una disposizione di saperi, gerarchie di funzioni. Forse bisognerebbe ormai pensarla come un processo, al tempo stesso caotico come punto di partenza e ordinato nelle sue direttrici, ma sconosciuto in molti suoi esiti.

Anche la scuola è un mondo complesso, in sé e in riferimento al mondo in cui vive. Come orientarne le possibilità e inibirne i processi puramente dissipativi?

Le prime quattro relazioni del fascicolo sono state svolte nel 2018 presso l'Istituto di Istruzione Superiore "Curie-Vittorini" di Grugliasco (Torino) nell'ambito di un progetto ideato e sostenuto dalla prof.ssa Palmira Ronco, a cui va un grosso

plauso e ringraziamento per l'iniziativa, in collaborazione con il prof. Salvatore Passari. Il progetto, **“Pensieri e parole. Lavori in corso per genitori e insegnanti”**, ha aperto alcuni spazi di confronto tra genitori e insegnanti sulla frastagliata complessità dei problemi che attraversano l'adolescenza. I contributi degli esperti hanno toccato svariati temi:

- il rapporto degli adolescenti (e degli adulti che li affiancano) con lo studio e con la didattica in generale, nel mutato contesto scolastico (Paola Mastrocola);
- la mancanza, la fragilità, il suicidio giovanile e il filo invisibile che continua a legare le persone oltre l'assenza concreta dell'altro, affrontato ne *L'amore che mi resta* (Einaudi, Torino 2017), di e con Michela Marzano;
- le conseguenze del modo di usare i *media*, la loro incidenza sugli apprendimenti, il rapporto mai esplorato a sufficienza tra tecnologia e antropologia (Simona Borello);
- le risorse degli adolescenti che chiedono ancora fiducia e relazioni significative agli adulti, i quali faticano a riconoscere e a inverare (Michele Roselli).

Tutte le relazioni hanno avuto come interlocutori sia i genitori sia gli insegnanti, tranne la relazione della Marzano che ha avuto come pubblico privilegiato alcune classi dell'Istituto che hanno interagito con il libro dell'autrice, precedentemente letto dagli allievi. Per l'organizzazione di questo incontro i ringraziamenti vanno alla prof.ssa Simona Marcabrun che lo ha introdotto.

Alle quattro relazioni seguono quella di Andrea Colombo (docente di scuola media e segretario regionale di Cisl-Scuola Piemonte) sugli aspetti sindacali e politici del sistema scolastico alla luce della “Buona Scuola”, e quella di Salvatore Passari (docente di filosofia presso il liceo Curie-Vittorini) sulle aspettative e sui ritardi educativi e culturali della scuola di oggi.

Lo studio e il tempo della profondità

di Paola Mastrocola

Salvatore Passari, moderatore (M.)

Il tema di cui ci occuperemo insieme a Paola Mastrocola è quello dello studio. Ti domandiamo subito come sia possibile che negli ultimi tempi la scuola, come direbbe Massimo Recalcati, sia “evaporata” e non sia più il luogo dove si va per studiare. Vi si svolgono, al contrario, molte altre attività: volontariato, sport, musica, lingue, disegno, fotografia... ma manca lo spazio per lo studio. Paola Mastrocola, attraverso numerosi titoli dedicati alla scuola, è consapevole nelle sue riflessioni che ci troviamo a vivere in una società edonistica: la società dell'intrattenimento e del godimento immediato di qualsiasi desiderio. Questo atteggiamento annulla la dinamica dell'attesa, del vuoto, della frustrazione, necessaria e fondamentale per una crescita matura e trasformante.

Non so qual è la tua impressione, a me pare che possiamo sostenere che oggi gli insegnanti stessi fanno fatica a studiare, impegnati come sono in molte altre cose: presiedono a lunghe riunioni, si occupano di offerte formative, di salute, di Alternanza scuola-lavoro, di uscite didattiche, di orientamento in entrata e in uscita, di bisogni educativi speciali; devono inoltre presenziare ai consigli di classe, ai collegi docenti, ai consigli d'istituto, devono scrivere verbali, seguire corsi di aggiornamento on-line, devono preparare le prove di valutazione, dare giudizi, certificare competenze, fare i corsi di recupero, correggere le prove Invalsi, approvare il piano triennale dell'offerta formativa, scrivere e seguire progetti, compresi quelli finanziati dalla Comunità Europea, e infine, devono anche “autovalutarsi”... Ma tutte queste incombenze, come hai più volte

sottolineato nei tuoi scritti, cosa hanno a che fare con i libri, con lo studio, con la vera formazione, con l'identità dell'insegnante?

Di certo si tratta di una provocazione, che mi piace però sostenere, senza eludere la questione di verificare se proprio tutti questi impegni non siano un modo per non interrogarsi sulla validità del modello educativo e didattico al quale ci ispiriamo nel nostro insegnamento. Magari è semplicemente una delle tante paure che ci portiamo dentro, una sorta di dettame narcisistico, che rimuove ciò che ci ferisce e ci provoca, per non modificare la realtà delle cose, perché potremmo scoprirci impotenti e deboli!

Con queste premesse ti vorrei chiedere: come mai gli insegnanti per primi non riescono ad elaborare strategie che sappiano opporre una resistenza al modello di mercato richiesto oggi, secondo il quale il sistema scuola è divenuto un sistema azienda? Una forma di resistenza non potrebbe forse consistere nel rimettere al centro lo studio, facendolo diventare un vero e proprio oggetto del desiderio? Recalcarsi utilizzerebbe il termine "erotizzazione del libro": il libro diventa cioè il luogo in cui riflettere su se stessi e progredire nella cultura.

Sono un'insegnante in pensione da due anni. Ho iniziato a parlare di scuola nel 2004 con il mio primo libro per arrivare a quello del 2015, al quale credo non ne seguiranno altri. Quello che più mi sconvolge da insegnante è la presa di coscienza che gli allievi non studiano. A volte si ha la netta impressione di aver fatto una lezione davvero bella, magari su argomenti che noi stessi preferiamo, che sono maggiormente nelle nostre corde, e sembra di aver conquistato per sempre gli studenti, di essere riusciti a catturarli. Per scoprire, ahimè, in un secondo momento, che a loro non è "arrivato nulla": gli studenti sono in grado di ripetere qualcosa della lezione ma non hanno aperto il libro, non hanno letto le poesie, non hanno studiato né approfondito l'argomento. Le domande che ci si dovrebbe porre sono, a mio parere, due: perché i ragazzi non studiano? E anche: perché noi lo tolleriamo? Se effettivamente la scuola fosse il luogo dove il ragazzo va per studiare, l'insegnante dovrebbe essere colui che esige che questo avvenga. Quando un'intera classe non sa rispondere alle

domande perché nessuno ha studiato, l'insegnante dovrebbe alzarsi e abbandonare il luogo di lavoro in quanto non ci sono i presupposti per svolgerlo.

Pensiamo ad un macellaio che apre un negozio ma nessuno entra a comperare la carne: dopo un po', se la situazione non cambia, il macellaio è costretto a chiudere.

Perché dunque tolleriamo questa continua mancanza verso il ruolo degli insegnanti e della stessa scuola, intesa come luogo dove si studia? La risposta che ho maturato è che oggi non ci teniamo davvero, o forse teniamo ad altro. Si tiene soprattutto al fatto che i ragazzi stiano insieme, che stiano bene, che facciano delle amicizie, che non abbiano dei disagi psicologici, che non siano frustrati, che in generale non patiscano. Sono queste, forse, le aspettative sia degli insegnanti che dei genitori: che ci sia una sorta di benessere, di serenità anestetizzata. Che i ragazzi studino oppure no è diventata una questione secondaria.

Esiste però una diversa visione delle cose: molti, anche tra i miei stessi colleghi, non aderiscono a questa mia analisi, che personalmente ritengo essere oggettiva. L'insegnante entra in classe, cerca di appassionare i suoi allievi, ma il suo compito finisce qui: si spera ci sia un seguito, si spera che nella loro giornata trovino un momento per tornare sulla lezione svolta. Posso dire che l'80 per cento dei colleghi è convinto che i ragazzi a casa studino, e non capisco come possano sostenerlo.

Se la questione è se davvero ci importa lo studio, mi chiedo perché allora non si faccia in modo di impostare i nostri progetti proprio su di esso.

Vorrei a questo punto definire la parola "studio", perché credo che oggi possa essere una parola molto ambigua. Oggi si studia per l'interrogazione, per passare i test, per oltrepassare il numero chiuso e accedere alle varie facoltà, per vincere un *master* o uno *stage*. Si tratta cioè esclusivamente di uno studio finalizzato: si studia ciò che viene richiesto per "passare qualcosa". La definizione di studio che vi propongo è molto semplice: studiare significa stare per ore seduti con i libri davanti immagazzinando parole nella testa e facendo in modo che ci restino per lungo tempo. Stare, leggere, capire, memorizzare e far proprio ripetendo:

questo è studiare. Oggi i ragazzi hanno una vita che non li porta a “stare”: hanno invece una vita che è quella che noi vogliamo per loro. Noi genitori sopportiamo male un ragazzo fermo, statico: lo definiamo problematico, introverso, non socializzato; un ragazzo di questo genere ci fa paura, mentre ieri non era così, non esisteva il mito dell'estroversione, come invece abbiamo ormai da almeno vent'anni. Ad esempio, alle elementari il bambino che va bene a scuola è quello che interviene spesso. Abbiamo sollecitato noi stessi l'intervento continuo in classe, non sopportiamo l'ascolto, lo abbiamo anzi definito “passivo”, e una classe attenta per due ore ci fa paura. Stiamo abolendo la cosiddetta lezione frontale, l'ascolto viene inteso con una connotazione passiva, mentre io credo sia una delle cose più attive che l'umanità possa fare.

Un problema sta anche nell'identificare il nemico: non riesco a capire chi sia il “Minotauro”, come l'ho definito nel mio precedente libro, ossia chi abbia fatto piovere dall'alto le varie riforme che hanno snaturato la scuola: non credo siano i ministri, sarebbe troppo semplice; forse sono invece i funzionari del Ministero, rintanati nei labirinti.

M.

Bisogna fare i conti con il fatto che il contesto è radicalmente diverso rispetto al passato e che oggi viviamo nel mito della velocità, dell'immagine, del “copia-incolla”: gli studenti studiano per la verifica ma il giorno dopo dimenticano tutto! La questione, come dici tu, è che noi tolleriamo questa situazione. Sono convinto che non servano né metodo di studio, né corsi di recupero. E tuttavia il contesto è cambiato anche perché molte famiglie non hanno più fiducia nei confronti degli insegnanti, con una conseguente rottura del patto educativo tra genitori e professori; i genitori difendono a spada tratta i figli: in caso di voti negativi è un dramma, come pure nel caso di provvedimenti disciplinari. Ne consegue che i ragazzi non tollerano più la frustrazione, elemento indispensabile alla loro crescita. Inoltre, in classe non si leggono più i testi integrali degli autori per mancanza di tempo. Gli alunni sono spesso assenti durante le lezioni perché impegnati sull'Alternanza scuola-lavoro. D'altro canto se ogni

insegnante dovesse assegnare letture integrali o assegnare loro molte pagine per ogni lezione, si otterrebbe l'effetto opposto: un ingorgo di compiti e impegni per cui sarebbe davvero impossibile fare tutto. Consideriamo poi la valutazione tramite test a risposta multipla, che nulla ci dice sull'effettiva preparazione dei ragazzi e su quanto abbiano approfondito durante l'ascolto delle lezioni. Questa impasse potrebbe essere superata se i consigli di classe funzionassero bene, se cioè facessero una seria programmazione interdisciplinare, condividendo il tema dello studio. Oppure potrebbero sperimentarsi con un tutor che li aiuti a lavorare meglio, creando parimenti l'opportunità di produrre prassi, stili, modelli nuovi che, se adeguati, potrebbero essere anche proposti in altre scuole, fino ad arrivare al Ministero. Un bell'esempio di partecipazione dal basso e di innovazione vera! Invece quello che succede oggi è che forse siamo troppo impegnanti in molti adempimenti formali per pensare seriamente ad una pratica alternativa a ciò che quotidianamente vediamo. Vorrei avere la tua opinione in merito.

Personalmente, se ancora insegnassi italiano nel biennio del liceo scientifico, proporrei un progetto di lettura di un libro. Mi piacerebbe abolire le varie antologie e dedicare un anno scolastico ad un singolo libro. La mia idea di studio è quella di “restringere”: mi piacerebbe dedicare addirittura due settimane all'analisi di una pagina perché ciò che maggiormente manca ai ragazzi credo sia il “tempo della profondità”. La vita di tutti noi è esattamente il contrario: passiamo da una cosa all'altra in modo confuso, siamo abituati all'immediatezza, a fare tante cose ma tutte però in modo superficiale. Anche a scuola viene chiesto agli insegnanti di fare tante cose, si viene valutati in base a tante attività oltre che al mero insegnamento. Il bravo insegnante è quello che si occupa di tanti aspetti dell'educazione dei ragazzi. Si dovrebbe rivalutare la mentalità di oggi e tornare al poco, al piccolo, al ristretto.

Negli anni Sessanta (io sono del 1956) la vita era povera, c'erano poche cose e c'era una maggior capacità di concentrazione, mentre oggi abbiamo troppo. Pensiamo, ad esempio, alla quantità di canali televisivi: possiamo scegliere tra 500 canali

diversi, cinquant'anni fa ne esistevano due. Nel mio libro *La gallina volante*, uscito nel 2000, ho fatto una considerazione sulla quantità di tipologie di biscotti che troviamo nei supermercati. Credo sia proprio questa pienezza da combattere: possediamo troppo.

Con l'insegnamento dell'italiano è la stessa cosa: generi letterari, narratologia, personaggi, storia letteraria, critica... Bisognerebbe smetterla con tutto questo e leggere un solo libro andandoci a fondo. È meraviglioso leggere con i ragazzi una sola pagina per un'ora: si possono dedicare anche dieci minuti ad una sola parola. Dovremmo riuscire proprio a soffermarci sulle parole tanto tempo in modo da far capire che leggere significa "farsi attraversare dalle immagini e dalle parole". Questo discorso vale per una materia come l'italiano, ma è applicabile ad ogni altra disciplina.

Credo si debba recuperare un atteggiamento guerriero per combattere il mondo che c'è fuori e che rema verso tutt'altra parte: è una missione davvero molto ardua, in cui bisogna veramente credere e che bisogna fortemente volere. Le direttive della cosiddetta nuova "Buona Scuola" sono esattamente il contrario: ad esempio si vuole abolire del tutto il tema, che già non è più presente negli esami di terza media, e che presto scomparirà anche dalla maturità. Cos'è il tema, se non uno spazio bianco per il pensiero? È la sfida massima con la quale si richiede al ragazzo di strutturare il pensiero, scrivere quello che vuole, quello che sa, ciò che desidera esprimere in libertà. Il tema è stato sostituito da otto pagine di fotocopie sulle quali viene richiesto ai ragazzi di fare un copia incolla, una sorta di *collage*. In questo modo, quando gli studenti possono esprimere il loro pensiero o il loro animo?

Un'ulteriore tragedia è la decisione del Ministero di rendere il telefonino uno strumento didattico. Navigando in Internet si utilizza la parte primitiva del cervello, il sistema limbico, mentre non sono implicate le altre parti, deputate a concentrazione, riflessione, profondità, rischiando così di atrofizzarle. È dunque fondamentale capire cosa vogliamo che la scuola diventi. Sarà il luogo limbico dell'uomo primitivo che si esprimerà a segni,

icone, suoni gutturali? Cos'è un *tweet* se non un suono gutturale? Rispondere ai messaggi con gli *emoticon* significa rinunciare alla parola e alle infinite sfumature del linguaggio verbale. Mi chiedo se sia giusto rinunciare a tutto questo.

M.

Vorrei sottolineare che se è vero ciò che dici e cioè che si può costruire un programma partendo da un singolo testo, non sempre le soluzioni pratiche trovano immediatamente una modalità operativa. Credo però che sia importante porsi comunque degli orizzonti di grande respiro, i quali permettono di tracciare un cammino. Dove ci porterà la scuola così come è impostata oggi, esternalizzata e burocratizzata se noi insegnanti non introduciamo per primi un'inversione di tendenza? Il progetto da te proposto di lettura di un libro implica una trasformazione radicale della programmazione e del modo di organizzare i contenuti. Anche nelle materie scientifiche esiste una logica che deve essere interiorizzata e applicata ai diversi contesti. Mi piacerebbe capire se condividi il mio pensiero riguardo all'esistenza di una scuola che tollera l'errore, l'insuccesso, il brutto voto per sostenere il cambiamento scolastico degli allievi e non per mortificarli. Che significato ha infatti il buonismo o l'eccesso di severità di certi professori verso alcuni studenti se gli strumenti di valutazione sono insufficienti? Per questo motivo credo che alcune tematiche vadano affrontate insieme ai genitori. Mi chiedo se esista una modalità diversa dal semplice colloquio per creare un nuovo patto generazionale. I genitori oggi non fanno più i genitori, diventando gli "amici" dei figli, un atteggiamento che può riguardare anche alcuni professori. La mancanza di un distacco generazionale non aiuta a maturare. Occorre poi creare un vuoto per arrivare al sapere, occorre cioè "destrutturare": forse la scuola cambierà proprio quando comincerà a destrutturare e a suscitare il desiderio di sapere nei ragazzi. Il problema è come fare. È necessario interrompere il flusso "iper-burocratico, iper-attivo, iper-cinetico" in cui siamo coinvolti per creare lo spazio per pensare. Le soluzioni, a mio avviso, si trovano solamente se si sceglie di avere luoghi di pensiero.

Penso che abbiamo perduto una capacità che ora deve essere nuovamente insegnata, a costo di perdere altro. È logico che anziché stare settimane su una pagina sarebbe decisamente meglio insegnare dieci autori in un trimestre, dato che un altro grande problema di oggi è quello dell'ignoranza. Forse però adesso c'è proprio l'urgenza di insegnare ai ragazzi a "stare", perché tutto il mondo invece li trascina velocemente. Se occorre insegnare a stare su una sola pagina, un educatore deve farlo.

Siamo ormai abituati a parcellizzare, viene richiesto poco: si chiedono riassunti, schemi, un minimo di pagine da studiare, mentre dovremmo chiedere un massimo di pagine. Lasciamo per una volta leggere ai ragazzi un intero capolavoro, diamo loro il tempo di farlo. Ad esempio, per leggere *Guerra e pace* ci vogliono tre mesi, sono 1400 pagine, e stare con un libro per tre mesi è ben diverso dal leggerne il riassunto di mezza pagina per sapere di cosa parla.

Stiamo togliendo ai ragazzi la bellezza delle cose: facciamo anche test di verifica immediati, ponendo domandine su cose di poco conto, mentre dovremmo lasciare il tempo di digerire il libro e non dovremmo neppure interrogare su quella lettura. Mi piacerebbe una scuola che su certe cose non interrogasse, che lasciasse libertà ai ragazzi: se hanno letto il romanzo e lo hanno interiorizzato, questo li avrà arricchiti come persone, se non lo hanno letto, pazienza.

Quanto al nuovo patto con i genitori credo che il punto centrale sia la "responsabilità individuale": adesso la scuola dà dei voti, promuove o boccia. In realtà, alla fine promuove sempre, anche se non si è preparati. Possiamo affermare che gli insegnanti, in certi casi, siano perseguibili in quanto dichiarano il falso, promuovendo alla maturità ragazzi che non sono preparati per gli studi universitari e che presto infatti li abbandoneranno. È l'insufficienza da livello che noi diamo che non permette ai ragazzi di terminare l'università. Se oggi abbiamo pochi laureati non è solo per questioni sociali o economiche ma anche per questioni cognitive: la scuola non fornisce più la conoscenza e le capacità necessarie, e noi insegnanti siamo quindi fortemente responsabili di questa situazione. La mia proposta è di non

promuovere né bocciare più: per ogni materia, invece, si dia un livello, ad esempio da 1 a 10, a cui il ragazzo è arrivato. Una valutazione di questo tipo potrebbe essere una valida fotografia di ciò che il ragazzo è, in base alla quale egli troverà lavoro o sceglierà un determinato tipo di studi.

Oggi si parla di “dispersione scolastica” quando in realtà siamo noi stessi a mandare avanti tutti, anche quelli che non ce la fanno. Qualcosa non funziona.

M.

Ci hanno sicuramente sollecitati molti argomenti. Possiamo, pertanto, dare la parola al pubblico per eventuali domande o considerazioni. A mio avviso la questione centrale di ciò che abbiamo ascoltato sta nella nostra capacità di guardare a questi temi con uno sguardo non più parziale o riduzionistico, ma d'insieme, olistico. Questo ci permetterà non soltanto di essere attenti a cosa significhi fare scuola oggi, ma anche di intercettare e rispondere alle domande profonde o alle richieste d'aiuto che ci vengono dagli alunni e dalla società. Possiamo ora dare la parola a chi vorrà intervenire.

Genitore

Mi sembra che la scuola non sia cambiata molto da quando ci andavo io, circa 40 anni fa. Le modalità degli studenti erano simili a quelle di oggi: chi studiava, chi non studiava, chi si accontentava, chi puntava a qualcosa di più. Ciò che contesto oggi è il credere di non avere abbastanza diplomati e laureati. Mi chiedo se invece non ne abbiamo troppi. Importiamo molta manodopera, altrimenti le nostre fabbriche chiuderebbero. Tutti noi vorremmo vedere i nostri figli “dotti, medici e sapienti”, perché desideriamo per loro una vita migliore della nostra, così come i nostri genitori la desideravano per noi. Oggi si cerca di avvicinare la scuola al lavoro attraverso questo strano meccanismo di alternanza scuola-lavoro ma non abbiamo più molte scuole che insegnino seriamente un mestiere. Quindi sicuramente l'idea delle competenze suggerita da Paola Mastrocola è positiva, ma è mia opinione che la scuola debba

tornare ad essere selettiva, come lo era ancora prima che ci andassi io (oltretutto, quando frequentavo le superiori, fui travolto dall'ondata di occupazioni e di scioperi che a mio avviso, pur essendo io di sinistra, ritengo sia stata estremamente deleteria sia per la scuola stessa, sia per la società che venne dopo). Concludo esprimendo la mia convinzione che la famiglia non debba parcheggiare i figli a scuola: oggi il desiderio dei genitori è che “passino” di anno in anno, che vadano comunque avanti, mentre una volta, se non “passavano” li si mandava a lavorare. Mi rendo purtroppo conto, tuttavia, che oggi manca anche il lavoro.

Concordo con questa visione: in effetti non tutti sono portati per lo studio. Il fenomeno, però, un tempo era più ridotto: oggi posso dire che spesso l'80 per cento di una classe non studia. Inoltre, chi non studiava non era visto come un eroe, mentre oggi chi non studia viene apprezzato non solamente dai compagni, ma anche dai genitori e a volte degli stessi insegnanti. Esistono casi, che tutti noi conosciamo, di genitori che si vantano di quanto i figli siano furbi e passino agli anni successivi facendo il minimo indispensabile.

Altro esempio, è indicativo che ormai si stia tollerando sempre più l'anno sabbatico dopo il liceo: concediamo ai nostri figli di prendersi un anno di tempo per pensare a cosa fare. È il genitore stesso a non esigere, anzi ad ammirare il “non-studio” del figlio. Se gli insegnanti sanzionassero fortemente chi non studia, non tanto come voti quanto come giudizio, come atteggiamento morale, sicuramente la classe ammirerebbe maggiormente chi invece studia, e viene solitamente etichettato come il “secchione”. Tocca dunque innanzitutto a noi il dovere di rivalutare lo studio. In secondo luogo, concordo con il sostenere che non tutti debbano frequentare il liceo, dal momento che non tutti sono portati per uno studio astratto, come ad esempio filosofia, algebra, e tutte quelle materie che non hanno applicazioni concrete. A tal proposito, in un mio precedente libro proponevo una laurea in falegnameria, magari anche con *stage* in Norvegia sul legname. Perché solo chi sceglie filosofia deve studiare fino al conseguimento della laurea? Credo che il nostro compito di insegnanti sia quello

di portare tutti allo stesso livello, almeno fino a 16 anni. Dopo di che ognuno può scegliere di fare il filosofo, oppure il falegname, o l'idraulico, o il chimico. La società, d'altro canto, dovrebbe anche pensare che tutti siano parimenti degni, invece siamo noi a svalutare chi non ha studiato, magari addirittura vergognandoci di un figlio che fa l'idraulico e non il filosofo. Ribadisco che mi piacerebbe una scuola che fino ai 16 anni fornisca ai ragazzi un livello così alto che quell'idraulico, magari, quando arriva a casa dal lavoro desideri leggersi Montale. Questa dovrebbe essere una scelta, non una condizione obbligata. A tutti questi ragazzi che oggi passano il loro tempo a "chattare" forse non è stata data un'alternativa. Ed è a mio avviso la scuola che dovrebbe provare a darne una.

Insegnante

Sono un'insegnante che si arrabbia molto se i ragazzi non studiano, però ammetto che è una lotta continua, estenuante. Esistono una serie di elementi che fanno sì che i ragazzi non studino, primo tra questi il cellulare. Ho provato a fare delle proposte a tale riguardo negli anni passati, ma mi sono state tutte bocciate dai dirigenti. Alle medie ho sempre tentato di fermare i ragazzini che non sapevano scrivere, spiegando che forse era meglio che ripetessero l'anno da piccoli, con la possibilità di recuperare, ma il dirigente scolastico mi ha sempre detto chiaramente che alle medie non si può bocciare. Mi sono sempre opposta, ma ero da sola: i colleghi mi dicevano di apprezzare le mie battaglie ma di non avere più la forza di continuare a lottare. Ammetto, a 50 anni, di essere ormai stanca anche io. Sono insegnante di lettere e mi sono sempre occupata di stage aziendali, facendo un enorme lavoro per collocare 40 ragazzi all'anno. Ho fatto subito le mie rimostranze sull'Alternanza scuola-lavoro, dove è previsto che tutti facciano 400 ore. A mio avviso si tratta di simulazioni lontane dalla realtà, che portano solo alla distruzione della scuola. Un'altra mia proposta è stata quella di far posare i cellulari ai ragazzi, all'entrata a scuola, in appositi armadietti, dal momento che non si riesce a far capire ai genitori che è uno strumento di continua distrazione, e la risposta del dirigente è stata negativa, temendo che nessuno si

sarebbe più iscritto in un istituto così. Dunque è una continua lotta contro la riforma, la burocrazia, i cellulari... A me piace studiare, approfondire gli argomenti, fare lezioni in cui riesco ad aprire la mente dei ragazzi: questo mi appaga come insegnante, ma è sempre più difficile. Concludo con questa domanda: un'insegnante che oggi voglia fare bene il suo mestiere che strumenti ha?

Rispondo con una domanda che mi sono sempre posta: può il singolo docente protestare, ribellarsi e andare per una strada diversa? La mia risposta di insegnante è quella di chiudere la porta della classe e fare quello che voglio. Tuttavia, avendo tutto il mondo contro, funziona solo fino a un certo punto. Quanto al problema dei cellulari, già dal prossimo anno sarà obbligatorio l'impiego del cellulare in classe come strumento didattico, e questo implicherà la necessità per gli insegnanti di seguire corsi sull'utilizzo delle varie applicazioni. La domanda che mi pongo è se questa realtà ormai alle porte ci piace: piace ai docenti? Piace ai genitori? Piace agli alunni? Ho letto infatti di ragazzi molto perplessi a riguardo: devono usare anche nelle ore scolastiche uno strumento che li accompagna già in tutto il resto della giornata? Non possiamo fornire un'alternativa? Nel caso gli insegnanti non fossero d'accordo cosa possono fare? Che strumenti di ribellione esistono?

Genitore

Sono un genitore e pongo la stessa questione: voi insegnanti non potete opporvi al Ministero? Non potete fare l'esatto contrario di quanto il Ministero impone? Quando i ragazzi entrano a scuola potete far posare loro i cellulari e fare la vostra lezione come facevate prima?

Esiste in effetti anche l'autonomia scolastica, che forse non usiamo abbastanza. Si potrebbe presentare un progetto per la singola classe, con l'accordo di tutti, per cui in quella classe si vieta il cellulare. Ho sempre sostenuto l'idea che il corpo docente è troppo succube delle circostanze. Ci si potrebbe opporre su molti fronti: la questione del cellulare, il libro di testo da mantenere

mentre lo si voleva sostituire con i tablet, il ritorno alla lezione frontale... a costo di passare per reazionari.

Genitore

“La libertà di essere annoiato per essere tutto”. Vorrei partire da questa frase per ribadire il diritto alla noia. Sono una mamma e credo che, a partire dalla vita prescolare dei ragazzi, manchi quella componente fondamentale che è la noia. Ho 50 anni e ricordo da bambina la casa della nonna dove non c’era nulla, non c’era la televisione, né la radio... ma c’erano l’erba, le tegole, gli animali... tutto nasceva da me, non da stimoli esterni. Forse è necessario il ritorno alla noia per stimolare il cervello.

La colpa è nostra. Siamo noi genitori che non sopportiamo un’ora vuota dei nostri figli e dobbiamo occuparla in qualche modo. Siamo noi ad occupare il loro tempo, impedendo loro di trovare ciò che sono e ciò che vogliono dalla loro vita.

Genitore

Sono sia una mamma che un’insegnante: mia figlia ha dodici anni e non ha il cellulare: glielo darò solo quando ne avrà tredici. Nelle mie classi di prima e seconda media raccolgo tutti i cellulari in una scatola all’inizio della lezione. Nelle terze, pur lasciandoli tenere, i ragazzi non li usano, e se devono cercare qualcosa chiedono il permesso, perché non sono abituati. Secondo me, quindi, è una questione di abitudine.

Concordo che questa sia una soluzione possibile. Ci sono in effetti delle minoranze, che risultano essere molto forti e vincenti: sono casi in cui vengono date ai figli delle valide alternative. Ad esempio, bambini che non hanno cellulare né televisione e vengono portati all’Opera. Tutto si può fare, perché siamo noi a plasmare i nostri figli. Oggi parliamo di “nativi digitali”, ma siamo noi a dare il cellulare in mano ai bambini di due anni. Bisogna rendersi conto delle possibilità che i genitori hanno: possono rendere i figli dipendenti da Internet oppure

appassionati di opera lirica. Se ognuno di noi maturasse una coscienza in merito a questo e andasse nel mondo a testimoniare in modo combattivo che esistono alternative, sono convinta che tale atteggiamento potrebbe diventare contagioso. Il problema è che abbiamo il timore di rendere i nostri figli disadattati se non diamo loro un telefonino a sei anni. Sta a noi trasmettere ai nostri figli la fierezza di non averlo. Potrebbero così crearsi dei mondi paralleli e non è detto che siano perdenti.

M.

Vorrei inserirmi con un'osservazione di merito: il modello familiare deve essere in grado di tollerare la frustrazione, la solitudine, l'emarginazione dei propri figli. Oggi questo diventa un compito sempre più difficile per i genitori ma lo è anche per la scuola. È chiaro che bisogna fare i conti con la realtà, e con i tentativi legislativi che marginalizzano la cultura. E tuttavia, se abbiamo veramente a cuore l'educazione dei ragazzi, dobbiamo resistere senza timore. È logico che si tratta di pensieri e prassi che vanno condivisi e maturati nella comunità scolastica. Il problema è anche quello di voler capire perché opponiamo una forte resistenza a creare alternative a un modello educativo che non ci soddisfa e di cui vediamo le crepe. Forse la possibilità di creare una distanza, una discontinuità aiuterebbe tutti a generare un nuovo pensiero. E magari trasformerebbe un impegno individuale in un fatto collettivo e comunitario. Nessuno di noi può pensare di non ribellarsi a un sistema che ci sta appiattendo. L'esperienza individuale, seppur controcorrente, può comunque rimanere anomala, talvolta problematica, se resta una singola testimonianza che non porta a nessuna generatività. So di essere inefficace, ma vorrei che le varie esperienze inefficaci del mio istituto si incontrassero per produrre un modello alternativo, diverso, capace di dar voce ad un pensiero critico e impegnato.

Insegnante

Insegno scienze motorie e vorrei sollevare un altro problema di cui non si parla, perché le questioni tecnologiche soverchiano qualsiasi

buonsenso: il corpo dei nostri allievi. La sedentarietà già preoccupante sta degenerando in una sedentarietà assoluta che porta problemi fisici in giovane età legati alla colonna vertebrale, alla circolazione, alle percezioni sensoriali. Esistono anche i problemi di tipo relazionale: il sistema di comunicazione è ambiguo. Ci si sfida sul numero di amici nei social network, ma sono amicizie non reali. I ragazzi passano dalla passività ad un'istantanea aggressività. La mediazione non esiste più a causa della mancanza di capacità critica. Tutti noi dovremmo tendere alla vera "educazione" e non ad un'imposizione o a una tolleranza di qualsiasi cosa.

Credo che sia importante anche questo aspetto e che vada coniugato con quanto finora argomentato.

M.

Ringraziamo Paola Mastrocola per il suo prezioso contributo che ci ha stimolato a pensare.

Ascoltandola mi pare di poter concludere che il cammino da fare è ancora tanto e impervio. La scuola deve poi fare i conti con il proprio individualismo, specchio o riflesso di quello presente nella società complessa e globalizzata. E anche con la sua capacità di mobilitarsi in maniera continua e intelligente quando le riforme scolastiche non riflettono i cambiamenti necessari di quello che oggi serve alla scuola rispetto ai problemi della società. È un compito educativo irrinunciabile, oggi, prendere posizione contro derive utilitaristiche ed economiche spesso omologanti e poco rispettose della dignità delle persone, con seria argomentazione, usando cuore e intelligenza, per contribuire a preparare un futuro migliore alle giovani generazioni. Il rischio di essere complici di un sistema, di cui ci lamentiamo ma rispetto al quale non riusciamo a trovare delle valide alternative, o peggio ancora quello di essere ignavi, è un rischio che ciascuno di noi corre fortemente. Non si può più pensare oggi che basti fare onestamente il proprio lavoro per risolvere le grandi questioni che sono in gioco nel mondo che corresponsabilmente vogliamo costruire. Agire localmente pensando globalmente, che è pure un vecchio slogan, ha ancora oggi il suo valore e il suo fascino.

“L’amore che mi resta”

di Michela Marzano

Simona Marcabrun

Oggi ospitiamo Michela Marzano, docente di filosofia morale all’università Descartes di Parigi, scrittrice, filosofa, intellettuale di grande prestigio con uno straordinario curriculum. Ha scritto libri in italiano e in francese su svariate tematiche: “Il diritto di essere io”, “Avere fiducia”, “Volevo essere una farfalla”. Nel 2014 ha conseguito il Premio Bancarella con il saggio “L’amore è tutto”. Nel 2017 esordisce con la narrativa: il suo primo romanzo, “L’amore che mi resta”, è il testo di cui ci siamo occupati con le classi coinvolte in questo progetto. Il tema è quello della perdita di una figlia. Questa lettura ci ha profondamente scossi. Grazie a questo testo ci siamo potuti soffermare su una lunga serie di temi: il tema dell’identità, del vuoto, della fragilità, dell’urgenza di trovare le parole per dare un nome alla sofferenza; il dolore è lacerante ed è necessario trovare le parole per esprimerlo. Il romanzo ci appare quasi come un monologo sul dolore ma anche, appunto, sull’amore che resta. Alla fine, anche se l’amore non salva, è però tutto quello che abbiamo. Non sottraggo altro tempo e cedo la parola a Michela Marzano.

Salvatore Passari, moderatore (M.)

Aggiungo solo che nell’ambito di questo progetto trattiamo temi che solitamente non rientrano nei percorsi di istruzione: i temi della fragilità, del vuoto, dell’amore. Questo romanzo riprende altri romanzi, è una storia che si intreccia con altre storie, è un commento sul commento, è un tema che si sviluppa in maniera sempre più ampia rimanendo molto enigmatico. Ciò che nella vita ci fa maggiormente soffrire non sono i brutti voti che si prendono, bensì l’amore che ci manca. Tutti bene o male facciamo i conti con il senso della sofferenza. Oggi vogliamo anche manifestare il nostro

disagio e la nostra fragilità per capire cosa significhi amare. Michela Marzano, che è spesso molto enigmatica, scrive che "amare significa dare a chi non lo vuole quello che non si ha". Nelle classi abbiamo provato a meditare su questa affermazione. Trovare uno spazio di meditazione, accoglienza, silenzio, ci dice che non abbiamo perduto la capacità di fermarci per riflettere, anche se oggi manca spesso il tempo per farlo, presi come siamo dal quotidiano. Mi sono fortemente chiesto se siamo capaci di guardare davvero al "tu". L'altro è sempre uno specchio di noi stessi, della nostra storia, del nostro percorso. Siamo capaci di incontrare l'altro? Quando accolgo una persona o la respingo in realtà sto accogliendo o respingendo parti del mio io. Questa è la domanda che rivolgo a Michela, ringraziandola per la sua presenza: siamo davvero capaci di fare vuoto in noi stessi per accogliere un "tu", il che rappresenterebbe un esercizio autentico per ottenere l'amore che ci manca?

Innanzitutto vorrei dire qualcosa su di me. Nel mio curriculum si può leggere una lunga serie di titoli ed emerge un percorso da "prima della classe". In effetti per me prendere un brutto voto era una tragedia che mi gettava nello sconforto, perché per molto tempo mi sono costruita sulla base del giudizio altrui. Da un punto di vista esterno corrispondeva al giudizio altrui, facendo di tutto per essere la più brava, per passare il concorso, per ottenere il dottorato e in seguito il mio posto a Parigi, e così via. Ma si tratta appunto di un aspetto "esterno", del cosiddetto "successo sociale". Però, come ho capito ormai da qualche tempo, una cosa è l'apparenza, il successo esterno, ben altra cosa è il nostro vissuto esistenziale. Un grande filosofo e medico francese, Georges Canguilhem, scrisse che "quasi sempre dietro i successi sociali si nascondono degli scacchi esistenziali". Vorrei proprio partire da quello che per me è stato il primo degli scacchi esistenziali della vita, una vita nella quale ci schiantiamo in continuazione contro i muri, cosa che ci ricorda che siamo altro rispetto a quello che gli altri vorrebbero che noi fossimo e altro rispetto a quello che noi stessi vorremmo essere. Il mio scacco esistenziale è stata una vicenda parallela ai miei successi sociali: da un lato procedevo

con gli studi e con il lavoro, dall'altro mi sono impantanata in quello che per più di vent'anni è stato il mio sintomo. Lo chiamo "sintomo" in quanto non conta tanto il mio disturbo del comportamento alimentare, cioè l'anoressia, quanto invece il mio malessere profondo di cui l'anoressia era appunto sintomo: ero talmente tanto bisognosa del riconoscimento altrui che mi ero messa tra parentesi. Volevo essere esattamente come gli altri si aspettavano che fossi. Mi sono costruita per corrispondere alle aspettative degli altri. Una di queste aspettative era quella di essere "la più brava", il che non significa nulla: la più brava rispetto a chi? Per quale obiettivo? In vista di quale finalità? Ad un certo punto, non riuscendo a dire "no" con la voce, ossia "no, io non sono questa che tu pensi che io sia", il "no" è divenuto "no al cibo", sfociando in un disturbo che esprime tutto il disagio della persona. Passare dal "no al cibo" al "no, io sono altro" ha richiesto vent'anni di psicoanalisi. È stato necessario questo lungo periodo per un percorso che mi permettesse di trovare poco alla volta il filo perso e il modo di definire quello che stavo attraversando.

Cercare di nominare le cose per diminuire la quantità di disordine e di sofferenza è ciò che cerco di fare seguendo quanto è stato scritto e detto dal grande filosofo e monumento della storia della letteratura, Albert Camus: "Quando si nominano male le cose non si fa altro che aumentare la quantità di disordine e di sofferenza che c'è nel mondo". Esiste la necessità di nominare le cose nella maniera giusta, nel limite del possibile. Con il mio percorso di analisi e parallelamente con quello di scrittura mi sono data questo scopo: cercare di nominare le cose per tentare, nella misura del possibile, di diminuire la quantità di disordine e quindi di sofferenza. Ed è questo il filo rosso di tutto quello che ho finora scritto. Ho scritto su vari temi, utilizzando varie forme di scrittura, da quella saggistica, più o meno tradizionale, a quella autobiografica di *Volevo essere una farfalla*, fino ad arrivare alla forma narrativa del romanzo. Ma il filo conduttore è sempre comunque quello di cercare le parole per nominare ciò che fa male. C'è sempre qualcosa che fa male, è tipico della condizione umana perché è la cosa che caratterizza tutti, compresi coloro

che lo negano o fanno finta di niente, è l'esistenza di una frattura interna.

La definizione più bella della condizione umana, a mio parere, è quella che ci fornisce Camille Claudel, grande artista che nella sua vita ha conosciuto la sofferenza e che scrisse in una lettera al fratello: "C'è sempre qualcosa di assente che mi perseguita". Credo sia la definizione più giusta della condizione umana perché ognuno di noi, ancora più che da ciò che ha o da ciò che è, è caratterizzato da ciò che *non ha* e da ciò che *non è*. Ci manca sempre qualcosa, non abbiamo quello che forse vorremmo, non siamo quello che pensiamo di dover essere o che vorremmo essere. Ci manca sempre qualcosa, nonostante che ci mettiamo in moto, che andiamo verso l'altro, che desideriamo, che progettiamo, che avanziamo, che cambiamo, che cerchiamo di ottenere quel qualcosa che non otterremo mai.

Anche nell'amore, che rappresenta in assoluto il tentativo più grande di colmare quel vuoto, la persona che incontriamo non potrà colmarlo. Non può perché non è quello il suo ruolo, non ha questa capacità, anche perché l'altro non è un oggetto che posso utilizzare per colmare un buco. Al limite, la persona che amo può essere colui o colei con cui posso attraversare quel vuoto. Il vuoto non passa mai, ce lo portiamo dentro, non potrà mai essere del tutto colmato. Possiamo però imparare a conviverci. Ed è questo il secondo filo rosso dei miei scritti.

Tornando alla mia vita, nei miei vent'anni di analisi, inizialmente mi ero illusa che tutto sarebbe andato bene mentre tutto invece andava male. Solo in seguito avrei capito che tutto va bene, cioè male. L'inizio di *Volevo essere una farfalla* recita proprio così: "Oggi ho 40 anni e tutto va bene cioè male, ma male come per chiunque altro". A poco a poco ho cioè compreso il fatto che quel vuoto non lo si colma ma lo si può attraversare: questa è la conquista.

Ma durante questi vent'anni ho vissuto momenti di grandissima sofferenza, nonostante i successi sociali. Nel 1997, in un giorno di settembre, dopo molto tempo che stavo male, pensai che l'unico

modo per smettere di soffrire consistesse nello smettere di vivere. Il mio tentativo di suicidio è proprio il punto di partenza di *L'amore che mi resta*: è questo l'unico elemento autobiografico di questo romanzo e anche il senso profondo. Quando lentamente mi sono allontanata dalla mia sofferenza ho cominciato a chiedermi cosa sarebbe successo ai miei genitori, specialmente a mia mamma, se io, quel giorno del 1997, me ne fossi andata per sempre. L'unico obiettivo per me era cercare le parole che avrei voluto che mia mamma leggesse se così fosse successo. In questo modo sono giunta alla forma narrativa quale unico modo possibile per parlarne.

Il libro si apre con la telefonata che riceve Daria, molto simile a quella realmente ricevuta nel 1997 da mia mamma, con la differenza che quando arrivò all'ospedale di Pisa, dove fui ricoverata, ero in un coma dal quale mi risvegliai dopo 48 ore, mentre invece quando Daria arriva al pronto soccorso riceve la notizia che per la figlia era troppo tardi. Il punto di partenza è dunque la perdita. Il romanzo a volte viene raccontato al contrario, come il rapporto tra una madre e una figlia, nel quale tutto va bene ma ad un certo punto la figlia si ammazza. Invece, voglio precisare che tutto comincia con la perdita. Il punto di partenza è il tentativo disperato di trovare le parole per una situazione che non le ha. Questo permette anche un'evoluzione a livello della scrittura: nelle prime pagine la scrittura è immobile perché le parole non ci sono; la situazione comincia a sbloccarsi nel momento in cui comincia la consapevolezza del fatto che manca la parola. Il romanzo inizia a smuoversi quando Andrea, il papà di Giada, non a caso professore di letteratura comparata, dunque con una certa dimestichezza con le parole, dice a Daria: "Noi non possiamo essere qualificati". Effettivamente non solo in italiano ma in tutte le lingue manca la parola per definire un genitore che ha perso un figlio. Bisogna recuperare la radice indoeuropea per trovare un termine che significa "contro l'ordine delle cose": perdere un figlio o una figlia è contro l'ordine delle cose. Se non si parte da questo le parole non si trovano.

Quando Daria comincia a raccontare (si tratta di un romanzo scritto in prima persona) non lo fa con il suo sguardo ma con quello del marito: "secondo Andrea...". Mi riferisco al terzo capitolo, quello del funerale: Daria non può nemmeno guardare, non solo non ha le parole perché tutto si è sbriciolato, ma anche lo sguardo è opaco perché quello che le viene detto rappresenta l'unica cosa di fronte alla quale non può sopravvivere. Il mio tentativo è stato questo: all'inizio le parole non ci sono, tutto è "secondo Andrea". "Secondo Andrea mia madre è arrivata più tardi", "secondo Andrea ha detto di essere forte, ha detto ora Giada è in un posto migliore, ha detto capisco come ti senti", "secondo Andrea me ne sono andata via sbattendo la porta mentre mia madre lo fissava senza capire". "Specchio specchio delle mie brame chi è la più bella del reame? Ma le matrigne sono tutte cattive come la nonna oppure c'è anche la fata turchina? Dov'è la fata, tesoro? Non ti preoccupare Giada, non ti lascio sola con la nonna...". Tutto è "secondo Andrea" e quando la parola torna a Daria è una parola di negazione. Daria si rivolge a sua figlia come se fosse ancora lì. Si tratta della prima fase del lutto: credere che non sia vero, che non sia successo. Le prime parole che Daria trova non hanno senso perché rinviano ad un orizzonte che si è spaccato, sbriciolato. Le parole torneranno poco alla volta quando riuscirà a fare un passo accanto al dolore, dopo un certo numero di mesi, di episodi, di incontri, di tentativi. La lingua si scioglie solo verso la fine del libro, quando la soggettività può di nuovo emergere e le cose possono essere nominate. I ricordi, che all'inizio sono insopportabili perché mettono di fronte a tutto ciò che non ci può più essere, diventano punto d'appoggio e punto di partenza per ricominciare. Se oggi sono la persona che sono questo è possibile grazie a tutto quello che ho vissuto con te, quindi tu resti con me, nonostante tu non ci sia più. Esiste in realtà un doppio filo, quello del lutto con tutte le sue fasi: denegazione, rabbia, dolore scatenante, metabolizzazione progressiva, parole che si trovano, ripartenza. E poi esiste il secondo filo, quello dell'analisi, che viene portata avanti, del rapporto madre-figlia, che implica il tema dell'amore e della maternità. Da un lato Giada viene adottata dopo essere stata

abbandonata (siamo di fronte a due perdite che si specchiano una nell'altra), dall'altro lato Daria, una mamma che si illude che il proprio amore avrebbe potuto salvare e riparare la figlia. In realtà Daria cerca di riparare se stessa.

Questo romanzo deve essere letto su tre generazioni: Giada è la figlia, Daria è la madre, Amelia è la mamma della mamma. Molti aspetti del rapporto di Giada con Daria si giocano in un certo modo perché Daria cerca di cambiare e di riparare quello che lei stessa ha conosciuto di sua madre. Possiamo dire che questo accade sempre: i genitori cercano sistematicamente di dare ai figli quello che loro non hanno avuto, anche se si tratta di cose che i figli non vogliono. Gli altri sono altro rispetto a noi, per cui ciò di cui gli altri hanno bisogno è altro da ciò di cui noi abbiamo bisogno. Due sono gli errori fondamentali di Daria: immaginare che il proprio amore possa riparare qualcun altro e trattare la figlia come se stessa, cercando di darle quello che lei avrebbe voluto da sua madre. È un atteggiamento tipico praticamente di tutti i genitori, che crea la difficoltà di ognuno di noi di riconoscersi come altro rispetto a ciò che i genitori avrebbero voluto che fossimo, e di capire che non può essere l'amore altrui a salvarci. L'amore di un'altra persona non ci ripara perché siamo noi a doverci riparare da soli. Tornando alla mia vita, l'incontro con mio marito è stato un incontro possibile solo dopo la psicoanalisi, quando non avevo più bisogno di cercare e trovare colui che avrebbe dovuto salvarmi. Nel momento in cui mi sono salvata da sola, solo a quel punto mi sono potuta rendere conto dell'esistenza di un altro con il quale avrei potuto attraversare il vuoto, quello che l'altro non avrebbe comunque potuto colmare.

L'amore degli altri non ci può dunque salvare, ma il potere salvifico dell'amore resta. Non è l'amore dell'altro che salva ma è l'amore che noi siamo capaci di provare che ci sostiene. Amo spesso, a tal proposito, citare Hannah Arendt. In una lettera al suo secondo

marito scrisse: "Io per tanto tempo ho immaginato necessario per me diventare autonoma e ho scoperto che l'autonomia la posso raggiungere se, e soltanto se, accetto la dipendenza nella quale mi getta l'amore che ho per te". Questa dipendenza non può sottrarre autonomia, anzi, possiamo sostenere che autonomia e dipendenza si autorafforzano all'interno di un rapporto d'amore. L'amore è salvifico nel momento in cui noi amiamo. Ma al tempo stesso amando accettiamo anche la dipendenza. Essere autonomi risulta necessario per evitare di crollare nel momento in cui perdiamo l'oggetto del nostro amore. Essere solo dipendenti significa non riuscire a sostenersi nonostante il dolore, mentre invece l'autonomia ci permette di strutturarci. Questo è il percorso di Daria nel corso del romanzo: alla fine giunge alla consapevolezza del fatto che il suo amore non poteva salvare la figlia. In realtà l'amore, seppur necessario, non permette di salvare nessuno. Si tratta di un grande errore comune a tanti genitori, i quali proteggono i figli, cercano di evitarne le sofferenze sviluppando inevitabili sensi di colpa nel momento in cui la sofferenza si presenta. Sia in questo libro, sia in *Volevo essere una farfalla* ritorna questa tematica: io ritengo di essere stata vittima, ma non esistono colpevoli. Anche i genitori sono stati figli, e ci si porta dietro le proprie storie in un circolo vizioso dal quale è difficile uscire nonostante tentativi anche disperati. C'è innegabilmente molta sofferenza ma nessuno può essere identificato come colpevole, dal momento che siamo responsabili delle nostre azioni solo se esiste intenzionalità. Da parte di tanti genitori non c'è l'intenzionalità, anzi, spesso c'è l'incapacità di capire fino in fondo, essendo imprigionati in un groviglio di situazioni nel quale ci si muove con disagio. Da un lato abbiamo la parabola del lutto che evolve a mano a mano, dall'altro quella della consapevolezza sull'amore, di cosa esso ci permette, oppure non ci permette, di ottenere.

La mia ultima considerazione riguarda la forma del romanzo, che vorrei mantenere nelle eventuali prossime opere. La scrittura saggistica è una scrittura inevitabilmente bloccata, rigida, in

quanto logico-argomentativa. Da un lato è più semplice, perché si lavora per dimostrare un'ipotesi mantenendo una certa forma di rigore. L'essere umano non è però solo un essere razionale, in cui tutto torna dal punto di vista logico-argomentativo: certe cose si spingono oltre la razionalità. Jacques Lacan, grande psicoanalista francese, mette in scacco Descartes sostenendo che "non è vero che sono là dove penso, né io sono perché penso, ma io sono laddove non penso": nel momento in cui smetto di controllare allora emerge qualcosa di me che dice una verità su di me. Ancora Lacan sostiene che il balbettio, l'amnesia, il lapsus dicono molto di noi. Ad esempio, nonostante i miei vent'anni di analisi, continuo a confondere in francese *peur*, paura, e *père*, padre: il che avviene per un motivo ben preciso. Tornando alla scelta del romanzo, credo che abbiamo bisogno di una scrittura che invece di dimostrare possa *mostrare*. La letteratura ha il vantaggio di potersi spingere più in là rispetto alla scrittura saggistica, perché non si sta parlando di se stessi, ma di altri personaggi non esistenti nella realtà.

Domande

Qual è stato il personaggio più difficile da costruire da un punto di vista psicologico?

La mia risposta immediata è, senza dubbio, Daria, in quanto voce narrante. Mentre ho potuto costruire gli altri personaggi dall'esterno, Daria doveva parlare in prima persona dall'inizio alla fine. È colei attraverso la quale noi vediamo tutto ciò che succede. Leggendo vediamo il mondo con gli occhi di Daria, perciò costruirne la voce ha presentato due difficoltà: essendo voce narrante quella voce è inevitabilmente la mia. Ma in realtà io, Michela, non solo non ho perso una figlia ma non ho neppure una figlia, quindi ho dovuto diventare non solo una madre ma una madre che ha perso una figlia. Si tratta di una doppia sfida,

che ho affrontato immergendomi in storie di genitori con vicende di questo genere, cercando di ascoltare. Niente è più difficile dell'ascolto, perché ascoltare significa rischiare di essere rimessi in discussione. Ascoltare è difficile perché l'altro è appunto "altro" da me. Solitamente si tende a reagire immaginando che l'altro stia dicendo quello che io avrei detto se fossi stato al suo posto. Invece l'altro dice sempre "altro", ossia qualcosa che si scontra con la nostra identità. Ecco perché il rapporto con gli altri è difficile: il confronto con gli altri ci rimette ogni volta in discussione.

Un personaggio che invece non è stato difficile da costruire è stato quello di Giada, ma non perché anche io ho fatto un tentativo di suicidio: innanzitutto io non sono stata adottata, quindi mi sono dovuta calare nella vicenda di una bambina adottata e prima ancora abbandonata. Anche in questo caso ho incontrato persone e letto testimonianze.

Che significato ha il finale in relazione anche al titolo del romanzo e al tema del vuoto che non può mai essere colmato?

Quello che permette a Daria di ricominciare consiste nel rendersi conto dell'importanza dei ricordi: quei ricordi in un primo tempo insopportabili per lei diventano alla fine qualcosa su cui appoggiarsi, perché rendono sempre presente la figlia, nonostante l'assenza. L'amore che resta è tutto quello che Daria è diventata accanto a sua figlia. Senza Giada, Daria non sarebbe la persona che è. Noi siamo ciò che siamo attraverso gli incontri che facciamo, attraverso la vicinanza, attraverso il vissuto. I ricordi non sono solamente i ricordi di qualcosa che non c'è più ma sono la presenza di ciò che c'è, e nel caso di Daria sono la traccia vivente di sua figlia, che resterà con lei e nessuno potrà mai toglierle. Nelle ultime righe si parla proprio dei ricordi: "Ora è tutto diverso. Ora entro nei ricordi e ti aspetto. Entro e dopo un po' tu arrivi sorridente, come quando eri piccola e prendevi la sediolina rossa dove ti sedevi quando ti raccontavo le fiabe e tu mi ascoltavi spalancando gli occhi attentissima, ti arrabbiavi persino se dimenticavo un dettaglio o cambiavo qualcosa nella

storia. Entro e dopo un po' tu arrivi e tutto torna come prima: la tua voce, il tuo sorriso, il tuo odore, solo tuo, Giada, quello che la mamma assaporava quando ti prendeva in braccio e ti stringeva a sé, e tu dicevi che stringevo troppo, non riuscivi nemmeno a respirare. Entro, tu arrivi, e sento i battiti del tuo cuore, li conto mentalmente, li annoto su un foglietto. Tesoro, scotti! Cos'è questo febbrone improvviso? Entro, tu arrivi, l'amore è senza confini, è per questo che è perfetto." La parte finale fa proprio riferimento all'amore. L'amore degli altri non ci salva ma l'amore rimane perfetto perché dura anche quando il suo oggetto non c'è più. L'amore è quel qualcosa che ci accompagna sempre perché siamo diventati quello che siamo grazie alla vicinanza con una determinata persona. Ecco perché esiste una perfezione nell'amore, anche in rapporto alla drammaticità della perdita.

Come è arrivata all'idea di trattare così a fondo le tematiche della maternità e dell'adozione?

Il tema dell'adozione era stato da me studiato in Francia a livello lavorativo in veste di parlamentare. La tematica dell'accesso alle origini è uno degli argomenti che maggiormente mi hanno appassionata. In Francia, già dagli anni Novanta, funziona un servizio di inseminazione eterologa. Ho incontrato molte coppie per approfondire il tema della sterilità, in particolare quella maschile. In seguito ho cominciato ad incontrare i figli di queste coppie nati con inseminazione eterologa, trattando quindi anche il tema di "accesso alle origini" che tanto mi ha interessata. In Francia esiste la possibilità di partorire in forma anonima per poter dare la possibilità di un futuro ai bambini. La questione filosofica, a mio avviso molto interessante, consiste nel diritto di accesso alle origini di questi bambini che si scontra con la scelta dell'anonimato delle madri biologiche. Si tratta di due diritti in contraddizione che si contemperano con la soluzione adottata nel 2002 di rendere l'anonimato revocabile: a 18 anni i nati da queste donne possono fare la domanda di conoscerle, portando così alla possibilità della reversibilità dell'anonimato. Nel 1999,

nel 9 per cento dei casi le donne che avevano partorito in maniera anonima hanno accettato di incontrare i figli, essendosi chieste per molto tempo quale sorte avessero avuto. Ci si è dunque resi conto che si trattava dell'incontro di due desideri. Le domande di questi ragazzi non sono legate al fattore biologico, bensì al motivo dell'abbandono. Una delle proposte di legge che ho presentato in Parlamento riguardava proprio l'accesso alle origini: il testo però si è bloccato in Senato a causa di persone che purtroppo giocano sulla pelle degli altri. Il tema dell'adozione dunque mi era particolarmente caro. Ho fatto questa scelta anche per poter dare a Giada delle caratteristiche diverse dalle mie, allontanando il più possibile da me il personaggio. Il punto di partenza è la mia storia, con la vicenda del mio tentato suicidio, però Giada non è Michela perché ha un'altra storia. L'insieme dei motivi profondi per cui Giada si suicida non li possiamo conoscere. La mamma si sposta nel romanzo dal "perché è successo?", che è una domanda senza risposta, al "come fare per ricominciare?". Anche io stessa non so perché mi è venuto quel sintomo dell'anoressia, né perché sono stata così male. Non importa. Solo quando si smette di cercare in maniera ossessiva il perché e ci si sposta al come fare per ricominciare allora la sofferenza cambia peso.

Nel biglietto lasciato da Giada alla famiglia prima del suo gesto estremo c'è una frase dedicata al fratello: "Di' a Giacomo che lui lo sa quello che voglio dire". Nel corso della narrazione non c'è riferimento alcuno a questa frase, dunque come la si spiega?

Giacomo non sa quello che Giada vuol dire, così come non lo sa il lettore neppure la scrittrice. Questa frase non è la sola cosa non vera che Giada scrive. Tutto ciò che scrive in quel biglietto è non vero: "Di' a mamma che è perfetta", ma Daria non lo è affatto. "Di' a Giacomo che lui lo sa", ma Giacomo non sa nulla. "Di' a Paolo che lui non c'entra", mentre Paolo c'entra, anche se non direttamente. Perché dunque queste frasi? Perché Giada è una bambina che entra nel mondo in punta di piedi, e allo stesso modo se ne va via. Giada non vuol fare del male a

nessuno, non vuole disturbare e vuole riconoscere a tutti quello che tutti si aspettano: la mamma voleva essere una mamma perfetta, Giacomo, con cui Giada aveva un rapporto molto stretto, avrebbe voluto sapere tutto ciò che succedeva. Ho voluto che ogni frase fosse falsa, in questo biglietto: falsa ma in buona fede, la buona fede di chi vuole andarsene perché non ce la fa più, ma non vuole che nessuno si senta colpevole.

Che cosa pensa della fragilità della condizione umana?

Penso semplicemente che non si possa fare nulla a riguardo se non accettare che è così, che siamo fragili, vulnerabili, tutti noi siamo iscritti nella finitezza della condizione umana. La fragilità umana è l'unica cosa con cui dobbiamo imparare a convivere. Rifiutarla non serve a nulla perché esiste. Di certo ha un aspetto negativo in quanto ci rimanda a tutto quello che non siamo e non saremo mai, che non abbiamo e non avremo mai, ma al tempo stesso ci permette di fare tutto il possibile per lasciare una traccia.

Esiste un personaggio del libro che la rappresenta?

Io sono la voce narrante di Daria ma in realtà nessun personaggio mi rappresenta e tutti i personaggi mi rappresentano. L'aspetto bello di un romanzo è che l'autore si può "sparpagliare" nei vari personaggi. C'è qualcosa di me in Giada, qualcosa in Daria, qualcosa anche in Andrea. È come perdersi nei vari personaggi, disseminando elementi senza identificarsi in un solo personaggio.

Se Giada non fosse stata adottata la sua vita avrebbe avuto un altro sviluppo oppure il disagio interiore era comunque insito in lei e sarebbe stato scatenato da altri fattori o altre mancanze? Come si sarebbe sviluppata la vicenda, se la madre di Giada fosse stata cosciente del difficile momento che la figlia stava attraversando?

In filosofia sappiamo che le affermazioni controfattuali non hanno senso. Poco importa come si sarebbero sviluppate le vicende e la mia risposta è che non lo so. Il personaggio è stato costruito in un determinato modo per cui non so cosa avrebbe fatto se avesse avuto una vita diversa. D'altro canto, però, sicuramente Giada ha delle caratteristiche simili a tutti noi: quando a cinque anni scopre di essere stata adottata chiede alla mamma se è andata a prenderla perché le voleva bene o perché voleva una bambina. Il senso immediato di questa frase si ricollega a un'adozione, ma in realtà rinvia a una domanda comune a tutti. Chiunque di noi si chiede se i propri genitori ci vogliono bene perché siamo i figli oppure perché siamo noi così come siamo. La sofferenza legata alla non accettazione di sé per quello che si è esiste in ognuno di noi. Giada vorrebbe il pezzo di puzzle mancante, ma quel pezzo manca a chiunque di noi. Riassumendo, da un lato non so come avrebbe reagito Giada se avesse avuto una storia diversa, al tempo stesso la crisi esistenziale, i dubbi, la mancanza di quel riconoscimento si possono ritrovare anche in chi ha origini e vicende completamente diverse.

Il titolo "L'amore che mi resta" si riferisce a Daria, invece alla madre biologica di Giada cosa rimane?

Personalmente ho un rapporto molto conflittuale con le donne che partoriscono in maniera anonima. Una delle grandi battaglie relative a questa legge riguarda il fatto che secondo alcuni, dato che il diritto principale è il diritto all'anonimato, si sarebbe dovuta introdurre la possibilità per queste donne di cercare i figli. Non condivido affatto questa visione, secondo la quale le donne prima abbandonano i figli, e in seguito possono decidere di incontrarli. Credo che non spetti più a loro decidere, bensì ai figli. Non nego la sofferenza di queste donne, ma nel momento in cui scelgono l'anonimato sono dell'idea che se ne devono assumere anche le conseguenze.

Ho voluto che la madre biologica avesse uno spazio importante

soprattutto in relazione a Giacomo. Mi piaceva l'idea di creare un rapporto tra lui e qualcuno che fosse esattamente come Giada. La madre biologica non ha vissuto con Giada, dunque non possono rimanerle i ricordi. Quello che però trova è una ricchezza di affettività che le permette di aprire nuovi orizzonti. Non si tratta quindi di qualcosa che le resta, ma invece di qualcosa che scopre.

Secondo lei qual è il limite massimo di sopportazione oltre il quale può essere lecito tentare il suicidio?

Rispondo con un'analisi linguistica, cominciando dal termine "lecito": non credo si possa utilizzare questa parola in riferimento al suicidio. Non so dire se sia lecito oppure no, semplicemente accade quando non ce la si fa più. Tentare il suicidio non è una forma di gioco, bensì un gesto di disperazione. Non è frutto di una decisione razionale. Non è un gesto che si possa rivendicare come completamente libero. È il gesto di chi non riesce ad andare avanti. Non mi riferisco al "fine vita", ma a chi decide di mettere termine ai propri giorni indipendentemente dalla malattia fisica. È vero però che esistono depressione e malattia psichica.

Il mio tentativo di suicidio non è arrivato all'improvviso: stavo male da anni e pensavo che non sarei più riuscita a sopportare la sofferenza. Appena uscita dal coma ho dichiarato che l'avrei rifatto subito. Non è corretto pensare che chi vuole veramente suicidarsi ci riesce, perché esiste anche il caso, o il miracolo.

Mi sono anche chiesta se, in certi casi di disturbi alimentari, il continuo, ciclico ricovero di persone che entrano ed escono dall'ospedale non sia accanimento terapeutico. Il dolore rimane. Nella mia risposta non ci sono una tesi, un'antitesi, una sintesi. Vi sto dicendo delle cose contraddittorie, perché è contraddittorio ciò che penso a questo riguardo. Non so quale sia il limite massimo per questo gesto: so solo che io non potevo fare altro, non ne potevo più dal dolore, pensavo solo: "Basta!". Posso semplicemente aggiungere che sono contenta di essere qui adesso.

Personalmente, il dolore insopportabile di quel momento non

lo sento più, dopo tanti anni di analisi, a forza di cercare le parole e a forza di ripetere tante volte quelle cose che ho ingoiato senza averlo voluto, e che mi hanno portato a rifiutare per poi ingoiare di nuovo. È successo come per Daria: il dolore resta ma ne cambia il peso.

M.

Nell'ambito del progetto che stiamo tentando di realizzare abbiamo inserito Michela Marzano con le sue tematiche, che viviamo tutti nel nostro privato. Ciò che chiede la scuola, tuttavia, è sempre solo di studiare e di essere efficienti. Ho l'impressione che, di questo passo, si stia andando verso una follia collettiva, perdendo di vista le cose importanti. È un dato di fatto che non sappiamo più argomentare, elaborare, ascoltare, formulare domande, che manca la capacità di cogliere il punto di vista altrui. Se vogliamo davvero crescere dobbiamo saper smontare ciò che l'altro ci dice e rimontarlo con il nostro linguaggio. Questo significa appropriarsi della parola. Oggi esiste il marketing della scuola, conta sapersi vendere e incrementare le iscrizioni. A questo proposito vorrei essere non dico consolato ma appoggiato da Michela Marzano, alla quale chiedo cosa pensa del nostro progetto. Potremmo essere sulla giusta strada per spezzare una routine ineluttabile e dimostrare che è possibile realizzare qualcosa di diverso? Credo che non ci si debba assolutamente rassegnare alla realtà odierna, bensì cercare di cambiare le cose. Non si dovrebbero solamente fornire gli strumenti critici ma, di fronte alle difficoltà dell'altro, ci si dovrebbe mettere nei suoi panni per cogliere la sua singolarità. Altrimenti massifichiamo l'altro, lo portiamo a non essere se stesso, ad alienarsi seguendo un modello funzionale e capitalistico. Chiedo dunque a Michela Marzano se questo nostro progetto può avere un senso.

Quello che mi sento di proporre, e che mi piacerebbe molto, è una valutazione anonima da parte degli studenti per ottenere il loro punto di vista. Mi pare giusto che siano loro stessi a dire se, come e perché c'è stato interesse riguardo a questa iniziativa.

Credo infatti che sia fondamentale avere un ritorno.

Vorrei precisare che è sempre e comunque importante il “sapere classico”; noto infatti che spesso all’università arrivano ragazzi che non hanno le basi, il che significa non avere neppure gli strumenti per leggere la realtà. Credo che una delle più belle cose della filosofia siano gli strumenti concettuali.

La razionalità è la colonna vertebrale che ci permette di sostenerci. Quando riusciamo a raccontare argomentando quello che ci succede, allora riusciamo anche a chiedere aiuto. Dobbiamo poter avere le basi per poter riconoscere ciò che la vita ci fa incontrare.

Concludo citando una frase di Oscar Wilde che mi piace molto: “Le cose vere della vita non si insegnano e non si imparano, si incontrano”.

...

Incidenza dei media e delle reti sociali sugli apprendimenti e sulla qualità delle comunicazioni

di *Simona Borello*

Parlare del ruolo centrale dei mezzi di comunicazione nel nostro tempo può sembrare sterile e ovvio: siamo circondati da *device* sofisticati e portatili, adoperati più o meno consapevolmente per «accedere a tutte le informazioni del mondo, comunicare con chiunque, esprimere le proprie opinioni davanti a platee immense, esporre oggetti (foto, racconti, quello che vuole) in cui ha posato la propria idea di bellezza»¹. Spesso l'attenzione è data ai contenuti che i *media* veicolano e ne è prova la trita e assai diffusa espressione “non sono né buoni né cattivi, dipende dall'uso che se ne fa”, che, invece, sfiora la questione, enfatizza gli aspetti prettamente morali, impedisce di cogliere non soltanto gli effetti profondi nello scambio comunicativo ma, più ancora, anche le conseguenze su coloro che li adoperano e sulla società nel suo complesso².

Marshall McLuhan, il sociologo canadese considerato il primo vero studioso dei mezzi di comunicazione di massa, mise in rilievo come «le società sono sempre state plasmate più dalla natura dei *media* attraverso i quali gli uomini comunicano che non dal contenuto della comunicazione [...] è impossibile capire i mutamenti sociali e culturali senza una conoscenza del funzionamento dei *media*»³. Questa affermazione non intende ridimensionare il ruolo dei contenuti negli scambi comunicativi quanto porre in rilievo l'influenza dei mezzi di comunicazione in se stessi e i relativi effetti nelle relazioni sociali, visto che ogni *medium* non ha conseguenze solo su chi lo adopera ma sull'intero mondo della comunicazione, obbligando, in qualche

modo, a cambiare sia il sistema dei *media* ma anche il modo di riferirsi ai *media* stessi. Se l'esperienza quotidiana di ciascuno di noi permette di intravedere le differenze di effetti che i medesimi messaggi possano avere veicolate attraverso *media* differenti, uno sguardo ad alcuni eventi storici può permettere di comprenderne meglio la pervasività e la crucialità. Ad esempio, l'invenzione della stampa non ha permesso soltanto un cambiamento nel metodo di conservazione dei testi, ma ha provocato contemporaneamente una modifica sostanziale nel modo stesso di apprendere, di scambiare informazioni, di avere accesso ai testi, con conseguenze significative sul corso della storia: gli studiosi riconducono all'invenzione della stampa sia la nascita del Protestantismo sia lo sviluppo degli Stati Nazionali. Si può aggiungere un altro esempio più recente: negli anni Settanta è stata inventata la teletrasmissione che ha permesso la stampa dei quotidiani in tipografie disseminate in luoghi diversi d'Italia e consentito, di fatto, a ogni cittadino di accedere a ogni giornale alla stessa ora, potendo scegliere quello che preferiva per posizione ideologica oppure per scelte editoriali (o, ed è un lato della stessa medaglia, di avere accesso a giornali diversi da quelli a cui la condizione geografica l'avrebbe naturalmente predisposto). Gli storici della comunicazione hanno ripercorso la storia cercando di capire gli effetti dell'introduzione dei differenti mezzi di comunicazione di massa e hanno individuato l'esistenza di tre momenti cruciali che hanno definito "rivoluzioni"⁴: *la rivoluzione chirografica*, vale a dire l'invenzione della scrittura nel quarto millennio a.C.; *la rivoluzione gutenberghiana*, l'invenzione della stampa verso la metà del quindicesimo secolo; *la rivoluzione elettrica ed elettronica*, l'invenzione del telegrafo, della radio, della televisione, della rete Internet, nel secolo appena passato. Non è possibile in tale sede entrare nei dettagli "tecnici" del funzionamento e dei cambiamenti, ma si può ricordare l'elemento essenziale che ha caratterizzato tutte le rivoluzioni: l'aumento della velocità della circolarità di informazioni e la diminuzione dei costi di realizzazione... se sono trascorse 1400 generazioni tra quando l'uomo iniziò a sviluppare il linguaggio e quando iniziò a scrivere, ne sono passate 265 circa per arrivare

all'invenzione della stampa e poi neanche 30 sino all'introduzione del primo *medium* digitale (il telegrafo nel 1910).⁵

Questi tre eventi storici sono stati considerati delle rivoluzioni perché hanno avuto l'effetto paradossale di cambiare profondamente il contesto culturale e sociale che le aveva generate: è così avvenuto il passaggio dalla *cultura orale*, che trasmetteva le conoscenze solamente attraverso la parola parlata, alla *cultura manoscritta o chirografica*, che adopera la scrittura, e poi dalla *cultura tipografica*, che si appoggia sul testo stampato, all'attuale *cultura dei media elettrici ed elettronici*, nella quale le informazioni e le nozioni sono trasmesse attraverso diversi tipi di *media*. Non è inusuale che in questi momenti di passaggio l'opinione pubblica si possa dividere in due fazioni contrapposte, ritratte mirabilmente da Umberto Eco nel noto slogan di "apocalittici o integrati"⁶. Sono detti apocalittici coloro che ritengono l'introduzione di una nuova tecnologia di comunicazione un vero e proprio danno; al contrario, sono definiti integrati coloro che vedono in essa solamente dei benefici. Se pure questa formula ha in sé un elemento di caricaturalità, non si può non cogliere quanto la prevalenza di una tipologia o l'altra di utenti comporti delle conseguenze nei sistemi sociali in termini di innovazione, sicurezza, sperimentazione. Un approccio più adeguato ai tempi "rivoluzionari" ci pare possa emergere dalle considerazioni di Postman, il quale aveva considerato come ogni tecnologia potesse essere al tempo stesso un danno e una benedizione⁷; non l'una cosa o l'altra, ma l'una cosa e l'altra. Per questo motivo, è consigliabile non arroccarsi in posizioni di rifiuto "per principio" e nemmeno entusiasmarsi a oltranza senza criterio, ma cercare di essere aperti e curiosi nei confronti delle forme di comunicazione più diffuse, anche quelle verso le quali, per motivazioni ideologiche o pedagogiche, non si è attirati, proprio per avere le chiavi di lettura adeguate per attivare un senso critico consapevole e informato.

1. Il sistema mediale contemporaneo

In questa sede non si ha la possibilità di soffermarsi su tutte le

caratteristiche dell'attuale sistema mediale, però si cercherà di esaminarne almeno alcune tra le più peculiari, in vista di mettere in evidenza la stretta relazione tra tecnologia e antropologia.

Uno dei fattori cruciali della rivoluzione digitale è sicuramente la *velocità*: oggi si ha la possibilità di compiere in maniera immediata azioni che sino a poco tempo fa richiedevano luoghi e tempi dedicati. Per compiere una ricerca non ci si deve più recare in biblioteca negli orari di apertura, aspettare il proprio turno, portare la richiesta a un impiegato, studiare il documento richiesto con il solo ausilio dell'indice o di precise citazioni bibliografiche; così come per mettersi in contatto con una persona cara non si deve essere nella propria abitazione per telefonare in orari adeguati al tipo di comunicazione o per scrivere una lettera che dovrà poi essere imbustata e spedita. I gesti sostitutivi che compiamo oggi non sono privi di conseguenze: la possibilità di raggiungere l'obiettivo in modo immediato provoca l'abitudine a una gratificazione immediata, che quando non si può ottenere genera irritazioni e incomprensioni; così come la disponibilità di accedere alle informazioni ripetutamente inibisce la loro conservazione e memorizzazione. L'accelerazione riguarda anche il consolidamento delle abitudini: nel momento in cui si familiarizza con uno strumento e si sviluppano determinate abilità, l'aggiornamento tecnologico porta nuove soluzioni, atteggiamenti, conoscenze, facendo sì che si delinea sempre un'avanguardia in grado di cavalcare il mutamento e una retroguardia arroccata nella fatica e nell'apprensione.

Un altro aspetto su cui soffermarsi è l'ampia diffusione dei *device* digitali: non significa solamente che il numero dei ricettori della comunicazione digitale sono significativi, ma che lo sono anche il numero dei creatori. Attraverso la pubblicazione di una fotografia, la realizzazione di un video, la condivisione di un post, la scrittura di un semplice commento sotto la notizia di un quotidiano o il *tweet* di un altro utente, i naviganti della rete sono diventati autori eppure, in maniera paradossale, spesso si indugia sull'invenzione o sulla diffusione di *fake news* che inquinano la mediasfera e, più ampiamente, l'opinione pubblica. Questa facilità di accesso e di condivisione porta con

sé alcune illusioni come l'insita democrazia, dimenticando che esistono attori sociali ed economici più importanti di altri, che possono gestire e indirizzare consenso, o la sostanziale gratuità, tralasciando di considerare l'impatto economico della diffusione di dati e preferenze personali.

Infine, si può ricordare in questa sede la caratteristica della personalizzazione: la possibilità di riuscire a configurare la rete per rispondere agli interessi del singolo navigatore è stata una delle utopie visionarie dei tanti autori che hanno riflettuto sulle sue potenzialità sin dagli albori⁸; oggi che gli algoritmi sempre più sofisticati hanno permesso di avvicinarsi a quell'ideale, si deve fare invece i conti con una rete caratterizzata da "bolle" di interessi comuni che si incrociano sporadicamente. Le conseguenze non sono solo una distorta percezione della maggioranza della società, che viene ricondotta alle posizioni prevalenti all'interno del proprio mondo mediatico ristretto, ma anche a un sempre più difficile dialogo con i portatori di interessi differenti nelle pur rare occasioni di incontro.

Quello che è stato sin qui tratteggiato permette di vedere quanto sia stretto il legame tra tecnologia e antropologia e quanto sia ancora poco esplorato e valorizzato.

2. La tecnologia in cui siamo immersi

«La tecnologia porta sempre con sé un contributo di stupore. E, come dice una vecchia battuta, alla fine la tecnologia è quella cosa che non c'era quando sei nato»⁹. Si tratta di un'espressione ovvia solamente sino a un certo punto: la percezione di un mezzo di comunicazione come oggetto tecnologico cambia a seconda che si sia stati esposti al suo uso sin dalla propria nascita o che lo si abbia incontrato in età adulta. Proviamo a esemplificare questa considerazione: l'educazione, l'apprendimento, lo svolgimento del pensiero delle generazioni attuali di genitori e insegnanti sono inevitabilmente legati al libro: sin da piccoli si è stati abituati a ricorrere a questo oggetto, composto da una copertina che annunciava il contenuto; un indice descrittivo di

quanto si sarebbe trovato all'interno; una prefazione indicante le ragioni per cui procedere alla sua lettura; una serie di capitoli più o meno strutturati e articolati; una conclusione che traeva le fila del discorso e, spesso, lo rilanciava o avvalorava con una bibliografia dettagliata. L'abitudine a questo tipo di approccio ha portato a considerare questo il metodo corretto e universale: "si è sempre fatto così: questo è il modo di apprendere, questo è il modo di organizzare un testo e un messaggio comunicativo". Eppure si dimentica che tutto questo esiste, per tutti, solamente a partire dalla metà del XV secolo, da quello che è avvenuto dopo l'invenzione della stampa a caratteri mobili da parte di Gutenberg. Il tempo trascorso a partire da allora è decisamente breve nella storia dell'umanità per arrivare a considerare le abitudini generate da questo specifico mezzo di comunicazione come caratteristiche immanenti dell'uomo, modalità immutabili e insuperabili, uniche strategie di azione. Questa banale osservazione permette di mettere in risalto almeno due fenomeni: l'uno è che la conoscenza è stata trasmessa nel corso dei secoli attraverso altri mezzi di comunicazione che, anche quando hanno avuto una forma simile a quello che è diventato il libro con la stampa a caratteri mobili, avevano caratteristiche differenti e attivavano diversi meccanismi di acquisizione e di trasmissione delle informazioni; l'altro è che considerare "naturale" quanto è strettamente legato a un mezzo di comunicazione evidenzia la pervasività che i cambiamenti tecnologici hanno nella vita dell'uomo dopo i traumi vissuti dalla generazione che ne vede l'introduzione. La "rivoluzione" digitale appare, così, meno evidente alla generazione dei figli e degli studenti, che non possono considerare tecnologia la televisione (diffusa nel 1955), il *personal computer* (1985), Internet (1996) e, spesso, neanche i *social network* (il più noto, Facebook, sta per festeggiare ormai 15 anni di attività!). Internet stesso ha vissuto un notevole e progressivo cambiamento strutturale, che potremmo semplificare in due macrocategorie: il *www* e il *web 2.0*.

Quanto si definisce qui "l'epoca del *www*" sono i primordi della rete: tempi in cui esistono posta elettronica, *mailing list*, *forum*, a cui si aggiungono progressivamente prima le *chat* pubbliche e

poi le *Internet Relay Chat* (IRC). Per cogliere le ricadute nella vita personale e nel sistema sociale degli utilizzatori è utile mettere in luce alcune caratteristiche tecnologiche di questi strumenti: richiedono una più o meno significativa competenza di accesso, aspetto che favorisce la formazione e la motivazione degli utenti, i quali devono avere le abilità adeguate per adoperarli e sono portati a confrontarsi con altri pari per apprendere e migliorare; prevedono l'utilizzo di connessioni lente e costose attraverso le quali è più tipico scambiarsi contenuti preparati previamente *off-line* in modo da rimanere connessi il minor tempo possibile; causano la diffusione di contenuti soprattutto testuali, visto il loro minor peso in termini di *byte*. Non si tratta di tecnicismi: quanto detto sinora tratteggia un sistema mediale nel quale gli utenti sono mossi dalla ricerca dei propri interessi e sono interessati a dialogare con chi li condivide, anche se non è conosciuto o conoscibile, e non con coloro che conoscono già e possono frequentare *off-line*. È un mondo nel quale agli utenti si riconosce autorevolezza a partire dai pensieri e dai contenuti che veicolano, e non già per la loro identità *off-line*, che sono invece portati a proteggere con pseudonimi e a rinnovare ogni qual volta lo desiderino.

L'etichetta "epoca del web 2.0"¹⁰ è spesso adoperata, invece, per definire gli ultimi anni della rete, una rete assai diversa sia dal punto di vista tecnologico sia, di conseguenza, dal punto di vista antropologico. Si intende web 2.0. il periodo della rete caratterizzato da una più ampia partecipazione da parte degli utenti per vari motivi: i sistemi operativi sono stati semplificati attraverso il ricorso a interfacce e programmi più "amichevoli" da adoperare; le connessioni sono migliorate sia in termini di ampiezza e velocità sia in termini di costo; i contenuti hanno potuto così diversificarsi aggiungendo anche immagini, musica e video. Nascono i *blog*, si sviluppano sistemi di messaggistica istantanea sempre più sofisticati (come Messenger e Skype, che permetteranno anche di telefonare), sono fondati Youtube e i *social network*. Sono proprio questi ultimi a compiere un ulteriore "salto" nella rivoluzione digitale: essi sono basati sull'idea di costruire una rete digitale con persone conosciute nella vita

off-line e, in questo modo, richiedono che la presenza digitale sia espressa con il proprio nome e cognome, con la propria fotografia, con la propria identità per dirla con una sola parola. La ricerca delle relazioni - e non più dei contenuti - è al centro della rete, le identità sono centrali e valorizzate, l'autorevolezza è data più da chi dice le cose che da quello che si dice.

Questo scenario non è certo definitivo e, anzi, nuove frontiere sono aperte ogni giorno da *social network*, *app*, *device*, che portano a cambiamenti tecnologici e, ancor più, antropologici.

3. I nativi e i migranti digitali

Nella migliore delle situazioni, la generazione di genitori, insegnanti, educatori, ha incontrato la tecnologia digitale nella sua giovinezza... ha sperimentato il web attraverso la fatica dell'apprendimento ed è poi approdata, ormai con uno sviluppato senso critico e competenze consolidate, al web 2.0. È in grado di comprendere il funzionamento della rete, di coglierne le problematiche e le potenzialità rispetto ad altri strumenti, di insegnare come utilizzare gli strumenti e come giudicare i fenomeni. Non si può, tuttavia, nascondere che queste esperienze non sono maggioritarie e, spesso, il rapporto con le tecnologie digitali è quantomeno problematico. Dall'altro lato, la generazione dei figli e degli studenti è ormai chiamata "nativa digitale"¹¹, definizione che non tiene insieme solamente il dato cronologico ma che più profondamente vuole parlare di un tipo di approccio assai diverso rispetto a quella degli adulti. La doppia metafora di "nativi" e "migranti" è efficace perché palesa la differenza di esperienza come quella che può esservi tra coloro che nascono in un Paese e coloro che vi arrivano provenendo da un altro Paese. I nativi, infatti, hanno una sorta di "naturalità digitale" che si palesa in un'apertura nei confronti delle novità tecnologiche, nell'interazione positiva con i mezzi, nella attitudine a "imparare facendo" senza che questo causi frustrazione, nella condivisione con i pari. Eppure non si deve correre il rischio di confondere l'abilità con la competenza: i nativi eccellono nella

prima, ma non sono automaticamente competenti, in grado, cioè, di esercitare il senso critico e di cogliere le problematiche. In questo contesto, la presenza di adulti abili e consapevoli - seppur sempre migranti - può essere significativa perché permette inculturazione, approfondimento, passaggio generazionale nell'affrontare le sempre più cangianti problematiche rispetto all'identità, alle relazioni sociali, all'espressione del dissenso, all'apprendimento.

L'incidenza dei *media* sui sistemi sociali è centrale e pervasiva: un approccio adeguato può cogliere le sfide, le problematiche, le potenzialità, dei momenti di passaggio, in vista di mantenere al centro del sistema la persona umana e le sue relazioni.

Note

1. BARICCO A., *E ora le élite si mettano in gioco*, pubblicato su «La Repubblica» dell'11 gennaio 2019, reperibile in rete all'indirizzo <https://goo.gl/NHUdTP> (ultima visita 23/01/2019).
2. Per avvicinarsi a questi temi in modo più approfondito, si consiglia la lettura di MCLUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2002 (prima edizione 1964); ONG W., *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986 (prima edizione 1982); GRANIERI G., *Blog generation*, Laterza, Roma-Bari 2005. Per avere ulteriori suggerimenti bibliografici si consulti CAPPELLI S., *Oralità / scrittura*, Edizioni Unicopli, Milano 2004.
3. MCLUHAN M., FIORE Q., *Il Medium è il Messaggio. Un inventario di effetti*, Feltrinelli, Milano 1968, p. 8.
4. Si veda, tra gli altri, BALDINI M., *Storia della comunicazione*, Newton & Compton, Roma 2003.
5. Cfr. DE KERCKHOVE D. (ed.), *La conquista del tempo*, Editori Riuniti, Roma 2003.
6. ECO U., *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano 1964.
7. Cfr. POSTMAN N., *Technopoly*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
8. Tra i vari autori, si faccia riferimento almeno a NEGROPONTE N., *Essere digitali*, Sperling & Kupfer, Milano 1995.
9. GRANIERI G., *Umanità accresciuta. Come la tecnologia ci sta*

cambiando, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 8.

10. Per un approfondimento su questa definizione si veda METTIERI F., *Il grande inganno del Web 2.0.*, Laterza Roma-Bari 2009.
11. La definizione “nativi digitali” è stata importata in Italia dalla felice intuizione di Mark Prensky - apparsa per la prima volta in PRENSKY M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, “On the Horizon” (MCB University Press), Vol. 9, n. 5, Ottobre 2001 (reperibile online all’indirizzo: <https://goo.gl/ixNr7f>; ultima visita 20/01/2019) - non senza un appassionante dibattito in letteratura. Nel nostro testo seguiremo la linea di pensiero delineata in FERRI P., *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano 2011.

• • •

Le risorse positive degli adolescenti

di Michele Roselli

Perché proprio a me?

Perché domandare a me la scrittura di qualche pensiero sulle risorse degli adolescenti? Non ho, infatti, particolari conoscenze “professionali” di natura psicologica o pedagogica, e neppure sociologica.

Eppure perché non a me?

La domanda torna trasformata e diventa appello a cercare nella mia esperienza di presbitero ed educatore (anche di adolescenti) la traccia di qualche idea che possa offrire lo spunto per uno sguardo che non vuole contrapporsi a quello degli specialisti, del cui sapere anzi cerca di fare tesoro, ma che, per sua natura, forse, si avvicina a quello più comune di genitori ed insegnanti.

Senza nessuna pretesa, dunque, tento anche io di dire qualcosa sugli adolescenti e sulle loro risorse. Il taglio positivo che mi è domandato è quello che sento più confacente a me. Lo interpreto come possibilità di uno sguardo propositivo, aperto alla speranza (positivo) e a favore (pro) degli adolescenti.

A scanso di equivoci, sguardo propositivo non significa per me sguardo ingenuo, irenico ed idealistico che misconosce difficoltà e problemi. E non significa neppure pensare di avere la soluzione di tutti i problemi. In tal caso la mia posizione sarebbe pretenziosa e fasulla.

Avere uno sguardo propositivo per me vuol dire cercare ciò che permette di avanzare un passo, non tirando avanti ma andando oltre. Ed allora, dopo queste precisazioni, mi concentrerò in particolare sulle risorse degli adolescenti non tanto stilandone un elenco, quanto descrivendo i tratti di una relazione adulti-

adolescenti che sia capace di valorizzarli, riconoscendo il bene che è in ciascuno, assecondandolo e facendolo emergere in vista del maggior bene possibile. Formulando in tal modo le questioni desidero alludere ad una sorta di prudenza educativa che molla la pretesa di programmare gli effetti e pudicamente rispetta la libertà di ciascuno.

È propriamente questa dinamica che riconosce, asseconda e incoraggia il bene dell'altro, il bene che è l'altro, che denota di qualità *educativa* la relazione cui mi riferisco, perché essa *fa venire fuori, fa emergere* la peculiarità unica ed irripetibile di ogni adolescente. L'educazione è un'arte maieutica e richiede pazienza – il rispetto reciproco dei tempi dell'altro - e sacrificio.

D'altra parte è educativa ogni relazione *autorevole* che – secondo l'etimologia latina del verbo (*augere*) da cui l'aggettivo proviene - *fa crescere* e per questo lascia il segno, come la firma dell'autore di un'opera unica.

1. Pregiudizi universali?

Vorrei cominciare abbozzando una fotografia, non tanto degli adolescenti ma di ciò che spesso è detto di loro. Sono consapevole che muovendosi così, ci si arrischia sul terreno di possibili stereotipi e pregiudizi. Eppure, precisato il pericolo, credo valga la pena partire di qui, per diventare consapevoli, fosse anche prendendo le debite distanze dal pensiero espresso, dell'immaginario – pregiudiziale ? – che inevitabilmente abita anche dentro di noi.

Propongo due testi che rimandano una certa immagine dei giovani ed un certo tipo di atteggiamento da parte degli adulti.

«La gioventù di oggi è corrotta nell'anima, è malvagia e subdola. Non potrà mai essere ciò che era la gioventù di una volta e non potrà mai conservare la nostra cultura».

«Il mondo sta attraversando un periodo tormentato. La gioventù di oggi non pensa più a niente: pensa solo a se stessa; non ha più

rispetto per gli adulti e per i vecchi; i giovani sono intolleranti ad ogni limite; parlano come se sapessero tutto. Quello che noi credevamo saggio, loro lo credono stupido. Le ragazze, poi, sono stupide, vuote, vanitose, senza decoro nel linguaggio, nell'abbigliamento e nel comportamento».

È possibile che giudichiamo eccessivi tali testi, che non condividiamo nulla di dichiarazioni così assertive. Oppure che siamo d'accordo con quanto affermato, almeno parzialmente. Potrà sorprendere forse il dettaglio della loro datazione. Il primo testo è tratto da una tavoletta di argilla assiro-babilonese risalente al 1000 a.C. Il secondo è attribuito a Pietro l'Eremita ed è databile intorno al 1095. La sorpresa, se c'è, sta nel fatto che questi testi in qualche modo ci riguardano, si riferiscono ad una dinamica di relazione intergenerazionale che - *mutatis mutandis* - non può essere esclusa a priori dal nostro discorso.

In chiave più contemporanea descriviamo gli adolescenti come: marginali, invisibili, assenti, atipici, disimpegnati, demotivati ad investire, con poca voglia di crescere, spavaldi, irrispettosi, senza regole, "sdraiati" (secondo la plastica definizione di Michele Serra che dà il titolo ad un suo libro). Ma anche come sognatori e idealisti, con grandi possibilità, desiderosi di esperienze, in ricerca della propria strada e della propria identità; in una fase di esistenza che è una vera e propria esplosione di energia vitale, di azione, di relazione, di cura del sé, di domande e questioni. Sospendendo il giudizio si potrebbe dire che nell'adolescenza la vita è come una passeggiata nella casa degli specchi deformanti di un luna park: troppo o troppo poco, non ancora o non più. E ciò dal punto di vista fisico e relazionale, emotivo e personale. Qualche studioso definisce l'adolescenza come una «terra di mezzo», non un'età necessariamente problematica, ma un'età a più velocità in cui aumenta la complessità e la differenziazione interna degli interessi e dei vissuti dei ragazzi. Un'età caratterizzata dall'erranza: cioè dalla tensione ad uscire, a cambiare, a trasformare vita, visioni, esperienze; da una domanda forte di relazione; dall'esigenza di concretezza e significatività per la vita¹.

Sul piano educativo si intravede qui il rischio di lasciare che la «terra di mezzo» diventi «terra di nessuno», secondo la metafora utilizzata da Paolo Sartor e Salvatore Soreca in un loro volume sull'educazione (alla fede) degli adolescenti. «La terra di nessuno è quell'area che si trova al confine tra due stati, tra un controllo e l'altro, tra una bandiera e l'altra»². Pur non trattando specificamente qui di educazione alla fede, la metafora può avvertirci del pericolo di fare dell'adolescenza un tempo complesso in cui si è lasciati in balia di se stessi.

La ricerca delle risorse positive degli adolescenti può assumere allora la forma di una domanda: come fare perché la «terra di mezzo» dell'adolescenza non diventi «terra di nessuno»?

In questo modo è pure implicitamente dichiarata la consapevolezza che il discorso sull'adolescenza non può dribblare il discorso sugli adulti che siano capaci di accompagnare lungo i sentieri della crescita e del cambiamento (*adolescere* significa crescere e crescere vuol dire cambiare). E non può evitare neppure la presa di coscienza che oggi viviamo in un contesto caratterizzato dalla «fatica di diventare grandi»³, in cui nessuno vuole farlo davvero. Il rimando qui è ad una certa tendenza giovanilistica della vita adulta che Giuliano Zanchi sintetizza così:

«Oggi, una specie di grande diffusa imposizione sociale, con modi apparentemente liberanti, comanda una generale pulsione a rimanere sempre nella vitalità e nella libertà della condizione giovanile, accogliendo con sgomento ogni segno del tempo che passa, del corpo che cambia, delle responsabilità che evolvono»⁴.

2. L'educazione è prima di tutto un gioco di sguardi

Se diventare consapevoli del proprio sguardo sugli adolescenti è la linea di partenza di ogni relazione (educativa) con l'altro, il primo passo per approssimarsi a chi vive la «terra di mezzo» consiste nel vigilare sulla qualità di questo sguardo. Per tentare di spiegare cosa intendo, mi lascio aiutare da un racconto ritrovato in un articolo a firma di Franca Kannheiser.

«Un bambino piccolo sulla spiaggia si allontana dalla mamma per dirigersi verso il bagnasciuga. Dopo pochi incerti passi si gira verso di lei, la guarda, e le dice: “Tu mi guardi, va bene?”. Rassicurato, si dirige, a questo punto più deciso, verso il mare. Nel frattempo la mamma non stacca lo sguardo dal suo bambino. Ogni tanto questi si gira e controlla che lo sguardo sia sempre lì, puntato su di lui. Non si allontana troppo, rimane a distanza di sicurezza, e si mette a giocare con l’acqua. La mamma, obbediente, si avvicina un poco, per non perderlo di vista. Reciprocamente, controllano ogni tanto di essere in contatto»⁵.

La scenetta tratteggiata dalla psicoanalista Simonetta Diena ci invita a pensare l’educazione da una prospettiva non abituale. Prima ancora della trasmissione di contenuti e della trasformazione delle conoscenze in atteggiamenti e comportamenti c’è l’esperienza di uno sguardo che accoglie, riconosce e orienta.

È proprio la fiducia nella presenza di questo sguardo benevolo che permette al bambino e al preadolescente di «giocare in riva all’oceano», di sporgersi, cioè, sul mistero della vita.

Per descrivere ulteriormente lo sguardo - qui assunto a cifra descrittiva di uno stile relazionale con gli adolescenti -, accanto a questi tratti aggiungo quelli colorati e posti su tela da Magritte, nella sua opera intitolata *clairvoyance*. Probabilmente si tratta di un autoritratto dell’artista belga. Quello che sorprende è lo sguardo del pittore rappresentato: egli dipinge un uccello in volo mentre sta guardando un uovo posto su un piano. E così il contenuto rinforza ciò che il titolo dell’opera evoca: la capacità di una visione *luminosa* (chiara) della realtà (che diventa previsione, chiaroveggenza, appunto?), di uno sguardo fiducioso e profondo che sa vedere potenzialità non (ancora) in atto.

D’altra parte tale interpretazione è sintonica con il modo in cui Magritte intendeva il suo essere surrealista: potersi avvicinare alla realtà con uno sguardo nuovo per farne vedere un aspetto non ancora visto, con l’intenzione non di ritrarre o di interpretare il reale ma di mostrarne il mistero indefinibile.

Mi pare stimolante accostare la domanda da cui siamo partiti

sulla scorta di queste suggestioni.

Raccogliendo in modo diverso quanto affermato fin qui, emerge una prima risposta: il discorso sulle risorse positive degli adolescenti domanda anzitutto la presenza di adulti con uno sguardo “luminoso”, che riconosce il potenziale e le virtualità non (ancora) in atto.

3. Un incontro tra due desideri per far emergere le risorse degli adolescenti

Quali sono le caratteristiche di una relazione educativa che sa fare emergere le risorse positive degli adolescenti? Esse richiedono ora di essere declinate con qualche dettaglio in più. Certamente le si potrebbe raccogliere intorno alla cifra della sfida. È vero, infatti, che in qualche modo, gli adolescenti sfidano gli adulti.

Tuttavia, vista la prospettiva propositiva assunta, preferisco muovermi nella linea di una pedagogia del desiderio. Cercherò perciò di descrivere qualche tratto della relazione adolescente-adulto nei termini di un'asimmetria reciproca che favorisca l'incontro tra i desideri dei ragazzi – e i loro bisogni – e i desideri degli adulti di trasmettere e di stare-con.

La domanda di fiducia

Gli adolescenti domandano fiducia. Chiedono di essere guardati dando loro credito preventivamente. Nella crescita, molto dipende dalle esperienze vissute con i pari ma tanto anche dallo sguardo di fiducia che l'adulto ha nei confronti degli adolescenti. Si cresce quando si sente di poter contare incondizionatamente per qualcuno. È questo che libera le loro risorse e il loro potenziale. A questo desiderio dovrebbe corrispondere da parte degli adulti la capacità di dare credito, abbandonando uno sguardo pauroso. Educare è come una partita a scacchi. Nessuno può spostare le pedine dell'altro. Ma ponendosi con un certo stile, in una certa *posizione* può favorire gli spostamenti dell'altro.

Tutta l'educazione è un paziente e rischioso esercizio di gratuità

e grazia. Richiede gesti preventivi e gratuiti. Fin dall'inizio della vita i sorrisi, le parole e i passi sono "tirati fuori" ed "insegnati" non da teorie, ma da gesti ripetuti *per* l'altro, *con* l'altro. Quelle parole, quei sorrisi, quei passi sono donati dall'adulto al bambino a rischio di perdita, senza immediatezza o garanzia del risultato. Perciò dare credito è abbandonare la "paura" degli adolescenti, perché non si sa come trattarli. Richiede di custodire questa gratuità in perdita e di rispettare i tempi dell'altro. La perdita poi non è veramente tale ma è palestra di libertà: permette che l'adolescente sia se stesso, non quello che si vorrebbe che fosse. In ogni atto di trasmissione, infatti, chi riceve, riceve sempre a modo suo. Così come chi offre. E, per certi tratti, pure se asimmetricamente, non si distingue chi dona e chi riceve. È il paradosso della reciprocità della relazione educativa.

La domanda di relazioni significative

Gli adolescenti domandano relazioni significative.

Pur riconoscendo un crescente e preoccupante individualismo che deraglia talvolta verso l'isolamento e la solitudine, anche nell'era dello "sciame"⁶, gli adolescenti domandano relazioni (significative). Un segnale di questo fenomeno potrebbe essere rinvenuto, solo per fare un esempio, nel boom dei *social network* che, con tutti i loro limiti e le loro ambiguità, mostrano un desiderio di legame e di amicizia, di socialità che si trasforma ma resiste.

Al fondo, perfino nell'ossessione delle narrazioni di sé di cui sono piene le reti sociali, spesso accordate su un registro solo fatico (ci sei ancora? sei on-line? cosa stai facendo?) ed emotivo (come ti senti? cosa provi?... si ha a disposizione perfino un alfabeto emotivo fatto di *emoji*), si ritrova un desiderio di essere riconosciuti. Ora, tale desiderio di riconoscimento è un bisogno di relazione perché, propriamente, al cuore di ogni relazione sta questo bisogno di sintonizzazione affettiva che permette di dire «io sento che tu senti che io sento»⁷.

Questo desiderio – di essere amati incondizionatamente - dinamizza anche gli adulti coinvolti nella relazione educativa

perché domanda «non solo di amare ma di fare sentire l'altro amato» (San Giovanni Bosco), e dunque risuona come un appello ai “grandi” che stanno con gli adolescenti.

Tale bisogno di punti di riferimento allarga i confini della speranza perché conferma che educare si può. In una sua conferenza Daniela Lucangeli⁸, esperta dei meccanismi dell'apprendimento, descrive il modo in cui, biologicamente, le informazioni che riceviamo potenziino e trasformino quella che dagli studiosi è definita «zona di sviluppo prossimale» che determina ciò che ciascuno di noi, momento dopo momento, sceglie di essere.

La misura di tale potere trasformativo tende all'infinito. Essa potrebbe essere calcolata moltiplicando le frazioni di secondo, di minuto, di giorni, di mesi e di anni, corrispondenti alle informazioni che il cervello processa. Quel numero esprime quanto ciascuno degli adulti determina nella trasformazione dei bambini e degli adolescenti. Ossia, detto in termini più appropriati, è questa la misura di quanto le relazioni possano insegnare - cioè, alla lettera, lasciare il segno dentro - ed educare - cioè fare venire fuori il potenziale di ciascuno, ma anche tirare fuori dall'isolamento.

Una relazione «sufficientemente buona» domanda anche la capacità, da parte dell'adulto, di saper cercare una giusta distanza, di saper lasciare andare l'adolescente, senza cercare di farne fotocopie di sé. Questa capacità non è disinteresse ma un positivo lasciare spazio all'altro, che rispetta e incoraggia la sua libertà. Nell'educazione si dovrebbe imparare a coniugare affetto e libertà, si dovrebbe essere capaci non solo di accompagnare ma anche di lasciare partire. Questa postura ci pare un buon antidoto al diffuso ed evidente modello di relazione adulti-ragazzi che abbatte l'asimmetria e tende alla fusionalità. Essa può custodire una sana differenza che è educativamente promettente perché mette in scena e realizza soglie da superare, da abbattere, da contestare.

Queste soglie di distanza e di differenza hanno a che fare con il meccanismo dell'iniziazione alla vita, della crescita, dello sviluppo di sé. Infatti, mentre mettono in evidenza l'alterità, permettono la costruzione del sé (quindi anche lo sviluppo

delle proprie potenzialità), dal momento che alterità e identità sono dinamismi sempre reciproci e simultanei che avvengono nel grembo di una relazione, cioè contemporaneamente in un contesto di legame (se si fa derivare relazione dal latino *religo*) e dono (se si fa derivare relazione dal latino *refero*), secondo le possibili etimologie.

Non ci può essere sviluppo dell'identità senza incontro e scontro con l'alterità.

La domanda di un sano rapporto con le emozioni

Gli adolescenti domandano di essere aiutati a sviluppare un sano rapporto con le emozioni. Anche in un contesto scolastico.

Sempre secondo Daniela Lucangeli le emozioni sono più potenti del sistema cognitivo, perché sono il grande decisore. Le emozioni tracciano la memoria, anche quella legata agli apprendimenti di nozioni, del tempo dello studio, agendo con una modalità binaria: «scappa se ti duole», «resta e cerca ancora se ti fa bene». In questo senso, dal punto di vista neurobiologico, le emozioni hanno “forme” diverse. La gioia è un picco intenso e breve. Questo suo profilo, spinge a cercare ancora. L'angoscia invece, si muove sottotraccia, come un allarme continuo e fastidioso che si ha voglia di fare smettere. E da cui scappare.

E qual è l'interruttore delle emozioni? Daniela Lucangeli fa osservare che non è la mente che agisce sulle emozioni, ma la qualità delle relazioni che si vivono. L'esempio che la stessa professoressa porta è interessante: trenta secondi di abbraccio comandano alla amigdala di produrre ossitocina che è l'ormone che dà la capacità di resistere al dolore del parto. In questo senso, guardare negli occhi, riflettere all'altro il suo positivo, significa tracciare la memoria dell'adolescente di emozioni che producono ben-essere e non mal-essere

E quali sono le emozioni più preoccupanti? Il senso di colpa il cui antagonista è il diritto all'errore, inteso come processo di miglioramento continuo, e la paura, il cui antagonista non è il coraggio ma la possibilità di sentirsi amati (riconosciuti), di poter(sì) amare (riconoscere).

4. Gli adulti-educatori: raddomanti alla ricerca delle risorse positive degli adolescenti

Se questi sono i tratti promettenti di una relazione adulti-adolescenti, vorrei provare ora a descrivere brevemente il profilo delle figure degli adulti educatori ed accompagnatori.

Lo farò raccogliendo il pensiero intorno a tre immagini: educatori aperti all'imprevedibile dei chiari di bosco, speleologi, traghettatori e testimoni della passione per la vita.

Aperti all'imprevedibile dei «chiari di bosco»⁹

La filosofa spagnola del secolo scorso, Maria Zambrano, per parlare del risveglio delle anime usava la metafora dei chiari di bosco. I chiari di bosco non si programmano perché sono imprevedibili. Vedere i chiari di bosco è riconoscere che c'è un potenziale luminoso – unico e irripetibile - in ciascuno degli adolescenti che si incontra. Oggi serve l'attitudine profetica di saper vedere – e di sorprendersi per - i chiari di bosco. Ciò comporta la capacità di una visione e di un ascolto contemplativi, cioè di uno sguardo capace di vedere il non ancora visto e di un orecchio capace di ascoltare l'inaudito, credendo che ognuno abbia qualcosa di interessante da dire.

Speleologi

Gli educatori di adolescenti sono come degli speleologi. Vorrei in questo modo evocare l'aspetto agonico della relazione educativa che si stabilisce con loro. Non è tutto evidente e, talvolta, questa attitudine comporta anche un aspetto agonico: occorre scavare come speleologi oltre la superficie delle apparenze e della durezza delle resistenze degli adolescenti ma anche degli adulti-educatori. E paradossalmente anche la fatica di questo scavo è segno di interesse, di cura, di riconoscimento.

Traghettoni e testimoni

La missione di educare e di insegnare richiede traghettoni al modo di colui che fa attraversare il fiume, per giungere insieme alla riva opposta. Essere traghettoni significa mostrare di essere implicati nello stesso percorso delle persone che si accompagnano. È proprio questo coinvolgimento, questa prossimità nel cammino, questa disponibilità ad accompagnare che testimonia la passione per la vita. Sono questi i maestri di cui c'è bisogno anche nel terzo millennio. In fondo, la domanda (degli adolescenti) della nostra epoca non è una domanda «di potere o di disciplina, di dogmi, di modelli ideali, di gerarchie non modificabili, di autorità solamente repressive o disciplinari, ma di scelte, di passioni capaci di testimoniare che è possibile restare al mondo con desiderio e responsabilità»¹⁰. Nella testimonianza di vita, perfino la vulnerabilità e la fragilità dell'educatore che accompagna gli adolescenti possono rivelarsi, paradossalmente, capaci di mostrare il senso della vita.

Affido la conclusione di questa breve e artigianale ricognizione ad uno stralcio di racconto di Fabio Geda.¹¹ Anche questa narrazione, come tutte le narrazioni, è potente e “mette in moto”, non spiegando (cioè togliendo le pieghe alla vita) ma implicando (cioè, al contrario, permettendo di entrare nella vita e nelle sue pieghe). E dunque, forse, suggerendo gesti e pensieri, modi di dire e modi di fare.

«Credo che il rapporto adulto-ragazzo sia molto simile a quello tra Orfeo ed Euridice. Hai presente? A Orfeo viene concesso di riportare la sua amata sulla terra a condizione che durante il viaggio non si volti a guardarla. Tuttavia, Orfeo, un bel momento, ha il sospetto di condurre per mano un'ombra, non Euridice. Non è sicuro che lei lo stia davvero seguendo. Questo bisogno di conferme lo costringe a voltarsi e, nel momento in cui i suoi occhi si posano sul volto di lei, Euridice svanisce. “Be’, per noi è uguale, non ci è concesso di essere sicuri del fatto che loro ci stiano seguendo” disse il mio collega, parlando dei ragazzi. “Quello che possiamo fare è avere

fiducia in loro, e non lasciargli mai la mano”».

Note

1. Sono affermazioni che derivano dalla lettura di A. AUGELLI, *Erranze*, Franco Angeli, Milano, 2011.
2. S. SORECA – P. SARTOR, *Nella terra di nessuno*, EDB, Bologna 2017, p. 11.
3. È il titolo del libro di M. AIME – G. PIETROPOLLI CHARMET, *La fatica di diventare grandi*, Einaudi, Torino 2014.
4. G. ZANCHI, «In aiuto del cireneo. Riflessioni sul compito ecclesiale della catechesi», in *La Rivista del Clero Italiano*, 7/8 (2018), p. 488.
5. S. DIENA, *La psicoanalisi in ascolto dell'amore*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 51; citato in F. FELIZIANI KANNHEISER, «Bambini e adolescenti: i soggetti della Iniziazione Cristiana», in *Rivista di Pastorale Liturgica*, 4 (2018).
6. È l'idea cruda ma stimolante di Byung-Chul HAN. Egli sostiene che i nuovi mezzi di comunicazione hanno cambiato gli uomini e il loro modo di pensare. Il soggetto contemporaneo non si muove più come folla in marcia per un'azione comune, ma cede il passo a uno sciame digitale di individui anonimi e isolati, che si muovono disordinati e imprevedibili come insetti. Cfr. Byung-Chul HAN, *Nello sciame. Visioni del digitale*, Nottetempo, Milano 2015.
7. Sono debitore di queste scoperte a Ferruccio Ceragioli e ai suoi studi sull'*infant research*. Cfr. F. CERAGIOLI, «Desiderio e compito, lotta e dono. Dalla relazione di riconoscimento alla relazione della fede», in C. CACCIATO - R. SIBOLDI, *Io credo. Noi crediamo*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2013, p. 62.
8. Cfr. Daniela LUCANGELI, *Emotional short-circuits: the intelligence behind mistakes*, in <https://www.youtube.com/watch?v=QuC52IoTczY> (ultimo accesso 8/12/2018).
9. È Anna Peiretti che mi ha aiutato nella scoperta di questa metafora potente, durante una sua relazione in una giornata con i catechisti della Diocesi di Torino.

10. M. RECALCATI, *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli, Milano 2013, p. 14.
11. Fabio Geda riporta questo racconto nelle pagine di un inserto settimanale del quotidiano «La Stampa». La “versione originale” è contenuta in uno dei suoi primi libri. Cfr. F. GEDA, *L'esatta sequenza dei gesti*, Instar Libri, Torino 2012.

• • •

Buoni per la scuola?

di Andrea Colombo

È tale e tanta la mole di cose che si dicono, si rincorrono e si contraddicono sulla scuola, che non sarebbe tempo perso fermarsi a ragionare sul ruolo e sui confini da porre o riproporre in maniera distaccata senza ambizioni di primazia. Forse sarò troppo legato alla mia esperienza personale, ma ritengo che con la Conferenza Nazionale sulla Scuola il 1990 rappresenti lo spartiacque da cui partire, perché corrisponde all'ultimo esempio di un certo modo condiviso di confrontarsi tra le parti coinvolte direttamente e indirettamente nel sistema d'istruzione e più in generale in tutto l'asse formativo. All'epoca il Ministro era proprio l'attuale Capo dello Stato e ricordo che su quell'appuntamento di più giorni, un vero approfondimento delle parti e del tutto, non aleggiava ancora il vento di *marketing* e *business* a ogni costo, come invece purtroppo ho cominciato a percepire in seguito. Infatti le stagioni successive hanno visto sbiadire in fretta il rigore di partenza e, nel vortice del cambiamento politico generato da Tangentopoli, le identità di gruppo e di partito si sono trasformate velocemente in steccati insormontabili, in faziosità e in miopia culturale.

Chi governa, considera velleitario il confronto, mentre chi si oppone, lancia di continuo appelli da ultima spiaggia, esprimendo più impotenza che argomentazioni pertinenti in grado di rovesciare i termini della discussione; gli uni e gli altri paiono sordi e molto spesso presuntuosi. Come cittadino ne soffro molto e, sebbene la rispetti, non condivido l'opinione che questo costume costituisca la nuova politica contestualizzata ai tempi. Infatti l'esperienza insegna che le soluzioni condivise sono più vicine al meglio possibile e reggono nel tempo, perché non sono totem intoccabili, ma comportano un approccio evolutivo che consente di affrontare il nuovo senza ripartire da Adamo ed

Eva.

Quando studiavo i testi di storia della pedagogia, mi emozionava lo spirito di forte contesa dialettica che permeava molti processi d'innovazione, la profondità dei contenuti, l'osservazione non parziale della realtà (autentica analisi e non pressapochismo) da cui derivavano proposte a loro volta oggetto di esame serio e non strumentale. Per quanto si siano ancora presentati momenti interessanti, come l'attuazione dell'autonomia scolastica e la privatizzazione del rapporto d'impiego dei dipendenti pubblici, per lo più si è collezionata una serie lunghissima di scelleratezze a cominciare dalla riforma dei cicli, con buona pace di chi ha nostalgia di Berlinguer. Considero quella legge emblematica della predominanza del risultato di prestigio personale sulla necessità, sull'adeguatezza e sulla praticabilità dell'impianto complessivo (ossia mero marketing e business politico). In questa prospettiva Moratti e Gelmini non hanno risparmiato fendenti al sistema, affermandosi anch'esse come "portatrici del Verbo", laddove volevano rappresentare faziosamente solo una parte della società. Per questo dopo tanta devastazione e confusione si è alzata quasi una supplica: "Per favore, non fate più niente!".

Anche coloro che sono allergici alla parola 'sindacato', ammettono che in quegli anni solo le sigle confederali siano riuscite a mantenere un rapporto schietto con la categoria, a rappresentarne il disagio e a cercare risposte unificanti e non dequalificanti. Personalmente ho imparato a non esaltarmi o a indignarmi frettolosamente del "nuovo che avanza", a prescindere dal fatto che il Parlamento e il Governo corrispondano al mio voto, preferendo osservarli senza troppo coinvolgimento per intraprendere un confronto serio tra annunci e realizzazioni solo dopo qualche mese, nella consapevolezza che in ogni caso, piacciono o meno, le parole e i fatti non possono sempre coincidere lungo la linea temporale. Così ho recepito anche le proposte del Governo Renzi, avanzate dal ministro Giannini, nutrendo inizialmente qualche buona speranza. Infatti nel sindacato si percepivano alcuni segnali incoraggianti di inversione di tendenza rispetto alla destinazione delle risorse finanziarie e si

attendeva con molta cautela il passaggio dai titoli roboanti alle azioni concrete, benché si incassasse l'incomprensibile rifiuto per le relazioni sindacali.

In effetti quel Governo ha fatto una cosa molto buona, ossia ha finalmente immesso nuove risorse nella scuola per un totale di tre miliardi, dopo che negli ultimi dieci anni si era agito con scure e forbici; tuttavia non ha saputo gestire con altrettanta lucidità l'operazione, mescolando interessanti e strategiche intuizioni di fondo con macchinose procedure e con scorciatoie pericolose, col risultato di scontentare tutti, nonché di sperperare perfino il potenziale consenso elettorale derivante dalle circa centomila assunzioni effettuate a tempo indeterminato.

Al netto delle comodità e degli egoismi personali che possono sempre emergere, anche quando si offrono le migliori condizioni di lavoro, l'errore attuativo è stato clamoroso: invece di partire dai vuoti di organico, dovuti al blocco del *turn-over* operato dai Governi precedenti, che veniva coperto con supplenti annuali, allargando la fascia di "precari stabili" poi condannata dalla Corte di Strasburgo, il Governo ha cercato di azzerare il precariato. Pertanto, antepoendo anche in questo caso il prestigio storico a qualsiasi altra esigenza, ha assunto alla cieca, anche sul piano geografico, pur di svuotare le graduatorie dei supplenti (GAE). L'esito di dover ancora assumere ottantamila supplenti annuali ha fatto rabbrivire persino la Corte dei Conti e ha innescato dal Sud al Nord un'andata e ritorno di migliaia d'insegnanti, suscitando un'inevitabile e mediocre profusione di commenti al limite del razzismo. È stato come partire dalla benzina che c'è nella pompa, e non dalla capienza del serbatoio.

Devo riconoscere che l'insofferenza del Governo alle relazioni sindacali non abbia pagato in termini relativi e assoluti, seppure non creda nell'onniscienza del sindacato e viva sempre con preoccupazione e fastidio certi atteggiamenti saputelli che sovente vengono messi in campo a tutti i livelli della nomenclatura. Credo nel valore del confronto e del dialogo, anche serrati, mentre mi disinteressa dei *social*, perché non li considero mezzi di crescita sociale e politica: utili per un risultato aggregativo immediato, ma non per costruire qualcosa di solido e duraturo. Al contrario,

accordi, intese e contratti sono il pane, perché riguardano il domani, non solo l'oggi, anche se risultano faticosi; ma come faticosa e necessaria è la democrazia, perché ogni uomo sia considerato persona.

Condivido l'obiezione che non si spara sulle assunzioni, tanto meno se a tempo indeterminato, ma affermo che i soldi stanziati potevano essere spesi meglio in un piano di copertura progressiva dei posti vuoti, come era stato più volte richiesto dai sindacati. Con questa operazione si sarebbe dato spazio anche ai supplenti inseriti in graduatorie escluse da quelle che il Governo intendeva eliminare, i quali per più anni consecutivi avevano garantito il servizio scolastico e il diritto allo studio.

D'altronde la Legge 107/2015 ha introdotto ulteriori novità significative:

- la Card Docente per la Formazione di cinquecento euro a docente di ruolo (ma perché non è stato dato niente al personale dirigente e ATA?);
- il Bonus Premialità (fondo a disposizione del Dirigente per i docenti meritevoli in base a criteri individuati da un ristretto comitato interno) che per fortuna il nuovo CCNL 2018 ha in parte riequilibrato verso il Fondo d'Istituto che è pienamente contrattualizzato e contempla compensi per tutti i profili professionali;
- la chiamata diretta del Dirigente, prima boicottata dagli stessi Dirigenti che hanno visto come un bluff la possibilità di scegliere una parte dei docenti all'interno di moleste, perché sovrabbondanti procedure burocratiche, poi stemperata e reinserita in un quadro di chiarezza giuridica e procedurale grazie ad accordi sindacali recenti;
- l'alternanza scuola-lavoro, passo giusto che a mio avviso occorre implementare, tenendo i piedi sul terreno della realtà, perché oggi l'attuazione a macchia di leopardo evidenzia lacune e astuzie del tipo "faccio per finta".

In realtà la Buona Scuola non si esaurisce nei punti toccati finora, però a mio parere ha ormai esaurito quella spinta propulsiva che si

proponeva di conferire: sono troppe le problematiche affrontate contemporaneamente senza averne valutato fino in fondo costi e benefici, tempi e modi, cura e sostenibilità. Sebbene nelle intenzioni fosse unificante, si è trasformata in un boomerang disgregante per chi l'ha proposta.

Un'ultima riflessione va dedicata al concetto di meritocrazia che attraversa la Legge 107 ed è considerato da molti, da destra e da sinistra, come l'unica soluzione possibile per risollevarne le sorti del Paese, aprendo la via alla competizione e all'individualismo. Benché non voglia passare per vetero-ideologico, dichiaro che oggi, per quanto riconosciuto bravissimo da tutti, nessun operatore può affrontare da solo le trasformazioni che stanno toccando le relazioni tra la scuola e la famiglia; invece sono indispensabili un vero lavoro di squadra o, come più propriamente previsto dal nuovo contratto, una comunità educante nella quale ognuno nel proprio ruolo rappresenti un valore e una risorsa e interagisca *con* gli altri, *non contro*, allo scopo di creare le migliori opportunità di crescita per ogni singolo allievo. In questo senso la collaborazione non è un auspicio morale, ma una necessità. In conclusione, sebbene nel suo complesso la Buona Scuola del Governo Renzi sia stata un'occasione persa, non può diventare un alibi per non impegnarsi più e per non essere "buoni", perché lavorare con e per chi rappresenta il nostro futuro, rimane una responsabilità indeclinabile, un dovere morale e una straordinaria opportunità di azione civile e culturale.

...

La scuola tra aspettative e ritardi

di Salvatore Passari

Non è possibile sintetizzare la complessità dei molteplici punti di vista con i quali si può leggere oggi la scuola, così come è sempre difficile descrivere i fenomeni che li attraversa e la pluralità di esperienze vissute, fatte di storie, di singolarità, di eccezioni che rendono difficile omologare una vicenda così intricata come quella dell'esperienza scolastica e dei suoi soggetti. Pertanto, è possibile individuare delle tendenze generali dell'esperienza scolastica, sapendo che ciascun fatto, ciascuna persona possono essere altro da ogni principio universalizzante che li rappresenti. Questa tendenza induttiva a partire da casi particolari per farne una teoria valida per ogni stagione ha mostrato le crepe da tempo, sollecitati dalle analisi di epistemologi e dai loro epigoni.

In un paese libero e democratico la scuola, a prescindere dalla materia di insegnamento, dovrebbe esercitare una funzione sempre critica nei confronti della politica, della cultura dominante, dell'economia e della cultura in generale. Dovrebbe essere un avamposto di discernimento e di resistenza, laddove dovessero essere violati i principi su cui si basa la dignità di ciascuna persona, la sua cittadinanza, i suoi valori di partecipazione consapevole. Senza per questo negare il significato e la validità dello studio in sé, della sua tradizione, della sua memoria, della sua classicità che hanno un valore intrinseco a prescindere dalla sua utilità, e che costruisce l'interiorità del singolo, la sua personalità, la sua cultura. E tuttavia non possiamo ignorare il contesto in cui viviamo e le trasformazioni in atto, a partire da quelle sociali, politiche, economiche e tecnologiche, con le quali quel sapere si deve rapportare e misurare. È d'altronde la nostra condizione umana.

Non vi è dubbio che la scuola abbia tradito in buona parte quest'aspettativa. All'interno del pensiero unico dominante, essa corre seriamente il pericolo di trasformarsi in un soggetto attivo di marketing. Prova ne è, come esempio puramente indicativo seppur marginale, la recente liturgia degli *open day* con i quali ciascuna scuola, più che orientare deve persuadere i propri interlocutori di essere migliore e maggiormente competitiva, o più originale, rispetto ad altre. Il risultato, spesso, è che quasi tutti rischiano di recitare però gli stessi *mantra*: la sicurezza dell'edificio, la cura personale per ogni alunno, la quantità di laboratori presenti, le LIM (Lavagne Interattive e Multimediali) in ogni classe, l'attenzione all'inclusione - senza poi disporre di elementi di verifica o di criticità da condividere non solo tra docenti ma tra genitori e allievi. In questi casi la comunicazione e lo stile sono sempre più di impresa: gli utenti, i questionari di gradimento, il profitto. Tutte cose dettate dai tempi che cambiano, certamente, ma che forse non dovrebbero essere preminenti in una comunità educante.

Naturalmente gli aspetti rilevanti di una scuola ruotano intorno alla didattica, oggi non più intrisa, teoricamente, di programmi ministeriali, ma di una visione allargata per competenza. Dal 2015, infatti, per ogni disciplina valgono le linee guida delle indicazioni nazionali ministeriali dettate per ogni indirizzo scolastico, miranti a conseguire un apprendimento focalizzato sull'attivazione, da parte degli alunni, di capacità e abilità tali da promuovere la partecipazione democratica e l'autonomia della persona (in futuro anche nel lavoro), piuttosto che incentrato su nozioni o su un sapere stratificato. Obiettivo che deriva dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, alla quale ogni riforma della scuola ha tentato di ispirarsi e di rappresentare¹: 1. Comunicazione nella madre lingua; 2. Comunicazione nelle lingue straniere; 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. Competenza digitale; 5. Imparare a imparare; 6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8.

Consapevolezza ed espressione culturale. In chiave europea, per inciso, tale Raccomandazione del 2006 fa eco alle conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, che puntava proprio sulle strategie impennate sull'istruzione e la formazione al fine di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

Sono passati quasi vent'anni dalla cosiddetta "strategia di Lisbona" e i risultati sono sotto gli occhi di tutti, sia in termini di lotta alla disoccupazione che di coesione sociale. Anche la scuola reale sembra assumere e seguire, in questo contesto, la stessa dinamica. Sono infatti pochi gli esempi in cui la scuola è diventata una vera e propria *communitas*, mossa da una vocazione interdisciplinare e non individuale, da un desiderio di collaborazione autentica tra i vari soggetti che la compongono, dall'abbattimento di ogni difesa corporativa e recalcitrante a qualunque tipo di cambiamento, dalla vocazione a rigenerare la politica, nella continua tensione, che oggi rischia di ridimensionarsi, ad aprirsi ad altri mondi, ad altre culture, eventi (istruzione), riconoscendo in ciò valori che possono e debbono scaturire (educazione) per l'intera comunità.

Certamente rimane viva in molti insegnanti l'auto-rappresentazione di un compito ideale, indomito, talvolta non sottoposto a un criterio valutativo e di discernimento, occultato dalla sindrome e dalla mania del fare. Tant'è che oggi a scuola si fanno tante cose: sono numerosi i progetti mirati ad arricchire i programmi e a renderli attuali (la cosiddetta "offerta formativa", vanto e identità di ciascuna scuola); vi è per legge un cospicuo numero di ore di alternanza scuola e lavoro; ci sono i corsi di recupero o di potenziamento di vario genere per tutte le materie o per quelle caratterizzate da maggiori carenze negli allievi, durante l'anno e alla fine dell'anno; infine, troviamo anche le uscite didattiche sempre più articolate, a seconda dei vari insegnamenti. Eppure, alla fine di tutte queste attività gli studenti verranno valutati solo sui *programmi* - qualcosa cambierà forse quest'anno, con la pressante richiesta di competenze, la cui attualità è sempre gravida di incertezza, legata sempre alla durata

e alle idee dei governi. Tutte le altre attività, fatte il più delle volte in orario extrascolastico, erodono il tempo per studiare. Capita talvolta di chiedersi a cosa serva tutta questa progettazione, o se sia coerente con l'analisi dei bisogni educativi e formativi che ciascuna scuola si dà; o ancora se i recuperi o i potenziamenti fatti incidano realmente alla fine dell'anno. Francamente, dopo tutto questo 'fare', il tempo per pensare e interrogarsi è ben poco, e si ricorre spesso a qualche delega in bianco, data all'occorrenza a qualche docente o a una piccola commissione, per produrre qualcosa che giustifichi sempre le molte attività e naturalmente il raggiungimento degli obiettivi!

E il mestiere di insegnante? Che ne è di questo mestiere bellissimo, non solo fortemente inficiato dalla routine e dalla stanchezza del ripetere, ma anche dalla mole burocratica che sostiene tutta l'offerta formativa?

Se sul secondo aspetto occorrerebbe una maggiore bibliografia che stenta a prodursi, sul primo lo psicoanalista Massimo Recalcati, ne *L'ora di lezione* (Einaudi, Torino 2014), insiste su una domanda cruciale che ogni insegnante affronta quotidianamente: "Se la didattica è vincolata al ritorno anonimo dello Stesso (programmi, orari, esami, valutazioni, regolamenti ecc.), come renderla ogni volta nuova? Se l'illusione scolastica irrigidisce il sapere in un corpo morto, come fare, tenendo conto della necessità insuperabile del dispositivo e della sua organizzazione, a custodire lo spazio per la sorpresa, l'emozione e la bellezza erotica del sapere?"

Non basterebbe un anno di aggiornamento per rispondere a una domanda di questo genere, e d'altronde questo modo di interrogarsi non può risolversi indagando soltanto la propria coscienza. Purtroppo la scuola, forse ad esclusione di quella primaria, è diventata - o magari è sempre stata - un luogo in cui ciascun docente fa storia a sé, come si accennava sopra: ogni confronto didattico ed educativo tra docenti in chiave interdisciplinare, oppure all'interno di uno stesso dipartimento o di una stessa classe, è sempre più faticoso quando non addirittura inesistente. D'altra parte, fare le stesse cose, inverare gli stessi riti, usare linguaggi stereotipati, fingere di cambiare perché nulla

cambi, o anche opporre una resistenza frustrata, risolvendo le questioni contraddittorie esterne basandosi solo sulla propria individualità e fidandosi solo del proprio mestiere, non produce nessun orizzonte significativo per una reale metamorfosi della realtà e non disegna nessun futuro per le nuove generazioni.

Nel frattempo, il mondo esterno a quello scolastico continua a cambiare in maniera vorticosa. La percezione dello spazio e del tempo, per tutte le componenti scolastiche, si è virtualizzata e confusa; la struttura cognitiva dei “nativi digitali” si è modificata, così come le loro aspettative, il loro modo di percepire le relazioni, le emotività, i disagi, le frustrazioni. Nella scuola si sono moltiplicati i piani didattici personalizzati, non solo per i problemi di apprendimento certificati quali la dislessia, la discalculia, e la disgrafia, ma anche per quei Bisogni Educativi Specifici (BES) che nascono da situazioni economiche gravi, da separazioni, da lutti, da malattie, e che incidono sul rendimento scolastico degli allievi. Ma questa risposta di cura del disagio del singolo è stata vissuta più come un atto burocratico che come un vero e consapevole intervento educativo. La paura dei ricorsi incombe anche a scuola e dà l’idea della eccessiva burocratizzazione che sminuisce talvolta molti interventi positivi, spesso non riconosciuti.

Nonostante il quadro complesso appena delineato, e certamente semplificato, la scuola rimane pur sempre un avamposto di resistenza e di bellezza. Di resistenza, perché qualunque sapere, anche quello più stereotipato, porta sempre con sé i germi della critica e del cambiamento; di bellezza, perché il lavoro con i giovani è carico di futuro e di speranze mai sopite, e alimenta ancora, in molte componenti scolastiche, una carica di idealità alla quale non si vuole facilmente rinunciare.

Naturalmente i cambiamenti sono tali ed epocali che rischiano di travolgere anche la scuola: le recenti ondate di populismo e di demagogia, ad esempio, sembrano spezzare l’illusione di diventare umani e di fare buon uso della memoria storica. Ulrich Beck, nel suo libro postumo *La metamorfosi del mondo* (Laterza, Roma-

Bari 2017), afferma - nemmeno troppo provocatoriamente - che ha dovuto dichiarare fallimento nel cogliere “il significato degli eventi globali che sono sotto i nostri occhi” poiché “questo tumulto non si può concettualizzare con le nozioni di cambiamento di cui dispone la sociologia ... Si è nel bel mezzo di una metamorfosi ... che implica una trasformazione molto più radicale, in cui le vecchie certezze della società moderna vengono meno e nasce qualcosa di totalmente nuovo”.

Dunque, se vi è addirittura il rischio che i nostri stessi apparati concettuali siano già vecchi per cogliere il senso delle trasformazioni in atto e che i nostri strumenti siano inadeguati per invertire il segno negativo di cui il futuro sembra ormai gravido, vi è pure una nuova sfida alla quale non possiamo sottrarci se non vogliamo vivere da ciechi o da ignavi questo nostro tempo. Non è in gioco il destino individuale di ciascuno di noi ma il senso stesso di questa umanità: tentare di ricercarlo e immaginarlo è un compito cui la scuola non può sottrarsi. Sapremo ancora alzare lo sguardo in alto per cogliere una stella, un desiderio che ci dia una visione globale e una nuova consapevolezza sul nostro dire, fare, pensare, amare e aver voglia di sognare un futuro che non metta fine all'umanità?

Nota

1. Pubblicata il 18 dicembre 2006 sulla «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea».

•••

Le Edizioni Solidarietà intendono con le pubblicazioni mantenere viva l'attenzione e dare voce alle realtà del mondo del lavoro e alle persone che ne sono coinvolte.

La Gioventù Operaia Cristiana è un movimento di giovani del mondo operaio e popolare. Svolge un lavoro educativo e di evangelizzazione con i giovani lavoratori, iniziandoli alla presa di coscienza, alla militanza negli ambienti di vita e di lavoro, alla riflessione sulla vita e alla ricerca di Fede, in piccoli gruppi e attraverso la riflessione e l'azione, usando il metodo della Revisione di Vita (Vedere, Valutare, Agire).

Il Centro Studi Bruno Longo di Torino ha per scopo quello di promuovere attività culturali, di studio e di ricerca. Mette a disposizione un centro di documentazione costituito da una biblioteca, un'emeroteca e un archivio ragionato del materiale. I libri, le riviste e i documenti raccolti trattano principalmente i temi che concorrono nelle ricerche sulla condizione operaia e nell'analisi delle problematiche sociali ed ecclesiali del lavoro.