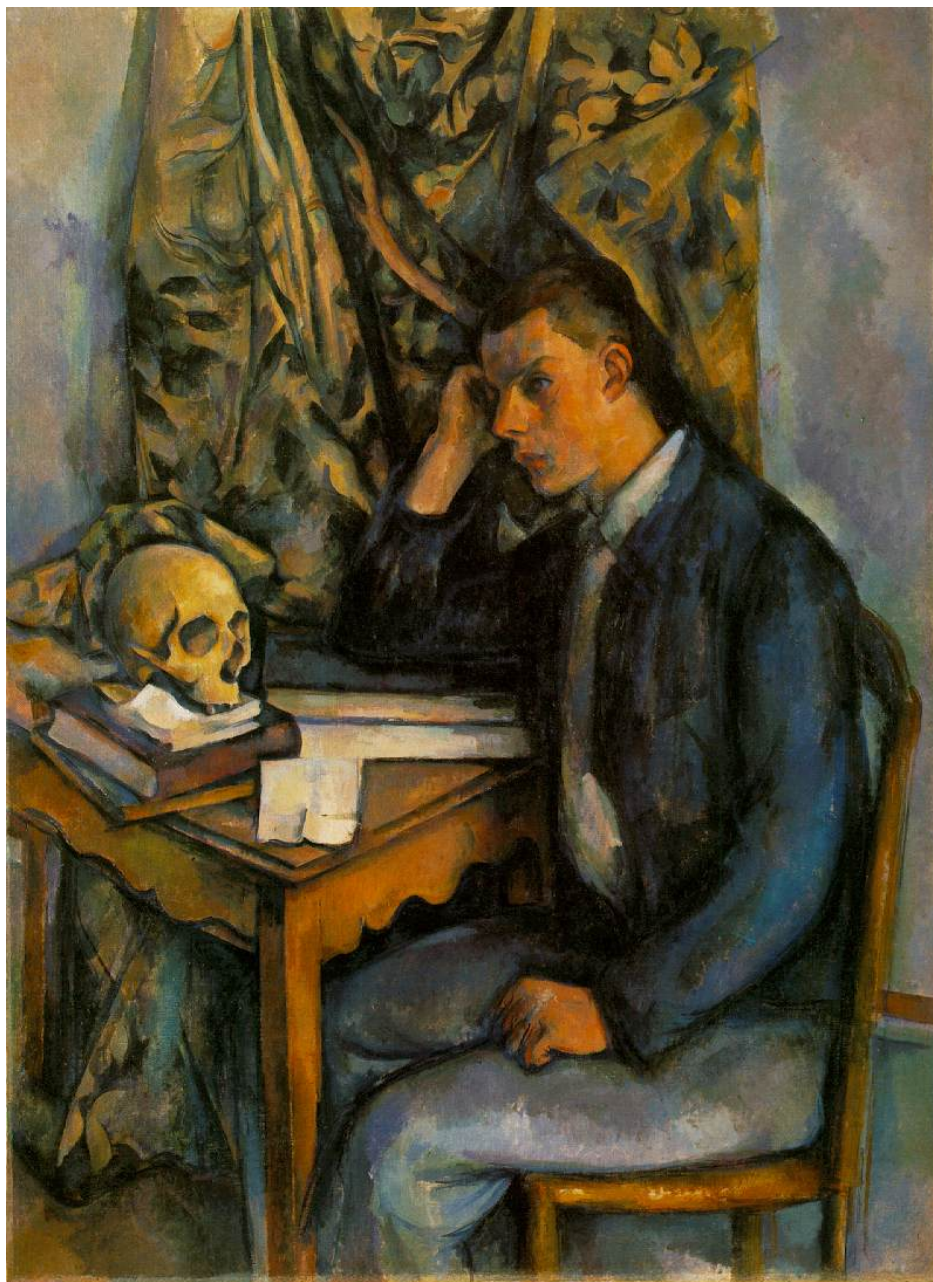


## L'età dell'apprendimento e dello studio

Scritto da Gianluca Virgilio

Sabato 15 Settembre 2012 16:48

---



[Si pubblica per gentile concessione della DIREZIONE DIDATTICA STATALE ☐ del I CIRCOLO di GALATINA, che si ringrazia nella persona del Dirigente Scolastico dott.ssa Anna Antonica]

### Premessa

Ho il piacere di presentare alla nostra Comunità scolastica il testo della relazione con cui Gianluca Virgilio ha introdotto i lavori dell'Azione Fondo Sociale Europeo (FSE) B/1 dal titolo *L'età dell'apprendimento e dello studio*, relazione letta alle Insegnanti della nostra Scuola e con loro discussa nei pomeriggi del 13 e 15 febbraio 2008. E' una buona occasione per tornare a riflettere su temi e problemi che caratterizzano la vita scolastica di ogni ordine e grado, ma anche per fare il punto su quanto si è fatto nel I Circolo al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa e per delineare lo schema della prossima azione educativa.

Non farò qui l'elenco di tutti gli interventi programmati e realizzati nello scorso anno scolastico, per i quali si rimanda all'apposita pubblicazione curata da questa Direzione didattica sul finire dello scorso anno scolastico. Mi interessa, invece, motivare il senso di una scelta ben precisa di aggiornamento, che ha voluto privilegiare gli interventi di carattere culturale piuttosto che quelli

## L'età dell'apprendimento e dello studio

Scritto da Gianluca Virgilio

Sabato 15 Settembre 2012 16:48

---

di carattere didattico-prescrittivo. A Insegnanti che hanno dieci o quindici e anche più anni di insegnamento, difatti, è difficile prescrivere le regole del corretto insegnamento. Essi sanno già come trattare con i propri allievi. Allora si è reso necessario concepire gli incontri con i vari docenti esperti come momenti di arricchimento culturale, fasi di un processo - che reputo debba essere *continuo* – di aggiornamento, teso alla crescita individuale e collettiva del sapere e al miglioramento della relazione tra insegnanti e allievi. Frequentare un corso di aggiornamento significa non tanto sentirsi aggiornati, ovvero *à la page*, quanto entrare in crisi, prendere coscienza dei propri limiti e avvertire una insopprimibile esigenza di crescere intellettualmente, di raggiungere nuovi risultati.

Per l'anno scolastico 2008-2009 il nostro proposito è di continuare sulla stessa linea, puntando sulla formazione e istruzione degli alunni, e riservando una particolare attenzione alla cultura del territorio. Sentito il parere degli organi collegiali e dei genitori, il I Circolo propone corsi di motoria, di scrittura creativa, giornalistica (il giornalino scolastico), di poesia e prosa salentina. Inoltre, sarà attivato anche un corso di teatro, inteso non alla vecchia maniera, come tentativo di fare dei nostri allievi dei piccoli improbabili attori, bensì come educazione alla fruizione teatrale. Ai docenti sarà riservato un corso di ambito scientifico, ed in particolare di matematica, mentre ai genitori un corso di poesia e prosa salentina.

Colgo l'occasione per ringraziare i Docenti esperti, i Tutor, i Tutor d'appoggio, che hanno dimostrato grande competenza e capacità nella gestione spesso difficile del loro ruolo; e poi anche tutti i partecipanti, alunni, docenti e genitori, per la capacità d'ascolto, di interazione, e per la grande disponibilità con cui hanno seguito i corsi dello scorso anno scolastico, determinandone sempre il successo. A tutti costoro giunga un augurio di buon lavoro.

Galatina, 15 settembre 2008

Il Dirigente Scolastico

## **L'età dell'apprendimento e dello studio**

Scritto da Gianluca Virgilio  
Sabato 15 Settembre 2012 16:48

---

del I Circolo

dott.ssa Anna Antonica

**L'età dell'apprendimento e dello studio**

**di Gianluca Virgilio**

“... mio Dio quanto avvicina questo mestiere alla propria infanzia, quanto, non si può neanche dire quanto”.

Marco Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*,

l'Ancora del Mediterraneo, Napoli, 1999,

seconda edizione del 2002, p. 118.

Introduzione

La prima cosa che vorrei fare è delimitare il campo della ricerca, per evitare sconfinamenti e per centrare meglio il nostro lavoro. Parleremo dell'infanzia e della puerizia in particolare, l'età dei vostri allievi, dai sei ai dieci anni all'incirca, ma senza mai perdere di vista che questa è solo una fase della più lunga età della vita, che potremmo chiamare *l'età dell'apprendimento e dello studio*, che va dai primi anni di vita di un bambino fino agli anni della laurea o all'ingresso del giovane nel mondo del lavoro. Oggi, in realtà, in una società in rapido movimento, nella quale tutto cambia dall'oggi al domani, l'età dell'apprendimento e dello studio è fatta coincidere con la vita intera, e questa è forse la ragione per la quale ci troviamo qui, per parlare del nostro lavoro e della cura che riserviamo alla nostra formazione intellettuale e a quella dei nostri allievi..

Considero, dunque, l'apprendimento e lo studio il minimo comune denominatore dei vari ordini di scuola, dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, per passare poi alla scuola secondaria di primo e secondo grado e per finire con l'università. Non mi occuperò dei singoli ordini di scuola, se non incidentalmente, innanzitutto perché non sono uno specialista in materia, e poi perché al centro della nostra riflessione non saranno i vari ordini di scuola, ma l'essere uomo considerato nella sua crescita affettiva e culturale all'interno del sistema educativo italiano. Poi, se alla fine sconfineremo in considerazioni relative alla società in cui la scuola si colloca, ciò è dovuto alla necessità di allargare il quadro, per meglio comprendere quanto si sarà detto in una logica che non è mai solo scolastica, ma culturale e sociale in genere.

Mi piacerebbe, durante il nostro percorso, far valere sempre in me e in voi una disposizione d'animo particolare, grazie alla quale si renda possibile un recupero memoriale che ci consenta di rivivere lo stato d'animo della nostra fanciullezza e giovinezza, con i ricordi belli che ci ha lasciato, ma anche con i traumi che a fatica ognuno di noi è riuscito a superare nel corso degli anni o ha rimosso. Pertanto, non farò leva su un vostro sapere specialistico, ma sulle vostre emozioni sepolte, che vorrei ritornassero alla luce senza falsi pudori, nella prospettiva di meglio comprendere chi ogni giorno in un'aula scolastica è di fronte a noi, il nostro allievo. Personalmente, durante il mio lavoro, cerco di non dimenticare d'avere davanti a me quel me stesso che ero trentacinque anni fa, e solo l'esattezza di questo ricordo mi dà la misura del mio comportamento nei confronti dei ragazzi.

La psicanalisi freudiana consiglia allo psicoanalista di sottoporsi ad un'accurata autoanalisi al fine di liberarsi da ogni complesso che gli impedisca un rapporto corretto ed efficace con il paziente. Ebbene, allo stesso modo noi docenti dovremmo sottoporre noi stessi ad un recupero memoriale, che ci faccia rivivere lo stato d'animo di quando eravamo bambini. Solo questa operazione di autoanalisi ci consentirebbe di capire veramente chi è un bambino, cioè di vedere il mondo con gli occhi di un bambino, pur conservando tutta la consapevolezza di adulti quali

noi siamo. A questo proposito cito Soren Kierkegaard, la cui affermazione vorrei mettere in apertura dei nostri lavori. Dice Kierkegaard:

“E' facile *essere* bambini ed *essere* giovani, quando lo si è; ma esserlo la *seconda* volta: ecco il punto. Ritornare bambini; ridursi ad essere nulla, senza egoismo alcuno; ritornare giovani e, benché si conosca la furberia del mondo, benché se ne sia fatta l'esperienza, disprezzare di agire secondo questa saggezza.

*Voler*

essere giovani,

*voler*

conservare integro l'entusiasmo della giovinezza in tutta la sua spontaneità,

*voler*

conservarlo lottando sino alla fine, provando più angoscia e timidezza nel mercanteggiare e (il che è lo stesso) nell'acquistare vantaggi terreni, di una giovinetta pura di fronte a un'oscenità: ecco il compito”.

[\[1\]](#)

In effetti, non è affatto facile essere bambini o giovani per *la seconda volta*. A dire il vero non lo è neppure essere bambini e giovani per

*la prima volta*

. Il bambino e il giovane si ritrovano a vivere in un mondo in cui mille sollecitazioni diverse indicano loro il comportamento corretto da seguire, sotto pena di scontrarsi col mondo, con la costante paura di avere la peggio e di perire. Ma Kierkegaard non scrive tanto di questo, quanto dell'essere bambini e giovani per

*la seconda volta*

. Con uno dei suoi paradossi, Kierkegaard ci mette davanti la condizione necessaria e sufficiente di ogni autentico rapporto con la vita: essere bambini e giovani la

*seconda volta*

. La nostra volontà deve essere determinata, sicura di sé, deve volere questo ritorno all'infanzia e alla giovinezza, l'età dell'integrità, della spontaneità, ma anche della timidezza e dell'angoscia. Il mondo adulto chiede al bambino ben altro che integrità e spontaneità, chiede il compromesso, la simulazione e la dissimulazione, e il bambino, opponendogli resistenza per il semplice fatto che non capisce il perché di tutto questo stravolgimento dell'esistenza, non può che vergognarsene e provare un orrendo timore per i rimproveri che gli piovono addosso dal

## L'età dell'apprendimento e dello studio

Scritto da Gianluca Virgilio

Sabato 15 Settembre 2012 16:48

---

mondo adulto in ogni minima circostanza, ad ogni suo minimo errore. L'angoscia del bambino è tutta in questa sua opposizione e resistenza, a cui man mano che il tempo passa egli viene meno, fino a diventare l'adulto quale noi siamo. Ma ora noi sappiamo tutto questo e, per una volta, abbandoniamo ogni sapere specialistico, per metterci all'ascolto di noi stessi.

### Il tempo del suicidio

Molti bambini non diventeranno mai né giovani né adulti, perché non avranno mai saputo risolvere o superare questa fortissima opposizione al mondo. Ha ragione Thomas Bernhard quando afferma:

“Il tempo dell'apprendimento e dello studio è in primo luogo un tempo di riflessione sul suicidio e solo chi ha dimenticato tutto può dire che questo non è vero” [\[2\]](#) .

Tutti noi, probabilmente, abbiamo dimenticato quell'età travagliata che è stata la nostra infanzia e giovinezza. Divenuti adulti, non vogliamo o non possiamo più ricordare i giorni del nostro apprendimento, quando la durezza della vita ci faceva disperare di ogni possibilità di vivere come avremmo voluto - s'intende che non avremmo saputo dire come volevamo vivere, perché non avevamo avuto neppure il tempo per pensarci -. Abbiamo subito il principio di realtà e abbiamo sacrificato il principio di piacere, desiderando di morire, e in questo modo abbiamo appreso migliaia di nozioni che hanno appesantito il nostro bagaglio culturale, facendoci perdere la leggerezza della nostra prima età e non facendocela neanche più rimpiangere.



Scrive Giacomo Leopardi nello *Zibaldone*, 3078-3079, dove ha elaborato un pensiero sistematico sull'infanzia e sulla giovinezza, la cui eco conviene ascoltare ancor'oggi:

“La più bella e fortunata età dell'uomo, la sola che potrebb'esser felice oggidì, ch'è la fanciullezza, è tormentata in mille modi, con mille angustie, timori, fatiche dall'educazione e dall'istruzione, tanto che l'uomo adulto, anche in mezzo all'infelicità che porta la cognizione del vero, il disinganno, la noia della vita, l'assopimento della immaginazione, non accetterebbe di tornar fanciullo con la condizione di soffrir quello stesso che nella fanciullezza ha sofferto. E perché così tormentata e fatta infelice quella povera età, nella quale l'infelicità parrebbe quasi impossibile a concepirsi? Perché l'individuo divenga colto e civile, cioè acquisti la perfezione dell'uomo. Bella perfezione, e certo voluta dalla natura umana, quella che suppone necessariamente la somma infelicità di quel tempo che la natura ha manifestamente ordinato ad essere la più felice parte della nostra vita. Torno a domandare. Perché fatta così infelice la fanciullezza? E rispondo più giusto. Perché l'uomo acquisti a spese di tale infelicità quello che lo farà infelice per tutta la vita, cioè la cognizione di se stesso e delle cose, le opinioni, i costumi le abitudini contrarie alle naturali, e quindi esclusive della possibilità di esser felice; perché colla infelicità della fanciullezza si compri e cagioni quella di tutte le altre età; o vogliamo dire perch'ei perda colla felicità della fanciullezza, quella che la natura avea destinato e preparato siccome a questa, così a ciascun'altra età dell'uomo, e ch'altrimenti egli avrebbe ottenuta in effetto. (1 agosto. 1823.)” [\[3\]](#)

Secondo Leopardi, dunque, noi procuriamo a noi stessi il nostro male, infierendo sulla fanciullezza in mille modi, fino a renderla da quell'età felice che avrebbe potuto essere, un'età di tormento, di sofferenza, di infelicità, tanto che l'uomo adulto non desidererebbe di “tornar fanciullo”. E, quel che è peggio, agiamo in questo modo col proposito di pianificare la nostra stessa infelicità futura, come se avessimo bisogno di una palestra, la fanciullezza appunto, per allenarci a sopportare l'infelicità del resto della nostra vita.

Ora, che l'infanzia e la prima giovinezza siano un'età difficile e disperata, noi lo abbiamo dimenticato e per giunta affidiamo i nostri figli ad un sistema educativo, del quale noi stessi

siamo stati vittime, alimentando così la sua perversione [4], mentre essi crescono presi da mille timori, meditando il suicidio. Non solo abbiamo dimenticato e preferiamo essere ottimisti; ma non ci curiamo neppure di dare un senso alle statistiche che in modo asettico dicono una cosa tremenda, che nella fascia d'età tra i quindici e i venticinque anni il suicidio è la prima causa di morte. Se è vero che il suicidio non giunge all'improvviso, per la semplice risoluzione di un momento, ma è preparato da una lunga serie di cause e concause e da episodi e situazioni della vita che hanno inferto ferite inguaribili nella psiche dell'individuo, che cosa è mai accaduto di così terribile nell'età precedente, nell'infanzia e nella puerizia, da preparare una simile strage di innocenti?

Ma il dato statistico che ho riportato potrebbe indurre l'obiezione che nei più piccoli sia assente il suicidio, il che ci condurrebbe a raffigurarci, come vuole un vieto stereotipo, l'età della fanciullezza come quella della felicità edenica. Saremmo del tutto fuori strada. Nel bambino, infatti, è presente in modo spesso ripetuto e ossessivo l'impulso al suicidio, ovvero una volontà di annullare il proprio sentimento dell'esistenza, ch'egli non saprebbe mettere in atto a causa dell'inesperienza dell'età, né potrebbe, dato il maggior controllo parentale, che si allenta solo negli anni dell'adolescenza, quando il numero dei suicidi sale vertiginosamente. Ma questo impulso volontario dei più piccoli emerge in molti casi particolari che dall'adulto vengono considerati come "incidenti". Israel Orbach afferma a questo proposito:

"Per molti motivi, per lo più incomprensibili, gli adulti preferiscono credere che i bambini non si suicidino... Una delle difficoltà ad accettare il suicidio infantile nasce dal fatto che le azioni in questa direzione vengono facilmente interpretate come incidenti...". [5]

In realtà, si comprende bene la ragione per la quale gli adulti non ammettono o non riconoscono il suicidio dei bambini. La nostra civiltà ha elaborato un'immagine stereotipa del bambino come l'essere angelicato incapace di fare il male, tanto più contro se stesso; pertanto, si stenta a credere ch'egli, in determinate circostanze particolarmente penose, come quelle descritte da Bernhard nell'opera a cui abbiamo preso in prestito il titolo di questa relazione, possa volere e ricercare la propria fine. Inoltre, per salvaguardare il nostro quieto vivere, non pensiamo a tutte queste brutte cose, le neghiamo, perché in questo modo salvaguardiamo la nostra coscienza dall'invadenza di problematiche che ci costringerebbero a mettere in discussione l'intero

## L'età dell'apprendimento e dello studio

Scritto da Gianluca Virgilio

Sabato 15 Settembre 2012 16:48

---

sistema dell'istruzione, e non solo. Così, preferiamo non pensarci e dimenticare, come dice Bernhard.

Ecco perché dicevo all'inizio che occorre fare lo sforzo di ricordare. E se i ricordi sono offuscati dal tempo e la memoria non è più salda, allora occorre quanto meno cercare di capire che cosa è davvero in ballo nel rapporto tra docente e discente, tra il bambino o il giovane e l'adulto. Sta a noi interrogarci, perché il bambino o il giovane non hanno ancora imparato a farlo.

Vi chiederò di prendere carta e penna e di raccontare in breve una vostra esperienza infantile o relativa alla prima giovinezza, di raccontare un timore, una sensazione ricorrente, una vostra idiosincrasia. Vi chiederò di ricordare uno stato d'animo di quando avevate un'età compresa tra i cinque e i vent'anni, di riviverlo sulla carta e di considerare in che misura avete reso partecipi gli adulti di quello stato d'animo. Non vi chiederò di fare commenti né commenterò io stesso i vostri ricordi. La verità non sta nei commenti, ma nei racconti. Essi ci diranno chi era il bambino o il giovane che noi eravamo trenta-quarant'anni fa. Potremmo mettere insieme questi racconti e avremmo di sicuro come risultato il ritratto di tanti bambini, simile a una vecchia ingiallita fotografia, come se quelle figurine ritratte in una foto di gruppo di trenta-quarant'anni fa si rimettessero improvvisamente a dire quello che non hanno mai detto, perché probabilmente nessuno mai le è state a sentire. Non vi meravigliate che vi chieda di diventare bambini per la *seconda volta*

, come dice Kierkegaard: è la condizione imprescindibile per comprendere non solo chi sia veramente un bambino, ma anche la nostra attuale condizione esistenziale. Noi non viviamo, difatti, in un mondo diverso da quello in cui vive il bambino, solo ad esso siamo più abituati, ci siamo adattati, per noi in gran parte esso non costituisce più un problema, persi come siamo in un mondo che, da ingenui o da stolti, crediamo di dominare; mentre invece siamo solo dei congegni assai piccoli, e piuttosto arrugginiti, ma ancora adatti a far funzionare il meccanismo generale dell'istruzione.

## Linguaggio infantile e linguaggio dell'utile

## L'età dell'apprendimento e dello studio

Scritto da Gianluca Virgilio

Sabato 15 Settembre 2012 16:48

---

Ma chi è veramente un bambino? Il bambino è un individuo appartenente al genere umano, che vive una certa fase della vita, la puerizia, quell'età che va all'incirca dai cinque-sei anni ai dieci-undici anni, quando il bambino è ormai uscito fuori dall'età infantile, ma non è ancora entrato nell'età dell'adolescenza, e coincide più o meno con i cinque anni della scuola primaria o elementare. I primi anni di vita dell'individuo sono gli anni dell'*infanzia*, termine che deriva dal latino ed è composto dal prefisso negativo

*in*

più il verbo

*for*

, che vuol dire

*non parlo*

. Agostino nelle

*Confessiones*

I, cap. VIII, raccontando appunto questo passaggio dall'infanzia alla puerizia, scrive:

“Non enim eram infans, qui non farer, sed iam puer loquens eram”.

“Non ero più un infante senza parola, ma un fanciullo che sa parlare” [\[6\]](#) .

L'infante non parla perché non ne ha ancora acquisito la capacità. In realtà, egli possiede già una lingua tutta particolare, che gli adulti hanno dimenticato e che solo un grande affetto verso l'infante può farci comprendere. Ecco cosa dice in proposito Jean Jacques Rousseau:

“Tutte le nostre lingue sono delle opere d'arte. Si è per lungo tempo cercato se vi fosse una lingua naturale e comune a tutti gli uomini: senza dubbio ce n'è una; ed è quella che i fanciulli parlano prima di saper parlare. Questa lingua non è articolata, ma è accentata, sonora,

intelligibile. L'uso delle nostre ce l'ha fatta trascurare al punto da dimenticarla interamente. Studiamo i fanciulli, e ben presto la impareremo di nuovo vicino ad essi. Le nutrici sono nostri maestri in questa lingua; esse intendono tutto ciò che dicono i loro lattanti, e rispondono loro e hanno con essi dei dialoghi assai ben ordinati; e benché esse pronuncino delle parole, queste parole sono perfettamente inutili, poiché non è il senso della parola che essi intendono, ma l'accento col quale essa viene pronunciata.

Al linguaggio della voce, si unisce quello del gesto, non meno energico. Questo gesto non è nelle deboli mani dei fanciulli, ma sul loro volto. E' meraviglioso vedere quanta espressione hanno già quelle fisionomie mal formate...". [\[7\]](#)

Rousseau sapeva che l'infante, sebbene ancora non sia in grado di parlare, ha un suo linguaggio, ben compreso dalle nutrici, che riservano a lui attenzioni e cure. E' il linguaggio "inutile", dell'affetto, il linguaggio della richiesta di protezione dei primi mesi di vita del bambino, una lingua universale precedente ogni lingua articolata e regolata dalle convenzioni sociali, ogni lingua d'arte.

In realtà, la prima preoccupazione dell'adulto è che il bambino acquisisca nel più breve tempo possibile **il linguaggio dell'utile**, perché da ciò deriverà il suo benessere psico-fisico. Viene in mente il verso 105 dell'XI canto del *Purgatorio*, in cui Dante così pensa all'età infantile: "anzi che tu lasciassi il 'pappo' e il 'dindi'". Il 'pappo' e il 'dindi': parole con le quali l'adulto è solito rivolgersi all'infante, invitandolo a tendere verso il linguaggio dell'adulto. 'Pappo', difatti, è come dire 'pappa', che rinvia al pane, ovvero al cibo di cui il bambino si deve nutrire per sopravvivere e crescere. Il 'dindi' è invece il suono prodotto dalle monete sonanti - con cui era possibile fare un sonaglio, semplicemente chiudendole tra i palmi delle mani - che fanno sorridere il piccolo e costituiscono un buon auspicio di prosperità e benessere. Ed infatti questo è "l'idioma / che prima i padri e le madri trastulla" (*Paradiso*, XV, 122-123), dice Dante.

Vale anche oggi la stessa cosa. Se regaleremo al nostro bambino molti giocattoli più o meno sonanti, il che vuol dire anche più o meno costosi, nella nostra mente, che pensa non solo in modo logico-matematico, ma anche in modo simbolico-analogico – ed anzi direi prima in quest'ultimo modo e poi nell'altro – si farà strada l'idea che a questa ricchezza di giocattoli farà

riscontro nell'età adulta una ricchezza reale, di cui i genitori, se non usufruiranno, tuttavia godranno sapendo che nel figlio non sono andate perse le loro speranze. Questo per dire che l'adulto, giocando col bimbo in culla, mentre lo invita a mangiare e agita il sonaglio per farlo ridere, ne orienta la psicologia, gravando sulle sue emozioni con delle attese ben precise. L'adulto sollecita il bambino con stimoli che prevedono una reazione e gli porge il filo che il bambino dovrà seguire per il resto della sua vita: **la ricerca del proprio utile**. Smarrire quel filo significa smarrire la ragion d'essere della vita: non solo sopravvivere, ma potenziare quanto più è possibile tutte quelle condizioni che rendono più facile il perpetuarsi della vita, in una parola, arricchirsi. Ma è proprio questa la ragion d'essere dell'esistenza?

Il bambino impara presto, dietro sollecitazioni incessanti dell'adulto, che il pane si compra con denari sonanti e che senza gli uni non c'è neppure l'altro. Sopravvivere e arricchirsi sono dunque l'unica strategia per mettersi al riparo dalla miseria, avere pane sufficiente *ad libitum* e *ad infinitum*

, per sempre. Questo è lo scenario che l'adulto costruisce per il neonato ed entro il quale il bambino muoverà i primi passi, quando ancora, come abbiamo detto utilizzando un verso di Dante, la tensione verso il linguaggio viene sollecitata dall'adulto in modo simbolico-analogico.

### Turbamenti infantili

Si tratta di uno scenario per nulla confortante, come di primo acchito si potrebbe credere, perché il bambino intuisce ciò che incombe sempre su di lui e potrebbe significare la sua fine: la mancanza di cibo, la fame, l'indigenza, ecc. Potremmo ipernutrire, come in realtà già facciamo, i nostri figli, potremmo sommergerli di regali sonanti e costosi; e tuttavia con ciò non saremmo capaci di impedire l'insorgere di paure, di ansie, turbamenti, tutti iscritti nello scenario che noi stessi, accogliendoli al mondo, abbiamo preparato per loro. Probabilmente, sono le nostre cure eccessivamente sollecite a far nascere nel bambino ansie e paure. Difatti, niente e nessuno potrà vietare che, nel suo orizzonte mentale, pur da una situazione di benessere diffuso e costante derivi in lui la sensazione che quel benessere potrebbe non essere eterno, non durare a lungo e infine cessare. Le strutture psicologiche del bambino sono organizzate, infatti, per contrasti di senso: vita-morte, ricchezza-povertà, sazietà-fame, ecc. Mancano al bambino le sfumature, cioè le varie e numerosissime gradazioni tra i suddetti opposti che esistono nella vita

reale e che l'individuo imparerà a conoscere, facendone esperienza diretta o indiretta, durante il corso della vita. Ad esempio, tra vita e morte si collocano gli stadi intermedi della condizione umana caratterizzati dalla malattia, dalla sofferenza, dalla decadenza fisica e intellettuale; così tra povertà e ricchezza si possono rinvenire gradi diversi di prosperità o di cattiva sorte, ecc. E dal momento che le strutture psicologiche del bambino si organizzano per contrasti di senso, si capisce bene che ogni situazione, privata della sua particolare sfumatura, è esasperata dal bambino, incapace di ridurla immediatamente alle sue giuste proporzioni.

Conviene di nuovo dare la parola a Leopardi, che a questo proposito scrive il 20 gennaio 1820:

“Come i piaceri così anche i dolori sono molto più grandi nello stato primitivo e nella fanciullezza, che nella nostra età e condizione. E ciò per le stesse ragioni per le quali è maggiore il diletto. Primieramente (massime ne' fanciulli) manca l'assuefazione al bene e al male. Il bene dunque e il male dev'essere molto più sensibile ed energico relativamente all'animo loro, che al nostro. Poi (e questo è il punto principale, e comune a tutti gli uomini naturali) il dolore, la disgrazia ec. nel fanciullo, e nel primitivo, sopravviene all'opinione della felicità possibile, o anche presente; contrasta vivissimamente con l'aspetto del bene, creduto e reale e grande, del bene o già provato, o sperato con ferma speranza, o veduto attualmente negli altri; è l'opposto e la privazione di quella felicità che si crede vera, importante, possibilissima, anzi destinata all'uomo, posseduta dagli altri, e che sarebbe posseduta da noi, se quell'ostacolo non ce l'impedisce, o per ora, o per sempre. Ed anche l'idea del male assoluto, cioè indipendentemente dalla comparazione del bene, è forse maggiore in natura, che nello stato di civiltà e di sapere.” [\[8\]](#)

Leopardi riconduce il dolore fanciullesco alla teoria del piacere, secondo la quale il bambino, come l'essere umano in generale, lungi dal trarre dall'oggetto del suo desiderio una completa soddisfazione, in ragione della sua aspettativa di piacere, va incontro ad un destino già segnato di delusione, frustrazione e dolore. Il “dolor cupo e vivo” sperimentato dal bambino a seguito di una delusione, “angosce, smanie, orrori, spasimi” non paragonabili neppure al “timore dell'inferno in un moribondo”, mostrano bene quale sia la sua sensibilità, di gran lunga maggior rispetto a quella dell'adulto “assuefatto al bene e al male” dall'esperienza e dalla ragione [\[9\]](#). L'adulto sorride del pianto di un bambino causato dal rimprovero della maestra o da un

compagno che lo ha offeso, senza comprendere che in quel pianto si nasconde un sentimento catastrofico del mondo avvertito dal bambino come insidioso del suo essere. Si pensi al dramma così ben descritto da Marcel Proust nelle prime pagine della

*Recherche*

, il dramma che ogni sera si consumava nella cameretta di Combray, quando il piccolo Marcel attendeva con ansia e preoccupazione il bacio della buona notte di sua madre, mentre il padre insensibile raccomandava alla moglie di non viziare il bambino.

### Approdo al linguaggio (a quale linguaggio)?

Quando il bambino cresce, superata la fase in cui gli adulti si rapportano a lui col “pappo e il dindi”, fase che – come abbiamo visto – è caratterizzata da un pressante invito dell’adulto al bambino a tendere verso il linguaggio dell’utile, il bambino comincia a parlare in modo sempre più articolato e appropriato e poi a scrivere, dapprima in modo stentato, poi sempre più correttamente. Pensiamo che egli sia approdato al linguaggio. Ma il punto è proprio questo: esiste un approdo stabile al linguaggio? La risposta non può che essere negativa. Il linguaggio, infatti, è una realtà in continuo divenire e non consente alcun approdo stabile e sicuro. Lo sapeva già Dante, quando nel *De vulgari eloquentia* notava la discordanza della lingua fin nello stesso nucleo cittadino, dovuta alla distanza spaziale o temporale:

“...ciò che è ancor più stupefacente, gente che vive sotto una stessa organizzazione cittadina, come i Bolognesi di Borgo San Felice e i Bolognesi di Strada Maggiore [sono discordi nel parlare].” [\[10\]](#)



“Per cui osiamo affermare che se ora rinascessero i Pavesi dei tempi più antichi, parlerebbero una lingua distinta e diversa da quella dei Pavesi di oggi.” [\[11\]](#)

La lingua italiana, che Dante nel *De vulgari eloquentia* paragona ad una pantera sfuggente, che lascia il suo profumo in ogni luogo ma nessuno saprebbe catturare, è l'esatta rappresentazione del linguaggio, nel quale la mutevolezza domina sovrana. A questa mutevolezza linguistica noi opponiamo la stabilità delle nostre certezze, ovvero la certezza della grammatica normativa, che prescrive le regole della corretta comunicazione e del linguaggio convenzionale:

“Di qui sono partiti gli inventori della grammatica: la quale grammatica non è altro che un tipo di linguaggio inalterabile e identico a se stesso nella diversità dei tempi e dei luoghi. Questa lingua, avendo ricevuto le proprie regole dal consenso unanime di molte genti, non appare esposta ad alcun arbitrio individuale, e di conseguenza non può essere mutevole.” [\[12\]](#)

Naturalmente qui Dante sta parlando del latino, ch'egli considera come la grammatica universale, ma nulla vieta, ai fini del nostro discorso, di tenere conto dell'osservazione dantesca e di riferirla alla grammatica normativa dell'italiano.

Al bambino, che ha un linguaggio particolare, quello delineato da Rousseau quando ci mostrava l'affetto delle nutrici che lo comprendono benissimo, a questo bambino noi chiediamo di imparare a parlare, a leggere e a scrivere – tutto questo nel giro di pochissimi anni -, secondo le regole della grammatica normativa, oltre che a far di conto, s'intende. Al linguaggio muto o fatto di gesti eloquentemente affettivi, a pochi anni dalla nascita del bambino, la scuola oppone la grammatica normativa dell'italiano, che ha il suo campione nel vocabolario della lingua italiana;

conoscerla costituisce una delle condizioni essenziali che permetterà al bambino, un giorno, di entrare nel mondo degli adulti. Ora, in che cosa consiste esattamente, e cosa comporta questa richiesta dell'adulto al bambino?

Nel 1998, presentando i *Racconti impensati di ragazzini* raccolti da Enrico De Vivo, Gianni Celati scrive a proposito della pratica scolastica attuale dell'italiano:

L'italiano ufficiale è una lingua che ha epurato tutte le sue parlate, ha fatto piazza pulita di un'enorme parte di lessico, dichiarata "non nazionale". Ad ogni libro che ho mandato a un editore, ho trovato correttori che dicevano: "Questa parola non è nel dizionario". L'idea che tutte le parole siano nel dizionario, come un codice che prevede qualsiasi comportamento, fa pensare a un regime da caserma. Il dizionario del Tommaseo è quello che più di tutti ha fissato questa lingua nazionale da caserma, mentre quello straordinario del Premoli non si trova neanche più. Questo italiano nazionale è l'opposto della lingua a cui pensava Dante, cioè una lingua che assorbisse in sé tutte le possibili parlate. L'italiano nazionale è una lingua per funzionari ministeriali, funzionari della cultura che credono solo alla fasulla serietà dei "contenuti", e sono sordi a ogni estro linguistico." [\[13\]](#)

Credo che molti di noi, insegnanti di italiano, si riconosceranno nella definizione di Celati di "funzionario ministeriale". Direi meglio "impiegato ministeriale" per non sembrare molto ambizioso. E' un fatto, noi segniamo zelantemente gli errori avendo come riferimento normativo la grammatica della lingua italiana e il vocabolario, "l'italiano ufficiale", come dice Celati, magari con qualche concessione all'uso (ma quale uso, l'uso giornalistico e televisivo della lingua? Ma quest'uso è già recepito, spesso supinamente, nel dizionario!). Al nostro allievo chiediamo di abbandonare ogni fantasia infantile, per imparare ad esprimersi "in corretta forma italiana", cioè nella lingua in cui convenzionalmente tutti dovrebbero esprimersi per comunicare e capirsi. Al nostro allievo chiediamo di uniformarsi, di omologarsi agli altri, secondo un modello preciso che noi insegniamo nel corso dei diversi cicli di studio, dalla scuola elementare all'università. Tutta la nostra azione educativa e formativa è volta a questa uniformità, che, come vedremo, non riguarda solo la correzione di un testo di italiano, ma tutti i settori della vita scolastica. Dovremmo meravigliarci di noi stessi, quando tra i nostri obiettivi formativi mettiamo anche quello della "capacità critica" da valorizzare nell'allievo. Come se volessimo salvare il salvabile,

dopo aver distrutto tutto!

### Spiegazione antropologica della logica dell'utile

Credo di aver sufficientemente dimostrato l'enorme difficoltà che incontra il bambino nell'adeguarsi a quest'ordine delle cose che il mondo adulto gli impone, quali traumi egli subisca e quanto dolore sopporti. Leopardi ce lo ha spiegato abbondantemente. Ora vorrei cercare di capire la ragione di tutta questa violenza, che rimane celata sotto la buona intenzione di istruire ed educare il bambino.

Ebbene, il mondo degli adulti è fondato – come già abbiamo avuto modo di dire – sulla **logica dell'utile**

, secondo la quale gli uomini pensano che quanto più essi possiedono tanto più staranno bene. Ciò vale anche per il linguaggio, nel senso che gli uomini pensano che quanto più il giovane avrà fatto propria la lingua convenzionale, tanto meglio sarà inserito nella società e non avrà problemi di sorta: troverà un buon lavoro, farà carriera, si arricchirà, si moltiplicherà, ecc. – viceversa, ai margini della società rimarrà chiunque non abbia altro mezzo linguistico che il dialetto -. Come si comprende, è questo un modo molto arcaico, ma non per questo meno attuale, di tenere a bada la paura e l'angoscia che deriva dalla prefigurazione dei mali che potrebbero toccare in sorte al bambino, e dai quali genitori e insegnanti hanno il compito di tenerlo lontano

[\[14\]](#)

Da questo punto di vista, la logica dell'utile – anche in campo linguistico - ha una **funzione apotropaica**

, di allontanamento di un male paventato come sempre imminente e minaccioso: il non trovare un lavoro, il non fare carriera, l'esser povero, ecc. Pertanto, si potrebbe concludere che “a fin di bene” l'adulto impone al bambino di leggere, scrivere e far di conto secondo una precisa scansione normativa, quella dei programmi ministeriali, pensando in questo modo di educare il

## L'età dell'apprendimento e dello studio

Scritto da Gianluca Virgilio

Sabato 15 Settembre 2012 16:48

---

giovane nel migliore dei modi: istruzione come sinonimo di educazione.

“Ma le cose non stanno propriamente così”, scrive Umberto Galimberti nel suo libro dal titolo *L'ospite inquietante*

:

“La scuola svolge programmi ministeriali, perché ritiene che il suo compito non sia propriamente quello di *educare*, ma unicamente quello di *istruire*, essendo l'educazione, nella falsa coscienza dei professori, un derivato necessario dell'istruzione. Ma le cose non stanno propriamente così. E' se mai l'istruzione un evento possibile a educazione avvenuta. E l'educazione non è fatta solo di buone maniere, ma è una lenta acquisizione, attraverso riconoscimenti, della gioia di sé”

[\[15\]](#)

E' il nostro timore che il bambino non impari a sufficienza a spingere l'insegnante ad essere sempre troppo esigente nei suoi confronti, poiché l'insegnante desidera che il bambino diventi grande e sappia badare a se stesso, a qualunque costo, anche a costo che grande non diventi mai. E' questo il tacito ragionamento che facciamo dentro di noi quando vogliamo giustificare il nostro ruolo di insegnanti che istruiscono, pensando di educare; un ragionamento che ci fa essere talvolta severi, talaltra duri e privi di indulgenza – fino ad un malcelato sadismo -, e ci spinge a caricare di compiti dei bambini che invece desidererebbero giocare all'aperto tutto il pomeriggio. Ma già Quintiliano esortava il pedagogo a non abusare nell'assegnare i compiti al bambino:

“Non ho comunque così poca esperienza delle varie età da pensare che si debba continuamente e prematuramente stare addosso ai bambini chiedendo loro un'attività completa.

Infatti il primo risvolto da evitare sarà questo: che chi non può ancora amare gli studi prenda ad odiarli, e pure dopo la prima età abbia a temere l'impressione negativa ricevuta da piccolo. Lo studio dev'essere come un gioco [*Lusus hic sit*]: il bambino riceve domande e elogi e sia sempre contento d'essersi impegnato. Se qualche volta appare svogliato, è bene passare a insegnare a un altro, in modo che provi gelosia; talora entri in competizione, e il più delle volte creda di essere lui il più bravo; lo si attiri anche con i premi che si accettano a quell'età."

[\[16\]](#)

La paura che il bambino diventi giovinetto e poi adulto senza imparare a leggere e a scrivere e a far di conto, ci giustifica, facendoci dimenticare che la scuola è *lusus*, gioco, e ci assolve dalla colpa di riprodurre noi stessi uno stato violento nel lavoro scolastico. Il bambino piange, non vuole fare i compiti, si dispera, ma noi adulti alla fine abbiamo la meglio, abbiamo dalla nostra parte la paura che ci spinge ad agire con insistenza e determinazione. Il bambino avverte tutto questo e, succube di una inevitabile coercizione psicologica, impara quanto è costretto a imparare, perché in definitiva la forza persuasiva dell'adulto è tale che alla fine ha sempre il sopravvento sulla debolezza del bambino. Egli impara – oltre che a uniformarsi linguisticamente - che quante più cose sa, meglio è, associando il sapere nozionistico (nomi e date di battaglie, poesie a memoria, le capitali del mondo, ecc.) al benessere materiale, che inevitabilmente ne seguirà. Come il pane mangiato fa sentire sazi, almeno per un po', nel nostro immaginario simbolico-analogico sapere tante cose equivale ad acquisire il diritto un giorno di vivere nell'agiatezza, il sapere al potere, alla ricchezza. Non siamo molto lontani da quanto dicevamo commentando il verso dantesco "anzi che tu lasciassi il 'pappo' e il 'dindi'". Ed infatti l'adulto nei confronti del bambino nella fase della pubertà non agisce diversamente che rispetto al neonato. La stessa cosa si dica per l'adolescente, cui nelle scuole medie e medie superiori viene insegnato che il possesso della cultura - cultura intesa come nozionismo, quantità di nozioni apprese, stavo per dire "ingurgitate" -, è la condizione necessaria per ottenere la cosiddetta "maturità". In particolare, lo studente di scuola media superiore è sottoposto a questo rito di iniziazione alla vita adulta, sebbene da più parti si levino voci contrarie all'esame di maturità, che continua a fare paura solo nella misura in cui gli stessi insegnanti si ostinano ad agitarlo come uno spauracchio e gli studenti a considerarlo l'ultimo fastidioso ostacolo che li separa dalla vita reale. Il sapere appare connesso alla paura, oggi, di essere inadeguati rispetto alle richieste della scuola, cioè di non sapere tutto; domani, di non trovare un lavoro dignitoso o che risponda alle aspettative e, dunque, di non avere nessuna gratificazione personale e sociale.

### Violenza scolastica

Questa concezione della cultura scolastica, intesa come possesso e fondata sulla paura di essere inadeguati rispetto alle richieste scolastiche, generando disagio negli studenti, basta da sola a spiegare il forte tasso di aggressività e di violenza che oggi imperversa nella scuola.

Da qualche anno in qua il Ministero della Pubblica Istruzione ha richiamato l'attenzione di dirigenti, professori, genitori e studenti sul bullismo e il vandalismo scolastico. La violenza dei bambini e dei ragazzi, difatti, sempre più frequentemente si scatena, riversandosi sui compagni di scuola, sui docenti e sugli ambienti e arredi scolastici. Muri imbrattati, sedie spezzate, banchi incisi con coltellini o penne *bic* fanno da contorno alla vita scolastica. Gli ambienti del lavoro scolastico, già di per sé privi di ogni *confort*, in cui è presente solo l'essenziale per poter trascorrere seduti in un banco cinque-sei ore al giorno, in locali asettici e che nessuno potrebbe considerare con qualche affezione, diventano invivibili a causa dei sempre più frequenti *raid* notturni di studenti disamorati, che mettono a soqquadro le aule della loro reclusione giornaliera, dando sfogo ad un malessere che con ogni evidenza è nato proprio nei luoghi su cui si sfoga la loro aggressività.

Il mio convincimento è che bullismo e vandalismo siano pratiche violente da considerare non immediatamente come fenomeni di generico degrado sociale, ma dentro il quadro più vasto della violenza scolastica perpetrata a livello istituzionale; e che pertanto debbano essere sì perseguiti con i normali strumenti repressivi dello Stato, laddove si configurino ipotesi di reato, ma tenendo sempre ben presente che questa repressione è di per sé insufficiente a risolvere una volta per tutte il problema. La soluzione, infatti, non può che passare attraverso un radicale rinnovamento culturale della scuola, che metta a frutto una critica severa dell'attuale assetto dell'istruzione. Invece, oggi, sempre più spesso, polizia e carabinieri sono chiamati a tenere lezioni di legalità agli studenti, cui spiegano ciò che si può fare e ciò che non si può fare; con ciò sancendo, con la loro semplice presenza nelle aule scolastiche, il fallimento della funzione educativa della scuola tradizionalmente assegnata agli insegnanti. Difatti, che cosa può insegnare un militare delle Forze Armate o un agente dei corpi di Polizia dello Stato che l'insegnante non sia riuscito ad insegnare al suo studente durante il ciclo di studi curricolare?

Tutta questa violenza non ha cause extrascolastiche, ma è intrinseca alla concezione culturale sopra esaminata, che domina nella scuola e nella società; dico la società, poiché la frase fatta "la scuola è lo specchio della società" è a mio avviso una verità inoppugnabile: la scuola riflette pienamente la società, cioè il luogo dove gli uomini elaborano la propria cultura e decidono da chi e con quali modalità essa debba essere trasmessa ai giovani, e secondo quali scansioni (i programmi ministeriali).

Ebbene, il "bullismo" e la violenza in generale nascono per una reazione cieca e irrazionale del ragazzo alla paura di essere inadeguato rispetto a ciò che la scuola gli chiede, dalla sua incapacità di assolvere al compito assegnato, dal rifiuto di assolverlo; essi producono atti *infantili*, cioè privi di parola, secondo l'etimologia già vista in Agostino, di sovversione ai danni dell'ordine scolastico, e sono segnali che il ragazzo non chiede più aiuto, non si sottomette più, non fa neppure resistenza, ma si fa "giustizia" da sé, vendicandosi della violenza subita, e riproducendo, fuori dagli schemi preordinati, quella violenza che il mondo degli adulti e la scuola stessa gli hanno insegnato nei primi anni di vita

[\[17\]](#)

. Nel migliore dei casi, quando cioè l'espressività giovanile ancora usa la parola, dipingendo di frasi d'amore o d'altro i muri della scuola, l'Istituzione adulta non sa far di meglio che incaricare un'impresa di pulizia della rimozione di quanto è stato scritto, dimostrando in tal modo la più completa incomprensione di che cosa significhi usare la parola al di fuori di ogni logica utilitaristica. Scrive in proposito Angelo Semeraro:

"Dovremmo... occuparci maggiormente di ciò che avviene nella mente bambina e adolescente, ponendo attenzione ai loro messaggi grafici, ai segni, (occhio ai murali e alle scritte dei vespasiani: è lì che depositano ciò che sentono) che sono elaborazioni narrative, materiali grezzi su cui è possibile lavorare e crescere...". [\[18\]](#)

Ottima raccomandazione, indubbiamente, che nasce dalla constatazione amara di una carenza della cultura scolastica corrente. Questa, difatti, impedendo la libera espressione dei *writers*, dimostra di non capirne il significato di protesta e di rivolta silenziosa, richiesta di ascolto indirizzata al mondo degli adulti e non chiusura nichilistica rispetto ad esso.

La concezione dell'educazione fondata sull'**utile** ha dato i suoi frutti: paura, violenza, incapacità di socializzare, incapacità da parte degli insegnanti di comprendere. Lo si vede bene in quelle classi – e sono sempre più numerose – difficili da gestire, nelle quali si è soliti invocare il pugno di ferro. E siccome paura genera paura, il pugno di ferro della scuola genera una serie di bocciature, a volte ingiuste, a cui la magistratura pone rimedio con sentenze che bocciano le bocciature degli insegnanti. E' la via giudiziaria alla promozione, come esito ultimo del fallimento della scuola. I dirigenti scolastici e i professori ogni estate vivono nel terrore dei ricorsi e questo scatena in loro una duplice reazione: da una parte, una sorta di disimpegno, che li induce in sede di scrutinio finale a favorire la promozione di molti immeritevoli, riducendo così al minimo le possibilità di avere un gran numero di ricorsi; dall'altra, un formalismo burocratico che rende sempre più asfittica la vita della scuola. Due reazioni spesso concomitanti, che si esprimono secondo diverse gradazioni ed hanno esiti diversi. Infatti, il disimpegno, facilitando la vita scolastica di molti studenti immeritevoli, toglie agli altri ogni incentivo allo studio e dequalifica l'istituzione scolastica; il formalismo burocratico, d'altra parte, fondato com'è sulla paura dell'errore formale con cui la scuola presta il fianco al ricorso giudiziario, incrementa la sorveglianza sul rispetto delle procedure e il controllo degli insegnanti che quelle procedure devono mettere in atto. La scuola dell'autonomia, nata per un'esigenza di svincolarsi dalle pastoie del centralismo burocratico, diventa così un sistema chiuso ed autoreferenziale, che si immagina tanto più inattaccabile quanto più ciascun componente si uniforma allo standard funzionale imposto dal sistema medesimo, in un tentativo estremo, disperato e vano, di attuare una difesa collettiva dal pericolo del ricorso, che rappresenta sempre l'atto supremo di delegittimazione dell'operato scolastico, poiché sottintende la sfiducia nella positività del rapporto pedagogico.

La scuola si arrocca, dunque, in una difesa formalistica, e determina così dei condizionamenti sostanziali di tutte le fasi del suo stesso lavoro: si consideri, per fare qualche esempio, la pratica del libro di testo disciplinare unico per tutte le classi di una medesima scuola – una pratica totalitaria perché impedisce al singolo docente di scegliere il libro di testo, dando in cambio ai genitori il contentino di acquistare a buon prezzo il libro usato -, delle griglie di valutazione con medesimi parametrici di giudizio standardizzati per tutte le classi, dei test d'ingresso, dei programmi uniformi per tutte le classi di uno stesso istituto; e che dire degli stessi consigli di classe e in genere di tutte le riunioni collegiali che divengono una messa in scena preparata ad arte secondo un copione consistente in un modello prestampato da riempire al computer, e niente più? Si legga quanto scrive in proposito Sandro Onofri nel suo *R* *egistro di classe*

:



“Piani didattici annuali, programmazioni comuni, test di ingresso, prove uguali per tutti sono il risultato di un inseguimento affannoso della modernità, che si tenta di acchiappare come viene viene, accettando il valore di miti la cui validità dentro la scuola è invece tutta da dimostrare: quello dell’oggettività, quello dell’omogeneità, quello della standardizzazione. Tutti criteri che, se possono andare bene in una logica di marketing e di produzione, adottati in un rapporto pedagogico non portano ad altro che allo schiacciamento delle differenze e delle individualità, sia degli alunni sia dei docenti. I quali, comunque, stanno lì, in mezzo ai ragazzi, e se sono bravi, se hanno qualcosa da dire, se hanno vissuto abbastanza e abbastanza intensamente, avranno ognuno un libro grande e diverso da insegnare ai propri studenti. E se invece non lo sono, se si trovano lì per caso, perché tanto un lavoro vale l’altro, perché mezza giornata libera è assicurata e i contributi vanno avanti lo stesso, allora non c’è schedina standard né test che possano compiere il miracolo dell’insegnamento. Una scuola davvero rinnovata dovrebbe, credo, preoccuparsi prima di tutto di assicurare la libertà necessaria all’espressione delle differenze, sia dei docenti sia degli alunni. E dunque agevolare l’originalità dei percorsi didattici e l’atipicità dei ritmi e dei sistemi d’apprendimento.” [\[19\]](#)

Purtroppo dobbiamo constatare che la legge sull’autonomia scolastica, lungi dall’incrementare le pratiche democratiche all’interno della comunità scolastica, e piuttosto che favorire la libertà d’espressione dei principali attori del rapporto pedagogico, ha semplicemente spostato il livello di burocratizzazione dal centro alla periferia, attivando un controllo sistematico, il che vuol dire una funesta standardizzazione, dei comportamenti e dell’azione educativa. Infatti, la parola d’ordine della burocrazia scolastica è uniformare, omologare, abolire la differenza, che, quando fa capolino nella scuola, è intesa come spirito originale gratuito individualistico non richiesto e contrario al sistema, come tale da espungere. Viene instillata nel corpo docente la paura di non essere in grado di fronteggiare adeguatamente ogni possibilità di errore nella gestione del proprio ruolo, di essere sempre sul punto di infrangere qualche regola dall’alto valore formale e, dunque, sostanziale – infrazione che comprometterebbe ogni azione educativa nei confronti dell’allievo -; e che sia possibile sfuggire a questa iattura solo mimetizzandosi all’interno della scuola e sposando in pieno e senza alcun residuo critico l’omologazione agli standard di insegnamento. L’importante è che l’insegnante lasci fuori dalla scuola la propria vita. Si legga ancora quanto afferma lo scrittore-insegnante Sandro Onofri a proposito di quella che lui sente come una “impossibilità sempre più evidente, tutto sommato, di portare dentro scuola la mia vita”:

“E’ ogni giorno più consistente il bagaglio che devo lasciare ogni mattina fuori dal cancello: nessuno dei miei poeti preferiti, nessuno dei miei film, nessuno dei miei musicisti preferiti... Entro, e porto in classe sempre più la mia maschera, non me stesso. Insegno non il mio sapere, coi suoi limiti ma anche con le sue urgenze, bensì un sapere impersonale, agnostico, ragionevole.” [\[20\]](#)

Il docente-tipo, tutto impegnato nel lasciare a casa la propria vita, pronto a difendersi dal formalismo burocratico, molto più spesso teso ad integrarsi, a mimetizzarsi, a “mettersi una maschera”, persa di vista la propria libertà d’insegnamento, impedita da tutta una serie di pratiche omologanti, ridotto infine il suo rapporto con lo studente a una prassi formalistica, scarica le proprie ansie sul povero studente incapace di comprendere il perché di un *modus operandi*

che si dichiara garantista, ma finisce col negargli un sano immediato franco rapporto con l’insegnante, il cui compito doveva essere di facilitargli l’accesso a quel diritto sancito dalla nostra Costituzione, che è il diritto allo studio.

La scuola diventa come un cane che si morde la coda, incapace di educare e finanche di far crescere in maniera adeguata gli studenti che le sono affidati, i quali rifuggono per natura da ogni costrizione e da ogni formalismo. In realtà, già Agostino sapeva che

“Ha maggiore efficacia, nell’apprendere, una curiosità volontaria che non una costrizione intimidatoria” [\[21\]](#) .

Agostino capiva bene perché lo aveva sperimentato sulla propria pelle, quanto noi moderni spesso dimentichiamo, e cioè che non c’è apprendimento possibile se non si suscita la curiosità del sapere attraverso il confronto paritario, ovvero fondato su un’aperta fiducia nella possibilità

## L'età dell'apprendimento e dello studio

Scritto da Gianluca Virgilio

Sabato 15 Settembre 2012 16:48

---

di trasmissione – il che vuol dire anche e sempre *creazione* - del sapere. Quale fiducia invero lo studente potrà riporre nel professore che agita lo spauracchio della bocciatura in un foglio pieno di crocette chiamato griglia di valutazione, mentre lui stesso dovrebbe fare ogni sforzo per salvaguardare lo studente, che rischia davvero di essere l'unico a rimetterci qualcosa di importante in tutto questo *bailàmme*  
?

## Scuola e modelli socio-culturali

E' chiaro, a questo punto, che ogni discorso pedagogico va affrontato nel quadro di un più ampio e articolato discorso sociologico, volto a chiarire quali sono le dinamiche culturali che dominano nella nostra società, quali i comportamenti individuali e dei gruppi sociali, quale il sistema culturale dominante. Converrà, dunque, tentarne una breve descrizione, al fine di capire meglio quanto sta accadendo nella scuola.

Il culto dell'**utile** nel quale noi tutti viviamo e che si inverte nel sistema di potere del capitalismo avanzato, ha adottato precise strategie per assicurare il consenso e perpetuare la propria egemonia, che riverberano il loro influsso anche sulla scuola. L' **utile** è conseguito, difatti, attraverso la cultura dell'

**evento**

e della

**visibilità**

che assicura il

**successo**

.

**Evento**

,

**visibilità**

,

**successo**

sono diventate negli ultimi anni le parole-chiave, capaci di schiudere il senso della nostra vita pseudo-comunitaria. L'evento porta con sé qualcosa di eccezionale, di meraviglioso: il concerto

di un cantante famoso, l'incontro pubblico con uno scrittore affermato, eccetera, sono esempi di evento. Ma l'evento ha bisogno di essere reso visibile per poter avere il successo che merita. A ciò provvedono i mass-media, che amplificano il messaggio e lo rimandano ad un pubblico di massa, chiamato ad usufruire di quell'evento.

Il dispendio di denaro pubblico e privato che questo modello culturale comporta è enorme. Risorse che potrebbero essere impiegate per migliorare la nostra vita associata, per costruire biblioteche, circoli ricreativi e culturali, per valorizzare l'associazionismo, quello serio, spesso vanno sprecate nell'arco di una serata. Diventare un grande attore, un grande calciatore, una modella d'alta moda, una donna e un uomo di successo, questo è il sogno del bambino, un sogno che si trasmette al ragazzo e all'adolescente, e anche oltre. I buoni voti - come già si è detto - servono a immaginare, a sperare che tutto questo un giorno sia possibile, a fantasticare, con l'aiuto della televisione, su un futuro che in realtà non ci sarà mai, almeno nel 99 per mille dei casi. I cattivi voti, al contrario, già oggi sono il segno del destino infelice del bambino o dell'adolescente, del suo fallimento, a cui si potrà porre rimedio solo studiando di più, ingoiando più nozioni, adeguandosi alle richieste degli insegnanti. L'insegnante è il mediatore sociale di queste ansie, di queste paure, e diventa il capro espiatorio delle frustrazioni familiari, oltre che dei bambini e dei ragazzi. Egli è stretto tra una richiesta continua di promozione sociale da parte delle famiglie, che può fornire solo *figuraliter*, assegnando dei buoni voti, e la triste consapevolezza della vanità di questa richiesta, cui deve rispondere per dovere d'ufficio più che per convinzione, svolgendo, un pezzetto al giorno, il programma ministeriale. La logica dell'utile ha come vittime, difatti, anche l'insegnante, cui è demandato un ruolo di educatore, che gli sfugge sempre di mano, nella misura in cui la società e la scuola veicolano ben altri modelli, consistenti nell'istruzione, ovvero nella somministrazione di nozioni, dall'apprendimento delle quali dipende la valutazione dello studente; sicché l'insegnante valuta e promuove allievi che, per quanto cerchino di farsi notare, di brillare, sanno già bene che il loro futuro è del tutto incerto e che la strada è tutta in salita. Purtroppo, il bambino impara sin dalla più tenera età che la formazione deve essere finalizzata non alla sua crescita e al suo benessere intellettuale e personale, fondati su un sapere critico della società, cioè sulla conoscenza dei meccanismi culturali in cui la persona si sviluppa e che potrà contribuire a modificare e migliorare; impara invece che l'unico fine che vale la pena di perseguire è l'arricchimento del proprio bagaglio culturale, che lo condurrà - spera - al successo, da realizzarsi adeguandosi quanto più è possibile alla moda del momento, che è quella che il sistema culturale veicola e vende. L'omologazione, che nei primi anni settanta Pasolini paventava come un male *in fieri*

, oggi è cosa fatta già da molto tempo, è la realtà dei nostri bambini e dei nostri giovani, tutti con lo stesso zainetto, tutti col cellulare, coll'MP4 a portata di mano, tutti con gli stessi miti, tutti ottimi consumatori. Chiedere loro di essere critici significa volerne fare dei disadattati, in preda a frustrazioni di ogni sorta. I bambini si guardano intorno ancora stupiti, ma i ragazzi queste cose già le sanno, ed è la ragione per la quale si uniformano gli uni agli altri, si confondono nella massa, fanno gruppo quando non branco, e guardano all'insegnante che non abbia l'ultimo cellulare alla moda come a un povero lavoratore sottopagato e, in quanto tale, come a un disadattato sociale.

La scuola, dunque, cerca di adeguarsi al mercato, che è divenuto il Molok da venerare. I POF (Piani dell'offerta formativa) offrono una merce formativa che prevede nella sua stessa terminologia uno studente-utente, che un residuo pudore ancora vieta di chiamare **consumator e-cliente**

dell'offerta formativa. Se lo studente-utente non è soddisfatto, può sempre cercarsi un'altra scuola, magari privata, nella quale acquistare il titolo di studio. I cosiddetti diplomifici non sono altro che la manifestazione estrema – e tuttavia molto diffusa - di questo tipo di scuola, in cui il rapporto tra studente e insegnante è ridotto al rapporto tra compratore e venditore. Sennonché – giusto per essere coerenti fino in fondo con la cultura dell'evento, della visibilità e del successo – chi si meraviglierà se uno studente, in preda a un

*raptus*

da frustrazione profonda, e dunque vittima di questo violento sistema scolastico, avrà abbracciato un'arma da fuoco, e avrà sparato all'impazzata contro studenti e professori in una tranquilla cittadina di provincia – come troppo spesso ormai avviene negli USA -, dal momento che quell'

**evento**

gli avrà dato la

**visibilità**

di cui era stato convinto di dover andare in cerca, allo scopo di raggiungere un

**successo**

mediatico, al di là di ogni ragionevole aspettativa?

## Conclusione

Che cosa fare, allora, dinanzi a questo stato di cose, a questa degenerazione del nostro sistema scolastico? Questa è la domanda a cui vorrei rispondere in conclusione.

Indubbiamente, lo spazio di manovra di un insegnante che abbia compreso a fondo tutto quanto si è detto, è molto ridotto. Il sistema-scuola entro il quale noi non siamo che dei piccolissimi meccanismi, non consente una grande libertà di azione. Consente semmai, come scrive Sandro

Onofri, di “ubbidire agli ordini”:

“Gli insegnanti devono ubbidire agli ordini. Meglio: devono, se ci riescono, se sono capaci, mettersi in condizione (a proprie spese, ovvio) di essere all'altezza intellettuale e culturale di eseguire gli ordini”. [\[22\]](#)

E' certo, infatti, che nell'attuale sistema dell'istruzione, considerate le diffusissime pratiche omologanti e il controllo capillare di cui si è discusso sopra, è a rischio proprio la libertà d'insegnamento sancita dalla *Costituzione della Repubblica Italiana*:

“L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.” (Art. 33)

Questa garanzia dettata dalla Costituzione italiana deve essere sempre presente nell'orizzonte del nostro lavoro e noi dobbiamo fare in modo di non dimenticarne mai. Purtroppo, nella realtà accade spesso il contrario. L'insegnante si sente costretto da mille vincoli che gli prescrivono quale sia la corretta pedagogia, la corretta didattica, come se ci fosse un solo modo di insegnare, che poi sarebbe il modo migliore di trasmettere le nozioni al fine di assicurare ai giovani un'ottima istruzione, di *formarne* il carattere. Scrive Angelo Semeraro:

“La formazione che ha sostituito senza colpo ferire la più ricca semantica dell'*ex-ducere*, allude ora a una *messa in forma* degli individui, alla loro sagomazione manipolatrice.”

[\[23\]](#)

Ebbene, noi insegnanti non dobbiamo *formare* nessuno, noi dobbiamo *educare*, e cioè aiutare i nostri ragazzi a crescere. Se pretendiamo di formare qualcuno, dovremo pagare lo scotto della perdita della nostra libertà, che è quanto sta accadendo nella scuola italiana. Se pretendiamo che l'allievo si adegui al modello dell'istruzione vigente, che è poi quello che si è tentato di descrivere in queste pagine, noi non solo sacrificheremo l'infanzia, ma faremo anche l'infelicità di intere generazioni di giovani, ed anche la nostra, di adulti che si privano della libertà di *educare*

. Non può esserci libertà, difatti, se esiste un modello unico di insegnamento e, in ogni caso, se ogni azione educativa deve essere volta ad equiparare uno *standard*

, qualunque esso sia. Al contrario, se noi educaremo i giovani, ovvero se noi trarremo da loro il meglio che essi possiedono, la felicità della loro età, il loro sorriso, la loro ingenuità, la loro autenticità, che rimangono oggi sistematicamente nascosti se non annichiliti sotto i castelli di sabbia dell'istruzione formativa, noi potremo sperare di aver assolto al nostro compito, che è quello di aver aiutato i nostri figli a crescere in modo sereno, sconfiggendo anche ogni recondito senso di invidia per la vita che continua dopo di noi

[\[24\]](#)

Ma perché tutto questo avvenga, è da noi stessi che dobbiamo partire, non dai programmi ministeriali. Dobbiamo partire da quell'indagine su noi stessi di cui parlavo all'inizio di questa relazione, quel recupero memoriale necessario a riacquistare un'esatta nozione di cosa sia l'infanzia e la giovinezza. Domenico Starnone, scrittore napoletano da sempre impegnato nella riflessione sulla scuola italiana, ha scritto della sua vita di studente:

“Tutta la mia vita di studente è stata, se ridotta all’osso, uno star buono, schivare all’occorrenza, arrendersi subito in caso di necessità. Parlare, naturalmente parlavo solo se interrogato.” [\[25\]](#)

Probabilmente, tutti noi abbiamo analoghi ricordi, nei quali potremmo vedere chiaramente come la nostra giovinezza sia stata umiliata e mortificata. Vogliamo che anche le nuove generazioni crescano allo stesso modo? Se non vogliamo questo, allora è necessario che in classe si instauri un clima armonioso, amichevole, in cui non ci sia spazio per risentimenti di sorta. In proposito, sia pur in riferimento alla scrittura di temi in classe – il che non esula dal nostro discorso -, Gianni Celati auspica che in classe si verifichi:

“... un fenomeno come quello di cui parla Platone nel *Simposio* – il dio Eros – qualcosa che favorisce l’amicizia, l’accordo delle voci o delle note. L’intonarsi secondo l’orecchio scaccia l’estraneità di quando ti senti nel vuoto tra gli altri...

Così probabilmente in una classe, quando i ragazzini scrivono il tema, molto dipende da una atmosfera senza pesantezze, che aduna le voci nell’orecchio e toglie di mezzo l’estraneità. Nello scrivere l’unica guida della tua intonazione non è certo una strategia letteraria, ma il fatto di sentire un buon accordo d’orecchio con qualcun altro. Cioè conta molto se intravedi una possibile atmosfera d’amicizia, con altri che possano mettersi sulla tua lunghezza d’onda. Altrimenti l’ascolto delle voci diventa molto problematico, e ogni volta ti viene da chiederti se gli altri capiranno cosa dirai, e allora non segui più il filo dell’impensato. Ti senti nel vuoto, nell’estraneità, e quelle voci su cui ti devi intonare diventano segni minacciosi di ciò che è “giusto” o “sbagliato” scrivere”. [\[26\]](#)

Il clima che si instaura in una classe, dunque, porta con sé anche un diverso modo di concepire la scrittura, oggi ridotto a una pratica dell’estraniamento, ad una “strategia letteraria”, come dice



Celati, a causa dell'invasione dei pedagogisti ministeriali che dal chiuso delle loro stanze prescrivono a quali tipologie essa debba rispondere per essere – perché “sia prodotta”, stavo per dire - una corretta scrittura. Tipologia A, B, C, D - scrivere sempre secondo le regole e la casistica finemente descritta e prescritta nei manuali - sono gabbie della scrittura, laddove, quello che conta davvero, dice Celati, è l'*impensato* che *viene fuori* (*ex-venio* come corrispettivo *dell'e*  
*x-ducere*

, ed in effetti l'azione di un verbo dovrebbe accompagnarsi sembra all'azione descritta dall'altro) dalla mente del ragazzino, finalmente in sintonia con l'insegnante e con la classe. Varrebbe la pena di leggere le bellissime pagine dello scrittore di lingua tedesca Robert Walser nel libro *I temi di Fritz Kocher*

[\[27\]](#)

nel quale questo

*impensato*

della vita continuamente fa capolino nei temi di un giovane studente. Uno di quei temi si intitola *Tema libero*

, che un tempo si dava qualche volta. Diamolo anche noi, di nuovo, e vediamo cosa *ne vien fuori!*

[\[28\]](#)

“Ma se instaurò un clima armonioso e di amicizia, i ragazzi se ne approfittano, non studiano più”: questa voce piena di zelo suona alle mie orecchie come possibile obiezione a quanto si è detto. Rispondo con Rousseau:

“Voi siete allarmati di vederlo [il fanciullo] consumare i suoi primi anni nel non far niente. Come! Non è niente l'esser felice? Non è nulla il saltare, il giocare, il correre tutto il giorno? Nella sua vita egli non sarà così occupato. Platone, nella sua *Repubblica*, che si crede così austera, alleva i fanciulli solo nelle feste, nei giuochi, nelle canzoni, nei divertimenti; si direbbe ch'egli ha fatto tutto, quando ha loro insegnato bene a divertirsi; e Seneca, parlando dell'antica gioventù romana: stava, dice, sempre in piedi; non le si insegnava nulla ch'ella dovesse imparare seduta. Valeva essa meno, giunta all'età virile?”

[\[29\]](#)

L'invito all'insegnante, dunque, è di togliersi di dosso quella paura di cui abbiamo discusso prima, cioè la paura che i propri allievi non sappiano tutto, non siano pronti per la vita perché il loro bagaglio culturale manca di qualche (poche o molte, non importa) nozione, quella paura che abbiamo cercato di spiegare all'interno della logica dell'utile che domina il nostro sistema culturale. Noi tutti dobbiamo liberarci di quella paura, che è deleteria per la nostra libertà di insegnamento e per l'educazione dei nostri studenti. Lasciamo che nella scuola penetri aria nuova, uno spirito ludico, che consenta una rigenerazione di questo sistema scolastico che tutti continuamente criticano considerandolo obsoleto e che nessuno si sforza di modificare a partire dai propri comportamenti. Sentite Rousseau che cosa arriva a dire a proposito del precettore:

“Vorrei, se fosse possibile, ch'egli stesso fosse fanciullo; ch'egli potesse diventare il compagno del suo allievo, e attirarsi la sua fiducia, prendendo parte ai suoi divertimenti.” [\[30\]](#)

Non si fraintenda il desiderio di Rousseau e tanto meno il mio. Egli non pretende che l'adulto si comporti da bambino, ma che semplicemente riacquisti quella freschezza, quell'immediatezza nel rapporto con l'altro, che il carico dell'istruzione e gli anni gli hanno fatto perdere. Sembra di risentire l'esortazione di Kierkegaard ad *essere bambini e giovani la seconda volta*, con cui si apre questa relazione. In effetti, questo è il nostro compito, se vogliamo vivere bene il lavoro a contatto con giovani e giovanissimi e se vogliamo che crescano bene

[\[31\]](#)

. Il nostro, a differenza di molti altri lavori e professioni, è un lavoro serio nella misura in cui noi insegnanti non perdiamo mai la coscienza che esso è, come voleva Quintiliano già molti secoli fa,

*lusus*

(

*lusus hic sit*

), gioco.

Un pensatore acuto come Sigmund Freud, critico nei confronti del mondo della scuola del suo tempo (1910), quando, non diversamente da oggi, molti giovani erano indotti al suicidio da

sbagliati metodi pedagogici, scrive:

“La scuola deve fare qualcosa di più che evitare di spingere i giovani al suicidio. Essa deve creare in loro il piacere di vivere e offrire appoggio e sostegno in un periodo della loro esistenza in cui sono necessitati dalle condizioni del proprio sviluppo ad allentare i legami con la casa paterna e la famiglia. Mi sembra incontestabile che la scuola non faccia ciò e che per molti aspetti rimanga al di sotto del proprio compito che è quello di offrire un sostituto della famiglia e di suscitare l'interesse per la vita che si svolge fuori, nel mondo. Non è questa l'occasione per fare una critica della scuola nella sua attuale struttura. Mi è tuttavia consentito di mettere l'accento su un singolo punto. La scuola non deve mai dimenticare di avere a che fare con individui ancora immaturi, ai quali non è lecito negare il diritto di indulgere in determinate fasi, seppur sgradevoli dello sviluppo. Essa non si deve assumere la prerogativa di inesorabilità propria della vita; non deve essere più che un gioco di vita.” [\[32\]](#)

La scuola come *gioco di vita*, e niente più. Ce lo hanno detto Quintiliano, Rousseau e Freud, e chissà quanti altri pensatori lo hanno ribadito nel corso dei secoli. Non bisogna stancarsi di ripeterlo, allora, ai signori del Ministero! E anche a noi stessi, che spesso presumiamo, in quanto insegnanti, di assumerci “la prerogativa di inesorabilità propria della vita”!

Questo è quanto la mia esperienza e le mie letture mi hanno insegnato. E poi che esiste un mondo al di fuori della scuola, e che noi dovremmo “suscitare l'interesse per la vita che si svolge fuori, nel mondo”, come dice Freud, perché quel mondo conta più di ogni altra cosa.

Pertanto, se posso permettermi di dare un consiglio, vi esorto a portare i bambini in giro per le strade del paese, a restituirli al loro ambiente urbano naturale, a cui per troppo tempo noi adulti li sottraiamo rinchiudendoli in spesso fatiscenti edifici, privi di aria [\[33\]](#) ; e a mostrar loro le case, le strade, gli uomini e le donne che percorrono le vie cittadine, le attività degli uomini, e far capire loro che vivono in una comunità di persone operose, ognuna delle quali non potrebbe fare a meno dell'altra, e dire ai bambini che un giorno saranno loro a prendere il posto di quelle persone e che questo dovranno meritarselo. Nelle belle giornate fermatevi in una piazzetta

dove non passano auto, se ancora ne esistono

[\[34\]](#)

, e fate lì lezione, seduti per terra. Utilizzate l'edificio scolastico solo nei giorni di mal tempo, quando proprio non è possibile fare lezione all'aperto. E non temete di sostare nella villetta per far giocare i ragazzi. Lo so, il Dirigente Scolastico forse vi rimprovererà di perder tempo. Allora, voi citate il buon Rousseau, e sono sicuro che il vostro capo capirà e alla fine vi lascerà fare.

[\[1\]](#) *Esercizio del Cristianesimo*, in *Opere*, a cura di Cornelio Fabro, Sansoni Editore, Firenze, 1972, pp. 786-787.

[\[2\]](#) Thomas Bernhard, *L'origine*, Milano, Adelphi, 1982, p. 20. Le memorie di Bernhard riguardano il periodo in cui egli era bambino a Salisburgo, durante la seconda guerra mondiale, dunque uno dei momenti peggiori della storia umana; e tuttavia l'autore è riuscito a conferire ai suoi ricordi un valore universale, che rende le sue parole valide anche nel nostro tempo.

[\[3\]](#) Cito ora come in appresso da Giacomo Leopardi, *Zibaldone*, edizione commentata e revisione del testo critico a cura di Rolando Damiani, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1997.

[4] Sembra essere convito della perversione del sistema educativo italiano anche Marco Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, cit. pp. 55-56. Egli, dopo aver affermato che “nel nostro Paese, ogni anno, tra maggio e giugno – alla fine dell’anno scolastico – cento ragazzi e ragazze tentano di togliersi la vita, in più della metà dei casi annunciando le loro intenzioni in anticipo, a scuola pubblicamente o attraverso chiarissime manifestazioni di angoscia”, scrive: “... siamo una specie che attacca i nostri figli, non li proteggiamo davvero, non li aiutiamo a crescere e non sappiamo preparare né garantire un mondo migliore alla nostra discendenza”.

Sulla questione di legge anche Sandro Onofri, *Registro di classe*, Einaudi, Torino, 2000, pp. 25-28. In particolare alle pp. 27-28 Onofri scrive: “E’ dura ammettere che i giovani hanno paura invece proprio del presente, di noi. Non sappiamo perché si sono uccisi, e siamo tutti sorpresi: conoscenti, insegnanti, genitori, tutti noi che dovremo essere vicini e partecipi. Ma non eravamo la generazione dei genitori emancipati, i “genitori amici”, quelli che parlano con i figli *di tutto ma proprio di tutto*

? Invece abbiamo costruito questo presente: la solitudine di tanti adolescenti, figli di girandole di baby-sitter, che non hanno avuto nessuno cui confidare i propri problemi. E nessuno, soprattutto, che avesse la sensibilità per capirli, o intuirli da sé: né la famiglia né tanto meno la scuola, né altra struttura che le nostre città neanche concepiscono. E’ esagerato e lamentoso dire che abbiamo solo fallito?”.

[5] Israel Orbach, *Bambini che non vogliono vivere*, Firenze, Giunti, 1988, p. 31.

[6] Cito ora e in appresso da *Le confessioni*, introduzione di Christine Mohrmann, traduzione di Carlo Vitali, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1992.

[7] *Emilio o dell’educazione I*, in *Opere*, a cura di Paolo Rossi, Sansoni Editore, Firenze, 1972, p. 374.

[8] *Zibaldone*, 528-529.

[9] Le citazioni sono tratte da Giacomo Leopardi, *Zibaldone*, 529-532.

[10] *D. V. E.*, I, ix 4. Per questa e per le citazioni seguenti, si veda Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia*, a cura di Pier Vincenzo Mengaldo, Riccardo Ricciardi Editore, Milano-Napoli, 1996.

[11] *D. V. E.*, I, ix 7.

[12] *D. V. E.*, I, ix, 11.

[13] *Racconti impensati di ragazzini*, a cura di Enrico De Vivo, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 22.

[14] Su tutta la questione si legga quanto scrive, a conclusione del suo studio, Norbert Elias, *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1988, pp. 776-777: "La preoccupazione costante del padre e della madre che il figlio raggiunga lo standard di comportamento del proprio strato o di uno strato superiore, che conservi o aumenti il prestigio della famiglia, che sappia affermarsi nelle lotte per l'eliminazione all'interno del proprio strato – tutte queste angosce circondano il bambino fin da piccolo; e negli strati medi che ambiscono ad elevarsi sono assai più forti che in quelli superiori. Angosce di questo tipo hanno una parte rilevante nella regolazione cui il fanciullo viene sottoposto fin da piccolo, nei divieti che gli vengono imposti. Presenti nei genitori, in parte forse consapevolmente ma in parte automaticamente, si trasmettono ai figli con i gesti non meno che con le parole. Contribuiscono a creare quel fuoco incrociato di angosce interiori che mantengono sempre entro determinati confini il comportamento e i sentimenti dell'adolescente, che lo vincolano ad un determinato standard di sentimenti di vergogna o di ripugnanza o anche a specifici modi di parlare e di comportarsi, che lo voglia o no.[...] Sono strettamente connessi con la paura di perdere le *chances* di guadagno e di elevato prestigio, con la degradazione sociale, con una diminuzione delle *chances* nell'aspra lotta provocata dalla concorrenza: e sono paure che condizionano il bambino fin dai suoi primi anni attraverso il comportamento dei genitori e degli educatori. E anche se talvolta le costrizioni e le angosce dei genitori provocano quei comportamenti che si intendeva proibire, anche se l'adolescente a causa di questi automatismi e di queste angosce diviene incapace di sostenere con successo le competizioni e di raggiungere o conservare l'elevato prestigio sociale familiare, resta pur sempre vero che le tensioni sociali vengono proiettate sul fanciullo attraverso i gesti, i divieti e le angosce dei genitori."

[15] Umberto Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007, p. 34.

[16] Cito da Marco Fabio Quintiliano, *La formazione dell'oratore*, introduzione di Michael Winterbottom, traduzione e note di Stefano Corsi, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1997, pp. 65-66 (I, I 20). Ma si leggano anche le pp. 97-99 (I, III 15-17), dove Quintiliano stigmatizza il sadismo del precettore antico e l'uso di metodi violenti: "... una volta che da piccolo tu abbia costretto un individuo a furia di botte, come lo potresti educare da più grande, quando simili intimidazioni non valgono più e quello deve imparare nozioni più complesse? Aggiungici che i ragazzi picchiati, fra dolori e spaventati, hanno spesso vissuto momenti tristi da raccontare, causa poi, in loro, di chiusura; e quell'impaccio li spezza dentro, li avvilito, impone loro il rifiuto della vita stessa e la noia. Ma se al momento della scelta l'attenzione per le qualità morali di custodi e precettori è stata insufficiente, ho vergogna a riferire per quali scopi infami alcuni individui senza scrupoli abusino poi del loro diritto di percuotere, e quali opportunità offra talvolta anche ad altri la paura che provano quei poveri ragazzi. Non indulgerò su questo aspetto: è già troppo quel che si intuisce".

Fermo restando che quanto afferma Quintiliano era di grande attualità nella scuola italiana fino a trent'anni fa – e di ciò il sottoscritto potrebbe recare non poche testimonianze -, valgono le sue parole come critica della violenza psicologica e relativo sadismo molto presenti oggi nella scuola di ogni ordine e grado.

[17] Per capire bene queste dinamiche, si legga Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, in particolare le pp. 27 e segg., in cui si parla di quanto provava l'autore da giovane: "un bisogno di vendetta prossimo all'ossessione" e il "fascino della banda" come reazione alla "sensazione di estraneità assoluta all'universo scolastico" che lo ha indotto a vestire i panni del "vendicatore solitario".

[18] Angelo Semeraro, *Calipso, la nasconditrice*, Manni, San Cesario di Lecce, 2003, p. 197.

[19] Sandro Onofri, *Registro di classe*, cit., pp. 9-10.

[20] Sandro Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 63.

[21] *Confessiones*, I, XIV. Agostino parla di vere e proprie torture inflitte dai maestri: tormenta, quibus pueri a magistris affligebamur (*Confessiones*, I, ix), e tutto questo non perché egli fosse tardo nello studio, ma perché “mi piaceva, mi piaceva giocare”. Il risultato sarà, com'è noto, quel caso di vandalismo giovanile che Agostino racconterà nel celebre episodio dell'albero di pere interamente spogliato dei suoi frutti (*Confessiones*, II, iv) per il puro piacere di fare il male.

[22] Sandro Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 79.

[23] Angelo Semeraro, *Calipso, la nasconditrice*, cit., p. 10.

[24] Scrive a questo proposito Marco Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, cit., p. 194: “. Così mi dice una bambina bellissima di cinque anni. . Mi fa sorridere dentro ma mi scoccia anche che mi vede vecchio. Devo morire prima io. Forse, in fondo in fondo, senza che lo vogliamo, c'è anche questa invidia per la vita che continua in noi insegnanti”.

[25] Domenico Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano, 1995, p. 7.

[26] Gianni Celati, in *Racconti impensati di ragazzini*, cit. pp. 23-24.

[27] Adelphi, Milano 1978.

[28] Ci ho provato nelle mie classi, e devo dire che mi è stato molto difficile convincere i miei allievi che scrivere un tema libero non vuol dire darsi una traccia come la darebbe l'insegnante, ma seguire il corso dei pensieri, disposti a vedere dove esso porti.



[29] *Emilio o dell'educazione, cit.*, p. 408.

[30] *Emilio o dell'educazione, cit.*, p. 363.

[31] Vale la pena di leggere le parole di Soeren Kierkegaard sull'arte dell'educazione per comprendere bene quanta "leggerezza" - ovvero disponibilità e accortezza - occorra per fare bene il nostro lavoro: "L'arte dell'educazione consiste nell'essere continuamente presenti, in modo che il fanciullo abbia la libertà di svilupparsi da sé, mentre l'educatore se ne rende sempre chiaramente conto. L'arte consiste nell'abbandonare nei limiti massimi del possibile il fanciullo a se stesso, ma di abbandonarlo solo in apparenza, sorvegliandolo di fatto continuamente senza ch'egli se ne accorga". ( *Il concetto dell'angoscia*, in *Opere*, cit., p. 177).

[32] Sigmund Freud, *Contributi a una discussione sul suicidio*, in *Opere*, Boringhieri, Torino 1967-1993, vol. VI, pp. 301-302; si legga dello stesso autore *Psicologia del ginnasiale*, in *Opere*, cit., vol. VII, pp. 477-480.

[33] Scrive Marco Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, cit., p. 196: "La scuola non possiede quasi mai luoghi per l'aria esterna, spazi neutri di decompressione che spezzano un clima e aiutano la relazione tra pari come quella educativa e che permettono tempo minimo per sé. Da questo punto di vista rimane un'istituzione totale, consolata solo dall'uscita per andare in bagno".

[34] Cfr. Sandro Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 35: "La prepotenza degli adulti, infatti, sta cementata dentro i muri delle nostre città, è un fatto antropologico. Il nostro mondo ha concepito strade che non hanno spazi per gli adolescenti: ci sono fabbriche, negozi, ma le scuole funzionano male, i centri sportivi si pagano cari...".