

# quando il silenzio diventa parola: scritture dal banco

*Chiara Gemma*

*Esserci.*

Questo è ciò che gli alunni chiedono agli insegnanti.

Il *desiderio presenza*, che è in ognuno, è tessuto di gesti lievi e semplici che rendono importante l'esistere per l'altro, ma è anche carico di attenzione offerta con gratuità e di volontà a costruire con impegno e responsabilità incontri educativi.

Per questo i passi degli insegnanti, come quelli delle donne al sepolcro il giorno dopo la sepoltura del Maestro, corrono, di primo mattino, ogni mattina, nelle aule, a cercare una presenza: l'alunno. La pietra rotolata via è un invito per l'insegnante a guardare da vicino la realtà con gli occhi di chi sa vedere, riconoscere o semplicemente intravedere la presenza avvolgente dell'alunno, eppoi è un invito ad accompagnarlo in quell'andare incerto, in quel cercare affannosamente, in quel chiedere silenziosamente che *Qualcuno* gli sia accanto. Quel *Qualcuno* che sia capace di accendere la passione per un esserci significativo. Quel *Qualcuno* che rende lo scorrere delle giornate scolastiche seducenti fin dal primo mattino.

Questo, penso, sia l'insegnante che l'*alunno aspetta*. Un insegnante che invita a essere prossimo, a stare accanto con attenzione, ad accompagnare, ad ospitare, a riconoscere, fino a far capire, che solo in certi sguardi silenziosi si nasconde l'invisibile presenza dell'altro.

Ma tutto questo è solo *attesa*.

Pessimismo il mio? No, mesta considerazione a conclusione di una ricerca che intendeva indagare altre dimensioni.

Se – come è noto – ricercare è andare attorno, trovare una “cosa” o, meglio, una conoscenza “che non c'è”, ma è anche trovare una risposta

ad un quesito, un rimedio a un problema, una soddisfazione ad un bisogno, e se nel caso della ricerca scientifica tale problema-bisogno è rappresentato il più delle volte dall'ipotesi, «una particolare forma data alla realtà»<sup>1</sup>, ma alla quale un soggetto non è in grado di dare risposte, un “anello che non tiene” e che è difforme dal normale andamento degli eventi, si intuisce facilmente perché il ricercatore si fa persuadere dall'idea e rivolge tutta la propria attenzione verso, come direbbe John Dewey, quel “cruccio”.

Quanto sto per presentare non rientra, tuttavia, nello schema tipico della ricerca poc'anzi descritto. Ciò che ha permesso di conseguire indicazioni relative ad alcuni vissuti personali, letti da me come *disagio*, nasce da un'occasione fortuita, da un incontro con l'alunno-inatteso, a tal punto da cogliermi impreparata e stupita dalla gratuità dell'evento<sup>2</sup>.

Rapidamente chiarisco cosa è accaduto: all'interno del progetto di ricerca *La scuola educa o istruisce o non educa e non istruisce*<sup>3</sup>, promosso dal seminario permanente Scuola-Università e coordinato da Cosimo Laneve, mi sono occupata – come è ormai mio interesse precipuo – degli alunni. La scelta di concentrarsi anche sugli alunni è stata suggerita da varie considerazioni relative alle caratteristiche tipiche di un periodo della vita giovanile e alla valorizzazione di una *fonte* (testimoniale)<sup>4</sup> *privilegiata* di notevole rilevanza per chi riflette sulla teorizzazione pedagogico-didattica. Anche gli alunni soggetti epistemici<sup>5</sup>, fonte per produrre nuovi sguardi: in questo caso<sup>6</sup> *sguardi sgraditi*.

<sup>1</sup> Ch. S. Peirce, *Le leggi dell'ipotesi*, trad. it., Bompiani, Milano 1994, p. 172.

<sup>2</sup> Per il significato di *evento*, si veda G. Flores D'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, p. 456.

<sup>3</sup> Sul protocollo di ricerca utilizzato e i relativi soggetti coinvolti nella ricerca, cfr. C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.

<sup>4</sup> Consapevole del fatto che si tratta di una “lente parziale” e considerata da alcuni necessariamente deformante, penso che esaminare, dalla loro prospettiva, gli esiti che la scuola raggiunge nel perseguitamento delle sue funzioni fondamentali sia una prospettiva alternativa, a volte imprescindibile, per capire il funzionamento della scuola e quindi consentire l'avanzamento della ricerca didattica.

<sup>5</sup> Cfr. C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1997, p. 73. Per un approfondimento cfr. C. Laneve, *L'insegnante come soggetto epistemico*, in *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, a cura di G. Zanniello, Armando, Roma 2009; C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009, p. 34.

<sup>6</sup> Un risultato questo in controtendenza, se si considera quanto è emerso dalla parola data agli studenti italiani, cfr. Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 184-202.

Ho, quindi, studiato<sup>7</sup> le rappresentazioni che gli alunni possiedono relativamente alla dimensione educativa e istruttiva della scuola scegliendo come metodo di rilevazione dei dati quello narrativo e come strumento la “*scheda-stimolo*”<sup>8</sup>.

L'invito rivolto agli alunni mirava a far *raccontare la scuola* scrivendo in maniera libera riflessioni, considerazioni personali, memorie, racconti in qualche modo legati all'educare e all'istruire. Quella che nelle intenzioni era di fatto un'indagine conoscitiva sulle rappresentazioni (di istruzione ed educazione) degli alunni, si è rilevata una ghiotta occasione per scoprire la *parola di tante soggettività silenziose*, capace di emozionarmi/appassionarmi/convincermi/commuovermi. Espressione tutte di un disagio personale e della rivendicazione di una condizione esistenziale lesa da “*pari spregiudicati*” e/o da “*adulti indifferenti*”.

Gli alunni hanno colto al volo l'opportunità, quella di scrivere sulla scuola, per esprimere considerazioni su di essa, per descrivere episodi inerenti la vita scolastica, per raccontare di vicende talvolta di indifferenza relazionale e di apatia esistenziale, talaltra addirittura di sopraffazione, di violenza, ma soprattutto per restituirmi (e finalmente non quelle degli adulti) fotogrammi di scuola.

*Scritture naive sulla scuola*, meglio *sul disagio che si vive a scuola*: questo mi hanno reso gli alunni.

Parlare di educazione e di “scuola che educa” è stato *per loro* una miccia che ha scatenato una reazione a catena, una spinta verso orizzonti nuovi dalle tinte (inevitabilmente!) fosche.

Leggere di educazione e di scuola è stato *per me* (per *noi ricercatori*) una chiave che ha spalancato un mondo sconosciuto.

*Loro* hanno trovato le *parole* per far parlare un *silenzio* fatto di timori, ingiustizie, abusi, *noi* abbiamo ricomposto uno sguardo sulla scuola e sul vivere scolastico decisamente più nitido.

Molteplice la declinazione della scuola in *bianco-e-nero* emersa dalle scritture, qui mi limito a richiamare alcune: la *richiesta di aiuto* da parte di chi frequenta la scuola e l'implicito *rifiuto di aiuto* da parte di chi avrebbe il “*dovere*” di far scoprire (e amare) il senso di questa straordinaria esperienza.

<sup>7</sup> Il lavoro di somministrazione e analisi delle schede è stato condotto insieme alla dott.ssa Laura Agrati, già dottore di ricerca in *Progettazione e valutazione dei processi formativi*, attualmente assegnista di ricerca, che ringrazio per la costante e fattiva collaborazione.

<sup>8</sup> Cfr. C. Gemma, L. Agrati, *Dalla parte degli studenti: strumenti metodologici*, in *Ci sono posti vuoti in classe*, a cura di C. Laneve, in corso di stampa.

I lacerti di seguito presentati mettono in evidenza tre aspetti in particolare:

- il contrasto degli *stati d'animo* (le *cromie* del disagio scolastico) con i quali ogni alunno racconta gli episodi di cui è stato testimone;
- le diverse *giustificazioni* (le *melodie* per il disagio scolastico) a cui gli alunni ricorrono per ricostruire il senso degli eventi;
- le bizzarre *modulazioni delle scritture* (le *distonie* del disagio scolastico) che fanno da contrappasso agli stati d'animo.

Questi piani mi consentono di illuminare, almeno in parte, il mondo dei vissuti, fatto di sguardi plurimi e sfaccettature disorientanti, che quotidianamente la scuola fa vivere e della cui importanza noi adulti (in qualità di insegnanti, genitori, ricercatori) rimaniamo (o vogliamo rimanere) spesso all'oscuro. Ogni alunno, infatti, porge un fondamentale *tassello* dell'accaduto e solo l'unione dei pezzi permette la ricostruzione della vicenda. Non una semplice *narrazione*, ma un'*evocazione sofferta*, un *grido* di allarme.

I testi scritti dagli alunni di scuola secondaria di primo e secondo grado sono *rimasti invariati*, si possono infatti notare, oltre che i caratteri morfo-sintattici, le notazioni grafiche utilizzate dagli scriventi come sottolineature, cancellature, accostamento di maiuscoli/minuscoli e altro ancora.

### 1. Le “cromie”

Dalla maggior parte degli scritti in cui gli alunni descrivono *episodi di sopraffazione* e di *bullismo* emergono *stati d'animo* ovviamente negativi, di disagio e di sofferenza, che presentano tuttavia tonalità cromatiche che è interessante richiamare. Alcuni descrivono le reazioni immediate che hanno provato di fronte all'accadere degli eventi, una sorta di “effetto sorpresa” che simili eventi hanno assunto.

C'è chi dichiara la propria *confusione* generica dinnanzi ai gesti di violenza:

Secondo me nella mia scuola i professori non sanno il significato di EDUCARE. Di fronte a questi episodi loro pensano solo a finire il libro di testo, ma non sanno che nella nostra testa c'è una confusione... Io dico che: “nella mia testa c'è una confusione!”.

Chi tratta la propria *incredulità*:

[...] lo scorso mese, un compagno della nostra classe, ha lanciato una sedia ad un altro compagno. La storia si è risolta bene per il compagno che ha ricevuto il colpo, ma, per l'altro non ci sono state conseguenze. Inizialmente si era partiti con la sospensione, poi con la nota... e ora... nulla, niente, di niente. Sembra strano ma è così.

E dunque lo *sbigottimento* dinnanzi alla mancanza di provvedimenti nei confronti degli autori di simili gesti:

Un giorno nella mia classe è accaduto un fatto strano; un compagno ha lanciato una sedia ad un altro compagno, è non è stato preso nessun provvedimento, si diceva che lo dovevano sospendere ma non è accaduto. E la professoressa lo ha accolto come se niente fosse. È assurdo!

Altri più che sull’“effetto sorpresa”, danno forma, attraverso la scrittura, ad un profondo senso di *ingiustizia* che deriva, come nel caso precedente, dall’assenza di interventi correttivi da parte degli insegnanti:

Chi subisce atti di bullismo e lo denuncia ai professori, spesso non viene compreso o comunque non ottiene ciò che vorrebbe, cioè giustizia e protezione, anzi le cose peggiorano.

Quella che in più scritti è indicata come una *latitanza* del corpo docente provoca negli alunni stati di *rassegnazione*:

[...] questi “elementi” sono i protagonisti di atti di bullismo, non da sottovalutare, questi elementi sono da evitare, isolare è che nonostante tutti gli episodi gravi accaduti, i professori che sono molto permissivi perdonano troppo e sempre al posto di sospenderli e punirli è purtroppo gli episodi accaduti continuano ad accadere e io sono tra i ragazzi che, non potendo reagire, si sta fermo e subisce LE IRE di questi soggetti.

A volte di *esasperazione*:

e noi alunni che siamo stati educati (solo in famiglia) a non reagire, subiamo, subiamo, subiamo e qualcuno ha riportato danni fisici, morali [cerchiato], spero che il signor preside mi CAPISCA e una volta per tutte questi atti fiscano.

Non mancano, però, alunni in grado di porsi con un atteggiamento di *comprensione* nei confronti dei comportamenti scorretti, e che si dichiarano intenzionati a *sostenere* le difficoltà dei compagni:

Nella mia classe ci sono più elementi con varie difficoltà, ma ce n'è uno in particolare che voglio aiutare, lui/lei ancora non capisce che prendere la Strada del Male danneggia se stesso.

In classe ci sono molti ragazzi non molto educati che pensano solo a divertirsi; mi piace aiutarli, spero che col passare del tempo, cambiano atteggiamento e magari, diventano più bravi di me.

Oltre agli episodi di sopraffazione e di bullismo, gli alunni descrivono i propri stati d'animo di fronte al *rappporto con il corpo insegnante*. È interessante notare quale eco può assumere un certo gesto nell'interpretazione e nel giudizio degli alunni e quale rappresentazione possa maturare.

C'è chi accusa gli insegnanti di assumere comportamenti tutt'altro che esemplari e di provocare, per questo, *sfiducia* nel ruolo educativo della scuola:

Ma secondo me la scuola oggi non riesce a garantire entrambe le cose perché comunque ci sono troppi problemi. Anche il fatto stesso che i professori entrino in classe e giochino con il cellulare o magari fanno altre cose. I ragazzi hanno comunque bisogno di punti di riferimento, ciò deve partire dal docente e dal Dirigente scolastico. Se anche gli stessi professori comunque non si comportano correttamente, è logico che il ragazzo dica che non si può dare solo la colpa a me. È normale.

Chi denuncia l'estrema intransigenza di alcuni professori che provoca *dissaffezione*:

Ripeto sempre che non tutti possono fare i professori. Ebbene per questo che non sono d'accordo con un certo tipo di istruzione, quello dove io sono l'alunna che non può neanche chiedere un chiarimento perché disturbo il regolare svolgimento della lezione, e dove lui, il professore, deve essere fissato per 2-3 ore in silenzio, capito... per non parlare dell'"obbedienza" ai suoi ordini tra cui fargli il caffè! Io vedo l'istruzione cmq come un mio dovere e sono pronta da sola a prendermi le mie responsabilità.

C'è chi *sopporta* con pazienza la svogliatezza nel modo di spiegare e il pessimismo di alcune ipotesi sul futuro dei ragazzi:

Io direi che usiamo la diplomazia con quella persona che la materia non ce la fa amare, ma non ce la fa amare perché anche lui stesso non la ama. Quando spiega lo fa in maniera svogliata, noiosa. Noi abbiamo bisogno di tanti concetti, di sapere, ma anche di problemi. Però se un professore ti dice: "Ra-

gazzi voi non troverete lavoro, sarete disoccupati”. Noi ragazzi abbiamo bisogno di persone che ci infondano l’ottimismo dandoci una visione della vita positiva, non negativa come alcune persone. Ed ecco che noi, grazie a Dio, abbiamo quest’altra professoressa che in qualche modo ci aiuta a sopportare questa parte negativa di questo nostro professore che ogni giorno ci propina la morte del nostro futuro.

C’è, invece, chi subisce l’*umiliazione* di venire bistrattato al cospetto di compagni di classe:

Si parla tanto dell’educazione che i professori hanno nei confronti dell’alunno, ma in verità alcune volte questo non avviene. Quando si viene umiliati dal proprio professore davanti ai tuoi compagni, non è proprio un bel vedersi, o i battibecchi che molti creano con gli studenti, o che gli studenti creano con i professori perché non riescono ad ascoltare il proprio studente, e magari dando dei chiarimenti che il più della volte non avviene.

E chi, al contrario, è sollecitato a reagire alle provocazioni che provengono proprio da chi dovrebbe essere un modello:

Durante l’ora xxxx con il professore xxxx vengo accusato di gesticolare e fare il “pagliaccio”, pur essendo accanto al mio prof. Di fronte alle minacce di essere mandato dal preside, mi metto in piedi, il mio professore mi spinge sulla sedia e inizia ad urlare: “Non mi alzare le mani!”. Bene, sicuramente potrò sembrare diseducato, ma questi sono atti che influiscono sull’educazione di un ragazzo perché è un’istigazione a rispondere male.

Chi, profondamente disilluso della funzione educativa della scuola, prova rabbia di fronte al disinteresse degli insegnanti animati soltanto dal “materiale” e poco dall’“umano”:

Gli studenti se ne fregano delle lezioni di un corso, mentre gli insegnanti pensano solo a portare il pane a casa. Comunque, come cantavano i Pink Floyd: “We don’t need no education”. Per quanto mi riguarda avevano ragione loro, non credo che la scuola sia un’istituzione in grado di educare un giovane.

Ma poi c’è chi riconosce in piccoli segni (non meramente istruzionali) il riscatto della scuola e la *speranza* di poter dalla scuola ricevere gesti esemplari:

Cosa penso quando dico educazione?

Il primo episodio che mi viene in mente risale al 9 maggio 2008 quando

alle ore 10.00 di quel giorno in tutte le classi è stato osservato un minuto di silenzio in onore del trentennale della morte di Aldo Moro. Il minuto di silenzio è stato seguito dalla lettura di un passo di Aldo Moro e della lettera che il presidente della DC scrisse alla moglie prima di morire. Secondo la mia opinione questo è un episodio che educa noi studenti; è svincolato da ogni programma scolastico, non è legato al voto che apparirà sulle nostre pagelle: diventa invece un'occasione per noi alunni per riflettere e meditare, per rapportarci al mondo sociale e reale e capire quali sono i modi e i tempi della realtà che ci circonda.

## 2. Le “melodie”

Leggere il tipo di *giustificazioni* a cui gli alunni ricorrono per dare senso agli eventi aiuta insegnanti e ricercatori ad entrare maggiormente nei particolari delle loro rappresentazioni, del loro mondo ma soprattutto permette di conoscere un'ulteriore prospettiva dalla quale osservare la scuola.

Gli episodi di sopraffazione e bullismo sono spesso giustificati alla luce di atteggiamenti eccessivamente accondiscendenti da parte di *insegnanti* o addirittura da parte del dirigente scolastico non più garante di “giustizia”.

I professori secondo me cercano di capire e perdonare in po’ troppo spesso così queste azioni sconcertanti vengono commesse di nuovo. Il preside secondo me è troppo buono perché non sospende ma mette soltanto note.

Dopo tre giorni una nostra professoressa, ha consolato questo compagno, che quest’ultimo piangeva, siccome tutti, compresi professori, l’avevano isolato. Il gesto di quest’insegnante non è stato affatto giusto, perché così questo ragazzo si sente protetto da qualcuno, invece secondo me, essendo stato isolato da tutti, doveva capire la gravità della cosa.

Alcune volte, invece, si fa riferimento all’inadempienza della *famiglia*:

Alla causa di questo suo comportamento, secondo me, è presente la famiglia; infatti lui non è un ragazzo fortunato come noi: la sua famiglia, non è presente come le nostre e spesso non può dimostrarne l’affetto e che, i nostri genitori ci danno.

O di entrambe le istituzioni educative:

xxx è un ragazzo che sfortunatamente non ha avuto una famiglia che lo ha seguito, e nè maestre che lo hanno tenuto calmo.

I colpevoli di ciò, però, non sono solo i professori, la scuola in generale, ma soprattutto la famiglia che dovrebbe essere la prima a volere il bene dei figli, educandoli.

Di converso, alcuni alunni individuano proprio nel sostegno e nell'amore che gli insegnanti dimostrano nei loro confronti il fattore risolutivo del disagio in classe:

xxx stava litigando con un altro compagno è all'improvviso prese una sedia e lanciò verso questo compagno innocente. Arrivata la professoressa, rimprovera xxx però poi stette a riflettere con lui. Questo episodio, secondo me, spiega come la professoressa educa xxx, gli fa capire l'amore verso gli altri, e il rispetto reciproco e gli spiega come vivere con gli altri.

Secondo me gli insegnanti hanno non solo il compito di istruire, ma anche quello di educare, perché se un ragazzo in famiglia non ha dei punti di riferimento, può trovarli nei professori, che lo guidano verso un futuro diverso da quello che gli si presenterebbe se non avesse una educazione. Questo mi fa pensare ad un compagno che la professoressa xxx e tutta la classe unita per migliorare i suoi comportamenti, sta sostenendo.

Ma non solo gli insegnanti, a volte è lo stesso gruppo dei pari che può offrire aiuto animato dalla fiducia e convinto del successo scolastico che può essere raggiunto anche dai più sfortunati.

Nella mia classe ci sono più elementi con varie difficoltà, ma c'è ne un particolare che voglio aiutare, lui/lei ancora non capisce che prendere la strada del male danneggia se stesso e io voglio aiutarlo a scegliere la strada del bene. Lui/lei è un ragazzo/a in gamba ha ottime capacità ma non se ne rende conto. Quindi anche io scolaro posso insegnare.

Eppoi la solidarietà e il clima di condivisione tra insegnanti e alunni può tanto in questa direzione di recupero:

Vista questa situazione per diversi giorni abbiamo discusso in classe con i professori e, grazie al loro aiuto, siamo giunti ad una conclusione: abbiamo deciso di aiutarlo nelle ore scolastiche e di farlo sentire come in una famiglia dimostrando il bene e l'affetto che spesso gli mancano.

### 3. Le “distonie”

Al di là del contenuto è possibile conoscere i significati che gli scriventi (nel nostro caso gli alunni) attribuiscono agli eventi narrati e le ricadute che questi hanno sul loro stato d'animo soffermandoci ad analizzare le *modalità scrittorie* dei testi.

Per modalità scrittorie si intende la forma che il soggetto fa assumere al proprio pensiero per farlo diventare *scritto*: quali parole utilizza, quale tipo di sintassi, quale registro, quale scelta stilistica. A meno che non si tratti di uno scrittore abile nella tecnica narrativa, capace cioè di scegliere sapientemente le modalità scrittorie per comunicare specifici stati d'animo ai propri lettori, l'utilizzo di tali modalità non è sempre cosciente nello scrivente tipo e dipende dal livello e dalla cultura di appartenenza ma anche – ed è quello che in questa sede mi interessa – dallo stato emotivo generale o provocato dalla memoria dell'evento narrato.

Questo tipo di analisi è nata in seno agli studi di analisi testuale di critica letteraria<sup>9</sup>, di linguistica<sup>10</sup>, di semiologia<sup>11</sup>, si è estesa al campo della psicologia<sup>12</sup> e della sociologia e si è avvalsa di tecniche sempre più sofisticate<sup>13</sup> che hanno permesso di specificare le indagini in base ai livelli di analisi: il *software lex*, ad esempio, un analizzatore lessicale, può essere utilizzato per individuare la tonalità del lessico utilizzato da uno scrivente (toni cupi e chiari ecc.); il *software yacc*, un analizzatore della sintassi, serve invece per l'analisi della sintassi del testo e va ad evidenziare, oltre che le forme di organizzazione più frequenti, come la paratattica e l'ipotattica, anche la presenza di ripetizioni ecc.

Un altro livello al quale può spingersi l'analisi delle modalità scrittorie potrebbe essere quello relativo agli accorgimenti grafici (l'utilizzo di

<sup>9</sup> Cfr. B. Bertolino, F. Zanni, *Lo scrigno del testo. Analisi testuale e didattica della letteratura*, Armando, Roma 2008.

<sup>10</sup> T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli, M. Voghera, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETAS, Milano 1993.

<sup>11</sup> Cfr. G. P. Caprettini, *Semiologia del racconto*, Laterza, Roma-Bari 1992.

<sup>12</sup> R. Carli, R. M. Paniccia, *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*, Franco Angeli, Milano 2002; R. Carli, R. M. Paniccia, *Casi clinici. Il resoconto in psicologia clinica*, il Mulino, Bologna 2005.

<sup>13</sup> I software del tipo CAQDAS (*Computer-aided qualitative data analysis software*) consentono di etichettare manualmente porzioni di testo con codici alfanumerici riferiti ai concetti che i ricercatori desiderano evidenziarvi (i più noti sono The Ethnograph, NUD.IST, Atlas, e Nvivo); i software finalizzati all'analisi semi-automatica mediante tecniche statistiche e lessicali (i più noti sono SPAD, Sphinx, Alceste, Lexico, Wordmapper, Taltac e T-Lab).

punti esclamativi o di sospensione, sottolineature, maiuscoli/corsivi ecc.) soprattutto sui testi scritti a mano.

Il limite dell'utilizzo dei software lessicali e sintattici, in particolare, è che la loro procedura si limita a riconoscere forme assunte dai testi in base alla struttura previamente impostata dal programmatore o dal ricercatore che lo utilizzano: riconoscono solo le strutture alle quali sono stati programmati e non possono notare le divergenze, le anomalie, le originalità, di cui – si sa – sono ricchi i testi autobiografici.

In base a queste brevi riflessioni si può proporre l'analisi di due "caselli limite", due lacerti in cui viene descritto il medesimo evento sulla base di uno stato d'animo differente e, quindi attraverso modalità scrittive diversificate. Mi soffermo – a mo' di esempio – su alcune indicazioni relative al lessico, la sintassi e la grafica.

La vicenda evocata da entrambi gli scriventi riguarda la reazione violenta di un compagno alle provocazioni di un altro compagno. Il primo si sofferma sulla mancata sanzione da parte del corpo insegnante, il secondo, senza entrare nei particolari, si pone in termini di intervento e di auspici.

#### Lacerto 1: Stato d'animo di esasperazione

*[...] come i professori che dopo aver detto io non ti rivolgo più la parola il giorno dopo va dal colpevole e se lo bacia, se lo abbraccia e lui continua a sbagliare, piange una volta, il giorno dopo il ciclo comincia daccapo, e noi alunni che siamo stati educati (solo in famiglia) a non reagire, subiamo, subiamo, subiamo e qualcuno ha riportato danni fisici, (morali), spero che il signor preside mi CAPISCA e una volta per tutte questi atti assurdi finiscano.*

#### Lacerto 2: Stato d'animo di speranza (comprensione)

*Nella mia classe ci sono più elementi con varie difficoltà, ma ce n'è uno in particolare che voglio aiutare. Lui/lei ancora non capisce che prendere la strada del male danneggia se stesso [...]. Mi piacerebbe aiutarlo e spero che, col passare del tempo, cambi atteggiamento e, magari, diventi più bravo di me.*

Al di là dei contenuti, di per sé significativi del tipo di ricostruzione della vicenda, voglio qui portare l'attenzione solo sulle modalità scrittive utilizzate dai due alunni e limitarmi alla semplice rilevazione delle caratteristiche macroscopiche.

In merito al lessico si può notare nel primo lacerto la presenza di parole di tono cupo come *colpevole, sbagliare, piange subiamo* (ripetuto per

tre volte), *danni, assurdi*, in tutto otto contro due di tono chiaro (*bacia e abbraccia*). Nel secondo lacerto ci sono tre parole di tono cupo (*difficoltà, male, danneggiare*) e tre di tono chiaro (*aiutare/aiutarlo e bravo*).

In riferimento alla *sintassi* sottolineo come nel primo lacerto la struttura è molto articolata: abbiamo, in unico periodo, una sequenza di paratattiche – «i professori che [...] va dal collega»; «e lui continua a sbagliare»; «e noi alunni [...] subiamo»; «spero che [...]» – all'interno delle quali vi sono frasi relative e un discorso diretto. Da evidenziare, inoltre, la presenza della ripetizione della parola *subiamo* come a voler rendere i toni drammatici della vicenda rievocata. Nel secondo lacerto ci sono tre periodi con frasi principali, l'una esplicativa della successiva. È possibile notare un gradiente: il soggetto della prima frase è la classe, della seconda è l'alunno di cui si fa menzione, nella terza è lo scrivente stesso che si esprime in termini di auspici. Colpisce poi la scelta dello scrivente di utilizzare entrambi i pronomi (*lui/lei*) nel secondo periodo, come a voler lasciare indeterminata l'identità dell'alunno in questione e rispettarne la *privacy*.

Dal punto di vista degli aspetti grafici si può notare che nel secondo lacerto mancano notazioni particolari e che tutte le parole sono scritte in corsivo. Nel primo lacerto lo stato, definito di esasperazione, è reso vivo anche grazie ad alcuni accorgimenti come: il sottolineato (colpevole, abbraccia, solo in famiglia, danni fisici, signor preside); la variazione grafica dal minuscolo al maiuscolo (CAPISCA); il cerchiato (morali).

Senza voler entrare più nel dettaglio e ricordando come la scelta stilistica di un testo dipende anche dal livello e dal tipo di cultura di appartenenza, mi limito ad avanzare una riflessione: la forma dello scritto, la modalità scrittoria, persino la scelta grafica potrebbero essere indizi dello stato d'animo dello scrivente.

Una sollecitazione, questa, rivolta non solo a noi ricercatori, impegnati a indagare sulle possibilità di rimando tra contenuti e forme linguistiche, ma soprattutto agli insegnanti, tesi all'ascolto delle modalità di comunicazione attraverso le quali gli alunni dischiudono i propri mondi interiori.

#### 4. Il silenzioso disagio sotto-banco

Assumo qui il *silenzioso disagio* come fonte per un comunicare autentico: da esso nasce un *pensiero* e una *parola* che possono dirsi illuminanti per l'insegnante. E così il silenzio si fa prima *attesa* eppoi *ascolto*.

*Attesa* di ciò che è sepolto interiormente e che attende di essere, anche se con un guizzo di creatività, dichiarato.

*Ascolto* di un'intimità che attende, con *ansietà*, di essere accolta inizialmente, interpretata successivamente grazie ad una ermeneutica che decodifica quanto è oscuro, confuso o silenzioso e «fa apparire alla coscienza il *di sotto del senso*»<sup>14</sup>.

Il silenzioso disagio che l'insegnante è capace di cogliere, ma anche provocare così come promuovere è, allora, quello che mira alla ricerca di realtà nascoste, quelle sottobanco che l'alunno non riesce a verbalizzare, non ha il coraggio di dire, ha timore di svelare. Esso rende possibile udire le voci interiori, diviene una *forma locutoria* in netta conflittualità con il chiaso delle parole urlate e non meditate. Tutto questo pone le premesse per carpire le esigenze altrui ma anche i tanti *pensieri inespressi* degli alunni.

Se – come ci ricorda Laneve – l'educazione va oggi sempre più smarrendo i suoi punti di riferimento e perdendo orientamento a causa del continuo proliferare di pseudo valori, non di rado in opposizione tra loro<sup>15</sup>, occorre contrastare tale situazione, trovare gli ormeggi giusti, e tra questi il *silenzio* (come modalità per conoscere-conoscersi) ritengo possa rappresentarne uno assai significativo per gli insegnanti.

Ecco allora che il silenzioso disagio avanza gravido di sorprese, di cose inaspettate, di realtà inimmaginabili a volte date per scontate. Le parole del silenzio, minaccia del vuoto che sgomenta, del disagio conclamato, divengono l'occasione per scoprire di sé insieme agli altri.

Ovviamente è difficile andare incontro al silenzio dei propri alunni se non si è capaci, come insegnanti, di far silenzio a partire da sé. E l'insegnante solitamente parla; anzi parla troppo, vuoi per quella deformazione professionale che lo contraddistingue, vuoi perché è decisamente più facile parlare che mettere l'alunno nelle condizioni di poter parlare. L'attesa, in questo caso, è vana: allontana, offende, disturba, smentisce, ignora, indebolisce gli altri (l'insegnante pare sia, in questo, molto abile!).

Diversamente da quanto detto, l'accoglienza del silenzio eloquente esprime la volontà del sé disposto ad ascoltare. È un tacere che attesta *l'esser-per-l'altro*. È un tacere consapevolmente perseguito ed eletto quale principio fondamentale per una relazione disposta ad incontrare l'altro, ad accoglierlo, a proteggerlo<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> R. Barthes, *L'ovvio e l'ottuso*, trad. it., Einaudi, Torino 2001, p. 241.

<sup>15</sup> Cfr. Laneve, *Derive culturali e critica pedagogica*, cit.

<sup>16</sup> M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 83.

In definitiva ad *umanarlo*.

Il silenzio consente, allora, all'insegnante di cogliere l'intimo sentire o semplicemente può creare le condizioni per ascoltare quello che solitamente si misura con uno sguardo carico di pregiudizi<sup>17</sup>.

Cosa chiedono le parole del silenzio?

*L'esserci (pienamente) dell'altro* a scuola, il senso del *vivere insieme* a scuola.

Questo è ciò che *“dal banco”*, sotto-banco si domanda.

Una domanda di *presenza* per dare ordine ad una realtà complessa che sembra sfuggire a ogni tentativo di comprensione, nella quale le vecchie categorie valoriali si frantumano e non sono più sufficienti ad accogliere le contraddizioni insite in ogni evento.

La sfida, per chi si occupa di educazione, è allora non solo fornire nuove e inedite lenti per (ri)leggere a dare valore alla realtà scolastica, ma provare a far vivere la scuola come parte o tappa di un *progetto di vita*, pur con i limiti che una progettualità comporta. L'insignificanza dell'esperienza scolastica può dipendere, allora, anche dal non averla concepita all'interno di un più ampio discorso di pianificazione esistenziale che potrebbe rappresentare una maniera per far avvicinare e capire che questa scuola può essere *la scuola del riscatto e del cambiamento*.

In definitiva la scuola per la *vita*.

Che fare di fronte a quanti tra i banchi di scuola finiscono col trovare soltanto quanto di più distante e astratto esiste in continuità con la propria vita, quella calda stagione dove il sapere non riesce (per incapacità insegnativa) a diventare nutrimento della passione per la vita così come per lo studio?<sup>18</sup>

Difficile indicarlo.

Dare risposte non è agevole; avanzo soltanto qualche breve considerazione pensando alle tante parole del silenzio nelle quali, del tutto casualmente – ripeto –, mi sono imbattuta quando ho iniziato a leggere le *rappresentazioni* fornite dagli alunni e non *prodotte da adulti e dal punto di vista dell'adulto*. Da sempre l'alunno è detto, modellato a misura dell'immagine che di lui ne ha chi ne parla, in una ricostruzione dove l'ascolto è ridotto, e dove, tutto sommato l'adolescenza e la giovinezza vengono *riconfermate nella loro destinazione al silenzio di sé*.

<sup>17</sup> Cfr. P. A. Rovatti, *L'esercizio del silenzio*, Raffaello Cortina, Milano 1992, p. 126.

<sup>18</sup> Interessanti le riflessioni di L. Agrati, *La passione... per lo studio*, in *Nuovi orizzonti dell'educazione. Realtà e utopia*, a cura di C. Laneve, Carocci, Roma 2008, pp. 181-97.

In questo caso la ricerca ha “vinto” una sfida: superare questa unilateralità. È come se si fosse auto corretta iniziando da altre prospettive, offrendo, soprattutto degli alunni, tracce di una più autentica testimonianza.

Essere dalla parte dell’alunno ha consentito di vivere lo *sguardo-incontro*<sup>19</sup>. Quello sguardo che favorisce il passaggio da uno *stare indifferentemente accanto* all’alunno – condizione qui denunciata per quel senso di disinteresse, noncuranza, distacco, estraneità menefreghismo, freddezza – ad uno *stare attentamente accanto alla soggettività alunno* – contingenza rinvianti alla capacità di percorrere fino in fondo la via della *relazione tra-uomo-e-uomo* fatta di *sensibilità, premura, cura, ma anche impegno, sollecitudine, attenzione* e perché no, anche *curiosità*.

Questo, sono convinta, il *compito* a cui richiamano gli studenti.  
*Esserci.*

## ABSTRACT

*When silence turns into words. Writing from behind the desk*

The occasion of a research reveals an unsuspected uneasiness experienced by a considerable group of students towards the school, the classmates and the teachers themselves. The analysis of their writings opens a window onto both a world of suffered feelings, misunderstandings, disappointments towards the teachers, and the ever-lasting hopes and expectations shared by all the adolescents. It leads to discover that school experience can be a chance to grow rather than, as usually happens, a missed encounter with oneself and the others.

<sup>19</sup> Cfr. il mio *La vita come incontro. Per una comunità delle differenze*, La Scuola, Brescia 2008.