

La relazione docente-allievo: una lettura in chiave biografica

SALVATORE DI PASQUA

In questo intervento proverò a mettere insieme i diversi momenti che hanno segnato il mio cammino professionale da quando, con l'avvio della Scuola di specializzazione per l'insegnamento a Trieste, ho iniziato ad indossare altre vesti da quelle, certamente per me più familiari, di insegnante di materie letterarie in una scuola secondaria. Il ruolo di supervisore del tirocinio e il successivo incarico di docenza nell'Area 1 hanno infatti rappresentato (rispetto a ciò che erano i miei compiti, le mie funzioni, le mie relazioni nell'ambito lavorativo) un elemento di "frattura" che mi ha spinto, o meglio stimolato, a una riflessione più complessiva su me stesso. In altre parole, sollecitato dalla nuova collocazione, mi sono chiesto quale sostrato culturale poteva sorreggere il mio *sentimento* più immediato per la scuola e, in maniera del tutto complementare, come dovevo *valutare* quella disposizione "spontanea" ad agire in una certa forma.

Chi insegna ha il privilegio (determinato dalla circostanza di trovarsi di fronte ai propri studenti nella situazione classe) di osservare ed osservarsi, di pensare e provare a verificare mentre agisce. In ultima analisi a lui è concessa una possibilità del tutto particolare di *sperimentare*.

Quello che segue è il tentativo di giustificare questa asserzione.

L'insegnamento di psicopedagogia alla SSIS di Trieste ha sempre avuto come sua preoccupazione principale quella di sollecitare una riflessione intorno al tema nevralgico della relazione tra docente e allievo. Ciò si deve principalmente agli interessi e alle scelte di Lucia Lumbelli che ha tenuto il corso nei primi anni. L'orientamento delle lezioni non è di fatto cambiato quando ho rilevato l'incarico (anche perché come supervisore del tirocinio avevo collaborato a stretto contatto con chi mi aveva preceduto), ma evidentemente, e in modo del tutto naturale, vi sono state delle accentuazioni diverse che negli anni sono andate definendosi e ampliandosi. L'attenzione alla comunicazione di risposta dell'insegnante, alla sua reazione nei confronti dell'intervento di un allievo (*feedback*) è un campo di indagine che ho continuato a ritenere centrale nella formazione di un docente. Il comportamento che assumiamo di fronte all'altro, la nostra "replica" alle sue intenzioni, è di vitale importanza per chi ci interpella; può infatti stimolare processi cognitivi, incoraggiare l'iniziativa, ma anche disorientare e ingenerare confusione, sino a negare del tutto un mondo diverso dal nostro. Come scrive Ronald Laing gli altri possono contribuire all'autorealizzazione dell'io e al suo smarrimento; essi sono lo specchio attraverso cui ci si può guardare e ritrovare, ma anche l'inferno che ci avvolge quando la comunicazione è inibita. Confermare l'altro, provare a rispecchiare il senso di quanto afferma senza distorcerlo è un atto di esistenza: io esisto non semplicemente perché penso ma perché tu reagendo, dando rilievo alla mia presenza mi dimostri in modo inequivocabile che io sono. La risposta dell'altro, la sua mossa, è in questa prospettiva essenziale per individuare il contorno in cui la mia voce si situa, in attesa che si possa *definire* ciò che ci vogliamo dire. Il confronto dialogico è sempre frutto di tale interazione, e dunque di mosse e contromosse che si succedono dando forma a legami, vincoli, veri e propri *nodi* in cui ci troviamo avviluppati. Occorre di conseguenza prestare attenzione al clima, all'ambiente, alla particolare atmosfera di cui sono impregnate le nostre parole; si tratta di una cornice *metacomunicativa* che esiste ma che non è possibile vedere chiaramente. Diventa estremamente difficile poter parlare di senso, o più semplicemente di semantica, al di fuori di questo contesto in cui ha luogo la relazione tra gli attanti. Ogni attribuzione di significato dipende così in modo decisivo dagli elementi non verbali che mi indicano il modo di interpretare quanto è stato detto: comprendere l'altro è saper cogliere questa istruzione sul messaggio.

La sollecitazione a considerare autori come Bateson, Laing, Rogers (riconducibili seppure in modo diverso a questo tipo di approccio) mi viene sicuramente dalla lettura e dall'approfondimento di alcuni temi tipicamente lumbelliani. Ma la spinta a riflettere più in generale sulle implicazioni di carattere relazionale è andata estendendosi anche in un'altra direzione: l'interesse per il processo (meta) comunicativo ha finito immancabilmente per incontrare anche il pensiero di alcuni etologi. Lo studio su una pragmatica umana si è così intrecciato all'osservazione sul comportamento animale. In particolare l'opera di Konrad Lorenz e di Irenäus Eibl-Eibesfeldt ha trovato un suo spazio nel corso di psicopedagogia.

Questi ed altri richiami teorici sono stati utilizzati principalmente (al di là del loro rilievo speculativo) per sottolineare l'importanza del modo di porsi dell'insegnante: nell'azione didattica-comunicativa non vanno trascurati quei segnali non verbali che indicano presenza, dominanza, competizione, prova, rabbia, rifiuto, accettazione, amicizia, patto e così via; è dunque necessario alimentare in chi insegna uno sforzo critico di autoanalisi che renda più consapevoli di alcune intenzioni metacomunicative. Si tratta di un comportamento riflessivo che prescinde dai contenuti disciplinari e chiama in causa ciò che si è al di là dell'esercizio professionale. Un aiuto in tal senso viene dalle procedure in campo clinico. Da questo punto di vista il mestiere dell'insegnante è assimilabile a quello del terapeuta, che non può eludere se stesso se vuole davvero prendere in cura qualcuno. In ultima istanza è il clima psicologico che determina la possibilità di riuscita di una terapia non meno che dell'esperienza educativa. Possiamo dire allora con Carl Rogers che l'apprendimento dipende in buona misura dal comportamento dell'insegnante che deve cercare di favorire un clima privo di minaccia, dove vi sia accettazione e atmosfera relativamente scevra da tensioni. È questo ciò che Rogers chiama insegnamento centrato sullo studente. L'insegnante in questa ottica non deve enfatizzare il proprio ruolo, ma essere pronto in qualche modo ad operare per "sottrazione" perché l'altro possa emergere: deve essere un compagno di viaggio, anzi di un segmento di viaggio, rispettoso delle tappe e delle mete dell'altro, pronto a dividere con chi vuole apprendere il peso della sconfitta e la gioia per il conseguimento di un successo. Sempre attento a fissare un obiettivo raggiungibile per rendere possibile l'azione educativa ("zona di sviluppo prossimale", concetto di "scaffolding"), egli è in antitesi con quel modello di insegnante-controllore il cui assunto è di mettere alle strette lo studente, spingerlo in un angolo in quanto non ci si può fidare di lui. Lo scopo non è quello di acquisire una tecnica ma di "implementare" una intenzione: quando si rivolge alla classe, quando spiega, quando valuta, quando interagisce, anche quando rimprovera o prende le distanze chi insegna deve sempre trovare il modo di richiamare la cornice in cui questi atti vanno collocati, che non è una cornice di guerra o di scontro ma una situazione di apprendimento. Questo aspetto va chiarito soprattutto col ricorso a segnali di tipo metacomunicativo.

Se si guarda al *topos* della scuola così come appare in letteratura o nel cinema si può vedere come spesso tale motivo sia stato utilizzato per significare altro: imposizione, prevaricazione, mistificazione, iniziazione sociale, luogo di incontro o di morte...

La scuola (con tutto il corollario di vivide figure che rendono stimolante la sua traduzione narrativa – maestri, studenti, custodi, direttori, genitori e ancora altro) è una metafora che si presta bene a rappresentare l'intensità, talvolta abnorme, di certi legami così caratteristici di un'età che è insieme psichica e storica. Anche per questo durante gli incontri di psicopedagogia sono stati più volte ripresi esempi dall'ambito letterario. Per dimostrare i grovigli metacomunicativi, i pasticci in cui ci cacciamo quando un io e un tu si interpellano mi sembrava

naturale non solo andare ai *metaloghi* di Bateson, ma attingere a quei dialoghi “assurdi” (così implicanti nella loro connotazione non verbale) tratti ad esempio dalle commedie di Beckett. Parlare di fraintendimento, di mistificazione, di doppio vincolo (*double bind*), di disconferma, di risposte che non vanno al cuore del problema ma colgono solo aspetti marginali o periferici dell’atto comunicativo (risposta tangenziale) attraverso la magistrale riproduzione di certe pagine letterarie mi appariva più vicino all’esperienza di un docente: la dimensione *romanziata* della vita offriva dei casi molto interessanti da prendere in considerazione e da poter discutere; letteratura, cinema e teatro potevano essere l’occasione per *rifigurare* (da angolazioni diverse) quella commedia umana che spesso diventa vera e propria commedia degli equivoci. Certo non ero il primo a ricorrere a questo tipo di supporto: autori di diversa estrazione mi spingevano in tal senso; basti pensare a Paul Watzlawick che assieme ai suoi collaboratori del Mental Research Institute di Palo Alto, in *Pragmatica della comunicazione umana*, per illustrare un comportamento interattivo patologico ricorre proprio a una commedia (*Chi ha paura di Virginia Woolf?* di Edward Albee) provando in termini comunicazionali a spiegare il gioco dei personaggi (le tattiche, le simmetrie, le reazioni sistemiche del loro *ménage*).

Le ore limitate del corso di psicopedagogia evidentemente non potevano permettere un serio approfondimento di questa “deriva” narrativa; mi è sembrato allora che il tirocinio comune¹ potesse essere un’occasione più adatta a verificare questa ipotesi: la lettura di un romanzo (ma anche la visione di un film o di una commedia) poteva rappresentare una particolare forma di *tirocinio* che consentiva di sperimentare mentalmente alcune possibili implicazioni dell’essere coinvolti in un processo di apprendimento. Ciò consentiva in qualche modo di ovviare a quella mancanza di esperienza sul campo che caratterizza ormai gli specializzandi degli ultimi anni, in genere appena laureati o comunque molto giovani. Se dunque solo alcuni ormai avevano qualche pratica di insegnamento, tutti avevano letto qualche libro o visto qualche film che in un certo senso aveva a che fare con la situazione scolastica (o comunque potevano ovviare a questa mancanza).

Ho così proposto agli specializzandi di presentare ai propri colleghi di corso qualche opera in cui, anche analogicamente, fosse abbozzata una relazione di apprendimento e di commentare insieme questo testo. L’intento era quello di trasformare gli incontri di tirocinio in un’occasione di scambio e di discussione per riflettere assieme, attraverso un filtro narrativo, sulla natura dell’insegnamento. Questo permetteva un approccio “soggettivo” (e non tecnico, asettico, “professionale”) ai temi educativi. Evidentemente la scelta di un’opera era di per sé significativa in quanto nel modello suggerito ci si poteva riconoscere (era tale ad esempio il rapporto “dinamico” docente-discente che si poteva ricavare dai dialoghi tra l’ambasciatore Marco e il suo interlocutore Kublaj Khan nelle *Città invisibili* di Calvino) oppure si sottolineava una propria presa di distanza (era il caso del film *Les quatre-cents coups* di François Truffaut o del romanzo breve *Sotto la ruota* di Hermann Hesse nei quali l’elemento dominante è la prevaricazione, la

presenza di un meccanismo sociale “autoritario” che attraverso la scuola nega la libertà individuale).

In questo percorso, che provava ad annodare la letteratura con la (psico)pedagogia, vi è stato un ulteriore sviluppo: i casi letterari si potevano incontrare più *direttamente* con i casi della vita. L'esempio mi veniva in particolare da Oliver Sacks e da quelle storie paradossali che egli ricostruiva traendole dalla sua esperienza di neurologo: le biografie dei suoi pazienti rispondevano insieme al criterio di validità narrativa e a quello di quadro clinico scrupolosamente definito. Nei suoi «romanzi neurologici» intreccio letterario e competenza specialistica coincidevano; la narrativa era soprattutto un impegno interpretativo, senza il quale quelle storie cliniche avrebbero perso molto del loro interesse (anche scientifico). Insomma il tentativo di cucire, di selezionare, di mettere insieme, di sfrondare, di provare a dare senso, di abbozzare qualche ipotesi di lettura per spiegare le stranezze della vita (e della malattia), mi sembrava dare un senso più ampio a quella conferma esistenziale che deriva dallo sforzo di parafrasare o rispecchiare le parole talvolta incerte, frammentate, insicure di uno studente. Lo sguardo dell'insegnante, se si voleva incoraggiare l'iniziativa dell'altro, doveva andare dunque non solo a singoli episodi di interazione scolastica, ma a tutto il vissuto in cui docente e allievo erano *temporalmente* proiettati: entrambi con un loro punto di vista, entrambi con delle finalità, delle attese, delle intenzioni (un loro *mondo*). Esplicitare tutto questo, portarlo alla soglia della consapevolezza poteva forse aiutare a spazzare via alcuni equivoci o fraintendimenti legati proprio a una diversa valutazione della situazione. L'amore, i desideri, le passioni, i sentimenti che io possiedo non si riflettono transitivamente sull'altro: provare a immaginare cosa sta succedendo (o può succedere) in chi entra nella mia sfera di influenza permette di comprenderlo. È per questo importante spostare l'attenzione sulla relazione che nel tempo si intreccia tra docente e allievo nel tentativo di ricostruire insieme una storia, la propria e quella dell'altro. Questo non vuol dire rinunciare a quell'attenzione minuta alle battute sporadiche dell'allievo e alla risposta immediata del docente che testimonia o meno se in quella occasione c'è incoraggiamento. È senza dubbio gravido di conseguenze ciò che si dice in alcuni momenti della vita scolastica (verifiche, lezione frontale, scambi informali...), ma questi momenti vanno anche intrecciati: occorre metterli insieme, dare ad essi lo sviluppo di una trama, di un contorno che li renda significativi al di là di quella singola circostanza.

Ogni relazione è fatta anche di episodi infelici, di risposte sbagliate, di situazioni di difficoltà: l'importante è che questi comportamenti non siano cronici, che non rappresentino il modo attraverso cui *strutturalmente* ci si relaziona all'altro. È lo sviluppo nel tempo che aiuta a chiarire tutto questo e a meglio comprendere il valore del *detto*. La risposta dell'insegnante va dunque inserita in un contesto più generale, l'attenzione al suo comportamento deve diventare anche attenzione alla sua capacità di interpretare le situazioni. Nel caso dell'insegnante si tratta di un'attitudine che deve essere messa in pratica spesso nell'immediato:

non sempre egli ha la possibilità di vagliare, ponderare, considerare... La celerità dell'azione fa incorrere spesso nell'errore; ciò è per certi aspetti inevitabile in un mestiere che richiede tali premure. Se da un lato l'insegnante gode dello stesso vantaggio del terapeuta (il contatto immediato con l'altro), egli è per altri motivi "svantaggiato" rispetto a chi può scegliere di interagire con il suo "paziente" nei tempi, nei modi, nelle forme che ritiene più opportuni. La "cura" dell'insegnante è rivolta per statuto a più persone e il numero rappresenta un ostacolo a una relazione intersoggettiva. Bisogna ricordare inoltre i compiti istituzionali che un docente è chiamato ad adempiere: vi è una pratica amministrativa che impone certe prescrizioni (verifiche, valutazioni, svolgimento di un programma e tutta una serie di minute operazioni quotidiane che si accompagnano all'atto di insegnare). Egli non dispone interamente del suo tempo: la sua azione si iscrive in un contesto che è appunto quello istituzionale; non può decidere di lasciare l'altro completamente libero di esprimersi. Vi sono degli obblighi che impongono certi comportamenti. Non è un caso che alcuni pedagogisti abbiano avvertito il proliferare dell'istituzione come un vero ostacolo alla crescita personale. Da questo punto di vista si può opporre alla situazione scuola quella di chi supporta sul piano privato un allievo in qualche materia. Chiunque abbia vissuto una simile esperienza può valutare come il contatto che si stabilisce tra i due sia più stretto rispetto all'ambito scolastico in quanto la persona che apprende non vede in chi gli facilita la conoscenza il "professore" e dunque si apre, si sbilancia nei giudizi, ammette i suoi torti e i suoi limiti: insomma gioca a carte scoperte. Poter ascoltare direttamente dall'altro le sue difficoltà in una condizione che favorisce il confronto è di sicuro vantaggio (ancora una volta è il vantaggio del terapeuta o di chi come lui gode di questa posizione).

Credo che l'insegnante debba imparare qualcosa da tutto questo e non trascurare, quando ne ha occasione, l'importanza degli aspetti informali nella sua pratica trasmissiva. Mi è sembrato che portare in classe questa attenzione senza perdere di vista i compiti istituzionali, sottrarsi al proprio ruolo senza uscirne del tutto, ammettere francamente le costrizioni, i vincoli cui si è costretti, rendere chiari i limiti della propria azione fosse una possibilità da alimentare. L'apprendimento che ha luogo in una scuola è per più aspetti stimolante proprio per la varietà delle persone e delle situazioni, ma rischia a volte di rendere blando (di "istituzionalizzare") il contatto, di non considerare le implicazioni di carattere relazionale. Certo sul piano strettamente teorico la soluzione è facile: si tratta di trovare un punto di mediazione tra le esigenze professionali e quelle relazionali, ma nella pratica questo equilibrio è molto difficile da determinare; si corre sempre il rischio di uno sbilanciamento. Ritengo fondamentale però che in questa ricerca di sintesi l'insegnante non rinunci a un tratto essenziale: il suo mestiere deve comunque rimanere quello di agevolare l'apprendimento, di favorire una conoscenza significativa legata alla disciplina. Per fare questo non occorre assumere dei comportamenti stereotipati, dei "tic" professionali. Ho sostenuto più volte che il "ruolo" è insieme una possibilità e un limite. Si tratta di non riconoscersi a priori

(e dunque in maniera astratta, impersonale) in una categoria di persone (“i colleghi”) che operano nelle stesse condizioni delimitate dalla funzione. Il ruolo, a mio modo di vedere, non deve riguardare la “veste professionale” ma interessare una dimensione più profonda dell’io. Esercitare un mestiere deve poter diventare, nei limiti della situazione storica, della cornice istituzionale, degli obblighi contrattuali, qualcosa che si muove nella direzione dell’essere, un atto spontaneo e in un certo senso connaturato (vi è chi direbbe *habitus*) che si consegue con la fatica, la continua tensione, lo stimolo della riflessione. I docenti in genere stentano ad uscire dal loro ruolo, a considerare lo studente un “tu” (e non la controparte).

Ho constatato, attraverso i commenti lasciati dagli specializzandi sull’attività di osservazione svolta nelle scuole durante le sedute degli organi collegiali e al momento dei colloqui di esame conclusivi del ciclo, che con il passare degli anni i tirocinanti sono stati accolti con minore sospetto ed una sempre più marcata simpatia. In particolare la loro partecipazione ai consigli di classe è stata accompagnata da gesti di incoraggiamento ed atteggiamenti “protettivi” (non solo da parte del docente che svolgeva funzioni di tutor). Scrive una specializzanda:

È stata la mia prima esperienza in assoluto di partecipazione ad un organo collegiale, ero molto curiosa e allo stesso tempo emozionata. La riunione si svolgeva nell’aula insegnanti della scuola, intorno al grande tavolo centrale, e sembrava più una chiacchierata fra amici (anzi, fra amiche) che un evento istituzionale. I presenti (10) erano tutte donne, visibilmente legate da relazioni non solo professionali ma anche di amicizia; ciascuna di esse aveva portato con sé del cibo o delle bevande (dolcetti, torte fatte in casa, succhi di frutta), e questo contribuiva alla creazione di un’atmosfera rilassata e poco formale e alla sensazione di partecipare ad una festiciola. Ero seduta su una sedia attorno al tavolo esattamente come gli altri partecipanti, accanto alla mia professoressa accogliente.

In molti casi come questo si è trattato di un vero e proprio rito di “iniziazione” alla professione. Ma l’atmosfera cordiale e quasi cameratesca cambiava non appena nei consigli entravano i rappresentanti degli studenti e dei genitori; in più relazioni viene sottolineata la marginalità di questo ruolo, l’apporto minimo alla discussione degli uni e degli altri: sono soprattutto gli studenti ad avvertire maggiormente il peso di una presenza “tollerata” ed a manifestare soggezione verso i loro insegnanti. Quando entrano le altri componenti, il più delle volte il Dirigente scolastico, o chi presiede per lui l’incontro, si limita a uno scarno e asettico resoconto di quanto i docenti si sono già detti nella fase preliminare del consiglio di classe senza sollecitare alcun serio confronto. In breve questa parte all’ordine del giorno è subito esaurita e la seduta è sciolta. In un caso si legge che i rappresentanti vengono fatti sedere a ridosso della porta appoggiati al muro su sedie «notevolmente distaccate dal resto del gruppo». L’impressione che ne ricava uno specializzando è che si tratti di una partecipazione «non sempre consapevole e non particolarmente incoraggiata».

Queste ed altre considerazioni critiche sulla nostra professione mi hanno spinto a tentare un esperimento: chiedere agli studenti di una mia classe (la IV

Dell'istituto tecnico commerciale dove insegno italiano) di prendere parte ad uno degli incontri di tirocinio comune. Poteva essere questa un'occasione per rendere "pubblico" il nostro vissuto scolastico e farlo oggetto di discussione, per raccontare la nostra rispettiva esperienza di insegnante e di studenti nella cornice della SSIS di Trieste: era un tentativo di interpretare il nostro modo di calarci nella classe, nella scuola, nel proprio ruolo l'uno di fronte agli altri: senza rinunciare in alcun modo alla propria lettura personale, ma provando a non eludere il sentire dell'altro.

Assieme ai ragazzi ho così iniziato a pensare al tipo di intervento che potevamo fare. Ci sono stati ricordi spontanei degli anni trascorsi a scuola (tra l'altro sono stato insegnante di italiano con una parte della classe sin dalla prima) che poi abbiamo provato a ricostruire selezionando fasi o momenti che apparivano più significativi. Si è deciso infine di scegliere tre storie di questa vita di scuola, tre casi rappresentativi di situazioni diverse che dovevano essere narrati in pubblico: il caso dello studente capace ma irrequieto, con poco desiderio di studiare ed un iter scolastico piuttosto travagliato, quello di un'allieva che partendo da una situazione scolastica deficitaria era riuscita poi a trovare motivazione nello studio e una spiccata attitudine in alcune discipline, infine la vicenda (apparentemente priva di interesse per l'insegnante) di uno studente che nella sua carriera scolastica ha sempre conseguito ottimi risultati. Gli studenti prescelti rappresentavano dei "tipi", dei modelli che ogni insegnante ha ben presente nel suo immaginario professionale: il loro racconto era dunque, da questo punto di vista, interscambiabile con un vissuto scolastico *strutturalmente* abbastanza simile a quello di altri allievi; ma nelle loro storie vi era anche l'impronta di una traccia soggettiva che le rendeva, in un'altra ottica, particolari, uniche.

Il resto della classe doveva rappresentare il contesto, la cornice visibile di questa trama che volevamo narrare. Ciò aveva anche lo scopo di avallare questi racconti, renderli in un certo senso più credibili: è più difficile mentire davanti a chi conosce la tua storia. Ho così iniziato a rovistare nell'archivio scolastico provando a recuperare vecchi temi di questi studenti; non ho trovato quelli della prima classe come volevo, ma sono riuscito a rintracciare i compiti che avevano svolto quando erano in seconda. L'idea era di proiettare all'inizio della presentazione di ciascuno dei tre studenti alcuni documenti che rappresentavano i dati quantitativi, il materiale grezzo da cui partire e su cui imbastire una storia. Insomma il *portfolio delle competenze* doveva trasformarsi in *historie de vie*, racconto di un'esistenza.

Una volta decisa la dinamica dell'intervento è stato informato prima il Dirigente scolastico e poi il consiglio di classe per l'approvazione formale. I genitori sono stati resi consapevoli nel dettaglio di tutto il programma (della testimonianza personale, della registrazione che sarebbe stata effettuata, dei documenti che sarebbero stati mostrati...) ed a tutti è stato richiesto per iscritto un assenso. A chi aderiva non è stato promesso alcun riconoscimento di credito: gli studenti dovevano partecipare liberamente se si voleva rispettare il senso dell'interven-

to. Devo dire che sin dall'inizio la loro risposta è stata pronta ed entusiasta; solo alcuni non sono venuti a Trieste, ma hanno comunque preso parte alla fase preparatoria.

Credo si sia trattato di una delle poche volte in cui una classe di una scuola superiore interveniva in un'aula universitaria per procedere a questo tipo particolare di "lezione". In un certo senso si rovesciava la situazione: erano gli studenti questa volta ad insegnare qualcosa ai docenti, occorreva *apprendere* dalla loro narrazione se si voleva davvero provare ad infrangere quella barriera che nella scuola separa chi insegna da chi apprende.

Quella che segue è la trascrizione di questo confronto con alcune omissioni. L'incontro ha infatti avuto una durata superiore alle tre ore (dalle 15.00 alle 18.30) ed evidentemente non tutto poteva essere trascritto. A condividere questa esperienza con me c'era un'altra insegnante della classe IV D, la collega Clara Grizzo.

L'incontro si è svolto in un'aula larga e spaziosa, pensata come un auditorium con poltroncine degradanti su due file intervallate al centro da un corridoio. Subito dopo l'entrata nel punto dove convergono gli sguardi dei presenti vi sono dei lunghi tavoli contigui con supporto di sedie e di microfoni; dietro vi è un grande schermo per lavagna luminosa. Questa parte rappresenta un po' il punto focale della scena. È qui che mi sono posizionato con accanto Lara, Wendy e Matteo (gli studenti che dovevano raccontare la loro esperienza). Era la prima volta che i ragazzi parlavano da un microfono a un pubblico così vasto. Il resto degli studenti ha occupato le sedie più vicine a chi parla assieme all'altra insegnante accompagnatrice.

Se sono stato attento a chiarire con gli studenti il "senso" dell'incontro e la dinamica degli interventi (ne abbiamo parlato più volte e ci siamo incontrati anche di pomeriggio a scuola al di fuori dell'orario scolastico) non ho richiesto loro nessuna norma particolare di comportamento. Non ho fatto esortazioni o raccomandazioni di alcun tipo. Ho lasciato ad ognuno libertà di interpretazione: l'incontro doveva essere anche per me, per il mio lavoro di insegnante, una verifica significativa.

Vorrei sottolineare infine un ultimo aspetto. Dopo il racconto dei tre studenti vi è stato un momento di dibattito ed è stato chiesto indistintamente alla classe che qualità deve avere un docente.

Nessun ragazzo nella sua risposta ha preteso benevolenza o facile condiscendenza; piuttosto gli insegnanti sono stati sollecitati a *fare gli insegnanti*, e cioè a spiegare, a essere presenti nel loro lavoro, a essere preparati, a trasmettere passione, a valutare pure con "obiettività" l'operato dei loro allievi, ma nel rispetto dell'altro e del ruolo che chi studia ricopre nella scuola.

L'INCONTRO²

[Racconto dell'insegnante]

LA IV D IGEA

Per introdurre il vissuto della IV D partirò da alcuni lavori presentati dagli specializzandi SSIS del secondo anno nell'ambito di quelle attività di tirocinio comune che riguardavano il rapporto analogico tra dimensione narrativa e temi pedagogici. Come spunto per queste riflessioni due vostri colleghi hanno fatto riferimento ad opere che avevano per argomento il tema della morte, in particolare "la morte a scuola". Uno ha scelto un film che è difficile trovare in distribuzione per le numerose censure a cui è stato sottoposto; il titolo è *Battle Royal*, del regista giapponese Kinij Fukasaku. Si tratta di una sorta di *Arancia meccanica* in versione orientale dalla trama ugualmente cruda e violenta: per prevenire le insubordinazioni degli studenti in una società ormai degradata ogni anno viene estratta a sorte una classe di una scuola superiore che viene poi mandata su un'isola disabitata. Qui gli adolescenti, controllati da un insegnante e dall'esercito, sono costretti ad uccidersi l'uno con l'altro: in tre giorni solo uno di loro dovrà sopravvivere per avere la possibilità di fare ritorno a casa.

L'altro lavoro invece ha come fonte principale un romanzo di Antonio Scurati, *Il sopravvissuto*, in cui si narra di uno studente, Vitaliano Caccia, che all'esame di maturità liceale irrompe mentre si stanno svolgendo i colloqui, estrae una pistola e massacra tutti i docenti della Commissione, compresa l'insegnante (incinta) di religione; risparmierà soltanto l'insegnante di filosofia e storia contro cui punta comunque enigmaticamente il dito. Nel nostro caso, trovandoci in un istituto tecnico, noi insegnanti saremmo stati ammazzati tutti!

Il tema della morte scolastica può essere letto anche in chiave metaforica e le opere menzionate si prestano senz'altro a tale interpretazione; però il riferimento narrativo richiama tragicamente la nostra attualità ed alcuni recenti fatti di cronaca: studenti che si suicidano o che vengono spinti a farlo, studenti che vengono uccisi mentre tranquillamente ascoltano musica nel loro College, professori che vengono malmenati.

Il motivo guida che attraversa velatamente questo nostro incontro potrebbe assumere allora la forma di una domanda: perché noi insegnanti e studenti della IV D non ci siamo ammazzati? O almeno, perché le tensioni accumulate nel tempo non si sono tradotte in una "battaglia reale" che avrebbe visto ognuno combattere contro tutti? Perché non è successo niente di tutto questo? Gli ingredienti per trasformare la classe in un'arena c'erano, e in qualche occasione la condizione di lotta è stata vicina a realizzarsi; gli allievi stessi in questi giorni hanno ricordato una lite molto accesa avvenuta nell'ora di lingua straniera durante una verifica orale: erano ancora in prima e non avendo un loro compagno posto con chiarezza una doman-

da ad un'amica (il docente richiede ai ragazzi di interrogarsi reciprocamente nella lingua che insegna), aveva provocato la reazione risentita dell'altra. Nell'impeto della controversia sfugge una parolaccia, il ragazzo si offende e tenta di aggredirla. A questo punto la situazione precipita: N. scappa fuori dall'aula gridando aiuto mentre M. spinto dalla rabbia la insegue nei corridoi; l'insegnante a sua volta si lancia in una corsa frenetica dietro i due nel tentativo di evitare l'irreparabile...

La classe che ho oggi con me, la IV D igea, è frutto della ricomposizione di due seconde: la II E e la II D. Nella nostra scuola infatti arrivati in terza gli studenti devono scegliere se vogliono proseguire i loro studi nel corso ordinario (indirizzo giuridico-economico-aziendale: "IGEA") oppure se vogliono accedere all'indirizzo per programmatori ("Mercurio"). Il rimescolamento tra le due classi ha dato luogo alla III D e poi appunto alla IV D.

Seguo una parte della classe dalla prima (quella che proviene dalla sezione E) e ciò ha permesso di dare continuità alla mia azione di docente: nel biennio ho insegnato italiano, in terza italiano e storia, in quarta di nuovo solo italiano; presumibilmente in quinta insegnerò italiano e storia per accompagnare agli esami la futura quinta D.

La classe I E è stata la mia prima esperienza di insegnamento in una classe prima. Nella mia attività di docente ho infatti insegnato soprattutto al triennio delle scuole superiori. Solo agli inizi della mia carriera, avendo vinto il concorso per la classe A043, ho insegnato per un anno italiano, storia e geografia in una scuola media. Ma questo è accaduto più di venti anni fa. Ritornavo quindi ad insegnare a dei ragazzi molto giovani dopo tanti anni.

Se vado all'inizio del mio rapporto con la classe devo dunque partire dall'anno scolastico 2003/2004. Sono ancora vividi nella mia memoria i tanti comportamenti (quasi quotidiani) che al mio sguardo di insegnante apparivano completamente inadeguati. Prima ho richiamato un episodio, ma se ne potrebbero raccontare altri che senza essere così eclatanti comunque disorientavano: allievi che venivano a scuola senza portare i quaderni, che si alzavano e vagavano tra i banchi senza alcuna cognizione dello stare in classe, che intervenivano con domande inopportune; molti erano per lo più attenti ad aspetti estranei allo studio, come scrutare allo specchio il risultato finale di un *maquillage*. A questo poi si aggiungeva la presenza di alcune ragazze che si sentivano più avanti rispetto ai compagni (due di loro ripetevano l'anno) e volevano dimostrarlo con un atteggiamento di aperta provocazione verso gli insegnanti; in certi casi il gioco si trasformava in atti di vera e propria ribellione contro il mondo della scuola. È stato un anno molto difficile per me ed i miei colleghi, ma penso anche per i ragazzi; lo ricordavano durante il viaggio in treno, e ricordavano anche quando si iniziava la lezione di italiano con un rituale che si ripeteva sempre uguale tutti quanti i giorni: fuori i quaderni! E l'insegnante che passava poi per i banchi a controllare cosa facevano (o non facevano), come lavoravano e con quale impegno, chi provava a copiare i compiti o a trascrivere il commento richiesto da una pagina *web*. Ogni tanto mettevo qualche due sul quaderno (mi hanno ricordato anche questo), ma questi due

non avevano alcun valore dal punto di vista valutativo, volevano semplicemente metacomunicare un'intenzione: attenti, a scuola si viene per lavorare; l'insegnante è con voi, vi segue nei fatti, vi incoraggia, vi dà indicazioni, però si lavora e se qualcuno non ha potuto svolgere i compiti deve preavvertire altrimenti prende due! Insomma la fiducia andava incentivata ma anche meritata.

In seconda la situazione è migliorata, ma intanto avevamo perso quattro studenti. Mi dispiace e penso sia dispiaciuto anche ad altri insegnanti. Non sono una persona che boccia a cuor leggero. E ci abbiamo anche pensato a lungo. Ma non avevamo trovato elementi per poter portare quegli studenti in seconda. D'altra parte abbiamo anche deciso di promuovere con più insufficienze studenti che potevano essere tranquillamente bocciati. Non so se la scelta di lasciare in prima alcuni ragazzi sia stata giusta, però la situazione in classe col nuovo anno è mutata. I ragazzi iniziavano a capire il senso dello studio, ad essere più puntuali nel loro lavoro, ad interagire diversamente con il loro insegnante. In particolare ci sono state alcune iniziative che hanno permesso di conoscerci meglio, facendo emergere una vivacità che gli allievi già possedevano ma che forse non avevano ancora sperimentato nel contesto scolastico.

Ricordo che per rendere evidente il senso della metrica (e più in generale degli artifici stilistici) ho rinunciato, in un primo momento, al testo in adozione e invitato gli studenti a scegliere una canzone per analizzarne in classe i diversi momenti formali. Io stesso ho dato una dimostrazione del lavoro richiesto sottolineando l'importanza del ritmo, del timbro e di altri elementi sonori attraverso l'ascolto di un brano degli *Evanescence*, un gruppo molto noto tra gli adolescenti. Ho anche fatto leva sulla curiosità per il cinema che i ragazzi mostravano proiettando una serie di film abbastanza recenti che attingevano alla commedia - americana, inglese, francese - per poi provare a commentarli. Questo mi ha permesso di introdurre la nozione di "genere".

In terza, come si è detto, la classe si è fusa con la seconda D. Questa parte della classe appariva, come dire, un po' più introversa, più chiusa, meno recettiva al tipo di confronto avviato; ma si è trattato soltanto di una difficoltà iniziale e presto le due componenti si sono ben amalgamate. L'anno tuttavia si è concluso con una coda polemica che ha avuto ripercussioni sul rapporto fra gli studenti, fra gli studenti ed alcuni insegnanti, ed anche tra gli stessi insegnanti. Il contrasto nasceva dal modo diverso con cui i ragazzi avevano inteso affrontare una situazione di difficoltà relazionale di una parte della classe con una insegnante, che peraltro tutti giudicavano puntuale nei compiti e preparata.

Alla fine c'è stato un ragazzo bocciato, più di uno promosso con debiti e soprattutto un certo malanimo che ha pervaso un po' tutti.

L'anno scolastico in corso è iniziato con un avvicendamento di insegnanti in più discipline e l'inserimento di due ragazze che ripetevano la quarta. Non si è trattato di un inserimento facile come spesso accade in questi casi. A ciò va aggiunto un rapporto controverso con qualche docente che ha determinato momenti di forte tensione.

Prima di presentarvi gli studenti che ho accanto vorrei provare velocemente a ricostruire, come se fossi io un tirocinante, lo spazio in cui ha luogo la mia azione di insegnante descrivendo le mie impressioni, cosa vedo io quando entro nella IV D.

LO SPAZIO-CLASSE

La quarta D igea ti accoglie con una scritta ben visibile sulla porta dell'aula: "Lasciate ogni speranza voi ch'intrate". Anche se la citazione è abbastanza ricorrente nella tradizione studentesca io colgo quella vocale "i" al posto della vocale "e"; questa attenzione alla lezione corretta del termine è notevole per degli studenti, soprattutto di un istituto tecnico: c'è scritto voi ch'intrate e non voi che entrate. Una volta seduti in cattedra se lo sguardo cade a sinistra rispetto a questa postazione si notano affisse sulla parete numerose e tenere riproduzioni di bambini: bambini che dormono, bambini che guardano, bambini che sorridono, bambini che attendono; tra queste immagini si insinua il volto – e talvolta anche il busto – di qualche bel giovanottone. Devo dire che nel passaggio dalla terza alla quarta i ritagli di giornale dei "bellocchi" sono andati via via aumentando. I nomi che identificano questi volti non mi aiutano a riconoscere il personaggio, come quando leggo la firma di un tale Salvatore Angelucci: riesco tuttavia a distinguere Fabio Cannavaro. Lasciando proseguire lo sguardo lungo la parete verso il fondo, quasi ad angolo, constato che qui si esprime la componente per così dire ambientalista della classe: vi sono raffigurazioni di foche, lontre ed altri animali; sotto una di queste una voce dialettale mi informa che mi trovo davanti a uno "slacai" (sorta di lumaca priva di guscio). Procedo ancora con lo sguardo da sinistra a destra e intravedo un piccolo inserto: osservo con attenzione e colgo l'immagine di una prosperosa ragazza che, ripresa da dietro, mostra in primo piano un paio di jeans cortissimi e sgambati; lo slogan che leggo è quello di una nota pubblicità degli anni Settanta: "chi mi ama mi segua". Arrivo così alla parte della parete di fondo che è alle spalle della fila centrale (i banchi dei ragazzi dono disposti su tre raggruppamenti non del tutto lineari). Qui compaiono le scritte e i manifesti più eterogenei: si va dalle riproduzioni fumettistiche della famiglia Disney (Topolino, Paperino, Pippo, Trilly...) alla foto di Matteo sorpreso ancora nel biennio durante la settimana verde mentre con la fronte completamente fasciata e un'ascia adagiata sulle spalle cammina tutto impettito (la foto è accompagnata da un richiamo cinematografico: "Rambo"). Trovo anche alcune formulazioni per me enigmatiche, come quella posta in risalto con un giallo molto acceso che riporta l'iscrizione "Il covone". Ancora più a destra, sulla stessa parete, scorgo le frasi più *engagé*, più impegnate; ve ne leggo alcune:

Meglio tacere e passare per idiota che parlare e dissipare ogni dubbio (Abramo Lincoln)
L'approfondimento senza il pensiero è fatica sprecata (Confucio)
Sapere di non sapere è il presupposto del vero sapere

Di quest'ultima frase si registrano due varianti che rappresentano un'ironica e arguta provocazione. La prima è una riduzione brutale, efficacemente stringata, del senso dell'espressione attribuita a Socrate: "Siamo tutti ignoranti". L'altra è un prendere le distanze ancora più corrosivo: "La sapienza ci insegue ma noi siamo più veloci".

Qua e là altre frasi o immagini, non so se notate da tutto il corpo docente, contribuiscono a definire il carattere (l'umore) della classe. Queste inserzioni murarie infatti variano, si succedono nel tempo, dando un po' il senso di quello che gli studenti provano e manifestano. C'è stato ad esempio un periodo in cui si poteva cogliere un gustoso fotomontaggio di un insegnante non molto alto di statura: il volto era il suo, ma il corpo era quello di uno dei sette nani. La foto riportava in basso il cognome bisillabo dell'insegnante con la variante dell'ultima vocale sostituita dal suffisso "olo", non so se a mo' di Mammolo, Pisolo, Brontolo o Gongolo.

Vorrei leggere la cartolina che gli studenti mi hanno inviato da Praga durante il soggiorno organizzato dalla scuola:

Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'aver nuovi occhi (Voltaire).

Quando erano partiti per la città boema avevo appena completato come argomento di studio l'Illuminismo, ma la frase non era tra quelle che io avevo citato.

Entrare in questa classe è in un certo senso una sfida per l'insegnante, ma vi si coglie evidente da tanti segni un forte senso di prorompente vitalità, di desiderio di intervenire, di partecipare, a volte sin troppo. E bisogna ritornare nei ranghi per non perdere il filo del discorso e allontanarsi troppo dall'argomento che ci si era proposti di spiegare.

Come insegnante mi chiedo fino a che punto sia giusto questo continuo connettere e provare a intrecciare lo studio con l'esistenza. Il rischio di una dispersione è reale, come quello di non portare a termine il programma; però io vedo il gusto con cui i ragazzi hanno saputo narrare il loro vissuto scolastico in un diario, la capacità e il desiderio di esprimersi anche in forma scritta senza alcun pungolo da parte dell'insegnante, vedo Matteo che sistematizza i suoi appunti a forma di dispensa e li distribuisce con sollecitudine ai compagni, qualcun altro che integra lo studio con manuali o testi che non avevo indicato, più di uno intraprendere autonomamente letture di indubbia difficoltà e parlarne poi in classe con cognizione. Allora mi tranquillizzo e mi dico: forse perdere un po' di tempo dietro a tutto questo ha un suo ritorno che non è privo di interesse per chi insegna.

Talvolta nella classe sperimento ciò che si coglie nei *Metaloghi* di Bateson, e cioè che un rapporto di aperto confronto non vuol dire caduta del ruolo. Si può provare simpatia per l'altro senza diminuire di prestigio o di autorevolezza. Credo anzi che una componente affettiva sia essenziale per poter rimanere ancorati alle proprie funzioni (non esito a dire che io per i miei studenti – dico miei come segno di appartenenza e non per indicare un possesso – nutro anche *affetto*: non

smetto per questo di essere il loro insegnante). Ma sperimento anche ciò che afferma Watzlawick quando scrive che «la vita è un gioco con somma diversa da zero», ossia che la posta in gioco non è un prendere o un lasciare di qualcuno a vantaggio o danno di un altro: si può vincere oppure restare sconfitti tutti quanti assieme. Sono grato agli studenti perché mi hanno dato un feedback importante; essi hanno dimostrato – come scrive Rogers – che si può avere fiducia nello studente, anzi si *deve* avere fiducia in lui; se viene meno questo rapporto, se non c'è questa relazione di fiducia non si può insegnare: il docente ha bisogno, come nei casi clinici, che lo studente – di cui ci si deve prendere cura – collabori con lui, lo aiuti ad aiutarlo.

LARA

Lara, la vedete al centro fra i tre studenti che mi affiancano, suscita in chi la osserva da una cattedra sentimenti contrastanti. A volte dà l'impressione che stia barando o ti voglia imbonire; in più occasioni mostra tale prontezza di parola da richiamare quei personaggi di Boccaccio che con la loro risposta riescono a mettere in difficoltà l'interlocutore e a tirarsi fuori dai guai. Sa dunque come parare i colpi, ed è anche per questo che indispettisce l'insegnante facendogli perdere la pazienza. Talora invece si rivela estremamente scoperta nel suo gioco, così disarmata nel modo di fronteggiare le situazioni da rendere evidente un tratto di ingenuità. Vi sono circostanze in cui il suo comportamento appare del tutto inadeguato: entra in ritardo, rimane fuori dall'aula parecchio tempo, non ottempera ai suoi compiti; ma capita anche di trovarla impegnata ad approfondire argomenti oltre una preoccupazione scolastica. In questi casi ti sorprende per la sua voglia di fare.

Lara voleva lasciare a un certo punto la scuola; voleva frequentare un corso serale per lavorare e rendersi autonoma economicamente. Poi si è messa al primo banco a prendere sistematicamente appunti e, soprattutto nel secondo quadrimestre, è divenuta più rispondente a ciò che siamo soliti definire "studente". Qualcosa è accaduto in questo ultimo periodo che ha cambiato il suo modo di stare in classe. Adesso Lara, lo dicono tutti, esprime una maggiore tranquillità anche sotto altri profili. Un giorno l'ho trovata a scuola di pomeriggio (venivo per un Consiglio di classe) e mi ha detto che da un po' di tempo le capita spesso di fermarsi dopo l'orario di lezione perché l'ambiente è più favorevole allo studio. Forse anche per questo i suoi voti sono decisamente più alti e lei stessa se ne meraviglia. Di certo è intervenuto un cambiamento nella sua vita, una "svolta" di cui proverà a parlarci. Prima di ascoltare il suo racconto vorrei mostrarvi alcuni documenti che la riguardano. Iniziamo dal curriculum scolastico (Documento 1). Come potete vedere, dopo la scuola media frequenta per un anno un istituto tecnico industriale, poi viene bocciata e si iscrive alla ragioneria; qui prosegue gli studi senza grossi intoppi (senza particolare *'nfamia* ma anche *sanza lodo*), con una media che oscilla tra il 6.2 e il 6.7 e qualche debito in terza. Quest'anno, se

guardiamo al dettaglio dei voti quadrimestrali (Documento 2), notiamo che in più discipline Lara è insufficiente (vi sono dei cinque ed anche un quattro) e che nel complesso la sua media è al di sotto del 6 (5,8). L'otto in condotta e il numero consistente di assenze danno a questo quadro una ulteriore rimarcatura negativa. È stato per lei un periodo molto difficile anche nel rapporto con i compagni di classe, contrariamente a quanto era accaduto in passato, in cui non era mai emerso un simile contrasto.

Ora vorrei sottoporre alla vostra attenzione alcuni temi scritti da Lara in diversi momenti scolastici.

Ecco un suo compito sui *Promessi sposi* quand'era ancora in seconda (Documento 4). È un testo che sicuramente contribuirà a diffondere un po' di buon umore³:

Il Manzoni tratta la conversione dell'Innominato, che sarà lenta e dovrà sottoporsi a molte pressioni e ansie prima di raggiungere la pace interiore.

L'Innominato prima di diventare d'animo buono, era una persona malvagia, che aveva commesso molti crimini, e forse quando era bambino aveva sentito nominare quel Dio, il quale nel susseguirsi del racconto gli incuterà un estremo timore. Già dalla parola "Compassione" pronunciata dal Cardinale l'Innominato rimane confuso e disorientato non conoscendone il significato. Per lui è una parola nuova che nel suo vocabolario non deve entrare, ma forse dall'incontro con Lucia inizierà a comprendere questo termine. Di fatti quando la vede rannicchiata in un angolo, in lacrime gli viene come un groppo alla gola e *Lucia non essendo ingenua saprà bene come lavorarselo*, visto che riesce a capire lo stato d'animo irrequieto nel quale esso si sta trovando.

Accanto a quest'ultima frase si registra il mio commento: "mostri di non aver compreso affatto il carattere di Lucia". Ma forse ero io (e tanti critici) a non aver compreso abbastanza il personaggio manzoniano: altro che pudica; quella donna, apparendo così indifesa, aveva pur saputo far breccia nel cuore dell'Innominato! Vado ancora avanti con la lettura:

Dopo questo incontro [l'Innominato] cerca di scacciare, pensando a nuovi crimini, questo fastidioso stato d'animo che gli rode dentro, ma dopo il bene trionfa sempre e dopo aver passato una notte insonne rimuginando tutte le sensazioni e gli avvenimenti della giornata inizia a rendersi conto che forse non era stata un'ottima persona in passato e *inizia a farsi paranoie* domandandosi cosa ne avrebbe fatto Dio di lui.

Vi leggo il mio giudizio che si limita a prendere atto delle difficoltà, dopo ne vedremo uno più pungente nei riguardi di Lara:

Lo svolgimento del tema è frammentario e confuso. I contenuti, peraltro generici ed approssimativi, sono presentati in modo del tutto inadeguato per quel che concerne il registro linguistico ed il lessico. Gravi alcuni errori ortografici e grammaticali.

Una volta, non ricordo bene se uno o due anni fa, sono andato per un'ora di supplenza in un'altra classe del nostro istituto e un'allieva mi ha chiesto se ero l'insegnante di italiano di Lara. Alla mia risposta affermativa ha subito aggiunto: «Lara

mi ha detto che lei è un bravo insegnante, ma molto esigente!» Il dramma era dunque questo: gli studenti interpretavano il mio comportamento come quello di un insegnante esigente, mentre io ero consapevole di non essere poi così intransigente nei loro confronti; ma dal *loro punto di vista* era così ed in un certo senso era naturale che lo fosse: vedevano che intervenivo continuamente sul loro operato, che sottolineavo i loro errori, che chiedevo forme linguistiche più adeguate e contenuti meno superficiali e ancora altro; se poi la conseguenza di questi interventi era un bel quattro su un compito o in pagella, non potevo aspettarmi gratitudine solo perché ero un insegnante scrupoloso! L'importante era allora lavorare anche su un altro piano provando, per quanto fosse in alcuni casi difficile, a non rompere il rapporto con gli studenti e se possibile a rafforzarlo; mi preoccupavo perciò di rendere in tutti i modi evidente questa mia intenzione anche attraverso il ricorso al mezzo punto in più quando, pur in presenza di verifiche carenti, notavo quel *quid* in più che lo studente si era sforzato di dare. È più volte capitato nel corso di questi anni che a un giudizio piuttosto secco e severo seguisse un voto un po' più clemente certamente non giustificato dalla prova "oggettiva" ma che nella strategia dell'insegnante aveva un suo senso più profondo: non perdere allo studio un allievo.

Vi leggo ora un tema di Lara relativo al primo quadrimestre di quest'anno. La prova era articolata come un saggio breve. L'argomento su cui gli studenti erano chiamati a riflettere era "Il letterato e la corte": si richiedeva, attraverso i testi allegati, di sviluppare la tematica soffermandosi sul rapporto che Machiavelli, Ariosto, Tasso intrattengono con i loro Signori. I brani erano tratti dall'*Orlando furioso*, dalla *Gerusalemme liberata*, dal *Principe*.

Anche in questo caso Lara non ha fatto un buon tema, in più c'era qualcosa nella prova che mi lasciava perplesso e che ha determinato un giudizio finale marcatamente negativo. Vi sono parti del tema in cui non è chiaro il nesso tra le affermazioni, frasi di cui non si evince il senso ("Il suo Orlando furioso presente in tutti i suoi temi classici del mondo cavalleresco con la presenza costante dell'elemento amoroso." "L'autore pone i personaggi forti ed in apparenza invincibili ma li coinvolge in situazioni fiabesche facendoli sembrare sempre più umani"), errori ortografici e grammaticali non certo episodici (scrive ad esempio "risquoteva", "egli vive in un periodo nella quale", "la cavalleria è per egli qualcosa di lontano"). Qua e là compaiono invece nel tema termini un po' insoliti nel vocabolario di Lara (come "reminiscenza"), dotti riferimenti ad autori latini (Virgilio ed Ovidio), qualche asserzione (troppo?) ben formulata ("ma non si tratta di un abbandono fine a se stesso bensì di un punto di partenza per una seria ed approfondita analisi riguardo la società rinascimentale in una perfetta unione tra abbandono al piacere fantastico e riflessione sulla realtà storica a cui egli è legato").

Nutrivo dunque dei dubbi su questo tema, sul modo con cui l'allieva aveva studiato e fatto suo l'argomento, sull'inserito di espressioni che sembravano semplicemente memorizzate senza alcuna preoccupazione di chiarirne il senso. Ecco il giudizio che accompagna il voto:

Quanto asserisci non viene chiarito e dà luogo ad una serie di affermazioni il più delle volte poco attinenti al “taglio” che il titolo richiedeva. Del tutto assenti i riferimenti ai testi. Dai l'impressione di aver imparato delle formule che riproduci meccanicamente in uno stile che unisce termini “aulici” a errori grammaticali, sintattici, ortografici anche gravi.

Lara, come altri studenti in casi analoghi, aveva suscitato in me una reazione in un certo senso di rabbia per il modo in cui aveva tentato di affrontare le sue difficoltà in italiano ricorrendo, nella migliore delle ipotesi, a una memorizzazione priva di cognizione.

Comunque nonostante questi momenti di tensione e, se volete, anche di scontro, il rapporto non si è rotto: si trattava di posizioni distanti per funzione, età, intenti, ma che provavano a chiarirsi.

In questo secondo quadrimestre Lara si è messa a studiare ed è riuscita a fare un tema pregevole sull'Illuminismo. Si trattava di analizzare la definizione di “eclettico” di Denis Diderot e l'invito di Kant ad uscire da uno stato di “minorità”. Lara ha scritto ben sei pagine e questa volta tutte cose pensate da lei, espresse in una forma che non era presa in prestito dal manuale o dall'insegnante. Proprio per questa ragione in più punti del tema emergevano ancora carenze linguistiche. Vi leggo alcuni passi del tema:

Il philosophe vaglia quindi diverse filosofie ma poi, con la sua “ragion propria”, se ne crea una propria integrando le sue conoscenze con quello che lui pensa. Egli calpesta il pregiudizio, cioè non giudica a priori senza prima conoscere una cosa e soprattutto non accetta maestri ma trae le proprie conclusioni con il suo intelletto. Proprio per questo motivo l'opera che rappresenta meglio l'Illuminismo è l'Enciclopedia; realizzata da Diderot...

Rousseau si schiera contro gli illuministi ma non contro l'Illuminismo perché considera la ragione come uno strumento per superare i mali dell'uomo. La strada della salvezza è quindi un ritorno alla natura che si può avere soltanto con una modificazione totale della vita sociale (mito del buon selvaggio). Quindi l'umanità necessita di un nuovo contratto sociale fondato sulla voce della coscienza di tutti gli uomini e fondato sulla volontà di puntare al bene comune che si può ottenere soltanto con un patto tra persone uguali che rinunciano al proprio interesse per il bene comune.

Questo è il mio giudizio:

Hai davvero studiato con scrupolo e mostri di aver compreso i diversi aspetti della problematica così come sono stati presentati in classe approfondendone anche altri per conto tuo.

Peccato che il linguaggio non sempre sorregga il tuo sforzo: anche per le tante cose che hai scritto si registrano infatti carenze espositive di ordine sintattico.

Come si può vedere non ho rinunciato ai miei compiti istituzionali annotando le difficoltà che Lara continua ad incontrare, ma *prima* ho riconosciuto il notevole passo in avanti che c'era stato, dando un *feedback* che mostra attenzione all'impegno dell'allieva. Se l'insegnante non coglie questi segni viene meno a qualcosa di

fondamentale nel suo lavoro: non sta assolutamente insegnando alcun che. Premiare lo sforzo dell'allievo mentendo o ignorando l'esito di una prova è sbagliato (mistificante), ma non si può essere così meschini da non guardare a un contesto più ampio del semplice parametro "esterno".

Vorrei mostrarvi un ultimo testo di Lara e poi lasciarle la parola. Alla fine dello scorso anno scolastico avevo suggerito alcuni possibili libri da leggere durante le vacanze estive. Si trattava di semplici indicazioni; gli studenti infatti avrebbero potuto scegliere anche altre opere. Tornati a scuola, a differenza dei suoi compagni, Lara confessa di non aver letto nulla. Non credo di averla rimproverata però era visibile in me una certa amarezza, mi ero un po' risentito. La volta dopo Lara mi dà un suo scritto che adesso vi leggerò. È la "cronaca" della sua estate e si intitola *Paura e delirio a Bibione*. Ricordo che in quella occasione ho chiesto a Lara se dovevo considerare questo testo come una sorta di riparazione alla mancanza, ma lei ha risposto che non me lo dava per questo: voleva semplicemente che io sapessi cosa le era capitato; ho rispettato questa sua intenzione e non ho considerato i fogli che mi erano stati consegnati un "compito"; ho quindi letto il racconto in classe e l'ho commentato assieme agli studenti mettendo in evidenza anche il gusto per la narrazione che vi riscontravo.

Un'estate difficile, un'estate intensa, ricca di momenti indimenticabili che hanno segnato la mia vita in modo non indifferente regalandomi ogni giorno la forza di andare avanti nonostante le malagevolezze che si presentavano e la speranza di imparare sempre qualcosa di nuovo.

La prima opportunità di lavoro mi si era presentata in un hotel a due stelle il quale mi aveva assunto per la prova il fine settimana. Era andato tutto secondo i piani, avevo cercato di mettere tutto il mio impegno nei compiti che mi erano stati assegnati dal mio capo; ma a quanto pare non era bastato per il fatto che, tornata a casa, il mio sogno era stato interrotto da una telefonata nella quale mi era stato comunicato che non ero stata assunta. Ero scoppiata in lacrime, mi sentivo morire, non sopportavo l'idea che non me ne sarei andata da casa liberandomi almeno per l'estate dei miei problemi familiari che tanto mi avevano fatto soffrire lo scorso inverno. Pensavo che all'età di 18 anni era arrivato il momento di autogestirmi, ero stufa di dover contare sempre sui miei genitori, volevo dimostrar loro una volta per tutte che ero maturata, che non ero più una bambina. Ad un tratto mi ero fermata a riflettere, avevo pensato che forse era il momento di reagire perché era impossibile che in tutta Bibione non ci fosse un altro impiego. Così avevo acceso il mio computer, ero andata sul sito degli hotel e avevo iniziato a chiamare fino a quando non mi era stata confermata una nuova prova.

A questo punto il racconto prosegue con le (dis)avventure di quell'estate: Lara si ferma nell'appartamento della nonna condividendolo con un'amica, cerca un posto di cameriera, trova lavoro in una pizzeria, si trova bene con i colleghi (si sente "una di loro"). Deve però cercare un nuovo alloggio ed è costretta a cambiare impiego. Gli avvenimenti si succedono con un ritmo da commedia cinematografica e la protagonista somiglia un po' alla pasticciona ma simpatica *Bridget Jones* dell'omonimo film: un disastro dopo l'altro. Dopo averne passate tante, Lara alla fine elenca come Renzo nei *Promessi sposi* tutto ciò che ha imparato:

Questa estate mi rimarrà nel cuore per sempre e credo che mi abbia fatto crescere davvero, tanto che adesso vedo il mondo sotto un'altra prospettiva. *Ho imparato* cosa vuol dire vivere da sola, non avendo più genitori sui quali poter sempre contare, vivere con pochi soldi a tal punto da dover digiunare la sera per due settimane (visto che a pranzo il datore mi nutriva); sono venuta a stretto contatto con culture differenti dalla mia dalle quali ho appreso e conosciuto nuove cose, *ho imparato* a non giudicare le persone dall'apparenza [...]. Ho trovato persone come Rocco che anche quando ero in difficoltà si è sempre mostrato premuroso nei miei confronti al punto da offrirmi un pasto quando non potevo permettermelo.

Imparare a convivere con altre persone non è stato facile [...] ma ci sono riuscita nonostante il mio carattere impulsivo [...]; in effetti è vero... io HO VINTO [il corsivo è mio].

In classe abbiamo un po' riso di questi aspetti perché nella vita non ci si può mai sentire del tutto forti; ad ogni modo, anche se non aveva accolto i suggerimenti "estivi" dell'insegnante, Lara aveva vissuto un'esperienza molto intensa, e bisognava prenderne atto, così come occorreva riconoscere la sua capacità espressiva. Il gesto di Lara non era una semplice riparazione a una mancanza: era un'iniziativa che andava incoraggiata prescindendo dalle più strette implicazioni curricolari.

Le peripezie scolastiche di Lara partono da lontano ed iniziano già dalla scuola elementare: i suoi insegnanti *chissà perché* quando accade qualcosa danno sempre la colpa a lei. Il suo è un vissuto scolastico difficile che però si sta ora realizzando in modo del tutto nuovo. Mentre provavamo a riflettere sulla natura di questo incontro ha affermato che il suo è un passato tutto da dimenticare: Lara pensa che se avesse affrontato diversamente questi anni di scuola ora saprebbe sicuramente scrivere meglio; io invece penso che quel suo passato le permette di scrivere (strutturalmente, ortograficamente, lessicalmente) ancora con qualche limite ma evidentemente anche con altre cose.

[Racconto di Lara]

Diciamo che il mio rapporto con la scuola sin dalle elementari non è che fosse...

Gli insegnanti non mi hanno mai stimolata e non mi hanno mai neanche insegnato come studiare. Comunque ammetto di essere stata sempre molto vivace come bambina per cui era anche difficile controllarmi: non stavo ferma un attimo. Arrivata alle medie ho iniziato male anche lì; non studiavo, non ho mai fatto niente, non so neanche come mi abbiano promossa. Comunque ero là. Dopo ho fatto una scelta diciamo affrettata, in quanto volevo fare informatica per semplice testardaggine e senza stare a riflettere più di tanto (e nemmeno informarmi su altri tipi di scuole) ho puntato su un istituto tecnico dove poi ho perso anche un anno. Mi ero iscritta in questa scuola assieme a una mia amica che poi ha subito capito che non era adatta a lei; così mi sono ritrovata da sola... In quel periodo non studiavo, non riuscivo a comprendere pienamente le materie più tecniche, sinceramente non erano fatte per me. Con gli insegnanti poi non stavo mai zitta e c'erano parecchi battibecchi. Facevo anche molte assenze senza che i miei genitori lo sapessero. Una volta dopo un giorno di assenza son tornata a scuola senza la giustificata. L'insegnante

allora mi ha mandato giù dal Preside che, senza giustificarmi, mi ha detto di far firmare il libretto dai miei genitori. Io invece ho falsificato la firma del Preside e l'ho presentata all'insegnante (sapevo che era un po' più addormentato rispetto agli altri). Dopo per evitare che mi scoprissero ho bruciato il libretto delle assenze. Quell'anno mi sono lasciata andare completamente e non ho più studiato. Alla fine quando ho visto sui tabelloni "non ammessa alla classe successiva" ho provato comunque un senso di amarezza perché una cosa è sapere di poter essere bocciata, un'altra è trovarti davanti ai voti: rimani parecchio male, anche perché pensi sempre che forse ti promuoveranno coi debiti. In realtà è accaduto e dopo è stato difficile continuare. Mi sono poi trovata, ancora una volta con una mia amica, alla ragioneria. Il primo anno diciamo che ho vissuto un po' di rendita e non ho fatto sforzi particolari per impegnarmi, non ho studiato più di tanto. Continuavo con il mio solito comportamento assieme alla mia amica, poi ho deciso che un altro anno non volevo perderlo; mi sono così allontanata da lei e ho cominciato pian piano a inserirmi con il resto della classe.

All'inizio il ritrovarmi con ragazzi più piccoli di me ha reso un po' difficile il rapporto. Sin dalle medie ho infatti sempre frequentato persone più grandi di me, soprattutto maschi: mi vedevo con poche ragazze e non so perché. Ad ogni modo sono arrivata in seconda; anche la seconda è stato un anno un po' così, sempre coi miei soliti alti e bassi. La terza è stato l'anno più problematico anche perché i problemi che vivevo in casa avevano iniziato a farsi molto intensi. Diciamo che la situazione familiare a volte pregiudica anche il tuo comportamento a scuola, l'andamento e tutto il resto. Mi assentavo spesso oppure entravo in ritardo o uscivo prima. A volte avevo bisogno di allontanarmi dalla classe e rimanevo a lungo fuori. Anche gli insegnanti hanno influito su questa mia situazione. Non tutti sono d'aiuto in questi momenti di difficoltà: ci sono insegnanti che magari ti stimolano, applicano anche la loro materia, altri invece che, devo dire la verità, fanno passare completamente la voglia...

Poi va be' se stai male a casa non riesci neanche a studiare, e a scuola non vorresti proprio starci. Quest'anno nei primi mesi di scuola volevo andarmene di casa e questo stato d'animo ha inciso molto nel rapporto coi miei compagni fino a quando non ho deciso che forse il mio non era il modo migliore per risolvere le cose, bisognava invece rimboccarsi le maniche e affrontare i problemi; così ho iniziato a studiare, mi sono trovata un lavoro nel fine settimana, ho pensato anche a prendere la patente e... diciamo che mi sono un po' stancata della mia crisi, mi sono messa a riflettere, mi sono detta non è possibile, non è giusto continuare così. Mi ha aiutato molto anche la possibilità di viaggiare, di andare a Dublino e a Barcellona. Di sicuro mi è stato d'aiuto, mi ha dato più speranza studiare; avere una cultura anche se minima è importante... non vorrei mai essere una persona vuota, completamente priva di cultura. Quindi venire a scuola a un certo punto era un po' questo: trovavo in alcune materie e in particolare nella filosofia motivo di discussione. Ho letto in quel periodo un libro di Schopenhauer: L'arte di ottenere ragione⁴. Ho incontrato sicuramente degli ostacoli nella lettura perché l'autore cita anche Aristotele. Comunque ciò che leggevo mi interessava, mi faceva riflettere. Ma è la filosofia in genere a interessarmi perché trovo pensieri di diversi momenti storici che permettono di approfondire i concetti, di non rimanere in superficie...

Senti Lara, quest'anno ci sono stati momenti di forte tensione all'interno della classe. Mi pare che sia stato proprio ciò che hai vissuto ad incidere nei rapporti con i tuoi compagni.

Sì, diciamo che i problemi li senti meno quando sei più piccolo, poi si ripercuotono molto di più sulla tua vita quando inizi a comprendere le cose. Quando mi sono messa a ricordare, a pensare ad alcune vicende che mi erano accadute, ho iniziato a piangere e a stare male; magari i miei compagni di classe hanno interpretato male quello che provavo e il mio comportamento (spesso piangevo in classe), magari io cercavo solo un po' di conforto nell'insegnante, un aiuto: mi sono così trovata in una situazione in cui non sapevo più cosa fare, qualcuno ha forse frainteso tutto questo pensando che io volessi elemosinare un sei dagli insegnanti e invece non era assolutamente così; quindi si è creata questa tensione. Gli insegnanti poi si comportavano anche in modo diverso nei confronti di questa situazione: far differenze perché io piangevo era il modo peggiore di venirmi incontro e questo non ha certo aiutato a chiarire i rapporti. Poi quando mi sono calmata ed ho regolarizzato anche un attimo la mia vita le cose sono rientrate e adesso queste tensioni sono del tutto superate, almeno spero.

Di questi anni scolastici c'è qualcosa che trattiene e che magari racconterai ai tuoi figli?

Di episodi ce ne sono tanti. Ricordo una volta al mio primo anno di ragioneria, forse non è il caso che io lo racconti... Eravamo ancora nella fase iniziale dell'anno ed una mia amica mi aveva chiesto il nome della professoressa che era appena entrata in classe. Ho risposto sostituendo il suo nome con una parolaccia. L'insegnante però aveva sentito e rivolta a noi studenti ci chiede: chi è che ha detto quella parola lì, era forse riferita a me? Io ho risposto che non era assolutamente riferita a lei. La professoressa non mi ha creduto e mi ha mandata fuori dalla classe; ha anche informato il Preside dell'accaduto. Sono stata così chiamata in Presidenza. Quando mi è stato chiesto cosa era successo, ho risposto guardi, mi è caduta una penna dal banco, mi è scappata una brutta parola e la professoressa ha pensato che fosse riferita a lei; invece...

Povera Lara! E pensare che lei imprecava solo perché era preoccupata che la penna cadendo non scrivesse più: come avrebbe fatto a prendere appunti?

[POST SCRIPTUM: Lara alla fine dell'anno scolastico è stata promossa senza debiti con cinque punti di credito ed una media di poco superiore al sette (Documento 3). Ha ancora otto in condotta: negli ultimi giorni di scuola è accaduto un episodio che è stato diversamente interpretato dagli insegnanti. Ma questo appartiene ormai a un'altra storia, così come fanno parte di un'altra storia le poesie sull'Irlanda che, dopo l'estate, all'inizio del nuovo anno, Lara mi ha fatto leggere.]

Dopo l'intervento di Lara è seguito un lungo applauso. Quindi sono stati presentati gli altri due "casi" (Wendy e Matteo); come per Lara, gli studenti stessi alla fine del racconto hanno dato una interpretazione del loro vissuto.

Ecco una sintesi delle fasi più significative di questa seconda parte dell'incontro.

Il curriculum di Wendy evidenzia un trascorso scolastico molto sofferto; quando passa alla scuola superiore incontra difficoltà in più discipline (in italiano prende sistematicamente quattro).

Wendy era tra le studentesse candidate ad essere bocciate in prima. Pur con quattro debiti è comunque promossa. In seconda il suo rendimento migliora (allo scrutinio finale avrà un solo debito) e in terza si registrano ulteriori progressi. La media relativa al primo quadrimestre dell'anno in corso mostra che Wendy ha ora sette allo scritto e otto all'orale in italiano, ma in matematica è ancora insufficiente; fa pochissime assenze.

Leggo alcuni suoi temi (quello approssimativo e carente del secondo anno e l'altro ricco di considerazioni letterarie che ha svolto pochi mesi fa). Rimarco lo scrupolo con cui ora Wendy lavora, la sua costante preoccupazione a far bene. Wendy ha scoperto la lettura come risorsa personale ed ha esteso i suoi interessi alla psicologia. Tutto questo la porta a fare delle riconsiderazioni sull'indirizzo di studi che ha scelto.

Inizia a questo punto il racconto di Wendy. Le scuole elementari vanno bene: ha un insegnante molto puntuale che segue i bambini e corregge sistematicamente i loro compiti. Alle medie la preparazione crolla: Wendy vive un'esperienza di dispersione e di studio mnemonico; in italiano lavora poco e male, ma soprattutto accumula lacune in matematica. Non vuole iscriversi in una scuola ad indirizzo tecnico, la madre tuttavia insiste. Anche per questo il primo anno non studia. Promossa a stento in seconda, durante l'estate riconsidera la sua situazione e decide di andare avanti con più impegno. In terza riesce finalmente a capire l'economia aziendale attraverso le spiegazioni di un compagno di classe, Alessandro: per la prima volta i procedimenti per arrivare alla risoluzione dei problemi le sono chiari. Cita alcuni romanzi che ha letto di sua iniziativa (*Le ceneri di Angela*, *Cime tempestose*, *Anna Karenina*, *Uno nessuno e centomila...*). Parla del suo interesse per Freud ed Adler, dei libri di psicologia che ha letto di recente (*L'interpretazione dei sogni*, *Leader di te stesso* ...); confessa di non capire tutto quello che legge ma che ostinata va avanti. Chiude il suo intervento leggendo un episodio divertente dal quadernone in cui i ragazzi hanno raccolto vari aneddoti e diversi momenti relativi alla biografia della classe.

Presento quindi Matteo. A scuola non ha mai avuto o dato problemi: studia, è responsabile, prende ottimi voti. Da quest'anno tiene una trasmissione radiofonica che si chiama *Zero in condotta*. Sottolineo alcune capacità di Matteo e richiamo alcuni episodi scolastici. Si scherza sul suo soprannome legato a una brillante verifica su Dante in cui ripeteva continuamente il termine "Allegoria".

Mostro il curriculum di Matteo e leggo i suoi temi. Con alcune considerazioni sul modo in cui gli insegnanti guardano solitamente al ragazzo “bravo” concludo il mio intervento.

Prende la parola Matteo. Racconta delle difficoltà incontrate alle medie proprio con l’insegnante di italiano; in terza finisce anche per ben tre volte dal Preside: non sopporta più l’insegnante e i suoi voti in italiano crollano drasticamente; questa difficile situazione porta Matteo all’odio per la scrittura. Riesce comunque ad avere un buon voto agli esami delle medie (distinto) ed ha inizio una nuova fase.

Per Matteo “più che la materia è importante il professore: come si comporta, il rapporto che si riesce a instaurare con lui”. Dà valore al confronto con i compagni di classe anche quando questo non è facile, come è accaduto al primo anno delle superiori.

Matteo si è iscritto alla ragioneria convinto di farlo e dopo quattro anni non si è affatto pentito della scelta. È contento di aver avuto la possibilità di avere un rapporto con insegnanti che “esponevano le loro idee in modo che i ragazzi potessero avere un punto di vista critico su di esse”. Afferma che è giusto che un insegnante esiga rispetto dagli studenti ma deve a sua volta essere pronto a darlo e questo non sempre accade.

Nella parte finale dell’incontro ci sono state alcune domande da parte degli specializzandi ed è seguito un breve dibattito a cui hanno preso parte anche gli altri studenti della IV D. Tutti siamo capaci di leggere un libro ha affermato ad un certo punto Paola, volendo intendere che all’insegnante si richiede qualcosa in più della semplice lettura del testo in adozione.

[Il “sugo della storia”]

Un’amica, che ha avuto la cortesia di leggere questo intervento prima che fosse pubblicato (non è stata la sola, ho più di un debito verso altre persone), mi ha chiesto se non era il caso di aggiungere un paragrafetto conclusivo dal quale ricavare il “sugo” della storia.

Accetto il riferimento letterario, ma preferisco affidarmi al lettore e al suo giudizio.

Dal canto mio, guardando a questa e ad altre esperienze vissute nella scuola, ripenso con un certo sollievo al mio passato di insegnante: forse perché vi scorgo una condizione di “vantaggio” che è molto più difficile trovare nelle pieghe della vita ove non godi delle *opportunità del ruolo*.

NOTE

1 Forse è opportuno precisare che alla SSIS di Trieste gli specializzandi di tutte le Aree si ritrovano insieme in alcuni momenti per poter svolgere delle ore di tirocinio detto appunto “comune” o di Area 1.

2 L’incontro ha avuto luogo il 27 aprile 2007 nell’Aula Magna del Dipartimento di Chimica dell’Università di Trieste. Oltre a Salvatore Di Pasqua (nella duplice funzione di docente delle secondarie e supervisore del tirocinio) erano presenti 23 studenti della classe IV D igea, gli specializzandi del primo anno di tutte le Aree e gli iscritti ai corsi speciali.

3 Nella trascrizione sono stati omessi alcuni errori ortografici; il corsivo, in questo e nel brano successivo, è mio.

4 Né il libro né l’autore sono stati consigliati dall’insegnante.

Salvatore Di Pasqua insegna italiano e storia all’istituto tecnico commerciale “Odorico Mattiussi” di Pordenone. È supervisore del tirocinio per l’Area “Funzione docente”; alla stessa Area contribuisce, a partire dall’a.a. 2002/2003, anche con l’insegnamento di Psicopedagogia.

DOCUMENTO 1: CURRICULUM SCOLASTICO DI LARA

Anno scol.	Classe	Esito finale	Media voti	Debiti	Credito
2001/2002	3 Media	Buono			
2002/2003	1 Tec. Ind.	Non Promossa			
2003/2004	1 E Igea	Ammessa alla classe successiva	6.5		
2004/2005	2 E Igea	Ammessa alla classe successiva	6.2		
2005/2006	3 D Igea	Ammessa alla classe successiva	6.7	Economia Pol. Matematica	3
2006/2007	4 D Igea	(anno non ancora concluso)			

DOCUMENTO 2: VOTI DI LARA DEL PRIMO QUADRIMESTRE RELATIVI ALLA CLASSE QUARTA

	Scritto	Orale	Pratico	Condotta	Religione	Assenze
Religione						
Lingua e lettere italiane	Sei	Sei				7
Storia		Sei				10
1 ^a Lingua Straniera: Inglese	Cinque	Sei				8
2 ^a Lingua Straniera: Tedesco	Sette	Sei				6
Matematica e Laboratorio	Cinque	Sei				10
Geografia Economica		Sette				9
Economia Aziendale e Laboratorio	Sei	Sei				22
Economia Politica		Quattro				1
Diritto		Cinque				15
Educazione Fisica			Sette			9
Condotta				Otto		

DOCUMENTO 3: SCRUTINIO FINALE DI LARA A CONCLUSIONE DELLA CLASSE QUARTA

RELIGIONE	ITALIANO	STORIA	INGLESE	TEDESCO	MATEMATICA	GEOGRAFIA	EC. AZIENDALE	EC. POLITICA	DIRITTO	ED. FISICA	MEDIA	CONDOTTA	CREDITO SCOL.	DEBITI
	8	7	7	8	6	8	8	6	6	7	7.1	8	5	

Succede tra l'innominato e Lucia, è il suo specchio
 attraverso essa riuscirà pian piano a comprendere
 la natura dei suoi uomini. ^{quali?} Dopo questo incontro
 ~~cerca~~ ^{cerca} di scacciare in tutti i ~~se~~ pensando a nuovi
 uomini, questo ~~senso~~ fastidioso stato d'animo che gli
 rode dentro, ma dopo il bene trionfa sempre e dopo
 aver passato una notte insanne rimuginando?
 tutte le sensazioni e gli avvenimenti della giornata inizia
 a rendersi conto che forse non era stato un'ultima
 persona in passato e inizia a farsi paranoie doman-
 dandosi cosa ne avrebbe fatto l'io di lui ^{colui}.
 Don Abbondio è un personaggio timoroso, insicuro
 che non riconosca agli altri la diversa natura
 che sia diversa dalla sua. Lui è non è fiducioso e
 a ha una paura folle dei prepotenti, di fatti non vuole
 mai sentirsi parte di qualcosa che vada contro di
 loro. Quasi lo sopraggiunge ^{Contestualmente} quando scende dal
 castello in groppa alla mula e sapeva che si lamenta
 in quanto dice che lui non poteva esserci, che
 non ^{c'entrava} ~~entrava~~ ^{non conobbe} ~~conobbe~~ e pensare che Lucia è l'aveva
 vista crede. È così diviso nella sua mentalità
 che stenta a riconoscere ^{o diversità} ~~ogni~~ ^{diff.} ~~altro~~ ^{guarda}
 la conversazione come un fastidio perché ci
 deve andare di mezzo lui, quindi è opposto
 È opposto perché penso troppo di quel
 che potrebbe succedere dopo in maniera pessimista

Lo svolgimento del tema è frammentario
 4½ e confuso. I contenuti, peraltro generici ed
 approssimativi, sono presentati in modo del
 tutto inadeguato per quel che concerne il
 registro linguistico e il lessico. Grav. alcuni
 errori ortografici e grammaticali.