Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN

Culture, formazione e società globale

L'acqua e i cristalli

Apprendimento e relazioni nel liceo italiano e a Brockwood Park School

Relatore:

Salvatore La Mendola

Laureando:

Giacomo Zingirian

(Matricola N. 1236339)

Introduzione

Questa tesi di laurea magistrale nasce da un personale desiderio di mettere a confronto la vita scolastica degli studenti e delle studentesse del liceo scientifico italiano con l'esperienza vissuta dai ragazzi e dalle ragazze che hanno frequentato la scuola di Brockwood Park. Come approfondiremo nel corso del testo, si tratta di due realtà scolastiche ben diverse tra loro. Da un lato abbiamo infatti a che fare con un'istituzione pubblica che risponde ai meccanismi dell'istruzione di massa, mentre dall'altro ci troviamo di fronte a una piccola scuola privata, fondata in Inghilterra nel 1969 con l'intento principale di promuovere un'"educazione olistica"[1].

Per conoscere da vicino queste due realtà ho fatto quindi affidamento sui racconti degli studenti e delle studentesse che hanno frequentato il liceo scientifico da una parte, e Brockwood Park dall'altra. In particolare, per quel che riguarda il liceo, ho avuto modo di intervistare un gruppo di dieci alunni ed alunne iscritti in cinque diversi istituti liceali distribuiti tra Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Liguria e Sardegna. Rispetto invece a Brockwood Park ho fatto riferimento a nove interviste realizzate assieme ad ex studenti ed ex studentesse di questa scuola.

Lo studio del materiale ricavato dalle interviste mi ha poi portato a focalizzare la mia attenzione su due tematiche principali: le modalità di apprendimento e le dinamiche relazionali tra studenti e insegnanti. Si tratta ovviamente di due aspetti intimamente collegati tra loro, per lo studio dei quali ho avuto però bisogno di fare riferimento a due diversi ambiti disciplinari. Per lo studio delle relazioni e delle interazioni tra studenti e insegnanti ho infatti adottato innanzitutto il punto di vista della micro-sociologia, ispirandomi in primo luogo all'opera di Erving Goffman e di Georg Simmel. Per quel che riguarda invece l'analisi dei percorsi di apprendimento mi sono invece affidato agli studi pedagogici e psico-pedagogici di Ken Robinson e di Howard Gardner.

Attraverso i concetti di forma e di standardizzazione ho avuto poi modo di unificare questi due diversi filoni di ricerca, andando per altro a tracciare in questo modo un percorso di analisi capace di prendere in considerazione lo stretto rapporto tra relazioni e apprendimento. Il concetto di forma diventa infatti non solo capace di descrivere le modalità di interazione, ma, proprio sulla base di queste, diventa piuttosto efficace anche nel mettere in luce le dinamiche dell'apprendimento. Così vedremo che una relazione formale tra studente e insegnante si rifletterà in una formalizzazione dell'apprendimento, mentre l'informalità delle relazioni promuoverà più facilmente un percorso di apprendimento informale.

---

[1] https://brockwood.org.uk/about#the-intentions

Per quanto concerne invece il concetto di standardizzazione, contrapposto a quello di personalizzazione,vedremo come esso risulti efficace nel descrivere sia le modalità di apprendimento che le relazioni tra studenti e insegnanti. Così, se l'apprendimento risulta standardizzato nel momento in cui non prende in considerazione le attitudini e le passioni personali di studenti e studentesse, in modo simile, l'interazione tra insegnanti e studenti si muove lungo traiettorie tipizzate quando vede comunicare tra loro dei self istituzionalizzati piuttosto che dei self personali. Ed ovviamente, nel momento in cui la relazione non è caratterizzata da un incontro autentico, e non è dunque libera dai giochi di facciata, sarà ben difficile che l'apprendimento possa essere personalizzato.

Accanto agli autori e agli strumenti concettuali appena menzionati, ho fatto riferimento all'opera di Max Weber per comprendere queste due realtà scolastiche anche da un punto di vista storico e macrosociale. Inoltre, sono sicuramente presenti nella stesura di questa tesi anche gli influssi del pensiero del filosofo ed educatore Jiddu Krishnamurti. Motivo per cui, essendo questi il fondatore della scuola di Brockwood Park, certi elementi di critica che compariranno nell'analisi del liceo scientifico italiano troveranno poi una concreta risoluzione nella parte dedicata allo studio di questa scuola.

Per quanto riguarda invece gli aspetti metodologici, la tesi è stata costruita a partire da una ricerca di tipo qualitativo condotta attraverso l'utilizzo di interviste dialogiche[2]. Elemento fondamentale di questo tipo di approccio alla ricerca sta nel fatto che l'intervistato, o meglio, il narratore, non è ridotto ad un semplice strumento da cui estrapolare le informazioni desiderate per il proseguo della propria ricerca. Al contrario, un aspetto centrale di questa metodologia sta nel fatto che sia proprio il narratore, per quanto possibile e in accordo con la sua disposizione d'animo, a condurre l'intervista. Intervista che risulta dunque essere aperta e caratterizzata da una bassa direttività. Per questo motivo la ricerca non ha previsto un'ipotesi o una domanda iniziale, ma è stato in gran parte il materiale ricavato dalle interviste a suggerire quali sarebbero potute essere le tematiche su cui concentrare l'analisi. Inoltre, un elemento altrettanto importante, per quanto non sia stato sempre così facile da realizzare durante le interviste che ho condotto, è stato quello di invitare il narratore a portare la sua attenzione quanto più possibile sul racconto dei dettagli e delle particolarità delle singole situazioni, e ciò anche indipendentemente da quanto tali situazioni potessero sembrare poco significative ai suoi occhi.

[2]Si veda a tal proposito il seguente testo: La Mendola S., *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*, Torino, UTET, 2009.

In merito al campione adottato per la ricerca è bene sottolineare che le circostanze hanno impedito di fare riferimento a due gruppi tra loro omogenei. Nell'allacciare i contatti per le interviste agli studenti e alle studentesse di Brockwood Park non ho infatti potuto fare riferimento a soggetti che al momento della ricerca stavano attualmente frequentando la scuola. Pertanto, l'unico modo di procedere è stato quello di intervistare un gruppo di ex alunne ed ex alunni. Motivo per cui il racconto degli episodi vissuti a scuola risultava spesso meno dettagliato rispetto a quanto narrato dagli studenti e dalle studentesse del liceo scientifico, i quali invece, almeno al momento dell'intervista, stavano ancora frequentando la scuola.

Infine, per quel che riguarda la struttura della tesi, ho deciso di dividere il testo in due parti fondamentali, la prima parte dedicata allo studio delle esperienze degli studenti nel liceo scientifico, e la seconda rivolta invece alla comprensione della vita scolastica nella realtà di Brockwood Park. Ciascuna di queste due parti risulta poi a sua volta suddivisa in 10 capitoli tra loro corrispondenti. Pertanto, i temi affrontati nella prima parte in riferimento al liceo scientifico, saranno generalmente affrontati di nuovo alla luce dell'esperienza scolastica brockwoodiana. A causa della forte differenza tra le due realtà tuttavia, tale corrispondenza non sarà sempre così precisa e simmetrica. Ad ogni modo le principali questioni affrontate sono nell'ordine quelle dell'istituzionalizzazione/ de-istituzionalizzazione) dell'apprendimento e delle relazioni, l'asimmetria/simmetria della relazione tra studente e insegnante, la standardizzazione/personalizzazione delle procedure che sottendono l'organizzazione della vita scolastica, l'influsso da una parte della razionalizzazione amministrativa e dall'altra del carisma sull'organizzazione delle due scuole, l'impatto dell'organizzazione delle classi e del tempo scolastico sulla vita scolastica, la standardizzazione/ personalizzazione dei percorsi di apprendimento, la relazione con lo studio, la valutazione, l'ansia scolastica e infine i processi di informalizzazione e di formalizzazione delle relazioni che si contrappongono alle tendenze dominanti nelle due scuole.

Parte I

E' una formalità,
o una questione di qualità?
(CCCP, Io sto bene)

1.1

Uno dei fattori più importanti da considerare per comprendere un qualsiasi tipo di realtà scolastica è senza dubbio il processo di istituzionalizzazione dell'apprendimento. E' infatti attraverso questo processo che l'apprendere smette di essere *unicamente* un "corollario naturale della vita quotidiana" e inizia ad essere invece organizzato in strutture appositamente finalizzate alla trasmissione dei saperi[3]. Così, mentre nelle società ad economia primitiva la formazione è "implicita nella stessa esperienza di vita"[4], con la progressiva complessificazione e differenziazione della realtà sociale, diviene ritenuto via via necessario delimitare uno spazio-tempo dedicato specificamente all'apprendimento: la scuola per l'appunto. Ora, in questo spazio-tempo separato dal fluire della vita quotidiana, l'interazione tra i principali attori coinvolti nel processo di insegnamento/ apprendimento, ovvero l'esperto e l'inesperto, va incontro anch'essa a un processo di istituzionalizzazione. I modi di comunicare e di comportarsi si cristallizzano cioè in forme particolari che divengono attese a livello sociale ed entrano così a far parte di un copione culturale che prescrive, in maniera piuttosto rigida, le modalità di interazione reciproca.

All'istituzionalizzazione (o formalizzazione) del percorso di apprendimento tende quindi ad accompagnarsi l'assunzione di una facciata istituzionalizzata (o di un ruolo formale) da parte degli attori coinvolti nel processo di apprendimento stesso.

Un elemento fondamentale di questa facciata istituzionalizzata è senza dubbio il rispetto della deferenza asimmetrica, e cioè il rispetto di quell'insieme di modi di comportarsi e di comunicare previsti per un'interazione i cui protagonisti godono di un diverso status sociale[5]. In particolare, la deferenza asimmetrica nelle relazioni tra studenti e insegnanti stabilisce che i primi devono celebrare il *self* dei secondi in modo tale da confermarne la posizione di dominanza[6].

Consideriamo ad esempio il racconto di Cristina, una ragazza che frequenta la classe quinta al liceo scientifico:

---

[3]Commissione delle comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente,* Bruxelles, 2000, p.9, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf

[4]Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione,* Milano, Principato Editore, 1979, pp. 131-132.

[5]Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971 (ed. or. 1967), p. 58.

[6]D'Ambros C., *Le forme dei cristalli*, in La Mendola S. (a cura di), *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio,* Milano, Utet, 2007, p. 213.

> Io ero appena arrivata dal bar ed ero molto.. diciamo felice, così.. festiva.. Perché, sapevo che c'era verifica dopo, ma avevo già tutto pronto, ero tranquilla.. proprio senza la minima preoccupazione. Allora entro dall'ingresso e mi metto fuori dall'aula, e una mia amica, che era con me, mi stava dicendo: "Cristina fermati un secondo per bussare", ma io non stavo ascoltando. Spalanco direttamente la porta, igienizzo le mani, e, igienizzandole, non avevo visto la prof, e dico: "Buongiorno ragazzi!", proprio con tono tranquillo, come parlerei normalmente ai miei compagni di classe. Mi giro e c'era un mio compagno che stava facendo una presentazione di ripasso di italiano - siccome adesso di italiano stiamo facendo ripasso -, e vedo passeggiare tra i banchi una professoressa coi capelli biondi che si gira e mi guarda un attimo, non capendo bene. E mi dice a me e alle mie amiche: "Ma voi chi siete?", e io le dico: "Guardi prof.."... si c'ho messo un attimo a collegare le cose.. e le faccio: "Guardi prof volevamo entrare alla seconda ora, non pensavamo ci fosse una prof di supplenza", e lei fa: "Beh uscite intanto finché non inizia la seconda ora", e io ho detto: "Okay allora aspettiamo qua fuori", e lì per lì mi sono anche dimenticata di chiederle scusa per l'irruzione in classe.. è stato solo dopo aver aspettato quei dieci minuti fuori parlando di che figuraccia mi ero appena fatta.. ne stavo parlando con la mia amica, compagna di classe... Allora appena suona la campanella, entro, bussando questa volta, e le dico: "Scusi prof guardi che prima non è che ho fatto a posta.. non pensavo ci fosse una prof in classe..", e lei mi fa subito: "Tranquilla, tranquilla, nessun problema, semplicemente la prossima volta, se dovesse capitare, vedi di bussare", e niente allora mi son fatta due risate ed è morta lì.

In questo passo del racconto di Cristina assistiamo a una mancata celebrazione del *self* dell'insegnante. La ragazza infatti infrange le norme di comunicazione e di interazione che ci si attenderebbe da una studentessa che, entrando in classe, si rivolge a una docente. Come abbiamo visto, questa infrazione nasce dal semplice fatto che Cristina non si accorge inizialmente della presenza dell'insegnante, ed entra nell'aula salutando i suoi compagni "normalmente" e "con tono tranquillo", senza adottare quindi quell'insieme di comportamenti e atteggiamenti più rigidamente controllati che costituiscono la facciata dello studente di fronte al pubblico dei docenti. Di fatto, Cristina è convinta che il suo pubblico sia costituito unicamente dai suoi compagni e compagne di classe, ma nel momento in cui i suoi occhi incrociano quelli dell'insegnante di supplenza, le diventa subito chiaro che qualcosa nel suo comportamento non andava: sente di aver fatto una "figuraccia". In termini goffmaniani possiamo dire che Cristina ha perso la propria faccia[7]. Non è riuscita cioè a dare un'immagine di sé stessa coerente con le aspettative del suo pubblico in quella data situazione.

In un ambiente di apprendimento istituzionalizzato come la classe scolastica, non appare quindi appropriato che una studentessa interagisca con una professoressa "normalmente" e "tranquillamente". E' invece necessario mettere in scena una modalità di comportamento e di comunicazione che permetta di rispettare il rapporto di deferenza asimmetrica tra i due attori, così come previsto dal copione culturale di riferimento.

[7] Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, cit., pp. 10-11.

L’insegnante, dal canto suo, sembra anch’essa percepire una dissonanza rispetto al comportamento della ragazza nei suoi confronti. D’altra parte, accordarsi alla modalità di comunicazione proposta da Cristina avrebbe significato per lei accettare di essere trattata alla pari degli studenti e delle studentesse della classe. Così, per evitare questo inconveniente, chiede innanzitutto alle ragazze di presentarsi (“Ma voi chi siete?”), quasi a voler ricordare il loro ruolo di studentesse, e poi di uscire e aspettare fuori dalla classe fino al termine dell’ora, escludendole così dalla partecipazione al rituale che hanno violato. Infine, la docente sembra apprezzare le scuse che le vengono rivolte per riparare al mancato atteggiamento di deferenza e per ripristinare così l’ordine sociale.

Non va dimenticato, tuttavia, che Cristina non entra in classe in un momento qualunque, ma interrompe il rituale lezione nel bel mezzo del suo svolgimento. Possiamo invece presumere che, se una simile “irruzione” fosse avvenuta durante il cambio d’ora o nel momento della ricreazione, allora la mancata interpretazione del ruolo formale di studentessa non avrebbe probabilmente suscitato lo stesso scalpore e imbarazzo. Generalmente, infatti, nei momenti e nei luoghi che non sono dedicati allo svolgimento del rituale lezione, la rigidità e l’asimmetria delle interazioni tra insegnante e studenti *può* allentarsi. I rispettivi *self* di docente e discente *possono* infatti passare in secondo piano, lasciando trasparire i *self* personali. A tal proposito, Luca, un ragazzo che frequenta la quarta del liceo scientifico, di fronte alla richiesta di raccontare un episodio in cui si sia potuto esprimere liberamente con un docente, risponde in questo modo:

> Una situazione in cui mi son sentito di potermi esprimere... eh però fuori scuola, con una professoressa che ho incontrato sull'autobus.. una professoressa che era andata in pensione.. mi ricordo che l'anno prima era andata in pensione, quindi... l'avevo incontrata d'estate.. eravamo su un autobus.. lei stava andando mi sembra al mare, io stavo andando da una mia amica.. e l'ho incontrata.. abbiam fatto comunque un pezzo di traghetto insieme, mi son seduto davanti a lei.. abbiamo iniziato a parlare.. mi ricordo comunque che abbiam parlato della scuola in generale. Diciamo che comunque trovandomi in una situazione non scolastica, con una professoressa che appunto era andata in pensione da poco, e quindi non l'avrei più rivista a scuola, mi sono un pò lasciato andare.. e abbiam parlato della mia scuola, dei problemi, di com'era fatta, di cosa si poteva migliorare e dei professori che secondo noi erano un pò sopra le righe.. e... lì diciamo che mi son sentito abbastanza tranquillo, non avevo ansia a parlare, a cosa dire, a come esprimermi, poi vabbè.. un minimo c'era perché comunque trovandomi di fronte a una persona molto più anziana di me, comunque con.. siamo comunque persone differenti.. lei era una mia ex professoressa.. comunque un minimo di ansia di controllare quello che dicevo c'era, però molto minore di quello che appunto facevo in classe, il linguaggio che usavo in classe, o il modo di parlare con i professori.. c'era anche un.. comunque si scherzava, c'era del sarcasmo, cosa che comunque in classe non si usa tanto con i professori, per non mancargli di rispetto.

Diversamente da quel che accade normalmente in classe, parlando con una docente in pensione incontrata sull’autobus, Luca si “lascia andare”, si sente “abbastanza tranquillo” ed è poco ansioso

nel parlare. Ci si siede l'uno di fronte all'altra, a distanza ravvicinata, si parla di scuola, il denominatore comune tra i due, e si scherza pure assieme. Rimane tuttavia "un minimo di ansia di controllare" la comunicazione. D'altra parte le due diverse situazioni, quella della lezione a scuola e della chiacchierata sull'autobus, non costituiscono dei rituali totalmente separati tra loro. E' presente un certo "gradiente di continuità", "una certa porosità delle membrane" che divide le due situazioni[8]: l'esperienza vissuta a scuola influenza la qualità dell'incontro accidentale sull'autobus, e, se la professoressa non fosse andata in pensione, l'incontro accidentale sull'autobus avrebbe potuto a sua volta influenzare le interazioni tra docente e Luca in classe. Tuttavia si deve considerare che, probabilmente, se la docente non fosse andata in pensione, le dinamiche dell'incontro sull'autobus sarebbero state almeno in parte diverse. Lo stesso Luca afferma infatti di essersi lasciato andare anche perché non avrebbe più incontrato la professoressa a scuola. Inoltre va considerato che l'asimmetria che caratterizza l'interazione in classe, in virtù della sua più rigida ritualizzazione, sarà comunque più resistente alla spinta livellatrice della chiacchierata sull'autobus rispetto a quanto l'orizzontalità della stessa chiacchierata non possa tener testa al condizionamento del rituale lezione.

1.2

Ma qual è l'origine dell'asimmetria che caratterizza la relazione tra docente e discente? Per rispondere a questa domanda dobbiamo sicuramente considerare innanzitutto che i principali attori di questa relazione sono l'esperto da un lato e l'inesperto dall'altro. In particolare ciò su cui ritengo dovremmo portare la nostra attenzione è il fatto che il docente/esperto è generalmente colui che stabilisce ciò che il discente/inesperto *deve* apprendere. E in questo fatto, credo, è già presente in nuce l'asimmetria della relazione tra docente e discente. Infatti, nel momento in cui il docente decide cosa il discente deve imparare sta inevitabilmente influendo sul suo comportamento, sulle sue azioni e sui pensieri, e quindi esercita su di lui un certo potere.

Ora, prima di mettere in discussione la facoltà del docente di stabilire che cosa lo studente debba apprendere, è bene mettere in luce che questa asimmetria, che generalmente tendiamo ad accettare sul piano dell'apprendimento, rischia di monopolizzare ogni altro livello della relazione tra docente e discente. Ma cerchiamo di chiarire meglio la questione attraverso il racconto tratto da un passo dell'intervista di Marco, studente che frequenta la quarta al liceo scientifico:

> Quest'anno, con la professoressa di matematica - che è una professoressa che non mi piace, perché è una professoressa che secondo me non si interessa degli alunni - praticamente era successa una cosa...

[8] Bateson G., *Verso un'ecologia della mente,* Milano, Adelphi 1977, (ed. or. 1972)

> Eravamo a distanza - quindi forse magari ancora peggio - e a me era successo che... Praticamente, avevamo fatto una verifica e non le era piaciuto il modo in cui le avevo inviato la foto, perché lei voleva che trasformavo la foto in pdf e poi quindi mettevo il file pdf nell'attività in cui dovevo consegnare, insomma.. […] E quindi mi ha detto che è una cosa che non dobbiamo fare, perché poi lei deve star tre ore a girar la foto, a metterla in pdf, eccetera [detto imitando un po' il tono spazientito della professoressa].. e io ovviamente non l'ho interrotta.. però, quando ha finito di parlare, ho chiesto di poter parlare io.. ha detto di sì.. e io gli ho cominciato a dire che praticamente era una cosa nuova per noi.. nel senso che non avevamo mai fatto questo di trasformare in pdf eccetera.. perché non è che siamo a distanza da quando siamo nati.. è una cosa che può succedere.. che magari non c'è bisogno di di.. di alterarsi così.. e neanche il tempo di finire la frase che mi ha incominciato a interrompere.. nel senso.. dicendo che siamo giovani e che quindi *dobbiamo essere tecnologici* eccetera.. cosa che lì sarebbe da dirle di tutto.. però ovviamente a un professore non glielo dici.. e nonostante gliel'abbia detto più volte, è proprio una cosa che non capiva, non le interessava.. *lei rimaneva fissa sulla cose che dovevamo fare come le voleva lei* e quindi non le andava bene... Praticamente, penso tipo la settimana dopo.. o forse era la verifica stessa, non mi ricordo.. un mio compagno.. sì era la verifica stessa.. un mio compagno, per sbaglio ha inviato due foto uguali della verifica.. doveva inviare tre foto.. però ha inviato prima pagina, seconda pagina, e di nuovo prima pagina... e la professoressa, che le aveva corrette subito insomma, poteva dirglielo al compagno.. però comunque questo compagno ha preso 3.. [...] e praticamente abbiamo cominciato a dire alla prof che siccome aveva corretto subito, poteva avvisare questo compagno.. [...] *le abbiamo detto che poteva essere un po' più umana e non professoressa fissa*, perché non siamo dei robot, non sappiamo tutto.. e dunque dato che aveva corretto la verifica poteva avvisare subito il compagno che aveva fatto un errore... perché ovviamente non è che l'ha inviato apposta.. avevamo anche la prova di quando il file era stato creato della terza pagina non inviata.. Ma a lei non le è interessato nulla.. quando le ho mostrato io la prova, [...] e la professoressa evidentemente aveva capito che avevamo ragione noi e che poteva magari essere un po' più umana, *per non cedere ha detto che io non devo fare l'avvocato del compagno*, che poteva parlare da solo.. dopo che le avevo parlato dieci minuti, quindi poteva dirmelo tranquillamente all'inizio.. e quindi questa è una professoressa che.. praticamente.. come se fosse una battaglia persa..

Come vediamo la docente di matematica di Marco agisce come se non fosse un'autorità soltanto nelle equazioni, nelle derivate, nei logaritmi, negli integrali e via dicendo, ma interpreta tale ruolo anche su un piano puramente relazionale. Così, mentre potremmo forse giustificare che un'insegnante di matematica, proprio in quanto esperta in tale ambito, possa interrompere un alunno per dirgli come dev'essere risolto un dato esercizio, non è invece altrettanto ammissibile, a rigor di logica, che una stessa insegnante possa togliere la parola a un alunno per dirgli che dev'essere più capace con la tecnologia o che non deve prendere le parti del compagno. Né possiamo legittimare che una docente, messa di fronte a un'evidenza che supporta nettamente la posizione di un alunno, si rifiuti di ritrattare la sua. In questa prospettiva sono piuttosto puntuali le parole di Marco quando dice che la docente "poteva essere un po' più umana e non professoressa fissa". Esse sembrano infatti testimoniare proprio la tendenza della docente a interpretare rigidamente il suo ruolo anche lì

dove si tratta di affrontare problemi in cui la voce degli studenti e delle studentesse ha pari credibilità e diritto di espressione della sua.

Un altro episodio in cui una docente assume un ruolo autoritario sul piano relazionale ce lo racconta Irene, ragazza che frequenta la quarta al liceo scientifico:

> *Mi hai detto che la prof di Italiano si è permessa di dirti di essere più femminile…*
> Allora, no, in realtà me l'ha detto due volte, se non sbaglio. Solo che allora, visto che mi è già successo con quello di matematica dei primi due anni.. me lo diceva.. il rapporto che ho con questa è uguale al rapporto che avevo con questo. Mi diceva di essere più femminile, e io, cé, non tollero assolutamente queste cose, perché io faccio quello che mi pare in primis, cé, se io non sto mancando di rispetto a un'altra persona, alla professoressa, perché io devo essere più femminile?
> […]
> Ma lei lo aveva detto perché.. non mi ricordo.. magari per il modo in cui cammino, per il modo in cui mi siedo.. Perché magari, cé, io mi metto in una certa posizione perché ho anche un problema alla schiena, no? A seconda della posizione in cui mi metto mi fa male. Non riesco magari a stare seduta dritta perché mi fa male. E quindi magari mi metto in posizioni tipo strane, a gambe incrociate o non lo so. E quindi da lì mi aveva fatto di essere più femminile, magari anche nei modi di fare.
> […]
> L'ha rifatto in effetti. Semplicemente perché avevo aperto una pastina. Cé, adesso ti spiego anche la dinamica. Ho aperto una pastina e ho fatto alla mia compagna: "toh mangia", ma scherzando.. proprio "Toh mangia", come magari fanno le nonne in Sardegna che ti danno un sacco di roba da mangiare e ti fanno "Toh mangia".. Ho fatto così scherzando, cé, senza amarezza, senza niente.. tranquillissima.
> […]
> Lei ai colloqui si è permessa di dire che mi conosce, che mi lascio trasportare troppo dalle emozioni e non riesco.. cé, non so che cosa.. Quando in realtà non è così, per niente.

La docente di italiano di Irene, a quanto pare, non è soltanto un’esperta di letteratura e grammatica italiana, ma sente di poter valutare e correggere anche i comportamenti e i ruoli di genere. Irene viene quindi ripresa per il modo in cui cammina, per il modo in cui sta seduta, per il modo in cui si rivolge ai suoi compagni e per il modo in cui esprime le sue emozioni. Anche qui dunque emerge come la relazione in classe tenda a essere circoscritta in maniera piuttosto rigida a modalità di interazione asimmetriche che collocano la docente su un livello di dominanza rispetto a quello della studentessa.

Ora, un altro aspetto dell’asimmetria di ruolo nella relazione tra docente e studente sta nel fatto che il primo, tradizionalmente, è colui che svolge un ruolo attivo e propositivo, mentre il secondo è chiamato a svolgere un ruolo per lo più passivo e ricettivo. Sicuramente uno degli ambiti in cui questo aspetto emerge in maniera piuttosto nitida è il rituale lezione. E, al giorno d’oggi, sebbene molte voci si siano levate a favore di metodologie didattiche che propongono modalità di interazione differenti, questo stile di condurre la lezione rimane probabilmente il più diffuso. Vediamo alcuni esempi:

> La prima ora avevamo il vicepreside, che ci fa filosofia ed era abbastanza arrabbiato e... le prime due ore abbiamo avuto lui, abbiam fatto dei lavori di.. no.. ha spiegato delle cose su Spinoza mi sembra.. e niente.. io ho preso appunti come il resto della classe.. noi prendiamo appunti principalmente sul telefono, perché ci vien più comodo e i professori ce lo permettono. E poi sulla LIM il professore di filosofia tende ad avere delle slide sue da cui possiamo prendere spunto quando scriviamo appunti... eh.. non succede molto quell'ora perché è molto severo, stanno tutti zitti..[9]

Oppure:

> Eeh.. praticamente ha preso il computer, l'ha collegato alla LIM, ha preso un file che aveva nella sua pennina, ha messo delle slide, e nel mentre lei parlava, spiegava, faceva tipo dei disegni.. io non ci capisco niente, stavo ascoltando ma non stavo ascoltando. E quindi non mi ricordo neanche che cosa ha fatto probabilmente. E quindi niente lei parlava, parlava, parlava, disegnava con la sua tavoletta grafica, continuava a parlare, parlare, parlare e basta. Non chiedeva neanche tipo "Avete capito?", era concentrata sullo spiegare e basta. Come sempre del resto. Quindi, cé, se magari c'erano interventi erano appunto perché magari quel compagno lì decideva proprio di farlo, non perché diceva "Dania, dimmi che cosa hai capito di quello che ho appeno detto". Cé, in questo senso non coinvolge[10].

In entrambe le situazioni vediamo che i docenti guidano il corso della lezione attraverso una sorta di monologo rivolto al pubblico di studenti e studentesse. Questi ultimi giocano quindi un ruolo marginale e passivo. Il loro intervento non è infatti sollecitato dagli insegnanti, i quali non si preoccupano neppure di verificare l'effettiva comprensione degli argomenti trattati. Questo tipo di dinamica si può spiegare almeno in parte in termini di efficienza comunicativa. Infatti, dovendo rivolgersi ad un pubblico relativamente numeroso e avendo a disposizione un lasso di tempo limitato per portare avanti il programma, i docenti in molte situazioni sono spinti dalle circostanze ad adottare questa modalità di comunicazione[11]. D'altro lato, la lezione frontale, rievocando la forma del rituale religioso[12], tende a collocare il docente in una posizione tale per cui egli diventa voce della verità. La conoscenza non sarebbe quindi qualcosa da mettere in discussione, da costruire o decostruire. Al contrario, nonostante il superamento del paradigma scolastico e poi di quello positivista, la conoscenza viene presentata come se fosse il riflesso di una realtà data e universale. Pertanto la partecipazione di studentesse e studenti, in questa prospettiva, rimane relegata a un ruolo marginale. Il loro compito è soltanto quello di ricevere la verità così come viene calata dall'alto della cattedra e dei libri.

Ora, questa asimmetria di ruolo che vede il docente svolgere un ruolo attivo e propositivo e lo studente un ruolo passivo e ricettivo, prendendo forma nel rituale lezione, tende poi a plasmare

---

[9]Passo tratto dall'intervista di Luca

[10]Passo tratto dall'intervista di Irene

[11]Su questo problema ci ritorneremo più avanti nel testo.

[12] Tenório de Carvalho R., *The lesson ritual in pedagogy: performative aspect, "*Educação e Pesquisa", v. 42, n. 4, 2016, pp. 1045-1059

anche altre situazioni vissute in classe ma al di fuori della didattica. Consideriamo ad esempio il racconto di Eugenio, ragazzo che frequenta la quarta sempre al liceo scientifico:

> Lui [il professore di matematica] ci raccontava a volte anche della sua vita privata, ci raccontava dei suoi affari con la preside, che sono, cé.. robe che nessun professore direbbe: "Ieri ho litigato con la preside su questo motivo perché lei non vuole fare questo progetto, e io invece sì.. questo è un progetto buono che eleverebbe culturalmente la scuola e che invece va a finire in nulla".. E quindi di fatto lui ci raccontava.. e forse.. come alunni non ti viene da raccontare al prof. cosa ti succede.. nel momento in cui tu sei un alunno appunto.. un prof. magari la vede un po' più: "Si dai, bon, son ragazzi, magari gli racconto questo..".. mentre un ragazzo, anche per il fatto di essere proprio davanti a tutta la classe.. tra amici e nemici no?.. quindi è difficile comunque aprirsi di fronte a tutta la classe e al professore nel momento in cui è il tuo professore.. ehm.. e quindi sì era più una roba a senso unico, unidirezionale.. lui ci raccontava delle cose.. e noi sì, anche rispondevamo, commentavamo no? "Cavolo, dai, ma perché la preside fa così? Ma perché la scuola come corpo docenti ha questo modo di pensare?".. e quindi facevano considerazioni di questo tipo con lui..

Anche al di fuori della didattica dunque la comunicazione tende ad essere "a senso unico", "unidirezionale". Il prof confida agli alunni e alle alunne di alcuni suoi problemi vissuti all'interno della scuola, mentre loro non si espongono in prima persona. E se, come sottolinea Eugenio l'ambiente non è d'aiuto, lo è tantomeno la forma dell'interazione in classe a cui studenti e studentesse sono stati abituati fin dalla scuola primaria.

1.3

Da un punto di vista più strettamente pedagogico, diventa importante chiedersi quali siano le conseguenze di una relazione formale e asimmetrica per la qualità del percorso di istruzione di studenti e studentesse. A tal proposito è innanzitutto importante notare che una relazione formale - tanto più se asimmetrica - finisce inevitabilmente per ostacolare la conoscenza reciproca tra studenti e insegnanti. La facciata costituisce d'altra parte un "equipaggiamento espressivo di tipo standardizzato"[13] che, proprio in quanto tale, ostacola la manifestazione della propria individualità, e di conseguenza mina alle basi la possibilità di un'istruzione di qualità. E questo non solo perché un docente che non conosca il proprio allievo non sarà mai davvero in grado di averne cura, comprendendone le esigenze, le difficoltà, le inclinazioni, le attitudini e gli interessi. Ma anche perché il discente stesso, privato della possibilità di conoscere l'insegnante e di coglierne il lato umano, per così dire, non sarà mai davvero libero di approfondire, indagare e scoprire assieme a lui. Così non solo l'apprendimento, ma anche l'insegnamento rimarrà spersonalizzato, astratto.

In una direzione simile sembrano muoversi le considerazioni di Giulio, anche lui studente di quinta al liceo scientifico:

---

[13] Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, il Mulino, 1969 (ed. or. 1959), p. 33.

> Non so quale sia veramente il problema dei professori ogni tanto.. è come se non fossero in grado di mantenere, di allungare, di superare un po' la linea per avvicinarsi un po' a noi.. certo che io ti vedo solo come un professore.. mi spieghi e basta.. se parliamo di qualcosa ti capisco.. ho anche più voglia di ascoltare una persona che conosco un po' di più rispetto a una persona che mi è totalmente indifferente, che viene la spiega e se ne va via... okay, va bene.. mi dimenticherò di te come niente... se invece instauro un bel rapporto con te comunque mi impegno di più, penso che migliorerebbero molte cose.. anche perché capiresti qual è la mia situazione.. loro invece se ne fregano altamente di qual è la nostra situazione.. buona parte dei professori.

D'altra parte, la condizione in cui i docenti si trovano a lavorare non è certo terreno fertile per un approfondimento della conoscenza reciproca. Al contrario, l'organizzazione di un sistema di istruzione di massa si nutre di meccanismi e procedure che alimentano la spersonalizzazione delle relazioni e, di conseguenza, del percorso di istruzione. Si consideri a tal proposito il seguente passo tratto dall'intervista di Elena, anche lei ragazza che frequenta la quinta allo scientifico:

> Un'altra giornata indimenticabile è stata la giornata in cui mi hanno detto che forse mi bocciavano.. boh, va bene.. anche là, quella prof non la tollero.. cé, io non la posso vedere in mezzo ai corridoi.. perché tu non puoi dire a una ragazza che forse, per le assenze, la bocciano.. cé, no.. cé, io avevo una materia sotto e avevo superato il limite di assenze ma perché stavo male.. e lei mi fa: "guarda che hai fatto troppe assenze, io ti preparo eventualmente a questa cosa..", cé, non puoi venire a dire.. cé, mi aiuti.. anche se ho superato il limite delle assenze..

Il consiglio di classe, di cui la docente coordinatrice si fa portavoce, intende applicare nei confronti di Elena la normativa sul superamento del limite delle assenze scolastiche consentite. Ora, questa normativa prevede che siano concesse delle deroghe straordinarie a questo limite soltanto qualora le "assenze non pregiudichino la possibilità di procedere alla valutazione degli alunni interessati"[14]. Nel caso di Elena il consiglio di classe deve quindi aver calcolato che, nonostante l'andamento complessivamente positivo, la ragazza non disponesse di un numero sufficiente di valutazioni per poter accedere alla classe successiva. Poco importa il fatto che la studentessa non godesse di buona salute. La normativa deve essere rispettata. La decisione sul futuro di Elena viene quindi calata dall'alto, senza coinvolgere la ragazza nella valutazione di una possibile soluzione alternativa, e senza che ci sia così spazio per l'"aiuto" da lei invocato. D'altra parte, ammettere nel procedimento deliberativo delle componenti soggettive ed emotive sarebbe contrario alla natura di un sistema scolastico che dev'essere fondato sulla calcolabilità, l'obiettività e l'uguaglianza formale. Personalizzare il percorso d'istruzione e le relazioni potrebbe essere invece sintomo di favoritismo e parzialità, e dunque di mancanza di professionalità e dirittura morale.

[14] "Frequenza scolastica e assenze", Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ultima cons. 4 settembre 2022,
https://www.miur.gov.it/frequenza-scolastica-e-limite-assenze

Questo tipo di impressione si può ricavare, ad esempio, anche dal seguente passo dell'intervista di Cristina. La ragazza ci racconta infatti come il suo docente di italiano si trovi a dover dissimulare la spinta quasi istintiva a personalizzare l'interrogazione di una sua allieva:

> Lei vuole studiare lettere, no? E il suo poeta preferito è Montale. E stavamo facendo proprio.. tra le tante cose da studiare c'era anche Montale. E questa mia compagna fa: "Siccome il prof sa che mi piace Montale, sicuro non me lo chiederà", il professore però sapendo quanto lei ci tenesse a parlare di questo poeta, perché era proprio qualcosa che lei.. insomma durante tutte le lezioni lo tirava sempre fuori.. siccome non poteva chiederle direttamente quello, perché voleva vedere se lei sapeva in generale, le ha fatto una domanda meno specifica, le fa: "Parlami della poesia nel Novecento e fammi un excursus, soffermandoti sui tuoi poeti preferiti", quindi diciamo che, pur chiedendole di prendere in esame tutti i poeti che dovevamo studiare, l'ha comunque aiutata, dicendole "Parlami pure del tuo poeta preferito", *senza andare proprio a far capire a tutti che voleva che lei parlasse di Montale*, però allo stesso tempo mettendola molto a suo agio, perché era quello di cui lei voleva parlare.

Il professore sa che la studentessa è molto appassionata di letteratura e che Montale è un poeta per cui lei ha un particolare interesse. Sente quindi il bisogno di darle la possibilità di esprimere questa passione nel momento della valutazione. Allo stesso tempo però il professore sa pure di non aver mai concesso a nessuno di parlare del suo autore preferito, o comunque di scegliere l'argomento di cui parlare durante l'interrogazione. Non sarebbe giusto quindi privilegiare così esplicitamente la ragazza. Il docente decide allora di elaborare un escamotage che gli consenta sì di personalizzare l'interrogazione, ma in maniera velata, evitando così che il suo comportamento possa essere interpretato come un tradimento nei confronti dell'eguaglianza di trattamento che viene riservata a ciascuno studente.

Cristina ci racconta poi nella sua intervista anche di un altro episodio che presenta alcuni aspetti in comune con quello appena citato:

> Mi ricordo una volta che una mia compagna di classe, che solitamente studia molto e che è abbastanza brava, aveva preso mi sembra 3 o 4 in una verifica di matematica. In quel periodo lei era molto molto ansiosa, aveva molti problemi legati allo stress e all'ansia per la scuola. E mi ricordo che quando la prof ha consegnato le verifiche si è messa diciamo.. *per non far pensare che fosse solo per lei, e quindi per non farla sentire quella presa di mira, si è messa uno per uno a parlare a tutti gli studenti*.. tipo consegnando la verifica, si è presa quei due minuti per parlare con ciascuno della verifica, e io ce l'avevo vicino e ho sentito.. se a noi magari passava e ci diceva: "hai sbagliato questo, hai sbagliato quello, hai sbagliato quell'altro", con lei, in modo molto discreto ovviamente, si è messa a cercare di parlare un attimo di questo discorso dell'ansia, a dirle che insomma, era un peccato vedere una ragazza sveglia come lei prendere brutti voti per colpa di questo problema, e cose del genere.

Come vediamo, mentre nell'episodio precedente il docente sceglie di mimetizzare la personalizzazione dell'interrogazione salvaguardando l'apparenza dell'uguaglianza, in questo caso invece, per legittimare la personalizzazione, la docente decide di ricorrere a una - almeno apparente - standardizzazione della personalizzazione stessa. Per poter dedicare la propria attenzione e cura ad

una singola studentessa, diventa cioè necessario che nello stesso frangente ogni singolo alunno o alunna possa godere, almeno apparentemente, della medesima cura e attenzione.

La personalizzazione non risulta quindi contemplata nella relazione studente-insegnante. Anzi, lo stesso parlare di relazione studentE-insegnante non appare preciso. Sembra più corretto esprimersi invece nei termini di relazione studentI-insegnante. Di fatto quest'ultimo si rapporta con il gruppo classe nel suo insieme, e non con le singole individualità che lo compongono. L'incontro a tu per tu è infatti un'eccezionalità che implica una rottura nella forma abituale della relazione. Ma se l'incontro a tu per tu è qualcosa di eccezionale, sarà molto difficile, se non impossibile, creare un terreno relazionale favorevole a una conoscenza più approfondita tra docenti e studenti. E, come abbiamo già detto, se questa conoscenza mancherà sarà pregiudicata anche la possibilità di far fiorire un'istruzione che sia davvero di qualità, e cioè un'istruzione che sia a misura del singolo studente e della singola studentessa.

1.4

Diviene quindi importante, a questo punto, domandarsi come mai la relazione tra insegnante e studenti abbia assunto questa forma particolare. Come mai cioè tale relazione tenda alla spersonalizzazione. In parte lo abbiamo già accennato: i processi di istituzionalizzazione, andando a separare l'apprendimento dallo scorrere naturale della vita, hanno finito per stabilizzare modelli di comportamento dotati di cogenza normativa[15] che si sono concretizzati, all'interno delle scuole, nell'interpretazione di ruoli sociali tipizzati.

Ma l'istituzionalizzazione dell'apprendimento è stato inoltre il presupposto fondamentale per un ulteriore importante fattore di spersonalizzazione, e cioè l'attecchimento, in seno al sistema scolastico, dei moderni processi di razionalizzazione[16]. E' infatti proprio alla luce di questi processi che possiamo meglio comprendere la standardizzazione delle procedure decisionali nonché la resistenza alla personalizzazione delle relazioni. In particolare, risulta essere di rilevante importanza in questo senso l'influenza esercitata sulla scuola dall'affermazione del *potere legale* nella sua manifestazione più caratteristica: la burocrazia[17]. Tale influenza si può riconoscere innanzitutto dalla tendenza al "dominio del mezzo sul fine". Il fine educativo sembra cioè passare in secondo

---

[15] Cavalli A., *Istituzioni. Processi e tipologia* in *Enciclopedia delle scienze sociali,* Roma, Treccani, 1996. https://www.treccani.it/enciclopedia/istituzioni_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

[16] Weber M., *Etica protestante e spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1965 (ed. or. 1905).

[17]Santambrogio A., *Introduzione alla sociologia,* Roma-Bari, Laterza, 2014 (Edizione digitale), pos. 2075 di 5671.

piano, mentre il rispetto della procedura diviene l'aspetto fondamentale[18]. Così, ad esempio, non importa valutare insieme ad Elena quale possa essere un percorso ragionevole e alternativo rispetto alla ripetizione dell'intero anno scolastico, ciò che conta più di ogni altra cosa è l'adempimento della norma. E questa dinamica, come vedremo ora dal proseguo del racconto di Elena, non può che riflettersi sul piano delle relazioni:

> […] Chiama.. bussa la prof, era la coordinatrice, mi ha chiesto di uscire un attimo, mi ha portato in un'altra classe, vuota. Mi ricordo ancora che era il secondo piano, ultima classe affacciata sulla parte dietro della scuola.. E allora mi ha parlato di sta cosa.. molto anche lei tutta.. cé, *non era la lei solita*, *tranquilla, anzi.. sembrava quasi in difficoltà a parlare* e.. lei che mi diceva così e io che ormai avevo capito quello che mi voleva dire, le facevo: "va bene".. cé, *che cosa le potevo dire a una prof, che tra l'altro è più grande di me? Cé, per l'autorità io porto rispetto.. non avevo neanche parole, nemmeno io*.. cé, cosa potevo dirle, le dicevo se si poteva fare qualcosa però praticamente avevo già capito quello che voleva fare e quindi i*o son rimasta senza parole e lei che praticamente stava parlando con un muro*.. cé lei stava parlando con un muro perché io avevo capito e quindi non l'ho più ascoltata.. ho detto "vabbè..", avevo capito la mia sorte.. dopo mi ha mandato via, sorriso a cattivo gioco.. solito quando parli con le persone che vuoi lasciare andare.. che vuoi liberartene diciamo.. dici "sisisi, okay, va bene, grazie".. e son tornata in classe basta.. avevo chiuso.. ho chiuso subito..
>
> […]
>
> Cé, comunque per me è stato un anno perso per niente.. e io la guardavo e.. la guardavo, sentivo le sue parole, avevo capito cosa aveva detto, e dopo che ho realizzato quello che stava dicendo, non la ho più ascoltata perché, cé.. era una cosa inconcepibile per me.. un aiuto puoi sempre darlo. Alla fine sappiamo. Loro fanno quello che vogliono sinceramente, a mio parere. Se vogliono fare una cosa la fanno, se non vogliono non la fanno. E quindi non capivo questo atteggiamento. Poi io la ascoltavo un po'.. cé.. *sembrava quasi che anche lei fosse in difficoltà*.. e quindi io, cé.. se tu sei una prof.. Ero anche scettica all'inizio.. Ho detto: "Vabbè, me l''avrà detto solo così..", ero sia senza parole ma ero anche incredula.. cé ancora ad oggi non riesco a capire certe cose, certi atteggiamenti.. Poi, cé, *lei è anche una che fa sempre la carina con tutti*, così.. E niente, ero veramente senza parole, cé, non sapevo cosa pensare. E ad oggi non so cosa pensare. Penso solo che non me la meritavo.

Elena ci racconta che la docente era "in difficoltà", non era "la lei solita". La situazione la spinge ad assumere un ruolo formale, emotivamente distaccato, diverso dal solito. E sebbene noi non sappiamo molto di questa docente, dalle piccole tracce che abbiamo a disposizione possiamo presumere che, nell'interazione con studenti e studentesse, lei non sia solita fare affidamento su di un *self* puramente professionale. Ciò si può ricavare dal fatto che il "fare sempre la carina con tutti [gli studenti e le studentesse]" è un comportamento che tende almeno in parte ad andare controcorrente rispetto alla deferenza asimmetrica che normalmente permea le interazioni tra docenti e studenti. La docente infatti, facendo la carina con loro, celebra il *self* degli alunni e delle alunne, proponendo così una maggiore orizzontalità dell'interazione. In questo episodio, però, la situazione richiede l'interpretazione di un ruolo diverso. La docente deve assumere un ruolo

[18]Ivi, pos. 2078 di 5671.

formale, freddo, distaccato. Deve comunicare infatti ad Elena la probabile decisione che sarà presa dal consiglio di classe di fronte al superamento del limite consentito di assenze. Come già accennato in precedenza, si tratta di una decisione anonima, di una questione di calcolo, in cui la particolarità del caso ha nessuna, o comunque poca, rilevanza. Nella docente si crea però una sorta di dissonanza cognitiva quando, trovandosi a tu per tu con Elena, si accorge di avere a che fare con un essere vivente, con le sue paure, desideri, emozioni e pensieri, e non semplicemente con un nome e un cognome, e con i numeri delle assenze e dei voti. Non riesce quindi ad essere "la lei solita", "carina" e simpatica.

Elena, dal canto suo, si accorda al tipo di interazione proposto dalla coordinatrice. Innalza un muro a sua protezione per bloccare il flusso di informazioni in entrata e per evitare di manifestare reazioni inadeguate da parte sua. Ma poiché ogni muro, fisico o psicologico, rappresenta una forma di protezione, controllo e divisione, chiudendosi in questo modo, Elena finisce per confermare l'anonimità e l'impersonalità dell'interazione. In altre parole Elena, nell'escludere sé stessa dall'interazione, diventa una sorta di compagna d'equipe[19] della docente, aiutandola a mantenere la facciata istituzionale proprio quando questa stessa facciata sembrava iniziasse a scricchiolare.

Vediamo dunque che il dominio del mezzo sul fine a livello organizzativo e decisionale si riflette sul piano relazionale nell'esclusione del *self* personale e nella repressione dell'emotività (e pertanto della corporeità). D'altra parte, come ha notato Amman Madan riprendendo le tesi di Max Weber, la burocrazia dà forma alla scuola e alle altre istituzioni sociali facendo forte affidamento su un educazione all'impersonalità e alle relazioni impersonali[20]. L'educazione non prevede cioè una "connessione con individui specifici ma, piuttosto, con principi e regole generalizzate"[21].

Un altro esempio dell'impatto del processo di razionalizzazione sulle relazioni tra insegnanti e studenti emerge, nell'ambito della verifica e della valutazione, dal seguente passo dell'intervista a Irene, che qui ci racconta di un episodio vissuto quando era ancora in prima:

> Mi ricordo che ero tipo attaccatissima al muro io, cé, nel banco vicino al muro, che faceva d'angolo. E io la vedevo proprio in traiettoria, lei vedeva me, io vedevo lei, lei chiama me, io guardo, ci fissiamo negli occhi tipo per due minuti buoni. E poi vabeh, […] mi alzo, vado lì e le faccio: "Non sono pronta, non pensavo che interrogasse". Lei mi ha mandato al posto con '1', con la sua voce da cornacchia, letteralmente. E io torno al posto, inizio a riflettere, apro il mio registro elettronico e vedo quell'1' in rosso, così, in storia, altra mia materia preferita, parentesi. E inizio a piangere, piangere e a piangere. [...]
>
> *E quando a te è venuto da piangere, la prof...*

[19] Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, cit. pp. 95-123.

[20] Madan A., *Max Weber's critique of the bureaucratization of education,* "Contemporary education dialogue", v. 11, n. 1, 2014, pp. 95-113.

[21] *Ibid.*

Impassibile, niente. […]

Di fronte alle lacrime di Irene, la professoressa di storia rimane impassibile. Lei ha svolto il suo compito: misurare la preparazione della studentessa e registrarla. Una pratica burocratica, svolta da un funzionario statale che deve rimanere neutrale ed emotivamente distaccato. Il pianto della ragazza non ha alcuna importanza, così come non ha alcuna importanza il motivo della mancanza di preparazione. In questo caso non c'è però accordo nell'interazione: la docente propone un modo di operare freddo e oggettivo, mentre Irene risponde con tutta sé stessa, attraverso il pianto. Forse, essendo ancora agli inizi del percorso liceale, la ragazza deve ancora essere ben socializzata alle dinamiche dell'impersonalità che spesso sono previste nell'interazione docente-studente, in particolar modo per quel che riguarda il contesto della valutazione. Più avanti nell'intervista, infatti, raccontando di un episodio avvenuto tre anni più tardi, la stessa Irene affermerà: "Io generalmente non piango mai alle interrogazioni, cé.. preferisco morire piuttosto che piangere davanti a un professore". La partecipazione emotiva è diventata dunque qualcosa da nascondere, censurare. E' il segno di una sofferenza personale che, rivelando una debolezza, poco si addice all'interazione con un docente.

La razionalizzazione finisce quindi per alimentare il processo di spersonalizzazione e formalizzazione delle relazioni tra docenti e studenti. Infatti, quanto più si affermano fredde dinamiche di calcolo e misurazione, tanto più l'interazione si fa impersonale, richiedendo l'interpretazione di ruoli formali nell'interazione.

1.5

Finora ci siamo concentrati in particolar modo sulla spersonalizzazione delle relazioni tra docenti e studenti, accennando soltanto al problema della spersonalizzazione dell'istruzione. Ovviamente si tratta di due aspetti intimamente connessi tra loro, in quanto l'impossibilità, o l'incapacità, di conoscere lo studente da vicino, e di poterlo cogliere quindi nella sua unicità, pregiudica sul nascere la possibilità di un'istruzione personalizzata. Come abbiamo visto i processi sociali di istituzionalizzazione e di razionalizzazione della scuola non hanno contribuito a preparare un terreno ideale per la fioritura di relazioni autentiche tra docenti e studenti. L'influenza di questi processi sulle modalità di relazione non si può però spiegare unicamente in termini di condizionamenti socio-culturali. Esistono infatti dei risvolti di tipo logistico che riflettono questi condizionamenti e che ogni giorno ostacolano la possibilità di personalizzare l'istruzione. In questo senso uno dei più importanti fattori da considerare è senza dubbio il sovraffollamento delle classi.

Infatti, possiamo affermare con una certa sicurezza che maggiore sarà il numero di alunni ed alunne presenti in una classe, maggiore sarà la difficoltà per l'insegnante di poterli davvero conoscere, e, di conseguenza, minore sarà la possibilità di costruire un percorso di istruzione personalizzato. Al contrario, ciò che l'affollamento delle classi tende a promuovere è una conoscenza superficiale e stereotipata dell'altro. Laddove non è possibile approfondire la conoscenza reciproca diviene infatti pressoché inevitabile ragionare per categorie. Prendiamo in considerazione a tal proposito un passo tratto dell'intervista di Luca, dove ci viene raccontato di un episodio avvenuto in prima liceo:

> […] finito l'appello, mi ricordo, io sono andato... tutti avevano abbastanza caldo, perché comunque era l'inizio dell'anno, non era ancora ottobre. C'era molto caldo e han chiesto di chiudere le persiane, le tende, e allora sono andato a chiuderle e... mi ricordo che per sbaglio sono scivolato, mi sono appoggiato minimamente alle tende e ne ho staccate metà, praticamente, ma non l'ho fatto apposta, non l'ho fatto per gioco, e mi ricordo che mi son preso una nota per questo.. la mia prima nota.. perché avevo staccato apposta le tende per fare un dispetto a un mio compagno.. una cosa del genere.. e.. alla fine ho avuto, non un litigio.. un dibattito, non me lo ricordo, con la prof.. e.. appunto alla fine mi ha dato la nota e diciamo che da lì in poi mi ha sempre odiato.. comunque diciamo che si è comportata abbastanza male perché aveva un tono un po'... era molto aggressiva e mi ha comunque attaccato per delle tende.. cè.. manco l'avessi fatto apposta.

La professoressa di Luca, nell'interpretare quanto accaduto, non entra in relazione con il ragazzo e con le sue azioni concrete, quanto piuttosto con un'immagine astratta, una categoria di persona e di avvenimento. L'episodio non viene cioè considerato nella sua unicità e particolarità: un *bias* cognitivo sembra impedire alla professoressa di osservare con precisione e attenzione, e Luca viene così tipizzato, ridotto all'immagine del classico giovane studente indisciplinato che, appena cominciate le scuole superiori, ha bisogno di essere fatto rigare dritto. Luca, dal canto suo, finisce a sua volta per ricondurre la docente all'immagine tipo della professoressa cattiva che "da lì in poi lo ha sempre odiato". Certo, si potrebbe sostenere che un simile errore di interpretazione da parte della docente sarebbe potuto avvenire anche in una classe poco numerosa. E in effetti il numero di persone all'interno dell'aula non è l'unico fattore dal quale si possa far dipendere la qualità della relazione tra docente e studenti. Inoltre non è poi così difficile immaginare un contesto simile, in termini numerici, in cui una docente decida invece di prendersi il tempo per dialogare con lo studente e per capire cosa sia effettivamente accaduto. Di fatto nulla esclude questa possibilità. Tuttavia, ciò che mi sento di dire è che questa stessa possibilità è ostacolata (sebbene non impedita) da una classe con elevato numero di studenti e studentesse[22].

[22] Della scuola di Luca sappiamo che nell'anno accademico 2021/2022 746 alunni ed alunne sono suddivisi in un complessivo di 31 classi per una media di 24 alunni ed alunne per classe (https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/GEPS02000C/ls-efermi-/).

Un altro aspetto da considerare è il fatto che quanto più una classe sarà numerosa tanto più l'insegnante dovrà preoccuparsi di riuscire a far sì che studenti e studentesse si comportino in maniera adeguata durante la lezione. E se l'adeguatezza del comportamento da un lato può dipendere dalla capacità dell'insegnante di riuscire a coinvolgere gli studenti durante la lezione, dall'altro, in molte situazioni, la buona condotta dovrà essere invece forzata dall'insegnante attraverso comportamenti e atteggiamenti autoritari. Fare la voce grossa, sbattere i libri sul banco, chiamare interrogazioni "a sorpresa", note sul registro, convocazioni dei genitori: tutti strumenti che in talune situazioni i docenti decidono di utilizzare per cercare di imporre la disciplina all'interno della classe. Vediamo a tal proposito un altro esempio tratto dall'intervista di Eugenio:

> Le sue ore erano un silenzio tombale perché se aprivi bocca ti interrogava.. di fatti io mi ricordo che mi avevano chiesto due euro per andarsi a comprare il panino, delle mie compagne di classe, dietro.. questo in prima ovviamente.. perché l'abbiamo avuta solo in prima, grazie al cielo.. ehm.. e io tipo mi son girato per vedere cosa volessero no? e loro: "Ah sì.. mi presti due euro per andare a comprare il panino", e io ho detto "boh.. va bene" no?.. e mi rigiro e la professoressa mi guarda.. vedo che la professoressa mi guarda.. non dico niente.. e lei dice: "Ah parli? Bene, dopo vieni interrogato..", "Ma come scusi? mi hanno solo chiesto due euro per andare a comprare un panino".. e alla professoressa invece non fregava niente, mi ha interrogato..

L'interrogazione diviene quindi in questo caso uno strumento di deterrenza. Una punizione esemplare, attraverso cui la docente mette in guardia tutta la classe e consolida così il "silenzio tombale" che regna durante le sue lezioni. Eugenio ci spiega però qual è il contesto da cui nasce questo tipo di dinamica di controllo:

> Quando c'è il doberman che ti abbaia, tu non è che vai lì con la mano.. non è che fai casino.. però quando c'é il cane vecchio e stanco che sta lì a farti la guardia tu puoi anche far quello che vuoi perché lui non ha le forze, non ha la forza di volontà proprio per imporsi e dire "No, vai al posto..", così.. maturando, questa cosa va scemando perché adesso non succederebbe mai più una roba del genere.. che in classe si fa casino.. perché uno è lì per imparare, per ascoltare.. a far casino lo vai a fare dopo scuola.. ma così la pensano tutti ormai.. in prima no.. in prima la pensavamo tutti al contrario.. alla prima opportunità di fare chiasso si faceva..

Quando gli studenti e le studentesse sono ancora ai primi anni del liceo, e le classi sono peraltro generalmente più numerose, per l'insegnante può talvolta sembrar conveniente indossare i panni del cane da guardia, il "Doberman" per l'appunto. D'altra parte si tratta di una fase della vita, quella della prima adolescenza, in cui i giovani, almeno nella nostra società, sono generalmente considerati "più inclini all'eccitazione, più emotivi e più soggetti alla rabbia o al turbamento"[23]. Inoltre l'organizzazione scolastica prevede che alunni ed alunne trascorrano la maggior parte del

[23] Steinberg L., *Adolescenti. L'età delle opportunità,* Torino, Codice edizioni, 2015 (Edizione digitale), pos. 441 di 5569.

tempo passato in classe seduti fermi al loro banco, come peraltro Irene ci fa notare raccontandoci che cosa desidererebbe cambiare della sua vita scolastica:

> Poi cosa cambierei altro? La possibilità di fare una pausa non stando seduta nel banco.. uscire e sgranchirmi.. sempre nel perimetro della scuola, però uscire e sgranchirmi le gambe perché cé.. cinque ore seduta.. anche no. Cinque ore seduta la mattina, cinque ore seduta a studiare il pomeriggio.. che cosa sono? Direttamente dormo sulla sedia e faccio prima.[24]

Il controllo che viene imposto, o autoimposto, sui corpi degli studenti e delle studentesse conduce a una repressione dell'energia vitale che prima o poi ha bisogno di trovare una via di sfogo. Nel migliore dei casi, si spera che ciò possa avvenire al di fuori della giornata scolastica, ad esempio durante lo svolgimento dell'attività sportiva pomeridiana. Nel peggiore dei casi, almeno dal punto di vista degli insegnanti, sarà la loro ora di lezione a divenire una potenziale occasione per una liberazione dell'energia repressa. Così, la facoltà di esaminare e di attribuire voti diventa in queste situazioni un potenziale strumento di coercizione che gli insegnanti possono utilizzare proprio per controllare la condotta di studenti e studentesse.

Ora, una relazione basata sulla disciplina e sul controllo è una relazione governata dalla paura. Una paura reciproca: quella di perdere il controllo della classe da un lato, e quella di veder penalizzata la propria carriera scolastica dall'altro. Ed è proprio nella paura che, a mio parere, possiamo individuare uno dei principali fattori che spinge i soggetti a rifugiarsi dietro una facciata. La maschera dello studente attento e disciplinato, così come quella del docente severo e autoritario non sono che strategie difensive funzionali al mantenimento della propria sicurezza e stabilità. Pertanto il punire, il controllare e l'infondere paura, alimentando le dinamiche del gioco di ruolo all'interno della classe, divengono anch'essi fattori di spersonalizzazione delle relazione.

Ma l'imposizione della disciplina all'interno di classi sovraffollate è strettamente legata anche ad un altro fattore logistico fondamentale all'interno delle strutture scolastica. Infatti, come fa notare Foucault, il controllo su ciascun individuo nello spazio scolare è ciò che consente lo sviluppo di "una nuova economia dei tempi di apprendimento"[25]. E tale economia dei tempi di apprendimento è senza dubbio un ulteriore ostacolo alla fioritura di relazioni autentiche tra studenti e insegnanti. Il completamento dei programmi, la necessità di registrare un certo numero di valutazioni e la frammentazione dell'orario scolastico tengono infatti i docenti sotto una pressione costante che li porta a dare maggior importanza ed enfasi allo svolgimento delle mansioni istituzionali piuttosto

---

[24] Questo passo del racconto si riferisce in particolare al periodo successivo allo scoppio della pandemia, in cui le possibilità di muoversi liberamente nella scuola sono state limitate. Si tratta però unicamente dell'acutizzarsi di dinamiche già presenti all'interno della scuola.

[25] Foucault M., *Sorvegliare e punire*. *Nascita della prigione,* Torino, Einaudi, 2014 (ed. or. 1975), p. 160.

che alla cura delle relazioni con gli studenti e le studentesse[26]. Non intendo dire con ciò che la cura della relazione e lo svolgimento della lezione costituiscano degli ambiti tra loro separati. Al contrario, la lezione è proprio una di quelle situazioni in cui il docente potrebbe prendersi davvero cura dei suoi studenti. Ciò che intendo dire piuttosto è che nell'attuale sistema scolastico italiano, anche a causa di questa pressione temporale, la lezione rischia di essere ridotta al mero svolgimento di un compito istituzionale, a una faccenda burocratica il cui svolgimento prescinde dalle reali necessità e interessi dei soggetti coinvolti. Leggiamo ad esempio il seguente passo tratto sempre dal racconto di Irene:

> Appena la professoressa è entrata in classe, vabbè eravamo un po' agitati.. quelli che dovevano fare il recupero. Si è seduta, ha contato quante persone c'erano, ha visto che quelli che dovevano fare il recupero erano letteralmente la metà, e quindi ha deciso di non farlo. Vabbè, io ovviamente mi sono arrabbiata perché avevo passato giorni e giorni fino alle 3 a studiare per niente. E poi lei ha fatto "Vabbè, facciamo lezione normale, mettetevi al posto", e niente. Poi ovviamente lei è di quelle che non sta molto appresso a quelli che hanno più difficolta. Nel senso, lei tipo fa "Avete capito?", e se anche solo uno, magari quello bravo, risponde e dice "sì", lei continua, non si preoccupa di chiedere magari a quelli che sa che vanno male "Oh ma hai bisogno di aiuto?, Oh ma lo stai capendo?". No.
>
> […]
>
> A lei le ho fatto: "Professoressa mi sono preparata, ci siamo preparati quelli che siam venuti oggi.. abbiamo studiato giorni e giorni, ce la faccia fare e poi gli altri un altro giorno", e lei ha detto "no", che direttamente la facevamo tutti insieme, che *non voleva perdere tempo*, non so che cosa, e quindi alla fine la ho lasciata stare e non ho insistito di più perché tanto con lei non funziona e quindi, niente, alla fine non l'abbiamo fatta.

Vediamo qui come la principale preoccupazione della docente sia quella di non "perdere tempo". Non importano tanto quali siano le esigenze delle studentesse e degli studenti, ciò che conta davvero è il portare a termine, nel modo più efficiente possibile, le proprie mansioni. Puntuali a tal proposito le considerazioni di Domenech Fransesch: "La scuola funziona secondo un ritmo stabilito, con un tempo razionalizzato, pianificato e con attività attentamente programmate. Si stabiliscono obiettivi da raggiungere entro tempi prefissati. Questa pratica […] conduce all'ossessione per il tempo che non basta mai, alla marginalizzazione di attività non finalizzate all'acquisizione di nozioni, a una corsa che appare insensata, perché mossa da preoccupazioni più burocratiche che realmente educative"[27]. E questa burocratizzazione della didattica, come abbiamo già visto, equivale a una spersonalizzazione delle relazioni e dell'istruzione. Inoltre, la necessità di pianificare le attività sulla base di un'ottimizzazione delle tempistiche sembra evocare logiche

[26] E a questa mancanza di cura possiamo riferire ovviamente anche le dinamiche di sorveglianza e punizione sopra descritte.

[27] Francesch J. D., *Elogio dell'educazione lenta,* Brescia, La scuola, 2011, p. 20.

afferenti alla sfera produttiva piuttosto che a quella educativa. D'altra parte, come fa notare Ken Robinson, la produzione industriale e l'istruzione di massa seguono fondamentalmente lo stesso principio: "il rispetto di regole e standard specifici"[28]. E tali standard riguardano, tra le altre cose, anche i tempi di apprendimento. Questi infatti, proprio per garantire una maggior efficienza sotto il profilo didattico, vengono uniformati. Viene cioè imposto un tempo unico a cui tutti devono adeguarsi indipendentemente dalle loro capacità, inclinazioni e interessi. Nel caso raccontatoci da Irene, la standardizzazione del tempo di apprendimento viene calibrata dalla docente sulla base del ritmo dello studente "bravo", il quale le consente di mantenere l'andamento più efficiente possibile nello svolgimento della didattica. Ora, se da un lato questo tipo di dinamiche rappresentano un caso forse estremo di mancanza di cura e serietà nella didattica, dall'altro, la corsa all'efficienza è un fattore che, a prescindere dal temperamento dei docenti, nuoce alla qualità delle relazioni con gli studenti. Infatti, possiamo dire che quanto più i momenti vissuti a scuola saranno condizionati dalla pressione del tempo, tanto meno la scuola sarà un luogo che possa promuovere relazioni autentiche ed educative.

1.6

Abbiamo considerato nel paragrafo precedente come l'affollamento delle classi e l'organizzazione del tempo scolastico abbiano una pesante ricaduta sulla qualità delle relazioni tra studenti e insegnanti e dunque, parallelamente, sulla qualità della didattica, andandone ad ostacolare la personalizzazione. Ma quali sono le conseguenze concrete della mancanza di personalizzazione sull'esperienza di apprendimento di studenti e studentesse?

Fondamentalmente un'assenza di personalizzazione implica che le attività scolastiche e lo studio non nascano dal desiderio di apprendere dello studente (e di insegnare del docente), ma siano invece imposte dall'alto.

Certamente, nel sistema di scuola secondaria di secondo grado italiano, studentesse e studenti possono scegliere "il tipo di indirizzo più vicino alle loro potenzialità, ambizioni e aspettative"[29]. Si tratta tuttavia di una scelta che deve essere fatta a 13/14 anni, e che pertanto presuppone che a quell'età tutti gli alunni e tutte le alunne abbiano già scoperto quali siano i loro talenti e le loro passioni. In realtà, semplicemente, questo aspetto non è poi così rilevante agli occhi dei governi. Di

---

[28] Robinson K., *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione,* Trento, Erickson, 2016 (ed. or. 2015), p. 63.

[29] Ministero dell'Istruzione, dell'università e della Ricerca, *La scuola secondaria superiore. Profili e quadri orari,* Roma, 2014, pp. 5-6.
https://www.orientamentoistruzione.it/_file/documenti/QUADRI_ORARI/MIUR-%20Scuola%20Secondaria-superiore.pdf

fatto le grandi riforme degli ultimi due decenni non sono state fatte per andare incontro a queste necessità particolari e soggettive, ma piuttosto per tentare di rispondere ad esigenze di carattere politico ed economico. "Dovunque si guardi", afferma Ken Robinson, "l'istruzione è in cima ai programmi dei governi"[30]. Questi ultimi infatti "tengono saldamente le redini dell'istruzione pubblica, dicendo alle scuole cosa devono insegnare e imponendo sistemi di valutazione con cui rendere conto del loro operato". Tutto ciò ai fini di garantire la prosperità economica nazionale e per "tenere testa alla concorrenza"[31]. D'altra parte lo stesso opuscolo citato in precedenza per l'orientamento degli studenti e delle studentesse alla scuola secondaria di secondo grado rivela qual è stato il vero intento della riforma: viene infatti affermato apertamente che questa ha introdotto importanti novità nella scelta del percorso scolastico con lo scopo di garantire "una maggiore coerenza con una società sempre più globalizzata e competitiva"[32].

Andiamo quindi a vedere nel concreto come queste dinamiche macro-sociali si riflettano sulle esperienze scolastiche quotidiane. Un primo aspetto da considerare, come abbiamo detto, è il fatto che, quando l'apprendimento viene imposto dall'alto, in molti casi finisce per non incontrare l'autentico interesse di studenti e studentesse. Esso si presenta invece molto spesso come un compito astratto, impersonale, che lo studente deve svolgere unicamente perché quello è il suo dovere. Possiamo citare qui a titolo esemplificativo il dialogo rappresentato nel film *Ovosodo* tra lo studente protagonista e il suo professore durante l'esame di maturità:

> Professore: Dunque vediamo.. a proposito dell'opera di D'Annunzio, Giacomo De Benedetti parla di una sorta di meccanicismo deduttivo. Ci vuole per cortesia commentare questo giudizio alla luce dell'analisi da voi svolta durante l'anno su decadentismo e superomismo?
>
> Piero: Mhmm.. Alla luce dell'analisi svolta in classe sul decadentismo e il superomismo.. si può dire che quando Giacomo De Benedetti parla di... di quella cosa che ha detto lei.. io sono abbastanza d'accordo..
>
> Professore: Prendiamo atto che non ama neanche D'Annunzio…
>
> Piero: Con rispetto parlando mi sembra proprio il peggio di tutti.
>
> Professore: Allora ricapitoliamo: Carducci sarebbe trombone, pascoli stucchevole e Manzoni paternalista.. Ci parli lei di un autore che merita il suo apprezzamento..
>
> Piero: Quest'anno ho letto tante bellissime cose! Ian McEwan, Benni, Pennac, i fumetti di Andrea Pazienza - che secondo me hanno una loro dignità letteraria -, poi quel fantastico libro di Chatwin sulle vie dei canti, e

---

[30] Robinson K.,*Scuola Creativa. Manifesto per una nuova educazione,* cit., p. 33.

[31] Ivi, pp. 35-36

[32] Ministero dell'Istruzione, dell'università e della Ricerca, *La scuola secondaria superiore. Profili e quadri orari,* cit., pp. 5-6.

la biografia di Nelson Mandela!.. Quell'uomo ha avuto una vita incredibile! Conoscete vero? Eh? Lo conoscete? No, non lo conoscete..?[33]

Nel momento in cui gli viene chiesto di parlare delle letture da lui apprezzate, si accende la passione di Piero, l'entusiasmo e il coinvolgimento dello studente sprizzano da tutti i pori. Gli insegnanti però sembrano disapprovare. Osservano dall'alto, chi paternalisticamente, chi con sguardo di pietosa superiorità. Eppure, quand'anche si consideri necessario che uno studente appassionato di letteratura non possa tralasciare i grandi classici del passato, sarà sicuramente più intelligente, nella prospettiva di promuovere la buona qualità dello studio, promuovere collegamenti e associazioni che nascano dalle passioni dello studente. In questo modo infatti, mettendo cioè in relazione le sue letture personali con quelle reputate più nobili, egli avrà la possibilità di esplorare sotto luce diversa anche ciò che altrimenti potrebbe apparirgli soltanto "stucchevole e paternalistico".

Un altro episodio in cui possiamo assistere all'accendersi della passione e dell'interesse di una studentessa di fronte a temi che la coinvolgono personalmente lo possiamo trarre questa volta da un passo dell'intervista di Elena:

> Giulia non è una che in classe interviene spesso, anzi.. nelle altre materie tendenzialmente sta in silenzio e ascolta.. invece in ginnastica, in scienze motorie, è una di quelle che interviene di più proprio perché sa meglio della materia, conosce vari aspetti.. avendo fatto anche [salto con l'] asta per molti anni a livello agonistico sa magari gli effetti che può avere magari anche lo sport in generale.. comunque lei ha fatto tantissimi allenamenti, ha fatto gli italiani e tutto.. quindi la vedi che ha una preparazione diversa rispetto a uno che non ha fatto sport.. cé, non che non ha fatto, ma che non ha fatto a livelli alti e comunque non si è mai interessato ad andare a vedere come migliorare le prestazioni o altre cose.. quindi lei la vedevi particolarmente interessata nella lezione..
>
> [...]
>
> La vedi la differenza tra lei durante l'ora di scienze motorie e lei magari durante l'ora di matematica che proprio non ascolta e se ne frega.. perché dice tanto ormai è irrecuperabile, tanto vale che vado avanti nelle altre materie.. così.

L'affrontare in classe questioni rispetto alle quali si sente coinvolta in prima persona sollecita l'interesse e il desiderio di partecipare di Giulia. Al contrario, quando le tematiche affrontate non le interessano, la ragazza smette di ascoltare, "se ne frega". Solitamente, in realtà, quando a scuola non si è personalmente interessati a una certa disciplina o a certe tematiche, la motivazione è comunque tenuta viva dal desiderio di ricevere un buon voto. Tuttavia, in questo caso, poiché Giulia considera ormai "irrecuperabile" la sua valutazione in matematica, allora non ha più senso impegnarsi e prestare attenzione.

In ogni caso, ciò che emerge è che la scuola, non essendo a misura dello studente e non facendo quindi perno sulla personalizzazione dei percorsi di apprendimento, deve in molte situazioni creare

---

[33] *Ovosodo,* diretto da Paolo Virzì (1997, Roma, Italia: Cecchi Gori Group), DVD.

l'interesse artificialmente, affidandosi al sistema della ricompensa e della punizione. Tuttavia questa motivazione artificialmente costruita non è in grado di restituire la stessa qualità, nell'esperienza di studio, di una motivazione che nasca dalle proprie ambizioni o dalle proprie attitudini[34]. Leggiamo a tal proposito un altro passo tratto dall'intervista di Cristina:

> Beh, allora, parto dal presupposto che io studio quasi sempre tutto il giorno prima della verifica, quindi mi trovo la maggior parte delle volte a finir di studiare la notte. Però ci sono due modi diversi, diciamo, con cui studio la notte. Nel senso, ci sono le volte in cui studio e non mi pesa il fatto di essere sveglia alle due, perché è un argomento che mi piace, come per esempio quando mi devo preparare per le interrogazioni di italiano, di latino oppure di filosofia - io voglio andare a studiare filosofia all'università. E siccome tutti gli autori, sia di italiano che di latino, e ovviamente facendo filosofia.. studiare la notte non è pesante perché, per quanto io possa essere stanca fisicamente, resto sveglia mentalmente perché sono molto attirata. Voglio sapere sempre di più, voglio analizzare anche il pensiero di un dato autore, anche se è un autore latino. E studio molto volentieri. Infatti, è molto raro che il giorno dopo aver fatto una studiata di italiano, latino, filosofia o storia anche, io mi senta stanca. Di solito, anche se dormo tre quattro ore non mi sento stanca perché mi sento come se non avessi sprecato quelle ore, come se erano ore in cui ho potuto ancora di più scoprire cose sugli argomenti che già mi piacciono. Ci sono altre nottate invece in cui devo studiare argomenti come biologia, chimica.. che a me proprio non piacciono.. Nel senso, sono molto interessanti, perché lo sono, però proprio non è una delle mie passioni. E quindi lì la notte si fa sentire. Nel senso, sono molto stanca, sento gli occhi che si chiudono e non vedo l'ora che finisca per poter andare a letto. Gli argomenti a malapena mi entrano in testa e se ci riescono sono molto in maniera sommaria. Quindi non è che sono proprio al massimo. Però comunque sono una ragazza che ha sempre studiato tanto, ha sempre avuto bei voti. Quindi non è un problema. Però diciamo che, sì, la differenza, tra se mi piace una materia o se non mi piace una materia, lo capisco da quanto stanca mi sento mentre studio e da quanto stanca mi sento il giorno dopo a scuola. E' quello alla fine.

Cristina afferma di essere "una ragazza che ha sempre studiato tanto" e che "ha sempre avuto bei voti". Si è sempre impegnata per avere buoni risultati in tutte le materie, indipendentemente dai propri particolari interessi. Eppure riconosce una differenza notevole tra i momenti dedicati allo studio di tematiche che la appassionano, e che sono inoltre in linea con i suoi progetti di studio in ambito universitario, e le situazioni in cui deve studiare unicamente perché quello è il suo dovere di studentessa. Ciò che cambia è la qualità dell'esperienza. E, in particolare, come ritroveremo anche successivamente, viene evidenziata una diversa relazione con il tempo. Quando studia gli autori letterari, italiani e latini, e i filosofi, Cristina può restare sveglia fino a notte fonda senza sentire stanchezza, spronata dal desiderio di scoprire. Quando invece si ritrova a dover studiare biologia e chimica "la notte si fa sentire" e la ragazza "non vede l'ora di finire". Inoltre, in quest'ultimo caso,

[34] Ambizioni e attitudini possono essere in accordo tra loro, ma è anche possibile che, pur di perseguire le proprie ambizioni, un individuo decida di sacrificare le attitudini personali. E' il caso ad esempio del ragazzo o della ragazza che, nonostante dimostri un'attitudine in ambito musicale, decida di dedicarsi allo studio della medicina per assicurarsi una maggiore sicurezza economica o perché ritiene sia un lavoro con cui possa fare del bene, e via dicendo. Allo stesso modo, sebbene forse sia più raro, è possibile che un giovane o una giovane decida di rinunciare alle proprie ambizioni economiche o di prestigio per poter perseguire il più possibile l'attività che meglio si sposa con le proprie attitudini.

l’efficacia dello studio diminuisce: Cristina non riesce infatti a memorizzare gli argomenti come vorrebbe. In altre parole, l’attrazione esercitata sulla studentessa dalle tematiche della letteratura e della filosofia diventa fonte di un’energia tale per cui il tempo diventa una variabile di poco conto. Al contrario, quando questa attrazione non è presente, l’energia a disposizione è scarsa, compare la fatica, e con essa, il desiderio di poter sospendere lo studio quanto prima. In queste dinamiche probabilmente gioca un ruolo di una certa importanza anche la presenza (o l’assenza) di progetti futuri. Non tanto perché la prospettiva di studiare filosofia all’università agisca in quel momento in maniera diretta come centro di gravitazione motivazionale, quanto perché questa prospettiva contribuisce probabilmente ad avvalorare ancor più quei momenti dedicati allo studio della filosofia o di tematiche comunque attinenti ad essa.

Un altro fattore che rafforza ulteriormente l’interesse verso una certa tematica può essere la capacità di questa di rappresentare, agli occhi dell’individuo, uno strumento utile per interpretare e capire un qualche aspetto della propria esistenza quotidiana. Un’idea simile, tra gli altri aspetti considerati, viene espressa ad esempio da Elena:

> L'ultima interrogazione che avevo più giorni, e quindi ero bene organizzata, potevo dividermi gli argomenti e tutto, è stata l'ultima interrogazione di scienze, biologia. Che era appunto sulle mutazioni. *Quindi cose che ne senti parlare anche magari talvolta alla tivù*. Comunque sul corpo umano, sul nostro modo di funzionare. Essendo che comunque è un argomento che poi vorrei fare all'università, medicina.. adesso ho fatto anche il test di farmacia.. Ero relativamente tranquilla, mi sono divisa i miei argomenti, mi sono studiata le parti.. avevo tot giorni, son stata su fino alle undici perché comunque ci tenevo a far bene. Non solo per il voto, ma anche in vista di un futuro. E volevo essere sicura di non perdermi niente per strada.
>
> [...]
>
> Però, diciamo che il fatto che fosse una materia che a me piaceva, o comunque piace di più rispetto alle altre, l'esser stata su magari fino alle undici, la domenica essermi alzata anche magari.. perché se ho un'interrogazione mi alzo prima.. non l'ho fatto con peso. Quindi mi alzavo volentieri. Cé, ho fatto tutta la cosa come se fosse mangiare. Perché era una cosa che non mi pesava. Non era tipo magari uno studiare matematica. Che non vedo l'ora di staccare la testa, di finire e magari mentre studio prendo in mano il telefono perché appunto non sono concentrata. Anzi, sto là e mi passa il tempo. Mi è passato appunto il tempo. Senza neanche che mi rendessi conto. E avevo fatto il programma, diciamo da studiare, prima di quello che mi ero prefissata. E quindi ho avuto anche magari il tempo di fare un ripasso pre interrogazione. E appunto *penso questo sia dovuto all'argomento che stavo studiando. Che era appunto le mutazioni.. come si dice.. la replicazione del DNA. Cose che comunque servono ad oggi. Con queste cose di pandemia, robe così.. virus, RNA, DNA.. servono e quindi se ti piace fai meno fatica.* Completamente diverso da quando studi matematica. Cé, per dire.. E quindi, quello. Quello è un episodio.. Ecco quando studio scienze mi capita sempre così.. Scienze o anche scienze motorie.. mi passa il tempo senza.. non è che dico: "Oh non è ancora finita la giornata..", anzi arrivo a fine giornata che ho fatto tutto quello che dovevo fare. E quindi questo ti dà anche un senso di tranquillità, di soddisfazione personale possiamo dire. Quando hai finito di studiare e hai fatto anche di più.. sei felice. E poi ti ricordi le cose con più

> facilità, se ti piacciono, semplicemente. Quindi, anche quello.. Ho preso comunque un buon voto. Non che fosse quello che mi interessasse, perché comunque sapevo, e.. mi è stato utile anche poi per il test di farmacia dopo.. quindi.. a posto..

Come vediamo, uno degli aspetti che contribuiscono nel rendere appassionanti le tematiche affrontate a lezione è il fatto che queste entrino in qualche modo a far parte dell'esperienza quotidiana di Elena ("Ne senti parlare magari anche alla tv talvolta", "Cose che servono ad oggi. Con queste cose di pandemia, robe così.. virus, RNA, DNA.. servono e quindi se ti piace fai meno fatica"). L'importanza della concretezza quotidiana degli argomenti affrontati nell'insegnamento fu sottolineata tra gli altri da Paulo Freire, che così scrisse: "Il contenuto di un programma di educazione potrà essere organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta". Oppure: "Il contenuto di un programma di educazione lo cercheremo nella realtà che è la nostra mediatrice, e nella coscienza che ne abbiamo"[35]. E ciò in contrapposizione a quanto avviene nella cosiddetta educazione "depositaria", dove i contenuti "sono dei veri e propri ritagli della realtà, sconnessi rispetto all'insieme da cui hanno origine, e in cui troverebbero significato"[36].

In questa direzione si muove, almeno in parte, l'introduzione dell'educazione civica come materia d'insegnamento trasversale alle altre discipline. Essa ha infatti come obiettivo lo sviluppo di "processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra-disciplinari"[37]. In particolare, alla luce di queste disposizioni, gli insegnanti dovrebbero dedicare del tempo del loro monte orario allo sviluppo dei contenuti propri della loro disciplina intorno a tre nuclei concettuali (costituzione, sviluppo sostenibile e "cittadinanza digitale") che rimandano a problemi concreti della realtà sociale. Questo tipo di approccio non prende però in considerazione il fatto che il percepire una certa tematica come rilevante per la propria esperienza quotidiana dipenda anche dalle proprie attitudini e interessi. Certamente, esistono delle tematiche che riguardano ciascuno di noi e che quindi, nel contesto e nei modi appropriati, dovrebbero probabilmente essere affrontate anche indipendentemente dalle tendenze particolari. Tuttavia, quando si parla di curriculum didattico, non tenere in conto quali sono gli aspetti della vita di ogni giorno che attirano l'attenzione del singolo studente o studentessa significa ancora una volta spersonalizzare l'apprendimento.

Ritornando ora al passo tratto dall'intervista di Elena, possiamo vedere che, accanto agli aspetti di cui abbiamo ora discusso, ci sono altri fattori che contribuiscono a rendere più o meno desiderabile

---

[35] Freire P., *Pedagogia degli oppressi,* Torino, Gruppo Abele, 2011 (ed. or. 1968), pp. 106-107.

[36] Ivi, p.77.

[37] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica,* Roma, 2019, p. 3.
https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf

lo studio di una certa tematica o disciplina. Innanzitutto si ripresenta il tema dei progetti di studio all'università, che costituisce spesso un importante fattore di motivazione estrinseca. Inoltre ricompare anche qui una diversa relazione con il tempo ("Mi è passato il tempo senza che neanche me ne rendessi conto") e con lo sforzo ("Non l'ho fatto con peso", "Ho fatto tutta la cosa come se fosse mangiare"). Emerge dunque una piacevolezza dello studiare che denota la presenza di una motivazione intrinseca allo studio. Tutto ciò si riflette allo stesso tempo in una maggior efficacia: finendo di studiare in anticipo rispetto alla tabella di marcia prefissata, Elena ha anche il tempo di ripassare. Quando invece deve studiare una disciplina che non le va giù, anche Elena afferma di "non veder l'ora di staccare", notando inoltre di distrarsi facilmente con il cellulare.

Consideriamo ora l'intervista di Chiara, dove il racconto si concentra maggiormente su aspetti legati a una motivazione puramente intrinseca all'attività svolta:

> Io quando studio matematica vado in trance. Cé, proprio non capisco più niente, magari incomincio a imparare le dimostrazioni, oppure faccio gli esercizi e proprio mi perdo ore, cé, mi piace proprio tanto. E lo stesso biologia. Anche biologia mi piace tanto tanto.
>
> [...]
>
> Oggi stavo imparando una dimostrazione di fisica. Una dimostrazione algebrica quindi.. matematica. E niente, la studio, l'ho letta, ho preso un foglio, ho ricominciato a farla da sola, ricordando i passaggi, tutta la dimostrazione. Vado avanti, vado avanti, vado avanti. Poi mi son bloccata, e ho riletto sul foglio e ho ricominciato. Ma io non so quanto tempo sia effettivamente passato. Perché io la ho rifatta due, tre volte, perché mi son bloccata. E se mia sorella entra nella stanza, mi chiama, posso avere il telefono anche sotto con le notifiche che si accendono, e non lo vedo. Cé, mi è capitato che mi chiamassero mentre stavo studiando matematica, e non ho risposto. Ma non sento. Cé, sono talmente concentrata, mi prende. Perché è una cosa logica, no? Poi è una soddisfazione quando arrivi alla fine e vedi che il risultato è giusto, che l'hai fatta proprio tutta giusta. Mi piace. E' anche appagante in un certo senso. E niente. Quindi l'ho fatta, e quando la faccio perdo la cognizione del tempo. Cé, proprio come se mi estraniassi. Una cupola di concentrazione attorno alla mia testa, tra me e il foglio. E questo mi succede anche in verifica, tra l'altro. Proprio non sento nient'altro.

Come vediamo Chiara non nomina neppure i suoi progetti di studio futuri, né, tanto meno, il desiderio di ottenere un bel voto. Lo studio è guidato invece dalla passione e dall'interesse intrinseco nello svolgere l'attività stessa. La ragazza è infatti totalmente assorbita dall'esercizio che sta svolgendo e né le notifiche del telefono né il richiamo da parte della sorella riescono a penetrare quella "cupola di concentrazione" che protegge la relazione tra la studentessa e il suo lavoro. Chiara perde inoltre la "cognizione del tempo": non sa dire da quanto tempo si stia dedicando alla dimostrazione algebrica che la sta impegnando.

Questo passo dell'intervista di Chiara presenta una notevole somiglianza con un racconto riportato da Ken Robinson in "*The Element*" per descrivere quei momenti in cui una persona si trova "nel cuore dell'elemento", ovvero nella zona di più profonda intimità con quell'attività in cui la nostra

passione e il nostro talento si incontrano[38]. Il racconto riportato dal pedagogista britannico è di Ewa Lawrence, giocatrice di biliardo di fama mondiale che, nonostante la fama e la ricchezza, ha sempre trovato nel gioco stesso la motivazione più profonda, descrivendo in questo modo le situazioni di totale immersione nell'attività:

> *"You're almost unconscious to what's going on around you. It's literally the most peculiar feeling. It's like beeing in a tunnel but you don't see anything else. You just see what you are doing. Time changes. Somebody could ask you how long you have been doing it and you could have said 20 minutes but it was actually nine hours. I just don't know."*[39]

Come vediamo sono diversi gli aspetti di somiglianza tra il racconto di Chiara e quello di Ewa: l'incoscienza di ciò che accade intorno a sé al di fuori dell'attività a cui ci si sta dedicando, la "cupola" o il "tunnel" in cui ci si trova immersi e la mancanza del senso del tempo. In questa prospettiva Chiara sembra aver avuto la possibilità, nel contesto scolastico, di sperimentare e coltivare il suo talento e la sua passione. E ciò nonostante il suo percorso di studi non sia personalizzato. Chiara ha infatti scelto un indirizzo di studi che si accorda perfettamente con le sue attitudini. Inoltre la disciplina in cui può lasciar fiorire il suo "elemento" ricopre una delle posizioni più elevate nella gerarchia di valore secondo cui sono organizzate le materie scolastiche. Un discorso almeno in parte simile può essere fatto anche in riferimento ai racconti di Cristina ed Elena. Entrambe le ragazze sembrano infatti aver trovato, se non il loro elemento, quanto meno una loro passione all'interno del sistema scolastico così com'è organizzato. Non hanno avuto bisogno di una personalizzazione del percorso di istruzione perché, come molti studenti e studentesse, non hanno avuto difficoltà ad inserirsi nelle forme proposte dal sistema, ed anzi, nel caso di Chiara, la forma proposta dall'alto arriva a combaciare perfettamente con l'esercizio del proprio talento e della propria passione.

Tuttavia, anche quando la scuola riesce a proporre attività che si rivelano di un certo interesse per studenti e studentesse, i limiti della standardizzazione dell'istruzione sono sempre alle porte. Vediamo ad esempio un altro passo del racconto di Irene:

> [Filosofia] la faccio dall'anno scorso e mi piace un sacco. Cé, non mi pesa neanche studiarla in realtà. Magari quando sono più stanca mi dico: "Ma cosa sto studiando?", ma in linea generale mi son sempre trovata bene, mi piaceva studiarla. Oppure storia mi piace molto. E anatomia. Quindi, cé, proprio mi

---

[38] Robinson K., *The Element. How finding your passion changes everything,* Londra, Penguin Books, 2009 (Digital edition), pos. 104 di 4352.

[39] Ivi, pos. 1222 di 4352.

> piace. Però purtroppo non le posso studiare quanto voglio perché, sì, studio quello ma devo studiare altre quattro materie. Quindi non posso dargli tutta l'attenzione che voglio.

La possibilità di approfondire le tematiche che suscitano passione e interesse è limitata dall'obbligo di essere al passo, per tutto l'arco della scuola secondaria, con una decina di materie di studio. Irene preferirebbe invece un'organizzazione diversa, in cui:

> […] ci sono quelle materie che devi fare per forza, però uno alla fine può scegliere anche quelle che gli piaccion di più.

D'altra parte, prosegue la ragazza:

> […] alla fine facciamo tutti la stessa cosa, ma non siamo tutti portati per quella cosa. Cé, io son portata per anatomia ma non son portata per fisica. Oppure son portata per inglese ma non per matematica. Però invece veniamo trattati allo stesso livello come se fossimo tutti uguali, come se avessimo lo stesso cervello, lo stesso metodo di apprendimento..

Ed effettivamente, nonostante le diverse spinte a favore di un'organizzazione della didattica capace di prendere in considerazione le differenze attitudinali[40], la tendenza della scuola di massa rimane quella di una standardizzazione dei percorsi di istruzione che in molte situazioni lascia insoddisfatti studenti e studentesse. Insoddisfazione che se da un lato permette di spiegare gli alti tassi di abbandono scolastico, dall'altro è allo stesso tempo responsabile di un più sottile senso di malcontento, di rassegnazione e di adeguamento. Prendiamo ad esempio in considerazione un altro passo del racconto di Marco:

> […] sono costretto a studiare materie che non mi interessano, di cui non sono appassionato, che non mi coinvolgono, in cui non sono bravo, in cui non mi interessa essere bravo e alla fine adesso dovrò studiare quest'ultimo mese e mezzo per arrivare abbastanza tranquillo alla matura, però niente di più.. non ho intenzione di passare con un 80 o un 70.. non è un mio pensiero.. preferisco concentrarmi sulle cose che mi interessano e tralascio abbastanza gli argomenti scolastici che sono per me superflui.. come ad esempio la chimica, o la filosofia.. boh, no la filosofia no, è interessante.. principalmente la chimica e la fisica.. però diciamo che, sì, sto vedendo abbastanza la scuola come un peso più che come una cosa che ho voglia di fare, ed è un peso di cui mi voglio liberare al più presto…
>
> [...]
>
> In questo periodo diciamo che sto subendo la scuola più che.. sì sto subendo la scuola, è veramente una costrizione.. come delle catene di cui mi devo liberare al più presto e che tra un mese e mezzo mi potrò togliere…

Vediamo quindi come la scuola, quando non è capace di rispondere agli interessi e ai desideri di studenti e studentesse, possa diventare una "costrizione", delle "catene", di cui è urgente e necessario liberarsi al più presto. Per Giulio la didattica così come è organizzata risulta infatti essere una mera imposizione che lo obbliga ad affrontare materie che non lo "interessano", di cui non è "appassionato" e in cui non gli "interessa diventare bravo". Come emerge dal proseguo

[40] In primo luogo la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Si veda a tal proposito Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza,* Milano, Feltrinelli, 2020 (ed. or. 1983).

dell'intervista, Giulio sembra farsi sostenitore di una visione maggiormente pragmatica dello studio che, scontrandosi con l'impostazione di carattere culturale del liceo, ne alimenta il senso di insofferenza:

> Io ripeto praticamente una volta al mese al mio prof. di italiano, dicendogli "prof. perché io sto studiando come funzione il Ciclo di Krebs e non so come si pagano le tasse, non so come si fa un 730, non so come si fa un bonifico?"
>
> [...]
>
> Avrei potuto utilizzare questo anno per concentrarmi su economia che magari mi interessa fare l'anno prossimo.. anche solo avere una minima idea.. perché io arriverò l'anno prossimo in facoltà senza sapere niente.. quindi darebbe una bella mano fare un po' più di specializzazione in ciò che interessa alle persone.. perché.. diciamo che abbiamo tante ma tante nozioni.. diciamo che io a scuola imparo solo nozioni su nozioni su nozioni..

Tale pragmaticità, se da un lato rispecchia l'interesse di Giulio per l'ambito economico, dall'altro riflette l'impressione che la scuola non sia stata capace di prepararlo concretamente alla vita, sapendogli invece trasmettere unicamente "nozioni su nozioni su nozioni". D'altra parte la nostra scuola sembra effettivamente poggiare ancora su un modello di istruzione di stampo ottocentesco secondo cui "la cultura coincide con l'enciclopedia, e lo Stato educa e forma i giovani trasmettendo loro, mediante appositi funzionari, tale enciclopedia"[41].

Ora uno studio di tipo enciclopedico consiste sostanzialmente in un esercizio mnemonico-linguistico, fondato sull'assegnazione di un materiale di studio standardizzato, sulla sua lettura, possibilmente sulla sua comprensione, e sulla sua ripetizione:

> Dato che insomma il professore ne interrogava quattro mi pare quel giorno, o tre.. e sapevo che durava più o meno 20 minuti, 15 minuti.. e quindi ti prepari un po' tutti gli argomenti, ti prepari il discorso, perché ovviamente è importantissimo il discorso.. io diciamo.. sono uno che forse è bravo a parlare.. sicuro a discutere, sicuro meglio di scrivere.. e quindi per quanto riguarda i giorni prima dello studio.. io che studio a voce alta e.. quindi studiare a voce alta per una verifica è comunque sì, vabbè, magari ti ricordi meglio.. però studiare a voce alta per un'interrogazione è utilissimo, appunto perché ti crei il discorso che poi quando il professore ti fa la domanda.. tu ti prendi subito quel discorso e cominci subito col tuo discorso fluido.. Io appunto, sempre quel minimo di ansia che c'è in tutte le persone.. però nei giorni prima ero tranquillo, il giorno stesso ovviamente, le ore prima.. cerco sempre di ripetere.. ovviamente se sei a scuola non ripeti a voce alta, ripeto nella mia testa.. e quindi durante le ore prima, anche magari anche smetto.. magari c'è questa difficoltà di ascoltare.. perché devi pensare a scienze, devi vedere se ti ricordi.. quindi ti metti a ripetere il discorso eccetera.. e poi, una volta che c'è l'interrogazione.. andavo fluido.. mi faceva le domande e sono andato fluido ed è andata bene.. io son sempre andato bene nelle interrogazioni e.. quindi a posto, ero il primo dei tre che ha interrogato quel giorno e quindi è andato tutto bene...

[41] Davide Rondoni "Scuola nozionistica. Il talento dimenticato", Quotidiano nazionale, 11 settembre 2019. https://www.quotidiano.net/commento/scuola-istruzione-1.4776993

Di fronte alla richiesta di raccontare dell'ultima interrogazione, Marco porta la nostra attenzione sui momenti di studio, sottolineando l'importanza di aver pronto un discorso per ciascuno degli argomenti affrontati. Ciò comporta inevitabilmente, dopo una fase di comprensione del materiale assegnato, un'instancabile ripetizione delle tematiche affrontate. Così l'apprendimento profondo di Simone, al di là dei contenuti, consiste essenzialmente nel dare forma al suo sapere interiorizzando conoscenza costruita da terzi. Una conoscenza che risulta essere dunque di seconda mano, prefabbricata e standardizzata. Non è infatti il frutto di un percorso di apprendimento fatto di coinvolgimento personale, esperienze, errori e scoperte, ma piuttosto il prodotto di una mera attività di ripetizione e, tutt'al più, di comprensione intellettuale.

Eppure per alcune studentesse intervistate l'attuale impostazione enciclopedica tendente a dare un'ampia preparazione culturale è assolutamente degna di valore. Chiara, ad esempio, afferma che non apprezzerebbe un tipo di organizzazione scolastica che, a un dato punto punto del percorso di istruzione, obblighi a scegliere delle materie a cui dedicare il proprio studio. Sente invece che la formazione liceale la "completi":

> Abbiamo fatto uno scambio con una scuola polacca, l'anno scorso. So che loro scelgono, a partire da una determinata classe -mi sembra dalla seconda, dai sedici anni insomma.. - scelgono delle materie su cui focalizzarsi. Non fanno dieci materie come facciamo noi. Ne scelgono quattro o cinque. Io non lo farei. Cé, sento che quello che sto studiando mi completa. Nel senso, è una formazione abbastanza completa. Ci sono delle cose.. Cé, secondo me ci sono delle materie di cui si potrebbe cambiare il programma. Cé, ci sono delle materie.. Non so, ad esempio, filosofia. Io la faccio due ore a settimana solo per gli ultimi tre anni. Secondo me sarebbe bello farla prima. Quindi avere più tempo per studiare filosofia, perché mi piace, è bello. Poi, non so, grammatica la si fa al biennio. Poi negli ultimi tre anni no. Però io la toglierei anche al biennio, perché arrivi in prima superiore.. secondo me dovrai saper scrivere in maniera corretta, fare dei testi in maniera corretta. Cé, mi concentrerei su cominciare già a studiare letteratura. Lo stesso per inglese.

Ora, pur rispettando il punto di vista espresso da Chiara, bisogna innanzitutto notare che il suo desiderio di portare avanti per cinque anni una formazione che spazi dalla letteratura alla filosofia, dalla storia e dalle scienze fino alla matematica rifletta in qualche modo un interesse personale. D'altra parte lei stessa afferma di voler avere più tempo per studiare filosofia, non tanto perché ritiene che tale studio rappresenti un ingrediente indispensabile nella formazione di ogni individuo, quanto semplicemente perché le "piace", "è bello". Diverso invece quanto viene detto a proposito della letteratura. Secondo Chiara infatti all'inizio del liceo tutti quanti dovrebbero già "saper scrivere in maniera corretta", quindi, in questa prospettiva, la grammatica al biennio non sarebbe necessaria e si potrebbe passare direttamente alla letteratura. In questa affermazione, se posta in questo modo, è difficile non notare i residui di un'idea di scuola elitaria e classista che finisce per avvantaggiare

soprattutto coloro che, per dirla con don Milani, "la cultura l'hanno in casa e vanno a scuola solo per mietere diplomi"[42]. Ma se invece il desiderio di approfondire maggiormente la letteratura viene espresso nei termini di un proprio personale desiderio, allora la questione acquisisce un significato ovviamente diverso. In altre parole, ciò che voglio dire è che anche la possibilità di affrontare un percorso di ampia formazione culturale come quello dato dal liceo, dovrebbe essere accessibile a uno studente o a una studentessa nel caso in cui il suo desiderio si muova in questa direzione. Tuttavia ciò non significa che esso debba rimanere un percorso standard a cui si devono adeguare migliaia e migliaia di studenti.

Ad ogni modo, un aspetto importante che sembra emergere dal passo dell'intervista di Chiara è che la conoscenza acquisita a scuola non è intesa unicamente come strumento a servizio della propria carriera universitaria e professionale, ma soprattutto come occasione di arricchimento personale. Infatti, nonostante, come abbiamo visto in precedenza, Chiara dimostri un grande talento nella matematica, sente comunque che la filosofia, la letteratura o la storia dell'arte le diano qualche cosa in più, completandola. E in effetti, un aspetto sicuramente di valore che si può salvare da un'idea di scuola improntata a fornire un'ampia e generale formazione culturale è probabilmente la tendenza a dare valore a certe tematiche o discipline anche indipendentemente dalla loro spendibilità futura in termini professionali. Certamente, la scuola ha l'importante compito di fornire agli studenti e alle studentesse gli strumenti che gli permettano di intraprendere un qualche tipo di carriera universitaria o professionale. Tuttavia, se un ragazzo o una ragazza, come nel caso di Chiara, desidera approfondire certe tematiche o attività anche indipendentemente dalle future prospettive occupazionali, è senz'altro giusto che questa possibilità sia garantita. Anzi, dal mio personale punto di vista, uno dei compiti della scuola dovrebbe essere proprio quello di lasciar approfondire agli studenti e alle studentesse ciò in cui si sentono personalmente appassionati, senza dar troppo conto alla concreta possibilità che tale passione possa essere effettivamente trasformata in un'attività economicamente fruttuosa. D'altra parte è importante ricordare che, anche se i contenuti affrontati non sono direttamente collegati con il proprio futuro percorso universitario o con la propria futura posizione lavorativa, ciò non toglie che la forma dell'apprendimento, e quindi il modo in cui si apprende, sarà probabilmente il vero lascito delle attività svolte durante il percorso di studi. In altre parole, ciò significa che il vero apprendimento non sta tanto nel "che cosa" si impara quanto piuttosto nel "come" si impara. Non è sufficiente però, come spesso accade, prendere in considerazione unicamente la metodologia didattica adottata. Infatti, sebbene questa abbia di certo una sua importanza, non basta da sola a de-

---

[42] Milani L. [*et al.*], *Lettera a una professoressa,* Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1971, p. 31.

terminare le modalità di apprendimento. Queste dipendono invece dalla struttura dell'intero sistema scolastico. Come affermano Bowles e Gintis, "l'esperienza della vita scolastica, e non solo il contenuto dell'insegnamento ufficiale, è di importanza essenziale" nel processo di apprendimento[43]. Ed è qui che emergono tutti i limiti della scuola liceale, la quale, pur promuovendo un'istruzione apparentemente libera dal mero utilitarismo, si piega in realtà inevitabilmente alle spinte del sistema economico-politico. Questo perché, sempre in accordo con quanto sostenuto dai due studiosi statunitensi, "i più importanti aspetti dell'organizzazione scolastica riproducono i rapporti di dominio e di subordinazione della sfera economica"[44].

Ora, se ammettiamo tutto ciò, non possiamo esimerci dal domandarci in che modo le forme dell'apprendimento che dominano nell'ambito della scuola secondaria italiana contribuiscano a integrare studenti e studentesse nel sistema economico. In particolare, per quel che riguarda l'argomento specifico di cui stiamo trattando in questo paragrafo, possiamo chiederci in che modo l'assegnazione e la trasmissione dall'alto di materiale di studio standardizzato possa agire nella direzione di rendere "adatti al lavoro"[45] gli studenti e le studentesse. Senza dubbio, in questa prospettiva, è difficile non riconoscere che nella scuola secondaria italiana ragazzi e ragazze sono da un lato educati ad eseguire le mansioni assegnate dai loro superiori senza possibilità di scelta o di cooperazione nella definizione del proprio lavoro, e dall'altro essi sono chiamati ad adeguarsi, imparando ad assolvere ai propri doveri, per quanto spiacevoli, in vista di una ricompensa futura. In sostanza i giovani e le giovani che affrontano le scuole superiori italiane vengono preparati al rispetto della gerarchia e al lavoro alienato[46].

Quindi, per quanto in considerazione dell'ampiezza e varietà dei contenuti dell'insegnamento il liceo scientifico possa apparire libero da una troppo stringente finalità formativo-occupazionale, d'altro canto è sul piano della coscienza che studenti e studentesse vengono formati al lavoro.

Ciò ovviamente non toglie che la passione disinteressata di uno studente o di una studentessa verso una certa tematica o attività dovrebbe essere comunque rispettata e valorizzata, indipendentemente dalle condizioni imposte dalla struttura del sistema scolastico. Va però sottolineato che, se invece lo studente o la studentessa non affrontino lo studio per diletto ma strumentalmente, l'obbligatorietà

---

[43] Bowles S., Gintis H., *L'istruzione nel capitalismo maturo,* Bologna, Zanichelli, 1979 (ed. or. 1976), p. 116.

[44] *Ibid.*

[45] *Ivi*, p. 121

[46] Quest'ultimissimo aspetto sarà affrontato nel paragrafo successivo.

non contribuirà di certo a favorire una relazione diversa con il loro lavoro. Luca, ad esempio, afferma che:

> Io vado a scuola perché voglio trovare un buon lavoro.. cè.. sinceramente non vado a scuola, perché mi interessa magari sapere questo, sapere quello, perché per quello ci sono i libri.. se a me piace qualcosa mi compro un libro, me lo leggo e me lo studio.. io vado a scuola perché in un futuro non voglio trovarmi in una situazione economica.. in una brutta situazione economica.. voglio fare una bella vita diciamo, quindi vado a scuola per trovarmi un buon lavoro.. che mi piaccia e che mi possa portare delle soddisfazioni a livello economico.. non per altro...

Se uno studente vede lo studio in questo modo sarà invece molto più intelligente per il docente dedicare le sue energie al creare le condizioni che permettano all'alunno di esplorare ampiamente ciò che gli interessa, promuovendo così il più possibile anche una motivazione intrinseca verso quella disciplina o tematica, piuttosto che imporgli di studiare cose che egli non sente lo riguardino.

In questo senso, più che valorizzare aprioristicamente e per ciascuno un'ampia formazione culturale, un'istruzione di qualità dovrebbe a mio parere fornire il più possibile le condizioni che possono favorire una relazione di amore con lo studio o con lo svolgimento di una certa attività. Dove con amore intendo quell'azione in cui il mezzo e il fine coincidono. Il fine coincide cioè con lo studio stesso, con l'attività stessa, nel momento in cui viene svolta. Purtroppo però la scuola secondaria italiana, essendo per lo più fondata sul sistema della ricompensa e della punizione, non lavora esattamente in questa direzione. Al contrario, il sistema di valutazione attorno a cui è costruito l'intero sistema scolastico favorisce invece, come vedremo nel paragrafo successivo, la strumentalizzazione dello studio.

1.7

La strumentalizzazione dello studio si ha quando per un individuo lo studio, nella sua accezione più ampia, diventa uno strumento utilizzato per ottenere qualcos'altro. Come fa notare Hartmut Rosa, negli attuali sistemi scolastici lo studio è ridotto "a un semplice mezzo" e si giustifica "solo in rapporto ad altro (il voto, la promozione, il titolo, e chissà, il futuro), non avendo alcun valore intrinseco"[47]. La situazione opposta a questa, come accennavamo in precedenza, è quella che possiamo definire di amore per lo studio, la quale si dà invece quando lo studio è completamente significativo in sé stesso.

Ora, tale strumentalizzazione è in qualche misura necessaria in una società come la nostra, dove la sopravvivenza di ciascuno di noi dipende generalmente dalla capacità di trovare un'occupazione

---

[47] Rosa H., *Pedagogia della risonanza. Conversazioni con Wolfgand Endres,* Brescia, Editrice Morcelliana, 2020 (ed. or. 2016), p. 8.

professionale di qualche tipo. Il problema nasce però quando lo studio, e successivamente il lavoro, sono vissuti fondamentalmente come strumenti per ottenere qualcos'altro, perdendo ogni valore intrinseco. Consideriamo ad esempio un altro passo dell'intervista di Eugenio:

> […] io impegnandomi poco, quindi quei tre quattro giorni così.. poi non sto trenta ore, starò due ore al giorno così.. oppure anche cinque giorni però un'ora al giorno, o anche mezz'ora al giorno.. ho visto che facendo quello, io riesco a prendere otto, otto/nove, nove.. facendo invece approfondimenti […] quell'otto, otto/nove, non si trasforma in un nove/dieci, si trasforma in un nove meno, in un nove, nove più.. e quindi non paga troppo.. non è che ti dà una soddisfazione tanto più grande.. e quindi si è meno portati a farlo.. si è meno portati a farlo perché non viene premiata questa cosa.. cé, questa cosa la ho proprio notata con il prof di scienze. Nel senso, io mi son preparato una settimana prima, sapevo tutto, avevo approfondito anche degli argomenti con delle cose.. tipo facevamo mi pare la duplicazione del DNA, la riproduzione cellulare.. mi ricordo che mi ero andato a vedere proprio tutti i tipi di RNA che ci sono.. non solo quei due che erano nel libro, ma ne avevo visto anche altri tre, e ne avevo elencate le funzioni, non ne avevo solo elencati così il nome.. avevo proprio visto le funzioni così e le ho dette anche al prof.. e al posto di ricevere un otto/nove ho ricevuto nove.. e dopo però un altro mio compagno fa la stessa interrogazione solo con le cose che ha spiegato in classe il prof. e prende anche nove.. e quindi a questo punto ho detto "boh piuttosto mi prendo otto/nove, non mi frega niente di avere quel credito in più in pagella".. perché tanto per tre crediti.. sono come un più o un meno alla fine nell'esame finale.. e quindi mi dovrei studiare tantissimo per avere un più nell'esame finale.. e non ne vale la pena sinceramente.. […] perché non premia.. solo per questo.. non perché son pigro così.. cé, se qualcosa mi interessa mi vado anche a guardare un video, mi vado ad approfondire così.. però se è qualcosa così che devo fare perché ho l'interrogazione, anche se dopo dico "Ma no dai che bella sta roba..", dico: "ma ne vale veramente la pena?"

Da questo passo dell'intervista emerge in maniera piuttosto nitida come lo studio sia vissuto da Eugenio essenzialmente in funzione del voto, e quindi della ricompensa. L'impegno nell'attività scolastica viene minuziosamente bilanciato in ragione del possibile profitto, e quindi sulla base di una ponderata analisi dei costi e dei benefici. In questa prospettiva non vale la pena approfondire un certo argomento se "non paga", "non premia". Si tratta dunque di un approccio utilitaristico allo studio, il quale, sebbene probabilmente rifletta in una certa misura una tendenza personale di Eugenio, non v'è dubbio che allo stesso tempo trovi nel sistema scolastico un terreno fertile in cui prosperare. Questo infatti, proprio attraverso il sistema della punizione e della ricompensa, promuove non solo un'estrinsecazione del valore nello svolgimento di una certa attività, ma anche, di conseguenza, un'estrinsecazione del valore della vita, per cui il vivere non è mai significativo in sé stesso ma in ragione di quel che permette di acquisire, possedere, dominare.

Va poi notato che questa estrinsecazione del valore dello studio, e in generale del lavoro, altro non è che una forma di alienazione. Essa si manifesta però non tanto sul piano sociale, come ad esempio nel rapporto operaio-capitalista[48], quanto piuttosto a livello psicologico, nel rapporto tra i diversi

[48] Marx K., *Manoscritti economico-filosofici del 1844,* Milano, Feltrinelli, 2018 (ed. or. 1844).

self che albergano all'interno di una stessa persona. Il prodotto del lavoro dello studente o del lavoratore potrà infatti anche appartenere allo stesso studente o lavoratore, tuttavia, finché l'io che lavora e l'io che gode del lavoro non sono la stessa entità, allora il lavoro, o lo studio, resterà alienato.
Come afferma Marx: "Se la sua [del lavoratore] attività è per lui tormento, dev'essere godimento per un'altro e la gioia di vivere di un altro"[49]. "Un'altro" che però nel nostro discorso non va inteso tanto come il capitalista "sociale", quanto piuttosto come il capitalista "psicologico", e cioè l'io ambizioso, avido, e competitivo, che nello studente o nel lavoratore strumentalizza invece l'io "operaio". Si pensi ad esempio al *self* che fatica durante lo studio e al *self* appagato dal buon voto, dai complimenti del professore o dei genitori. Il primo viene in un certo senso sfruttato dal secondo. In questa prospettiva dunque il superamento dell'alienazione non sta tanto nella riappropriazione del prodotto del proprio lavoro, quanto piuttosto nella riappropriazione della sua esecuzione, la quale non risulta più strumento per ottenere qualcosa di diverso da sé, ma trova invece proprio in sé stessa il motivo ultimo della sua esistenza.
Ovviamente, i rapporti di proprietà e in generale le condizioni di lavoro giocano un ruolo fondamentale in questo senso. Prendiamo in considerazione ad esempio il lavoro del contadino. Se questo si trova a lavorare come dipendente nell'ambito di un sistema agroindustriale, approcciando il terreno e le piante a "distanza", e cioè unicamente attraverso macchinari agricoli, sarà allora ben difficile per lui instaurare con la sua attività una relazione che sia significativa in sé stessa. Al contrario, se il contadino intraprendesse una propria attività personale con l'intento di sviluppare una coltivazione policolturale e sinergica, in cui l'avvicinamento al suolo e alle piante è necessariamente fatto di contatto e osservazione diretta, allora per lui la possibilità di entrare in una relazione completa e integra con il proprio lavoro sarà sicuramente più facile da realizzare.
In maniera simile, in un sistema scolastico di massa fondato sulla standardizzazione dell'istruzione, in cui lo studio non appartiene al singolo studente o studentessa e al loro personale desiderio di apprendere, ma risponde invece alla necessità di produrre merce umana adeguatamente spendibile sul mercato del lavoro, la relazione con lo studio sarà difficilmente significativa in sé stessa e dovrà invece servirsi di un sistema di valutazione che motivi l'impegno attraverso la ricompensa e la punizione. Al contrario, un'istruzione personalizzata che si accordi con le attitudini e le passioni dei singoli studenti e delle singole studentesse favorirà una relazione con lo studio libera dalla strumentalizzazione e per questo autentica e completa.

[49] *ibid.*

Ora, un altro problema di un sistema di istruzione standardizzato è la sovrapposizione delle incombenze scolastiche. Da questa deriva infatti una dispersione delle energie che, come già ci raccontava Irene[50], finisce inevitabilmente per limitare ancor più la possibilità di dedicarsi con passione e curiosità alle tematiche o alle attività che si vorrebbe approfondire. Anzi, in molte situazioni, viene complicata anche la sola possibilità di dedicarsi strumentalmente allo studio necessario per il superamento delle verifiche:

> L'ultima verifica che ho fatto direi che è stata... fisica, si ho fatto fisica e mi ricordo che la sera prima mi ero preparato due pagine piene di formule ed ero andato a dormire anche abbastanza tardi per farlo.. non avevo studiato molto perché avevo avuto molte verifiche prima di quella e sinceramente non avevo voglia di studiare.. perché.. fisica sapevo che comunque l'avrei recuperata abbastanza facilmente.. quindi ho detto "va' come va'".. sono andato lì.. mi sembra fosse la prima ora.. [...] siamo entrati in classe, ci siam messi nei nostri posti, abbiamo iniziato la verifica, e io avevo il foglio protocollo con all'interno i fogli con le formule e il prof si è spostato dalla cattedra, che era più o meno davanti a me, a sinistra, in fondo a sinistra a parlare con il prof. di sostegno.. e mi ricordo che ero abbastanza in ansia perché cercavo di non farmi vedere mentre copiavo diciamo.. e.. ho fatto il primo esercizio, mi sembra, perché mi ricordavo la formula.. un pò l'ho copiazzata... e... dopo averla finita.. vabbè.. naturalmente io, trovandomi a destra, se mi giravo vedevo tutta la classe.. e comunque ogni due secondi il prof. doveva zittire perché c'era comunque un piccolo brusio in classe di gente che parlava tra di loro, gente che si girava un minimo, oppure che cercava il telefono nelle tasche o nello zaino per appunto cercare su internet.. e poi mi ricordo che a metà lezione, a metà verifica, è arrivata una bidella per far firmare un foglio al professore.. e lì diciamo che è stato il momento dove tutti hanno copiato praticamente.. [...] mi ricordo due che si eran scambiati la verifica in fondo a sinistra, e uno che proprio non.. aveva lasciato tutto in bianco, e... e basta.. non son successe grandi cose diciamo durante la verifica.. il professore ha finito, ha finito di parlare, ha ritirato tutto, e.. siamo andati a far ricreazione..[51]

Di fronte all'accumularsi di verifiche e interrogazioni Luca e i suoi compagni decidono di adottare strategie alternative: bigliettini con le formule, ricerca delle informazioni su internet, copiare dai compagni e via dicendo. D'altra parte, se lo studio è motivato estrinsecamente, e se implica quindi unicamente fatica e sacrifici senza lasciare lo spazio necessario alla passione e al divertimento, allora non può sorprendere più di tanto che studenti e studentesse, quando possono, cerchino di trovare qualche scorciatoia. Tanto più se teniamo in considerazione la forte enfasi che viene posta dalla scuola stessa sull'esito piuttosto che sull'azione di studiare.

Lo studio risulta essere quindi probabilmente il principale strumento utilizzabile per ottenere la valutazione che consentirà il superamento della verifica e, di conseguenza, la promozione alla successiva fase del percorso di istruzione. Il *principale* strumento dunque, ma non l'unico. Sia la copiatu-

---

[50] *cfr*. p. 26.

[51] Passo tratto dall'intervista a Luca.

ra che lo studio, in una scuola sempre più dominata da una razionalità secondo il fine[52], tendono ad acquisire una simile legittimità agli occhi di studentesse e studenti.

Interessante a tal proposito notare come i processi di espansione della tecnologia nell'ambito della didattica durante i periodi di *lockdown* siano stati accompagnati da una rinnovata spinta verso la strumentalizzazione dello studio, a cui a sua volta si è affiancata una maggiore tendenza al copiare. Vediamo ad esempio un passo tratto ancora una volta dal racconto di Eugenio:

> In didattica a distanza no, cé.. a cosa serve ormai? Ti basta solo il voto per andare avanti.. chi se ne frega, non occorre neanche studiare.. basta solo sapere un attimo dove sono le cose sul libro, basta sapere come impiattarle in modo tale che il professore non si accorga e questo ha funzionato molto bene sin ora.. nel senso.. io sono visto come quello che.. ecco!.. e poi anche intervenire in classe in videolezione in modo tale da far sembrare al professore che tu stia attento, tu stia seguendo.. anche facendo domande che non c'entrano con l'argomento.. però dici: "Ah ma questo mi fa pensare alla Divina Commedia, e così no?" e il professore di Italiano: "Ah sì hai notato questo?".. anche se magari sto tipo facendo un'altra roba.. magari sto giocando, sto facendo altre cose.. sto facendo tedesco.. ecco magari.. io sento comunque.. ascolto comunque la videolezione, anche se faccio altro.. magari non la memorizzerò, non prenderò appunti.. però la sento e se sento qualcosa magari dico, no?: "Ah ma questo non è simile a Dante?".. e il professore pensa: "Ah cacchio questo sta seguendo", e dopo anche se io in verifica copio e faccio una roba così, il professore dice: "Boh ma cé.. questo aveva nove in presenza, ascolta in lezione, prende nove a distanza, non mi faccio domande".. mentre magari uno che prendeva sei o sette in presenza, non interviene mai a distanza e dopo ti prende nove perché magari ha copiato da qualcun altro, lì il professore si fa delle domande.. e dice "cacchio qui qualcuno ha copiato".

Vediamo quindi come il trasferimento della didattica nel mondo virtuale e il conseguente depauperamento della vita scolastica da tutte le situazioni di maggiore "socievolezza"[53] abbia favorito un'ulteriore strumentalizzazione non solo dello studio ma anche delle interazioni tra studenti e docenti, le quali risultano caratterizzate da una sempre maggiore spersonalizzazione, o "astrazione"[54]. La dimensione sensoriale dell'interazione viene infatti ridotta a una pura funzionalità: vedere chi è presente e chi è assente, controllare che nessuno stia copiando durante la verifica, ascoltare la domanda o la risposta dello studente o della studentessa. Dopo di ché audio e video possono anche essere disattivati.

In questo contesto, ci racconta Eugenio, "ti basta solo il voto per andare avanti […] non occorre neanche studiare". La partecipazione alla lezione diventa letteralmente una messa in scena, una rappresentazione utile soltanto a presentare un'immagine di sé stesso credibile e favorevole al proprio scopo: una buona valutazione.

---

[52] Weber M., *Economia e società*, Milano, Edizioni di comunità, 1974 (ed. or. 1922), vol. I, pp. 21-23.

[53] Simmel G., *La socievolezza,* Roma, Armando, 1997.

[54] Popper K., *La società aperta e i suoi nemici. Platone totalitario,* Roma, Armando editore, 2003 (ed. or. 1966), p. 217-218.

D’altra parte nella didattica a distanza studenti e studentesse acquisiscono un maggiore controllo sul proprio spazio di rappresentazione. Certo, come ogni attore o attrice, nel momento della performance essi devono essere presenti sulla scena. Eppure, allo stesso tempo, essi possono accedere più facilmente al “retroscena”[55]. Basti pensare alla già citata possibilità di disattivare l’audio e il video durante la lezione telematica. In questo modo è lo studente che può decidere, in molte situazioni, quando e come apparire alle luci della “ribalta”[56].

Di fronte a questa situazione aumenta quindi la preoccupazione dei docenti, i quali sospettano sempre più della correttezza di comportamento di studenti e studentesse nell’ambito delle verifiche. Emblematico a tal proposito è l’esempio riportatoci da Giulio:

> Ecco una cosa importante di quella verifica.. che ci ha fatto firmare un patto d'onore in cui giuravamo di non copiare.. che vabbé.. si vede benissimo che è un uomo che viene dal diciottesimo secolo e che c'è rimasto.. e vabbé.. un patto d'onore che nelle verifiche a distanza ho infranto più di una volta, ma che in quella verifica in presenza devo ammettere che non ho avuto alcun bisogno di copiare in alcun modo..
> […]
> *Mi hai detto di questo "patto d'onore"...*
> Allora, il patto d'onore se l'è inventato durante la didattica a distanza, dato che doveva iniziare il giro di interrogazioni, ma nelle interrogazioni precedenti aveva il sospetto che qualcuno avesse copiato.. allora ha deciso di farci fare questo patto d'onore dicendoci proprio che prima dell'interrogazione avremmo dovuto recitarlo dicendo "Io giuro sul mio onore di non copiare, di non..." non me lo ricordo bene ancora.. veramente da sbellicarsi quando ci ha reso nota questa cosa.. e un mio compagno di classe ha l'insufficiente nella sua materia da 4-5 mesi, nonostante io abbia guardato tutte le sue verifiche ed erano almeno da 7-8, solo perché durante un'interrogazione che gli ha chiesto se giurava sul suo onore di non copiare, lui ha risposto "giurin giurello".. e si è arrabbiato, e subito dopo l'interrogazione ha detto "No tu hai copiato perché hai scherzato sul patto d'onore quindi.." che non ci si poteva fidare di lui.. tutto un personaggio quell'uomo…

Facendo riferimento agli idealtipi weberiani, potremmo dire che il docente di Giulio tenti di riequilibrare una situazione dominata da una razionalità rispetto al fine, cercando di dare sostegno invece a una modalità di agire orientata al valore[57]. Nel dettaglio, l’obiettivo del professore è quello di anteporre al guadagno che può derivare dall’azione illecita di copiare il valore insito nel comportarsi in maniera corretta.

Il docente sembra però voler rattoppare dei pantaloni già pensati per essere venduti col buco, piuttosto che produrne di nuovi ed integri. Egli non agisce cioè a monte, non cerca la sorgente di acqua limpida per capire dov’è che il fiume venga contaminato, ma tenta invece di depurare l’acqua con-

---

[55] Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, cit., p. 133.

[56] Ivi, p. 262.

[57] Weber M., *Economia e società*, cit., pp. 21-23.

taminata già scesa a valle, avvalendosi peraltro di sistemi di filtraggio e di tubature vecchi e arrugginiti. Fuor di metafora, il docente non coglie che il problema della copiatura e della scorrettezza non è che una naturale conseguenza della strumentalizzazione dello studio, ma individua il problema unicamente in una mancanza di rettitudine e valori da parte degli studenti.

1.8

Osservando adesso il problema della strumentalizzazione dello studio ancor più da vicino, possiamo vedere che questa, per quel che riguarda le dinamiche interne al sistema scolastico, poggia innanzitutto su un elemento fondamentale, e cioè la separazione tra apprendimento e valutazione. E' infatti soltanto in questa separazione che è possibile la strumentalizzazione. Se invece l'apprendimento e la valutazione coincidessero tra loro, l'esperienza didattica sarebbe significativamente diversa. Essa troverebbe infatti una sua naturalità, in cui la valutazione è anche apprendimento. E ciò nel concreto significa che la valutazione potrebbe essere semplicemente l'occasione in cui l'inesperto può confrontarsi più da vicino con l'esperto per espandere la propria comprensione e le proprie abilità, per rinnovare il proprio interesse verso una certa arte o disciplina, per aprire orizzonti di scoperta ed esplorazione prima ignoti, oppure, semplicemente, per cogliere i propri punti deboli e i propri punti di forza in modo da capire così come perfezionare il proprio lavoro. La valutazione in questo senso sarebbe qualcosa che non avviene in un momento separato e appositamente stabilito a questo fine, ma riguarderebbe invece l'intero processo di apprendimento[58]. D'altra parte se un docente potesse seguire da vicino il lavoro del proprio studente non avrebbe bisogno di somministrare test di alcun tipo. Sarebbe invece la stessa possibilità di affiancarlo durante il lavoro in opera che rivelerebbe le qualità e le capacità dello studente o della studentessa.

Purtroppo però l'attuale organizzazione del sistema scolastico non favorisce affatto questo tipo di dinamiche. La valutazione, come dicevamo, tende ad essere il fine verso cui è diretto l'apprendimento. E ciò si riflette anche nella diversa ritualizzazione del momento della valutazione rispetto a quello della lezione. Vediamo a tal proposito un esempio tratto dall'intervista di Sara:

> *E il prof nel momento dell'interrogazione?*
>
> Il prof era già in classe quando siamo entrati. Poi è uscito e rientrato, e quando è suonata ha iniziato subito a interrogare, appunto per non perder tempo. Visto che il professore doveva andare via cinque minuti prima. *Lui è una persona molto tranquilla, molto.. forse solamente durante le interrogazioni è molto serio. Diciamo che non lascia trasparire molto ciò che pensa durante le interrogazioni. Nel senso, non rie-*

[58] "Valutare per l'apprendimento", Scuolalab, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport della repubblica e cantone Ticino, ultima cons. 31 agosto 2022, https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Pagine/Parte-introduttiva/La-valutazione/Valutare-per-l-apprendimento.aspx

sci a capire, guardando le espressioni che fa o il modo appunto in cui ti pone le domande, se è soddisfatto o meno di quello che gli stai dicendo. Di certo, se diciamo ti perdi con la risposta e non gli dai un po' quella che vorrebbe sentirsi dire, con le domande ti aiuta a ritornare sulla via che vuole lui sostanzialmente. Però per il resto *durante l'interrogazione lui sta in silenzio, ascolta, ci ascolta parlare*. E di solito appunto ci dice solamente l'argomento da cui partire. Per esempio a me ha chiesto di parlare di Ungaretti, quindi son partita a parlare della vita, poi gli ho parlato delle opere principali. E poi lui mi ha detto che, sì, le opere principali erano queste, e poi ce n'erano delle altre, ma di concentrarmi su un'opera soltanto, sulla raccolta "Allegria". […] E nulla, poi finita l'interrogazione ha detto: "Beh, va bene così, bene". E nulla, si è appuntato, credo, non lo so, la data del giorno sull'agenda, dei nostri nomi, dell'interrogazione, e basta, questo. Poi ha spento il computer. Ha chiuso tutto e ha messo via tutto. E, sì, *era seduto alla cattedra e, sempre molto tranquillo e molto serio, diciamo che si atteggia così durante le interrogazioni. Durante le lezioni magari è molto più tranquillo, si può fare la battuta, così. Però quando interroga, vuole comunque, diciamo, non perdere tempo e non vuole confusione*.

Durante l'interrogazione il docente sembra comportarsi in maniera differente. Se di solito è "tranquillo", lascia lo spazio anche per "la battuta" e, come riportato nell'intervista di Elena[59], riesce a trasmettere la passione per la sua materia, quando invece si tratta di interrogare allora diventa "molto serio", "non vuole perdere tempo e non vuole confusione". Inoltre, in maniera opposta al momento della lezione, durante la verifica orale il docente si fa impassibile, impersonale, obiettivo, non "lascia trasparire nulla di ciò che pensa". Il momento della valutazione rappresenta quindi una situazione di acutizzazione della spersonalizzazione delle relazioni, le quali sembrano tendenzialmente caratterizzate appunto da un ulteriore irrigidimento e oblio del *self* personale.

In un episodio raccontato invece da Valeria, anche lei ragazza che frequenta la quinta al liceo scientifico, la normale rigidità del rituale verifica emerge per contrasto con una situazione particolare in cui questa stessa rigidità tende invece ad allentarsi: l'ultima verifica di matematica dell'intero percorso scolastico giunto ormai al termine.

Poi la terza e la quarta ora c'è stata la verifica. E niente.. E' stata una verifica diversa, perché di solito c'è quel silenzio tenebroso in classe. Invece questa volta c'era un po' più di chiacchiera, c'era un po'.. anche quella cosa di.. era un misto tra malinconia e.. il fatto che comunque la scuola finirà e non saremo più insieme, ma anche un po' di.. cé, non era una verifica come le altre, con ansia, se così possiamo dire, era più una cosa tranquilla..

[…]

Era una cosa malinconica, anche lei è entrata, ci ha guardato e fa: "Ragazzi, è l'ultima". Questa parola è stata sottolineata ieri 1500 volte, non solo adesso da me. E niente, lei è entrata, ci ha guardati.. lei non è mai andata in bagno. La cosa che mi ha fatto strano è che lei non è mai andata in bagno durante le verifiche, cé, piuttosto si.. si tratteneva tutta insomma. Invece fa: "Io vado in bagno", e noi "Lei!?".

[59] "Io lo ritengo un bravissimo professore. Cé, spiega da dio. Qualunque cosa lui dice io me la ricordo. E si vede proprio che è appassionato anche alla materia che spiega" oppure "però sta cosa che lui è riuscito a ispirare lei convintissima di voler fare medicina a fare l'insegnante.. cé, vedi proprio che è riuscito a trasmettere la sua passione".

Il rituale verifica, nella sua ultima celebrazione, va incontro a una trasformazione. La rigidità della forma si allenta. Posta di fronte alla morte, l'interazione si ravviva, prende vita. I caratteri più formali della ritualità vengono meno e l'interazione sembra quasi reinserirsi nell'informalità del flusso vitale. Emblematica in questo senso la decisione della prof di lasciare gli alunni da soli per andare in bagno. Tuttavia questa vitalità e informalità sono degli elementi eccezionali, che ci rivelano per opposizione le normali caratteristiche dell'interazione durante il rituale verifica. Valeria ci parla a tal proposito della mancanza del tipico "silenzio tenebroso" e dell'"ansia" che è solitamente palpabile in questi momenti. Allo stesso tempo, la sorpresa con cui la classe reagisce di fronte alla decisione della docente di concedersi di andare in bagno, ci fa sapere, senza sorprenderci più di tanto, che normalmente la professoressa deve invece stare all'erta e controllare che il test da lei somministrato sia svolto in maniera corretta.

Ora, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, il controllo sugli studenti non è qualcosa che riguarda unicamente il momento della verifica, ma si può riscontrare anche nei momenti della lezione. Discorso simile possiamo fare anche rispetto al "silenzio tenebroso" di cui ci parla Valeria. Infatti alcuni professori e professoresse impongono una forte disciplina non solo durante verifiche e interrogazioni, ma anche durante le lezioni. Tuttavia, dai racconti provenienti da altre interviste sappiamo che la docente dell'"ultima" verifica di matematica non pretende che durante la lezione viga il silenzio assoluto, né esercita un particolare controllo sul comportamento degli studenti. Prendiamo ad esempio in considerazione il seguente passo del racconto tratto dall'intervista di Cristina:

> Noi sapendo che era una giornata un po' pesante, e anche noi eravamo stanchi dopo aver fatto verifica e educazione fisica, abbiamo iniziato un po' diciamo a darle stimoli per chiacchierare, tipo a chiederle del consiglio di classe, le abbiamo chiesto secondo lei quali erano i prof più simpatici del nostro consiglio di classe.. ci ha raccontato di una mail che aveva inviato ad un collega che gli aveva risposto male.. insomma, cose del genere.. ovviamente senza fare nomi però.. E abbiamo parlato di queste cose così, e allora lei è entrata proprio in questo mood diciamo socievole, e quindi anche mentre guardavamo.. - a fine lezione ha messo sù dei video appunto sulla relatività che è l'argomento che stiamo facendo - nel frattempo anche lei si metteva a scherzare e a prendere un po' in giro anche il professore che faceva il video, che era un professore di Roma che ogni tanto si impappinava, e allora anche lei si metteva a dire "Eh, dai, sù, non serve emozionarsi..", cose del genere insomma, battutine che però alleggerivano un po' il tono della lezione.

Oppure, dal racconto di Elena, sappiamo che:

> Lei è simpatica. Fa tutta la simpatica con noi anche sui gossip.. così.. cé, da quel lato mi sta anche simpatica.

E se c'è qualcosa che non va giù agli studenti e alle studentesse rispetto al comportamento della docente non si tratta tanto della disciplina imposta durante la lezione, quanto piuttosto di un modo di porsi non sempre visto come congeniale alla situazione. Chiara ad esempio ci racconta che:

> ha questo atteggiamento materno nei nostri confronti che nel corso degli anni - perché ce l'abbiamo dalla seconda - è diventato a volte pesante: ci fa i discorsi, se la prende, perché è anche un po' lunatica.. ha un po' un atteggiamento secondo me non molto professionale, perché è quasi un atteggiamento adolescenziale. Cé, si mette al nostro livello e se la prende per certe cose che diciamo, che non diciamo. Ci fa i giochetti.. bon.

Quindi, per quel che ci riguarda in questa sede, possiamo vedere che tra il momento della lezione e il momento della valutazione, la docente tende ad assumere comportamenti e atteggiamenti diversi. E ciò va a confermare il fatto che è il rituale stesso della valutazione a richiedere una linea di condotta da parte dei docenti che si differenzi dai momenti generalmente più informali della lezione.

1.9

La separazione tra apprendimento e valutazione ci porta a considerare ora un altro fenomeno importante per comprendere l'esperienza scolastica di studenti e studentesse: quello dell'ansia da prestazione. Prima di entrare nella questione è però bene rimarcare che la separazione tra apprendimento e valutazione, che come abbiamo appena visto si riflette anche nella diversa ritualizzazione che caratterizza le situazioni di verifica rispetto ai momenti della lezione, coincide sostanzialmente con la strumentalizzazione dello studio. Infatti, lo studio, o apprendimento, può essere uno strumento utilizzato in vista della valutazione soltanto se lo studio e la valutazione stessi rappresentano due realtà separate tra loro.

Ora, in questa prospettiva, l'ansia da prestazione sarebbe un correlato naturale di questa separazione e strumentalizzazione. Infatti è solamente quando lo studio perde il suo valore intrinseco e diviene uno strumento per ottenere qualcosa d'altro che si pongono le condizioni per l'emergere di quel complesso di reazioni comportamentali e fisiologiche che caratterizzano i cosiddetti stati ansiosi. D'altra parte, se lo studio fosse significativo e completo in sé stesso, non si avrebbe nulla di cui preoccuparsi, né ci sarebbe alcunché da temere. Ma quando lo studio diventa uno strumento da cui dipendono il voto, la promozione, la maturità, e, in ultimo, la propria carriera, allora subentra il pericolo di fallire. Il superamento della verifica e dell'interrogazione diviene così, in senso lato, una questione di sopravvivenza. E i momenti della valutazione, in questa prospettiva, costituiscono delle potenziali minacce per molti studenti e studentesse, i cui corpi, posti di fronte a questa insicurezza, tendono a reagire come se dovessero lottare o fuggire, quando invece la situazione richiederebbe l'attivazione delle funzioni cognitivo-intellettive necessarie al ragionamento e all'analisi. In questi

momenti studenti e studentesse saranno quindi sostanzialmente costretti a controllare e reprimere le emozioni che li pervadono, con conseguenze sicuramente non positive per il loro benessere fisico e mentale.

Quindi, in un ambiente scolastico in cui l'apprendimento e la valutazione sono separati, e il primo esiste principalmente in funzione del secondo, non deve sorprenderci che il tema dell'ansia costituisca un vero e proprio leitmotiv:

> Avevo un'ansia atroce. […] Mi ricordo bene l'ansia, anche dei due giorni prima, stomaco chiuso. Fino alle 11 di sera per studiare e ripassare. Dopo un po' non sapevo più che testi leggere. Che cosa ripassare. Perché sì erano due giorni. Però, cé, le avrò ripetute le cose bene minimo tre volte credo. Quindi non abbastanza[60].

Oppure:

> E diciamo poi che la mia compagna mi è venuta vicino e ci siamo abbracciate. E mi ha guardato e mi fa: "Ma hai la tachicardia?", perché aveva sentito che ero in ansia. Che avevo il cuore che batteva forte insomma. E nulla, poi insomma ci siamo sedute, io ho continuato a rileggere, siamo stati tutti al proprio banco a rileggere mentre entravano tutti.
>
> [...]
>
> Poi finita l'interrogazione ero molto più tranquilla. Mi ricordo che nelle ore successive poi, essendomi scesa tutta l'adrenalina, mi era venuto anche un po' di mal di testa ed ero molto stanca[61].

Se poi studenti e studentesse non sanno dimostrarsi degli abili manager delle emozioni, capaci di gestire in maniera opportuna le loro risorse emozionali, allora la loro performance sarà sicuramente pesantemente condizionata:

> Ho un paio di compagni di classe che sono sempre molto molto molto ansiosi, soprattutto quando ci sono verifiche e interrogazioni. E le vedi proprio che diventano bianche in volto, e che magari vanno male nella verifica anche se sanno bene quello di cui stanno parlando. Magari hanno studiato da dio, però per colpa dell'ansia non riescono a fare bene le verifiche.
>
> […]
>
> Mi ricordo una volta che una mia compagna di classe, che solitamente studia molto e che è abbastanza brava, aveva preso mi sembra 3 o 4 in una verifica di matematica, e in quel periodo lei era molto molto ansiosa, aveva molti problemi legati allo stress e all'ansia per la scuola[62].

Oppure:

> A quell'interrogazione lì, in media hanno pianto tipo cinque persone, dopo averla fatta. Questa mia amica ha pianto proprio durante. Un'altra ha pianto durante, si è alzata ed è andata in bagno perché stava piangendo. E quindi.. io generalmente non piango mai alle interrogazioni, cé.. preferisco morire piuttosto che piangere davanti a un professore. Però c'ho un'ansia terribile..[63]

E infine:

---

[60] Passo tratto dall'intervista di Elena.

[61] Passo traatto dall'intervista di Sara.

[62] Passo Tratto dall'intervista di Chiara.

[63] Passo tratto dall'intervista di Irene.

> Alla fine, matematica e fisica, se non riesci a fare quell'esercizio perché sbagli, magari poi ti sale il panico. Ci son state situazioni in cui.. non quest'anno però negli anni scorsi.. in cui magari delle persone in classe mia si sono messe a piangere durante la verifica, oppure gli è venuto il panico e hanno consegnato in bianco.[64]

Ora, il problema dell'ansia tende ad essere visto come una difficoltà del singolo studente o studentessa, in quanto incapace di riuscire a gestire le proprie emozioni in maniera adeguata. Tuttavia, sebbene sia probabilmente vero che alcuni individui presentino una sensibilità o predisposizione maggiore, ciò non toglie che sia l'ambiente in cui studenti e studentesse vivono a mettere in moto i meccanismi ansiogeni. Peraltro, considerare la questione dell'ansia scolastica come un problema del singolo tende ad aprire la pericolosa strada della medicalizzazione dei disturbo e quindi del riduzionismo neurobiologico, in cui la "'causa' prima della sofferenza rimane inesplorata"[65]. Inoltre, con i ragazzi e le ragazze che presentano una particolare sensibilità all'ansia, tale medicalizzazione tende ad oscurare, se non cancellare, la potenziale bellezza e le opportunità che possono essere insite in una profonda sensibilità.

Emblematico, seppur riferito a un problema diverso, è il caso dell'attrice e ballerina Gillian Lynne, di cui ci racconta Ken Robinson in *The element*: vista l'incapacità della Gillian ancora bambina di adattarsi alle regole di comportamento e alla sostanziale immobilità richiesta dalla vita di classe, e viste inoltre le sue difficoltà nella scrittura e nei test scolastici, la scuola pensò che Gillian avesse un qualche disturbo dell'apprendimento e propose lo spostamento della bambina in una scuola speciale. Gillian venne quindi fatta visitare dallo psicologo, il quale, alla fine della seduta e dopo aver osservato le reazioni della bambina lasciata per qualche minuto da sola nello studio con della musica, si rivolse alla madre in questo modo: "*You know, Mrs Lynne, Gillian isn't sick. She's a dancer. Take her to a dance school*"[66].

In questo caso emerge quindi in maniera piuttosto nitida come il problema non sia nella giovane Gillian Lynne, quanto piuttosto nel suo doversi adattare a dinamiche che oscurano e reprimono le sue attitudini, o per dirla con Howard Gardner (2020), la sua intelligenza. Ma un discorso simile potrebbe essere fatto anche con uno studente o una studentessa la cui ansietà venga vista come sintomo di un'inadeguatezza personale, piuttosto che come la manifestazione della violenza esercitata, su di lei o lui, dal sistema scolastico. Violenza che ovviamente ostacolerà il ragazzo o la ragazza

---

[64] Passo tratto dall'intervista di Chiara.

[65] Kenneth J. G., *Costruzione sociale e pratiche terapeutiche. Dall'oppressione alla collaborazione,* Milano, FrancoAngeli, 2018 (ed. or. 2006), p. 153.

[66] Robinson K., *The Element. How finding your passion changes everything,* cit., pos. 148 di 4352.

nello scoprire in quali altri direzioni, creative piuttosto che distruttive, possa svilupparsi la particolare sensibilità di cui è dotato o dotata.

1.10

Nei primi paragrafi ho sostenuto che l'istituzionalizzazione dell'apprendimento è stata accompagnata dall'assunzione di una facciata istituzionalizzata da parte dei soggetti coinvolti nel processo di apprendimento stesso. Facciata che poi abbiamo visto essere caratterizzata da un elemento fondamentale: la deferenza asimmetrica prevista nell'interazione tra docente e studente. Più avanti abbiamo detto inoltre che l'assunzione di una facciata istituzionalizzata, tanto più se condizionata dall'asimmetria di ruolo, porta alla standardizzazione e alla spersonalizzazione delle relazioni tra docente e studente e, di conseguenza, alla compromissione di un percorso di istruzione di qualità. Ciò significa quindi che le caratteristiche della relazione tra docente e discente, o più in generale tra esperto e inesperto, sono di fondamentale importanza nel processo di apprendimento. In particolare possiamo dire che quanto più una relazione sarà libera dai condizionamenti dei ruoli formali e istituzionalizzati, tanto maggiore sarà la possibilità di un'istruzione ed educazione di qualità. Una relazione paritaria e informale tra esperto e inesperto è infatti fondamentale affinché si possa scoprire e imparare assieme. Un piccolo esempio di quali possono essere i frutti di una simile relazione tra docente e discente ce lo fornisce forse un passo del racconto tratto dall'intervista di Cristina:

> *Mi racconteresti adesso di un'esperienza che hai vissuto a scuola e che ritieni sia stata particolarmente importante per te?*
>
> Beh, c'è stato un giorno, mi ricordo. Eravamo in terza superiore, e la mia scuola ha una collezione di strumenti da laboratorio di fisica, molto antichi. E mi ricordo un prof del Brocchi aveva fatto un esposizione di questi strumenti e la nostra prof ci aveva portato durante l'orario scolastico. E mi ricordo che *a un certo momento eravamo rimasti solo io e questo prof a vedere questi strumenti e mi stava spiegando come funzionava uno di questi*, e nel frattempo, non mi ricordo cosa aveva detto di specifico, ma io fino a quel momento avevo sempre avuto brutti voti in fisica, perché mi veniva da cercare il perché e non il come. Perché la fisica spiega il come, come funzionano le cose, come funziona il mondo, però non ti spiega il perché, perché ovviamente, cé, i fisici non sanno il perché c'è la gravità, o il perché esistono i campi magnetici. E io però, ovviamente, quasi ingenuamente, cercavo sempre il perché di queste cose, e non capivo mai, e quindi mi ritrovavo a perdere tantissimo tempo e a non capire poi l'essenza degli argomenti. E allora questo prof, mi ricordo, in quei cinque/dieci minuti, me l'ha fatto capire. Cé, mi ha fatto capire proprio il concetto che io sbagliavo a cercare il perché, dovevo cercare il come quando studiavo fisica. E da lì in poi i miei voti di fisica sono totalmente cambiati. Se prima arrivavo a malapena al 7, da lì in poi avevo una media del 9, 9.5, perché lasciavo perdere tutti quei perché, e cercavo i come. E da lì poi mi sono appassionata anche di filosofia. Perché ho scoperto che quella che cercava i perché non era la fisica, ma la filosofia. E da lì in poi diciamo che è stato molto molto importante, perché ho iniziato a distinguere le due cose, ho iniziato a distinguere cosa mi piaceva davvero, come interpretare le varie cose

che dovevamo studiare. E niente, è stato davvero molto importante quell'esperienza per me. Cé, è stato quel prof in particolare. Che sembra un po' Einstein, perché ha un barbone tipo.. No, sembra Galileo Galilei, ecco! Ha il barbone, i capelli tipo sparati, ricciolini in giù, bianchi. Beh insomma...

E mi riusciresti a fare uno zoom su quella situazione, su quel dialogo che hai avuto con questo professore..?

Allora, non mi ricordo di specifico, perché diciamo che è stato due anni fa. E, non mi sono accorta di questa cosa.. Cé, mi sono accorta che è stato quello il momento importante solo poco tempo fa, perché ovviamente lì per lì non ci avevo fatto caso. Però mi ricordo che eravamo entrambi.. era prima del Covid, ed *eravamo accucciati su uno strumento e mi stava facendo vedere come funzionava*. Mi ricordo che centrava con l'elettricità, ma non so di specifico che strumento fosse. E nel frattempo mi spiegava come il fisico che aveva ideato questo strumento fosse giunto alla realizzazione di quali leggi della fisica aveva utilizzato per cercare di comprendere come funzionavano i meccanismi che stavano dietro a questo strumento che aveva ideato. E appunto lì per lì non ci avevo fatto caso, ma col suo discorso su come questo fisico aveva lavorato per ideare questo strumento, dentro di me si è un po' accesa una lampadina, perché mi aveva fatto capire che questo fisico appunto aveva cercato il come, non il perché. Aveva cercato di analizzare la situazione che si era trovato davanti, ma non si era soffermato a chiedersi il perché ci fosse questa situazione. Ed è ovvio da pensare adesso, però al tempo io non riuscivo ancora a distinguere bene le due cose.

In questo episodio abbiamo a mio parere un assaggio di quello che potrebbe essere un modo di apprendere almeno in parte libero dai condizionamenti della formalità delle interazioni che normalmente avvengono all'interno della classe. Un primo elemento a spingere in questa direzione è il fatto che non stiamo assistendo a una lezione frontale, in cui studenti e studentesse, seduti ai loro banchi, seguono la spiegazione organizzata intenzionalmente dal professore. Ci troviamo invece a un'esposizione di antichi strumenti da laboratorio della scuola. Si tratta pertanto di una situazione diversa che, come abbiamo visto nel primo capitolo, può favorire dinamiche di interazione differenti che difficilmente vedremmo svolgersi all'interno di una classe durante il rituale lezione. E in questa situazione infatti Cristina si ritrova da sola con il docente – altro fattore che tende a scardinare la normalità del relazionarsi in classe[67] –, il quale comincia a spiegare alla ragazza il funzionamento di uno degli strumenti da laboratorio esposti, raccontandole poi come il suo inventore sia giunto a idearlo. C'è dunque una commistione tra dimensione pratica e dimensione teorica. Inoltre dalla descrizione pare che l'interazione tra i due sia caratterizzata da una certa informalità. A suggerirlo è soprattutto il fatto che i due si siano trovati da soli "accucciati" ad osservare uno degli strumenti da laboratorio esposti. Il professore non è dunque in cattedra a spiegare, ma le due persone si trovano a tu per tu, l'una vicina all'altro, e i loro corpi hanno assunto una postura particolare, insolita rispetto alla disciplina cui sono sottoposti nella routine che caratterizza la vita di classe. La stessa parola

[67] *cfr*: p. 10

“accucciarsi” usata da Cristina sembra evocare uno spazio sicuro, familiare, dove Cristina e il professore possono vedere da vicino, capire ed esplorare assieme.

Questo tipo di situazione diviene quindi il terreno ideale per la fioritura di quello che potremmo definire un apprendimento per *insight,* come suggeriscono anche le parole di Cristina: “Dentro di me si è un po’ accesa una lampadina”. Abbiamo a che fare cioè con una forma di apprendimento che non consiste nell’accumulazione di informazioni, ma che porta piuttosto a una ristrutturazione della propria comprensione della realtà. Tant’è che Alessia ne parla appunto come di un’esperienza vissuta a scuola che è stata particolarmente importante per lei, e che non le ha soltanto permesso di migliorare i suoi voti in fisica, ma anche di capire cos’è che la interessa e appassiona davvero.

Ora, oltre alla possibilità di favorire apprendimenti più significativi, come abbiamo visto nell’episodio raccontato da Cristina, l’informalità permette inoltre che all’interno della classe si instauri un clima disteso, e di conseguenza maggiormente libero dall’ansia e dalla paura. Studenti e studentesse sembrano infatti apprezzare molto proprio la possibilità di vivere insieme ai docenti momenti “umani”. Ce lo dice Elena, ad esempio, raccontandoci cosa vorrebbe cambiare nel rapporto con i docenti:

> Su quello non cambierei niente credo. Almeno con i professori che ho conosciuto io. Della seconda parte. Perché c'è umanità. Non penso che per avere un.. cé, ci deve essere umanità, se no non c'è un buon rapporto. Ci deve essere sì il rapporto autorità/studente ma senza troppo squilibrio. Se no avviene una cosa insormontabile anche per lo studente stesso, che non riesce a rivolgersi all'insegnante nel chiedere aiuto per capire un qualcosa che non è riuscito a capire. E quindi.. cé, penso che alla base sia l'umanità alla fine. Ci sono insegnanti che non ne hanno eh, detto sinceramente. Quindi quello, aggiungerei un po' di umanità.

Sia in termini di presenza che di mancanza, Elena utilizza per ben quattro volte in poche frasi la parola “umanità” rispetto al relazionarsi degli insegnanti nei confronti degli studenti. Un essere “umani” che si contrappone inevitabilmente al freddo calcolo burocratico e alla formalità delle interazioni. Basti pensare a tal proposito a quanto visto in precedenza nell’intervista di Marco, quando chiedeva alla docente di essere “più umana e non professoressa fissa” e di considerare quindi le ragioni di lui e del compagno[68].

Valeria invece, sempre a proposito dell’umanizzazione delle relazioni, ci racconta di come dopo il periodo di lockdown la maniera di interagire con gli insegnanti sia cambiata:

> […] Poi il prof entra in classe e c'era quella regola di alzarsi in piedi e di dire "Buongiorno", "Seduti ragazzi", mentre ora è più: "Buongiorno prof!", "Buongiorno, buongiorno".. Non esiste più quella rigidità, che prima c'era, quasi, diciamo, spaventosa.. si vabbè.. un po' esagerato spaventosa, però c'era molta più rigidità. Poi una cosa che mi ricordo è che, una volta seduti: lezione, subito. Lezione da-a. Tutto. Finché

[68] *cfr*. p. 5.

non suonava la campanella. Mentre ora si tende a parlare un po' di più: “Buongiorno, come state, ma questo, ma quello, ma come sta andando.” [...] adesso si tende più al lato umano.

[...]

E [che cosa cambieresti] rispetto al modo in cui gli insegnanti si relazionano con gli studenti?

Valeria: Diciamo che se mi avessi fatto questa domanda prima della pandemia ti avrei risposto "Umanità, per favore". Mentre ora penso che vada bene così. Hanno capito che esiste una persona dietro al voto, tutto qua.

Al ritorno in classe dopo i mesi di lockdown sembra che la formalità del rituale lezione si sia indebolita. Da un lato possiamo ipotizzare che la didattica a distanza, sospendendo le modalità di interazione tradizionali della lezione, abbia facilitato una sorta di disaffezione rispetto a certe routine di comportamento. Dall’altro va poi considerato che la pandemia è stato un fenomeno che, in un modo o nell’altro, ha condizionato le vite di tutti quanti, indipendentemente dalla ricchezza, posizione sociale, genere, età, ecc. Ognuno in qualche modo ha dovuto fare i conti con le paure e le preoccupazioni derivate dal diffondersi del virus, dalle politiche di contenimento e dalla mediatizzazione del fenomeno. Quindi potremmo dire che la pandemia abbia in qualche modo avvicinato studenti e insegnanti, i quali di fronte al fenomeno si sono trovati a vivere assieme le difficoltà della situazione. Questa comunanza di preoccupazioni ed emozioni può quindi forse aver fatto risultare superflue alcune formalità del rituale lezione, rendendo invece desiderabili nuove dinamiche di interazione. Ad ogni modo, anche Valeria tende a rimarcare la questione dell’umanità della relazione in contrapposizione al “voto”, probabilmente simbolo per eccellenza della spersonalizzazione della relazione tra docenti e studenti.

Questo bisogno di vivere momenti umani, sebbene in un contesto diverso da quello scolastico, è descritto bene da un episodio del film di animazione sperimentale di Richard Linklater, *Waking life*[69]*,* quando il protagonista del film si imbatte fortuitamente in una ragazza all’uscita di un sottopassaggio:

Ragazza: “Oh, scusami.”

Protagonista: “Scusami tu!”

Ragazza: “Senti.. possiamo rifarlo?.. Lo so che non ci conosciamo ma.. è che non voglio essere una formica. Insomma sembra che passiamo tutta la nostra vita a sbattere le antennine l’uno contro l’altro come formiche con il pilota automatico, senza che ci venga mai richiesto qualcosa di umano. Mai. ‘Stop’, ‘Avanti’, ‘Vai di qua’, ‘Vai di là’. Sono soltanto semplici azioni di sopravvivenza. Ogni forma di comunicazione serve esclusivamente a tenere il formicaio operoso, ma in modo efficiente, in modo educato. ‘Ecco a lei. Glielo incarto o basta un sacchetto?’, ‘Carta di credito o bancomat?’, ‘Desidera anche il ketchup?’. Ma io non voglio una cannuccia. Quello che voglio sono veri momenti umani. Insomma io voglio

[69] *Waking life,* diretto da Richard Linklater (2001, Los Angeles, California, Stati Uniti: 20th century fox home video), DVD.

vederti e voglio anche che tu veda me. Non voglio rinunciare a questo, non voglio essere una formica. Capisci?"

Protagonista: "Si, si.. No, neanch'io voglio essere una formica.. Ti devo ringraziare per avermi un po' scosso, credo che ultimamente fossi una specie di zombie col pilota automatico. Io non mi sento una formica, ma forse do quest'impressione… Mi viene in mente un immagine di Lorenz: due persone che si incontrano per strada e invece di proseguire senza guardarsi decidono di accettare quello che lui chiama il confronto tra le loro anime. E' come liberare i coraggiosi dei che sono dentro di noi.."

Ragazza: "Allora adesso ci conosciamo!"

Come si è già visto in precedenza, le relazioni tra docenti e studenti sono spesso caratterizzate dalla fredda operosità del "formicaio", dalla burocratizzazione delle relazioni, dalla corsa contro il tempo per stare al passo con i programmi e via dicendo. Scarso spazio viene lasciato invece per un incontro in cui vi sia la possibilità di imparare davvero non soltanto la storia, la matematica, l'arte e via dicendo, ma anche per imparare a conoscere sé stessi e gli altri. Molti sono gli ostacoli che l'organizzazione del sistema scolastico pone lungo questa strada, tuttavia, nonostante ciò, dalle interviste degli studenti e delle studentesse emergono qui e lì modalità di interazione con i docenti che sembrano muoversi quantomeno nella direzione di un superamento della rigidità della comunicazione. Consideriamo ad esempio un altro passo tratto dall'intervista di Cristina:

Beh mi ricordo.. allora, in pratica ad inizio anno io mi sono fatta un tatuaggio e il giorno dopo era venerdì, ero a scuola e avevo questa prof di ginnastica e allora la prima cosa che ho fatto è stato, dopo esserci cambiate, che eravamo arrivate in palestra, sono passata da lei e le ho detto: "Guardi prof mi sono fatta un tatuaggio", e lei sì è messa lì tipo a vedere, a toccarlo, a dirmi "Ah ma dai, che bello!", così, e poi mi ha fatto vedere un tatuaggio che aveva lei e mi ha raccontato di come se l'era fatto, quando se l'era fatto, e insomma si è messa a chiacchierare con me di come era stata l'esperienza del tatuaggio, cosa che a molti altri professori non gliene sarebbe fregato niente diciamo. E non si sarebbero neanche messi lì tanto. Non si sarebbero sentiti a loro agio, magari.. però con lei appunto c'è questo rapporto... Oppure anche l'anno scorso mi ricordo che le mie compagne di classe erano interessate a dei ragazzi di un'altra classe che aveva lei. E allora tipo si mettevano a chiederle: "Ma prof ci può spiegare come sono.. ma sa se hanno una ragazza? Ma come si comportano?", e allora lei si metteva lì a chiacchierare con loro, a spiegargli com'erano questi ragazzi, come si comportavano, se erano simpatici, cose del genere insomma.

Cristina e la docente di educazione fisica sembrano trovarsi sullo stesso piano. La ragazza propone un'interazione amichevole ottenendo l'accordo della professoressa di ginnastica, la quale risponde altrettanto amichevolmente. In particolare possiamo vedere che è l'esperienza comune del tatuaggio a porre le due protagoniste dell'interazione sullo stesso livello. Almeno per un attimo spariscono le differenze di ruolo, ed è l'elemento di somiglianza a prendere il sopravvento, creando l'unità tra i soggetti coinvolti. Un discorso simile può essere fatto probabilmente anche a proposito dell'episodio di gossip successivo. Potremmo dire che in qualche modo le studentesse tentino di comunicare con il *self* personale della docente, parlando di qualcosa che in qualche modo accomuna le protagoniste indipendentemente dal loro ruolo istituzionale. Secondo questa lente di osservazione possiamo

affiancare agli episodi appena citati di Cristina anche quanto visto dal racconto di Valeria, dal quale abbiamo ipotizzato che una maggiore distensione e informalità delle relazioni sia dipesa dall'esperienza accomunante della pandemia da coronavirus.

Sempre seguendo questa linea interpretativa possiamo vedere nel passo successivo come il docente di scienze di Marco, nel relazionarsi in maniera piuttosto informale con il ragazzo, cerchi di trovare nella sua esperienza personale un qualche elemento di comunione con il problema di allergia dello studente:

> Allora, mi pare che aveva appena finito un esercizio da fare alla lavagna.. e mi vede che.. una cosa che mi aiuta ogni tanto quando ho questo problema è stare con la faccia in alto un pò così: [mima alzando il mento e rivolgendo lo sguardo verso l'alto].. mi aiuta un pò.. Mi vede, e all'inizio mi aveva chiesto se avevo mal di schiena perché mi aveva visto così.. in triestino sempre me l'ha detto.. e io gli ho detto: "Nono, è un problema che ho che.." onestamente era tanto che non l'avevo.. anche perché l'anno scorso eravamo chiusi a casa e non avevo questo problema alla fine, dato che le graminacee.. devo stare all'aperto insomma per avere il problema dell'allergia.. e mi aveva chiesto se stavo.. come stavo appunto.. e io avevo spiegato questo.. mi aveva chiesto se avevo preso già gli antistaminici eccetera.. e io avevo detto "no perché l'ho preso ieri solo"..
>
> E spesso comunque, e anche ieri, si mette a parlare di esempi che fa lui della sua vita, anche da piccolo, che conosce magari tipo.. "Io conosco una che è allergica, che ogni volta deve fare le cose in questo modo".. eccetera eccetera.. e poi insomma si è messo a parlare di questo..

Di fronte al problema di allergia di Marco, il professore cerca quindi di stabilire un contatto, un ponte, con la propria esperienza. Si tratta di un procedimento di conoscenza piuttosto naturale. L'evento a cui il docente si trova di fronte viene infatti compreso attraverso gli occhi della propria esperienza personale. E nella condivisione con Marco e i compagni di questa stessa esperienza si concretizza, nel suo piccolo, un'interazione orizzontale, che tende a superare l'impersonalità della relazione formale. Va notato però che che negli attimi seguenti il professore tende a ripristinare un certo equilibrio con il suo ruolo di docente, e il dialogo con Marco prende un pò una piega diversa:

> […] ha detto che comunque adesso è il periodo proprio delle graminacee e che verso giugno poi finisce e mi ha spiegato un pò come funziona.. ok che io lo sapevo già però comunque non l'ho fermato dicendo che sapevo già.. anche lo diceva per gli altri magari e ha detto anche il modo in cui si capisce che si ha un'allergia.. che io l'ho fatto due anni fa mi pare.. che tipo ti fanno un taglietto e ti mettono qualcosa che se reagisce, se ti comincia a prudere, come se ti avesse punto una zanzara, sei allergico a questo.. ci ha spiegato così eccetera e poi è tornato alla lezione..

Dal raccontare la propria esperienza personale il professore procede dando un'impronta didattica alla situazione, mettendosi a spiegare alcune questioni inerenti all'allergia da polline. Ma se da un lato una spiegazione che proceda da un'esperienza concreta e attuale può sicuramente rappresentare un elemento positivo a livello di didattica, dall'altro, la necessità di riportare un dialogo extra didattico a una dimensione didattica costituisce probabilmente anche un modo di salvaguardare l'ordine

sociale, ristabilendo i ruoli che potrebbero essere persi di vista durante un'interazione orizzontale. D'altra parte, per i docenti può essere importante mantenere una certa distinzione dei ruoli per non perdere il controllo della situazione. Vediamo ad esempio come la docente di ginnastica di Elena, già citata in precedenza da Cristina[70], per non farsi sfuggire la situazione di mano debba ogni tanto "alzare la voce":

> Cé, noi ragazze ad esempio non ci preoccupiamo ad andarle a raccontare se siamo uscite con un ragazzo, come abbiam passato il sabato sera, cose del genere.. Quindi stavamo parlando dello sport e del benessere, della salute.. E nel frattempo diciamo che, ogni cosa che diceva lei, noi ci sentivamo molto liberi di aggiungere sì battute, ma anche esperienze personali, raccontare.. E la prof che ci rispondeva in base alle nostre esperienze, ci diceva tipo: "ecco, sì, quello è un esempio di questo tipo di attività fisica e motoria". E nel frattempo faceva battute ogni tanto, e *si arrabbiava anche perché tendiamo ad esagerare noi*.. appena ci danno un attimo di corda noi partiamo in quarta. Però, sì, diciamo che allo stesso tempo ci seguiva anche nei nostri discorsi, però comunque sì, *ogni tanto anche lei si arrabbiava un po' perché le toccava alzare troppo la voce. E anche perché noi approfittavamo un po' del momento per parlare dei cavoli nostri*, hehe.

Nel contesto di una classe numerosa, il fatto di porsi allo stesso livello degli studenti, aprendosi a un'interazione orizzontale e personale, può richiedere quindi in talune circostanze la necessità di bilanciare la situazione attraverso la riaffermazione del proprio ruolo. D'altra parte se l'attenzione e la partecipazione non nascono naturalmente, ma sono forzate dalla disciplina richiesta nel contesto scolastico, non dovrebbe sorprenderci molto se il comportamento degli studenti e delle studentesse si faccia più rilassato, per così dire, all'allentarsi del controllo e della verticalità dell'interazione. Dopo tutto il problema non va individuato tanto nella rilassatezza del comportamento, quanto piuttosto nelle dinamiche a cui una tale rilassatezza può dar luogo in gruppi numerosi. In quest'ottica appare quindi ancor più nitidamente il fatto che la struttura stessa della scuola di massa rappresenti un'ostacolo per la qualità delle relazioni tra studenti e insegnanti, anche laddove da parte dell'insegnante ci sia una certa apertura alla socievolezza.

Ovviamente però non possiamo considerare questa apertura soltanto come il frutto dell'indole o della buona volontà dell'insegnante. Il suo innestarsi nella vita scolastica si deve comprendere invece anche alla luce dei processi di informalizzazione che hanno investito la società a partire dalla fine del XIX secolo, e in particolare durante gli anni Sessanta e Settanta del Novecento. A tal proposito il sociologo Cas Wouters parla dell'informalizzazione nei termini dell'affermazione di "quell'ampia gamma di comportamenti e atteggiamenti" che vanno "dalla libertà sessuale al diffondersi del tu familiare, dall'adozione di uno stile di abbigliamento molto casual e anticonformista alle trasforma-

[70] cfr. p. 44.

zioni progressiste nell'ambito dei rapporti familiari (si pensi ad esempio al divorzio)"[71]. Di particolare interesse poi è il fatto che in questo stesso periodo i modi di interagire si sono fatti progressivamente più rilassati mentre l'ostentazione della superiorità sociale è diventata sempre più un tabù[72]. Più in particolare, per quel che riguarda l'ambito educativo, Wouters afferma che gli equilibri di potere tra studenti e insegnanti hanno teso a una maggiore orizzontalità[73].

A ulteriore conferma dell'influenza dei processi di informalizzazione nelle relazioni tra insegnanti e studenti possiamo citare infine un passo tratto dall'intervista di Sara:

> Allora il mio prof di scienze viene sempre a scuola con lo zaino. E' un uomo comunque.. diciamo che come vestiario è sempre molto.. sportivo sì, ma elegante anche insomma.. Quindi pantaloni eleganti, camicia e maglioncino insomma.. niente di che.. però comunque.. come giubbotto aveva un piumino mi sembra.. E viene sempre appunto a scuola con questo zaino.. Aveva il telefono fuori sulla cattedra perché stava aspettando una chiamata dalla preside per una riunione nel pomeriggio. [...] E mentre ci dettava le prime pagine era in piedi e appunto stava sfogliando il libro e le segnava, quelle che ci diceva appunto, sull'agenda. E poi appunto ci siamo persi a parlare e quindi lui quando discutiamo non sta mai sulla cattedra seduto ma.. sta in piedi appunto, di fianco, di fronte a noi.. E invece poi quando dovevamo finire di.. doveva finire di dirci le pagine.. si è seduto e ha continuato a sfogliare appunto il libro e a segnarsi le pagine sull'agenda.

Il professore di scienze di Sara si veste in maniera sportiva: pantaloni, camicia, maglioncino e uno zaino. Come se già a partire dalle apparenze volesse comunicare una certa vicinanza agli studenti. Ad esempio, utilizzando uno zaino invece che una valigetta 24 ore, sembra che il professore stia cercando di stabilire un contatto, una condivisione. Sta indicando una somiglianza. Oppure, quanto meno, non sta affermando una differenza. In modo simile anche il cellulare appoggiato sulla cattedra può rappresentare un simbolo di vicinanza tra il prof e gli studenti. Tuttavia non è soltanto dal modo di vestire e dagli accessori utilizzati che traspare il desiderio di prossimità con gli studenti da parte del docente. A lui infatti piace dedicare un certo spazio dell'ora di lezione a discutere con gli studenti su questioni che vanno al di là della didattica:

> Sì comunque in generale lui ha sempre un pensiero su tutto, e spesso magari anche sbagliato, spesso magari fondato sul niente, e però lui lo esprime sempre.. mai con tono aggressivo, mai con tono.. come posso dire.. non vuole mai imporsi. Vuole semplicemente esprimere la sua opinione e noi lo ascoltiamo, perché comunque è piacevole ascoltarlo, perché quando comunque anche ha da dire su qualcosa sembra quasi che ce la stiamo raccontando appunto. Come se fosse una chiacchierata. Quindi è piacevole anche. Sì non vuole mai imporsi. Non vuole mai essere arrogante. Come abbiamo detto prima è una persona molto

---

[71] Wouters C. cit. in Iagulli P., *La sociologia delle emozioni Norbert Elias. Un'analisi preliminare,* "Sociologia italiana", 7, 2016, pp. 49-70.

[72] Wouters C., "Education and informalization", Relazione presentata al XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, Recife, 2009.

[73] Ibid.

> tranquilla che semplicemente esprime la sua opinione. Poi siamo noi a dover capire appunto se condividiamo o meno.

Al docente piace dire come la pensa e sapere come la pensano gli studenti. Esprime le sue opinioni senza preoccuparsi troppo di doverle argomentare o giustificare. E in questo si può sicuramente notare un venir meno rispetto al *self* dell'insegnante. Aspetto questo che emerge poi in maniera tanto più netta se andiamo a prendere in considerazione il racconto che Elena ci fa sullo stesso professore:

> Cé.. per dirti lui è un professore, laureato, ormai ha fatto la sua esperienza. Avrà sui sessant'anni.. e qualche giorno fa abbiamo fatto una lezione sul paranormale e vedi proprio che lui ci crede perché.. Ad esempio ci ha raccontato di un episodio.. non so se questo posso raccontarlo.. va bene lo stesso okay.. di un episodio che era con suo fratello in mezzo alle montagne e lui fa "Ho visto un frate", cé raga.. E ci crede! Ci crede anche! Lui fa: "Ero là a tre ore di cammino".. quindi cé uno è stremato dopo tre ore di cammino.. "E io vedo questo frate, per fortuna che ero con..", perché lui quando succedevan queste cose è sempre insieme a qualcuno, cé non è mai da solo, e questo da un lato diresti anche che è un bene.. "Ero là e ho visto un frate, mi ha salutato, mi ha iniziato a dire della mia vita.. io sono rimasto sbalordito.. cé una cosa pazzesca. Poi sono andato via, boh..", perché lui mette sempre questo "boh", un po' scettico.. come per dire.. in mezzo a tutto.. e pure, la sera prima di questo episodio ci racconta che lui era a casa da solo, porte tutte chiuse all'esterno.. [...] Ehm.. era a casa da solo, stava guradando la tv, era anche.. cé, abbastanza sveglio.. non mentre stai per addormentarti.. così.. vede un'ombra passare. Cani non ce n'erano. Tant'è che noi gli abbiamo chiesto "Prof. ha cani?", lui fa "No..", quindi non capisco perché lui li abbia nominati.. e fa: "ma son proprio convinto di aver visto un'ombra passare.. perché alla fine non è che non ci sono, basta saper guardare".. cé adesso, un prof di scienze.. cé, comunque stiamo parlando di una materia molto razionale, basata su fonti scientifiche, esperimenti.. che mi dice ste robe sul paranormale, insomma.. è un po'.. particolare!.. però anche questo, diciamo che te lo fa amare nell'ambito, perché comunque sei a scuola, devi interagire con gli studenti anche molto più giovani e ci sta..

Vediamo quindi da questo episodio che il *self* professionale del docente viene accantonato lasciando emergere invece un *self* personale che, come fa notare la stessa Elena, si trova in una posizione piuttosto contraddittoria con il primo, quanto meno per quel che riguarda i contenuti della comunicazione.

Ora, è bene notare che la liberazione del proprio *self* personale da parte dei docenti non implica necessariamente che venga promossa l'autenticità della relazione. Sicuramente, come già dicevamo, e come è apprezzato da studenti e studentesse, questa liberazione porta generalmente a una distensione delle relazioni vissute in classe tra docente e studenti. Tuttavia, questo superamento della formalità può portare all'instaurazione di dinamiche in cui il forte coinvolgimento personale è a sua volta dannoso per la qualità della relazione. Possiamo citare nuovamente a tal proposito un passo già visto in precedenza dell'intervista di Chiara a proposito della relazione con l'insegnante di matematica:

> Ha questo atteggiamento materno nei nostri confronti che nel corso degli anni - perché ce l'abbiamo dalla seconda - è diventato a volte pesante: ci fa i discorsi, se la prende, perché è anche un po' lunatica.. ha un po' un atteggiamento secondo me non molto professionale, perché è quasi un atteggiamento adolescenziale. Cé, si mette al nostro livello e se la prende per certe cose che diciamo, che non diciamo. Ci fa i giochetti.. bon.

Esempio calzante e concreto rispetto a quanto detto da Chiara emerge poi nel concreto dall'intervista di Cristina:

> Avevamo assemblea di istituto e la prof durante l'ultima ora dell'assemblea di istituto.. siccome ora l'assemblea di istituto si fa in classe e si guarda in diretta sulla LIM.. mi ricordo che la prof all'ultima ora voleva fare lezione anziché assemblea, perché eravamo indietro col programma e tutte cose del genere. Allora noi ne avevamo parlato a ricreazione, avevamo detto che non era giusto, perché l'assemblea è un nostro diritto in quanto studenti, e che ci tenevamo a partecipare all'assemblea. E quindi non era giusto che, perché lei si era trovata indietro col programma, noi dovevamo perdere un'ora di assemblea, che è diciamo di diritto nostra. E quindi appunto ci sono i rappresentanti di classe.. abbiamo chiesto ai rappresentanti di parlare alla prof e di dirle che noi preferivamo fare assemblea. Allora questa mia amica rappresentante le fa: "Guardi prof, ma non c'è modo per poter continuare a guardare l'assemblea anziché fare lezione?", *e la prof lì allora ha iniziato tutto un discorso sul fatto che tutto quello che lei dava per noi non le ritornava mai indietro*, che allora tanto valeva che lei uscisse dalla classe. Allora ha preso la valigia per fare un po' la scenetta, no? Ha preso la borsa con i libri, ha fatto per uscire, e allora lì per lì questa mia compagna si è sentita molto a disagio, perché sembrava quasi ce l'avesse con lei anziché con tutta la classe, però lei era rappresentante, diciamo che era un po' il suo ruolo.. ambasciator non porta pena.. e quindi, nonostante lei fosse d'accordo col fatto di fare assemblea si è dovuta diciamo.. ha dovuto lasciar perdere e dire alla prof: "Guardi prof scusi, non volevamo darle fastidio, non volevamo farla arrabbiare, a noi va bene fare lezione, nessun problema". Siccome anche altri compagni di classe avendo la prof davanti che faceva sta scenetta hanno iniziato a dire: "Dai, dai facciamo lezione, facciamo lezione", quelli di noi che magari intendevano fare assemblea non volevamo metterci contro i nostri compagni, perché sarebbe stato un po' brutto. E quindi abbiamo lasciato perdere, però ho visto proprio questa mia compagna in difficoltà in quel momento. Perché si è sentita diciamo di dover dar ragione alla prof, nonostante non la pensasse così.

Vediamo qui come il comportamento della professoressa sia tutt'altro che formale e impersonale. Al contrario, in questo episodio sono gli studenti a voler affermare in qualche modo la formalità della relazione, facendo valere il loro diritto di riunirsi in assemblea di istituto. Tuttavia l'insegnante di matematica e fisica rifiuta quest'ordine dell'interazione e propone un tipo di comunicazione informale, riconducibile sostanzialmente alla sfera sentimentale. Ma nel fare appello all'informalità e al sentimento, l'insegnante impone una modalità di comunicazione del tutto diversa, attraverso cui la rappresentante di classe perde il suo ruolo e torna ad essere Giulia, Chiara o Martina. In questa prospettiva quindi la massima "Ambasciator non porta pena" richiamata da Cristina non vale più. La prof ha spostato la comunicazione su un livello personale, mettendo sì in discussione i ruoli formali, ma facendo leva su una strategia diversa per esercitare il suo potere. La prof di matematica e fisica infatti sembra infatti quasi voler interpretare il ruolo della madre offesa dall'indisponibilità dei figli nel momento del bisogno, dopo tutte le cure che lei ha avuto per loro. La rappresentante di classe

potrebbe tentare di riaffermare la formalità della situazione, ma appare disorientata dal comportamento della professoressa in versione madre e cede all'ordine di interazione da lei proposto, diventando la figlia che si sente in colpa e teme le possibili ripercussioni sul piano relazionale.

Una possibile chiave di lettura di questa situazione la possiamo ricavare dal lavoro di Anthony Giddens, facendo riferimento al concetto di *relazione pura* da lui utilizzato per descrivere la vita di coppia nella società odierna[74]. Infatti, uno degli aspetti centrali della relazione pura, insieme al venir meno dell'"indissolubilità del legame", sarebbe il fatto che "gli affetti presuppongono la parità dei conti del dare e dell'avere"[75]. Pensiamo alle parole di Cristina: "e la prof lì allora ha iniziato tutto un discorso sul fatto che tutto quello che lei dava per noi non le ritornava mai indietro". Ne risulta una sorta di mercato relazionale, in cui ciò che si dà è sempre misurato sulla base di quello che si riceve. E' evidente quindi che la tendenza delle relazioni a configurarsi come transazioni mercantili non riguarda esclusivamente la vita di coppia: "La relazione pura non è limitata alla sfera sentimentale, piuttosto essa diventa prototipo della vita interpersonale nella società contemporanea"[76], e pertanto anche la relazione tra docenti e studenti può divenire un luogo di mercato relazionale. Questo mercato inoltre, nel caso del rapporto tra studenti e insegnanti, risente comunque dello squilibrio di potere previsto dal copione culturale di riferimento. D'altra parte l'insegnante ha generalmente un potere di offerta maggiore rispetto a quello dello studente. Vediamo a tal proposito un altro passo del racconto di Chiara:

> […] lei ci dice, il giorno prima per il giorno dopo, che sposta interrogazioni, verifiche.. ci mette in difficoltà perché dopo dice che le sue sono le materie di indirizzo e quindi noi dobbiamo dare priorità solo a quelle, come se non avessimo nient'altro da fare. Cé, siamo pieni di interrogazioni e verifiche perché siamo a maggio della quinta. E lei si permette di spostare verifiche, robe, di fare quello che vuole. E penso che sia anche irrispettoso nei nostri confronti, *però non mi sento mai di dirglielo perché ho paura che lei dopo si arrabbi e che comunque.. cé, penso che magari, se le facessi notare questo, dopo lei deciderebbe di toglierci i pochi privilegi che ci dà*. Nel senso, già il fatto che lei ci dica quando ha intenzione di interrogare è una novità rispetto agli altri anni, perché non lo faceva mai. Arrivava in classe, ci interrogava, punto. Adesso ci dice quando vuole farlo. Quindi penso che già questo è una cosa a nostro favore. Se lei dopo però ce lo dice, cambia e poi sposta, questa cosa mi dà fastidio. Però non posso lamentarmi di questa cosa perché comunque poi magari non lo fa più, cé, non ci dice più quando ha intenzione di interrogare. Quindi è una cosa che andrebbe a nostro discapito. E quindi preferisco non farle capire che questa cosa mi dà fastidio. E quindi sto zitta, però allo stesso tempo mi dà fastidio perché mi innervosisco quando fa queste cose.

---

[74] Giddens A., *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne,* Bologna, il Mulino, p. 68.

[75] Zamperini A., *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati,* Torino, Einaudi, 2010, p. 7.

[76] Ibid.

Vediamo quindi come la studentessa si senta priva delle risorse necessarie per poter partecipare in maniera efficace a una relazione fondata sullo scambio reciproco di una qualche forma di bene. Così, se da un lato la relazione tra prof e studenti rischia di essere governata da una fredda razionalità burocratica, dall'altro, quando questa viene meno e al *self* professionale viene anteposto il *self* primario, la relazione può essere invece condizionata in misura maggiore da dinamiche di potere diverse. Ciò significa quindi che il superamento della formalità della relazione in ambito educativo non costituisce la panacea per tutti i mali. Anche perché superare una data forma e assumerne un'altra diversa, magari semplicemente riconducibile a un'istituzione diversa (ad esempio, nel caso appena descritto, a quella familiare), non risolve i problemi, ma li accantona semplicemente, introducendone di nuovi.

Possiamo quindi affermare che il processo di informalizzazione delle modalità di interazione tra docente e studente, sebbene tenda generalmente a promuovere un'atmosfera più distesa all'interno dell'ambiente classe, non garantisce automaticamente una migliore relazione tra studenti e insegnanti sotto il profilo educativo. E questo perché il venir meno del *self* professionale, se non è accompagnato da una certa consapevolezza sulle dinamiche che governano la "reincarnazione" del sè, può semplicemente portare all'adozione di una facciata diversa, derivata dall'abitudine sviluppata all'interno di un'altra cerchia sociale, e incapace quindi di dare risposte davvero significative nel contesto scolastico. Così, un'informalità soltanto superficiale dell'interazione, per quanto possa promuovere in alcune situazioni un migliore ambiente relazionale, non è sufficiente da sola a garantire l'autenticità delle relazioni tra insegnanti e studenti, nè, di conseguenza, la buona qualità dei percorsi di apprendimento.

Parte II

To bring the pieces back together
rediscover communication
(Tool, *Schism*)

2.1

Per comprendere la natura della scuola di Brockwood Park dobbiamo considerare la possibilità che un'istituzione scolastica possa per sua volontà muoversi nella direzione di una de-istituzionalizzazione, o informalizzazione, dell'apprendimento. A un primo sguardo però, una simile affermazione potrebbe sembrare contraddittoria. Come può infatti una scuola, luogo simbolo dell'apprendimento formale, favorire l'informalizzazione dell'apprendimento stesso? Per rispondere a questa domanda dobbiamo innanzitutto ribadire che cosa intendiamo quando utilizziamo queste parole. Se in accordo con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* della commissione europea definiamo l'apprendimento informale come quella modalità dell'apprendere che si può considerare "corollario naturale della vita quotidiana"[77], allora quando parliamo di informalizzazione dell'apprendimento stiamo facendo riferimento al processo per cui quest'ultimo acquisisce una sua spontaneità e naturalezza, avendo luogo anche indipendentemente dall'intenzionalità del soggetto[78]. Pertanto, sostenendo che Brockwood Park favorisce tale processo, stiamo semplicemente affermando che questa scuola promuove al suo interno dinamiche tali per cui l'apprendere può naturalmente accadere, senza il bisogno di ricorrere alle forme di costrizione o di motivazione artificiale che vengono invece spesso adottate nella scuola di massa. A tal proposito può essere interessante prendere subito in considerazione il racconto degli studenti e delle studentesse che hanno frequentato Brockwood Park, a cominciare da un passo tratto dall'intervista di Julia, ragazza brasiliana che ha frequentato per un anno la scuola fondata da J. Krishnamurti nello Hampshire inglese:

> […] when I was going to classes, I didn't feel like I was going to have a class to learn.. I was just making my day, making my activities of the day.. It was my home, my house, where I would have the moment to learn about global issues, the moment you learn maths and.. everything was always so democratic and.. very in a soft way. The teachers were very soft in telling you what to do. And.. I don't know if soft is the right word.. Very gentle.. So it wasn't like a pressure to learn and do it. It was just "let's do it together".. I feel like we were all walking together, not being pushed or trapped through it.

Al di là del fatto che Julia affermi di non essersi sentita sotto pressione nel suo percorso di apprendimento, cosa già di per sé estremamente importante e su cui ritorneremo, ciò su cui ritengo ancor più interessante soffermare la nostra attenzione in questo momento è il fatto che la ragazza sostenga

---

[77] Commissione delle comunità europee, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, cit., p.9.

[78] *Ibid.*

di non aver avuto la sensazione di trovarsi a lezione quando viveva la sua giornata scolastica a Brockwood: lei stava semplicemente vivendo la sua quotidianità. Il momento della lezione non appare quindi agli occhi di Julia come una situazione strutturata e nettamente separata rispetto al resto dell'esperienza quotidiana, ma sembra invece integrarsi naturalmente con essa. In questo senso l'apprendimento, per quel che riguarda il momento della lezione, va incontro a un processo di informalizzazione. Da quel che ci racconta Julia infatti la forma della lezione tradizionale sembra venire meno, facendo sì che il momento dell'incontro tra esperto e inesperto possa ritornare a far parte dello scorrere della vita quotidiana.

A questo punto però diventa opportuno provare ad osservare più da vicino quanto ci è stato raccontato da Julia in termini piuttosto astratti. Facciamo quindi riferimento al racconto di Mara, studentessa italo-croata che ha vissuto anche lei a Brockwood per un anno, e cerchiamo di vedere un po' più nel dettaglio e nel concreto il processo di informalizzazione dell'apprendimento in atto nella scuola:

> Anche se c'era una professoressa, questa classe non sembra per niente come una tipica scuola di arte o qualsiasi altro tipo di scuola, perché anzitutto eravamo di tutte le età. Come detto, c'era anche il figlio della professoressa, di due anni, che faceva alcune cose come noi nel suo seggiolino.. Poi c'erano i ragazzi che erano lì già da un paio d'anni.. Ma potevano venire anche altre persone, che non erano studenti ma facevano parte dello staff e si interessavano della ceramica. E nonostante tutto questo, comunque impari tanto. Non è che non fai niente, ma impari in diverso modo, che onestamente è molto più naturale, molto più piacevole.
>
> […]
>
> Non è che io sto qui seduta e sto ascoltando essenzialmente il mio professore. Ero un po' a fare delle cose.. così.. era più come una chiacchiera, diciamo. Molto, molto tranquillo. Non si sente questo tipo di autorità da una persona che sì, comunque sa molto meglio di me, mi sta insegnando quella cosa, ma non c'è questa.. questo sentimento dove io mi sentivo intimidita. E anche se lei è la mia professoressa, poteva essere anche mia amica in quel momento.. anche se ha venti anni più di me, eccetera. E secondo me sarebbe questa la cosa tipo atmosfera.. Poi vabbè, magari sì, lei si occupava di qualcuno, spiegando come fare delle precise cose, e io potevo anche chiedere ad altre persone che erano lì già da più lezioni rispetto a me.

Dal racconto di Mara possiamo subito capire meglio quanto ci diceva Julia a proposito della sua esperienza a Brockwood. Infatti il momento della lezione di ceramica di cui ci racconta la ragazza appare caratterizzato da dinamiche che non ricondurremo molto facilmente alla vita scolastica tipica degli odierni sistemi di istruzione. L'ambiente che ci viene descritto rimanda invece ad un atmosfera intima, accogliente e familiare, scevra dalle strutture organizzative e dalle forme di rituale che normalmente caratterizzano il momento della lezione in un'istituzione deputata all'istruzione formale dei giovani. Innanzitutto, ci fa notare la ragazza, sono presenti persone di tutte le età, dal figlio della professoressa, agli studenti e alle studentesse, fino ad altri docenti e membri dello staff che,

vivendo a Brockwood, hanno a loro volta colto la possibilità di dilettarsi con l'arte della ceramica. E ciò avviene in aperta contraddizione con quanto accade nelle scuole governate dai principi della razionalizzazione amministrativa ed economica. Come suggerisce Ken Robinson, nell'istruzione di massa "gli studenti sono generalmente suddivisi in gruppi della stessa età e avanzano dentro al sistema in lotti stabiliti dalla data di nascita"[79]. Questo aspetto rappresenta un artificio organizzativo che risponde forse a logiche efficientistiche, ma che di certo non promuove la creazione di un ambiente dove l'apprendimento possa accadere naturalmente, e cioè attraverso il confronto e la collaborazione tra più e meno esperti e tra pari. In qualche modo questo sembra invece avvenire durante le lezioni di ceramica nella scuola di Brockwood Park, rispetto alle quali Mara ci racconta ad esempio che, se l'insegnante è già occupata con qualcuno degli studenti o delle studentesse presenti a lezione, lei si sente libera di chiedere una mano ai compagni e alle compagne più esperte. Inoltre dal racconto della ragazza emerge un forte allentamento delle norme che tradizionalmente regolano il rituale lezione nella scuola di massa. Non abbiamo qui a che fare infatti con una lezione frontale. I soggetti che frequentano la lezione di ceramica lavorano chiacchierando tra di loro in un ambiente di apprendimento tranquillo e informale, dove il ruolo di docente si manifesta unicamente sul piano della maggior capacità ed esperienza, mentre a livello relazionale l'insegnante, ci racconta Mara, "poteva essere una mia amica". Possiamo quindi affermare che la deferenza asimmetrica viene meno e che con essa scompaia anche il rapporto di dominanza tradizionalmente previsto per la relazione tra docente e studente. Mara infatti ci racconta di non sentirsi "intimidita" dall'insegnante, e questa mancanza di paura e preoccupazione rispetto all'interazione con l'insegnante costituisce l'elemento essenziale e imprescindibile per una relazione autentica, in cui non sia necessario nascondersi dietro una facciata e in cui possa quindi fiorire la socievolezza. Ecco spiegato dunque in che senso Julia affermava di non avere l'impressione di essere a lezione quando frequentava i corsi a Brockwood. La lezione si svolge infatti in un contesto relazionale poco strutturato e caratterizzata da un'atmosfera intima e familiare che, come vedremo, rappresenta un leitmotiv dell'intera vita scolastica brockwoodiana, anche al di là del momento della lezione.

Ora, un aspetto fondamentale e importante da mettere in rilievo rispetto a quanto detto fin'ora è il fatto che l'informalità dell'apprendimento si muova di pari passo con un processo di informalizzazione delle relazioni tra insegnante e studente. Anche queste infatti, come vediamo dal racconto di Mara, vedono sciogliersi le forme tradizionali dell'interazione per assumere una certa dinamicità e fluidità, di modo che l'esperta è sì docente, ovvero colei che conduce, guida l'apprendimento, ma,

[79] Robinson K., Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione, cit., p. 63.

come dicevamo, può allo stesso tempo essere un'amica. Così, diversamente da quanto emergeva dal racconto di Cristina nella sua classe di liceo, in cui il comportarsi in modo "normale" e "tranquillo" alla presenza dell'insegnante costituiva una violazione delle norme di interazione[80], nel caso di Mara è proprio la tranquillità a costituire il tono fondamentale su cui si accorda l'interazione con l'insegnante. D'altra parte, a tal proposito è bene considerare che il fondatore della scuola, Jiddu Krishnamurti, aveva sempre sottolineato l'importanza della qualità delle relazioni tra studenti e docenti, mettendo in guardia questi ultimi rispetto alle conseguenze di un clima relazionale fondato sull'autorità e la paura:

> There is a relationship between the educator and the student. Does the teacher maintain, whether knowingly or unknowingly, a sense of superiority, always standing on a pedestal, making the student feel inferior, the one who has to be taught? Obviously in this there is no relationship. From this arises fear on the part of the student, a sense of pressure and strain, and therefore the student learns, from his youth, about this quality of superiority. He is made to feel belittled, and so throughout life he either becomes the aggressor or is continuously yielding and subservient[81].

E' quindi anche alla luce di queste riflessioni, su cui docenti e membri dello staff sono invitati a meditare e trarre ispirazione nel loro lavoro[82], che possiamo in parte capire il contesto relazionale descrittoci da Mara. Tuttavia, per una più ampia comprensione della questione, non possiamo prescindere dal porre il nostro sguardo sulla quotidianità brockwoodiana nella sua interezza, e non limitatamente al momento della lezione. Nel primo capitolo di questo scritto abbiamo infatti notato come l'asimmetria e la rigidità delle interazioni tra docente e studente siano legate anche al contesto in cui si svolge l'interazione. In particolare, prendendo spunto dal racconto dell'incontro sull'autobus tra Luca e la sua ex docente, abbiamo visto come al di là dei tempi e degli spazi dedicati specificamente al rituale lezione, l'interazione tra studenti e docenti possa almeno in parte svincolarsi dalle più rigide norme di comportamento e comunicazione[83]. Abbiamo così introdotto il concetto batesoniano di *porosità delle membrane* e di qui abbiamo accennato alle dinamiche di influenza reciproca tra le diverse cornici in cui si colloca l'esperienza vissuta da docenti e studenti[84]. Ricordandoci ora di tutto ciò, possiamo chiederci se e come la vita di comunità a Brockwood Park contribui-

---

[80] *cfr*. p. 2.

[81] Krishnamurti J., *The whole movement of life is learning. Letters to his schools*, Darmstadt, CRAFT verlag, 2015, pp. 17-18.

[82] Sul sito della scuola leggiamo che: "Most staff at Brockwood are residential, living and working together in a spirit of inquiry and cooperation, which is informed by a serious interest in Krishnamurti's teaching". Vediamo quindi che l'interesse e lo studio dell'opera di Krishnamurti è un aspetto imprescindibile per vivere e lavorare all'interno della comunità come membro dello staff.

[83] *cfr*. pp. 3-4.

[84] *cfr*. p. 4.

sca a favorire contesti di apprendimento e di relazione liberi dalla paura e dall'asimmetria di ruolo, come quello descrittoci in precedenza da Mara. A tal proposito può innanzitutto essere interessante ascoltare alcune considerazioni fatte da Sarah, studentessa olandese che ha frequentato Brockwood per diversi anni:

> I don't think I've kind of mentioned how significant was that the staff.. the relationship between staff and students.. because the staff played so many different roles.. like educators, in terms of leading classes and lessons, but they were also like guardians because they were taking the responsibility of all parents, so they were our tutors and we were their tutees, uhm.. but then you also have this social side where we are living together. You know, we are in community together, we are eating together, we are cleaning together, we are going on walks together, we are making music together, we are cooking together. The fact that you are engaging with a person and not just with a label or with a role. And the fact that they were able to engage with us as students in a way that... the most kind of meaningful relationships that I had, where I really felt that I could grow, was with staff members who were able to engage in a deeper way, beyond their role. Uhm, and I think that where I felt distance and like where I didn't really grow in my own kind of learning was when staff members stayed within their role. So if they were only a yoga teacher, they lived in the community, but they wouldn't have dinner together, or they wouldn't engage in like.. you know.. in conversation, because they were only a yoga teacher, then that was just a missed opportunity..

Da questa riflessione di Sarah emerge immediatamente un aspetto fondamentale: la buona qualità delle relazioni tra studenti e studentesse assieme ai docenti e agli altri adulti membri dello staff dipende dalla capacità di questi ultimi di andare "al di là del loro ruolo" di educatori e tutori e di interagire con i ragazzi e le ragazze anche su un piano più profondo e personale. Questo diviene possibile anche perché l'interazione tra i soggetti non è limitata ai momenti della lezione o alle situazioni dedicate allo svolgimento delle funzioni di tutela, ma si snoda invece anche lungo percorsi diversi, in contesti in cui la disparità di ruolo non ha alcuna ragion d'essere e in cui le prescrizioni del copione culturale sono meno rigide. Si tratta del momento dei pasti, dei momenti dedicati allo svolgimento delle faccende domestiche, dalla cucina, alla pulizia e al giardinaggio, fino ai momenti liberamente dedicati all'arte, al passeggiare, allo sport o al semplice conversare insieme. In tutte queste situazioni giovani e adulti vivono e si relazionano assieme indipendentemente dai loro ruoli particolari, ma in virtù del semplice fatto di essere parte della comunità di Brockwood, e quindi di condividere la stessa casa. Quando invece un'insegnante si chiude nel suo ruolo, e non si siede a tavola con gli studenti e le studentesse, né si apre a una conversazione con loro, ecco che allora la possibilità di una relazione di qualità viene meno.

Possiamo quindi affermare che, generalmente, quanto più una relazione tra docente e studente sarà limitata a situazioni formali e ritualizzate, tanto meno sarà probabile che tra i due possa nascere una relazione libera dai giochi di facciata e quindi dalla paura e dalla distanza reciproca. Al contrario,

quanto più invece si moltiplicheranno le occasioni che favoriscono un'interazione informale e paritaria, tanto più la qualità della relazione tra docente e studente potrà giovarne. Così, se due soggetti si relazionano tra di loro solamente nell'ambito della lezione e in qualità di esperto e inesperto, potrà più facilmente accadere che la relazione si cristallizzi attorno a una certa asimmetria di ruolo. Ma se invece le situazioni di interazione tra i due soggetti si sviluppano anche secondo modalità diverse da quelle che li vede coinvolti unicamente nei ruoli di docente e studente, allora la relazione potrà davvero fiorire, aprendosi alla socievolezza, e quindi alla possibilità che la relazione possa essere innanzitutto significativa in sé stessa.

2.2

Abbiamo detto nel secondo capitolo della prima parte che l'asimmetria prevista nella relazione tra docente e discente origina dal fatto che i ruoli di esperto e inesperto divengono spesso dominanti nella relazione tra docente e discente, estendendosi dalle situazioni in cui godono di una certa legittimità a quelle dove invece non ne hanno alcuna[85]. Di contro, nella scuola di Brockwood Park appare invece che il moltiplicarsi delle situazioni libere dal condizionamento dei ruoli contribuisca a rimodulare le modalità di interazione tradizionalmente previste per docenti e studenti nel momento della lezione. In parte lo abbiamo già visto dal racconto di Mara sulla lezione di Ceramica, dove il ruolo di docente viene interpretato in maniera piuttosto fluida, aprendosi ad una relazione amicale con studenti e studentesse. Qualcosa di simile emerge poi anche da un altro passo tratto dal racconto di Julia, la quale qui ci racconta del corso nominato "Patterns and intelligence" e del docente che lo teneva:

> It's a very different class and was something about psychology. We used to do it in the library.. The last room of the library.. that was also with many windows.. And there weren't so many books in there.. Just a fireplace, some couches.. Very comfortable.. And it was a very.. […] It was a very relaxing class... So.. like some people would even lie down on the floor.. I used to just sit on the couch and the teacher was.. his name was also Jim. And he was very, very funny and excited about everything. So once he would start talking, he wouldn't stop so soon. And.. he was to make provocations to us so we could tell him our opinion. He used to say completely crazy things. So we could say, "No, it's not like that".
>
> [...]
>
> He was smiling a lot.. at least when I was speaking, because I didn't use to speak too much.. I was more hearing than speaking.. But once I was doing it, he was listening very carefully, careful.. because it was so.. it was really rare, let's say so.. But he was smiling all the time. He was a very positive person. And when others were speaking.. like there was this girl who would always speak, all the time. And when she was speaking, he was more like a friend talking to her and sometimes interrupting, yes, but laughing together.. He was more like a friend. I didn't see him as a teacher who was there and we were all learning

[85] *cfr*. p. 4-5.

> notes. It was more like a conversation that he was leading, and that was his posture. Sometimes he wouldn't even say anything for a while, but he would lead the conversation for where he wanted. Very subtle! And he was a very positive person. That's a big thing of him. Like always smiling and.. I could feel some.. He was a very intelligent and very deep person..

Come leggiamo dal racconto, Julia non vede Jim tanto come un professore quanto piuttosto come un amico che conversa con lei e gli altri studenti e studentesse presenti. Il ruolo di docente viene quindi interpretato in maniera flessibile, dinamica. Egli è sì colui che "guida" la conversazione su cui si basa la lezione, allo stesso tempo però si prende il tempo per ascoltare studenti e studentesse, per conversare con loro e anche per ridere assieme. Così, diversamente da quanto lamentava Marco al liceo scientifico rispetto alla rigidità con cui la docente di matematica interpretava il suo ruolo[86], durante la lezione di "Patterns and intelligence" il modo di interagire di Jim con Julia e i suoi compagni non appare cristallizzato attorno alla maggiore autorevolezza del professore rispetto ai temi trattati, ma si muove appunto in maniera piuttosto fluida, assumendo forme diverse a seconda del particolare interlocutore e del particolare momento della lezione.

Al di là di ciò può essere interessante notare alcuni aspetti del racconto di Julia che vanno a confermare la tendenza all'informalizzazione dei momenti della lezione. Un primo elemento che salta subito agli occhi è il fatto che alcuni studenti siano distesi sul pavimento. Un modo sicuramente insolito di partecipare a una lezione, che possiamo comprendere probabilmente proprio alla luce del venir meno a Brockwood dei meccanismi di controllo che normalmente caratterizzano i luoghi dedicati all'istruzione formale. Un altro aspetto da rimarcare in questo senso è poi il fatto che studenti e studentesse non partecipano alla lezione semplicemente prendendo appunti dal discorso del professore, ma sono invece coinvolti in una conversazione in cui la loro voce trova ampio spazio di espressione. L'atteggiamento del professore sembra rispecchiare così in una certa misura quanto nella *Pedagojazz* viene descritto come capacità di *cooling,* e cioè il saper diminuire e togliere l'eccesso "per liberare il paesaggio sonoro, rivelando linee delicate e sottese del discorso melodico"[87]. In ambito didattico ciò diventa quindi metafora per evocare l'abilità del docente di rimanere sullo sfondo per intervenire in maniera velata, raffinata e puntuale, prestando attenzione e cura ai dettagli e lasciando che il processo educativo si svolge in gran parte da sé, senza voler controllare e dirigere tutto.

---

[86] *cfr*. p. 5.

[87] Marina Santi, *Pedagojazz: un neologismo tra metafora e provocazione,* in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa Multimedia (Digital edition), 2018, p. 60.

Ritornando ora più nello specifico alla questioni legate al ruolo interpretato da docenti e studenti, può essere utile ricordare che nel secondo capitolo abbiamo sottolineato il fatto che l'asimmetria di ruolo tra questi due soggetti si riflette nel fatto che tradizionalmente il primo svolge un un ruolo attivo e propositivo, mentre il secondo interpreta per lo più una parte passiva e ricettiva[88]. Nella scuola di Brockwood Park invece anche questo squilibrio tende ad allentarsi sensibilmente. E ciò non solo per quel che riguarda il momento della lezione, dove già dal racconto di Julia abbiamo intravisto la possibilità che la lezione assuma la forma di un dialogo tra docente e studenti o tra studenti fra loro, ma la messa in discussione della passività del ruolo di studenti e studentesse emerge anche a livello del curriculum di studio. Nella scuola di Brockwood Park infatti ogni studente e studentessa ha la possibilità di costruire il suo proprio programma di studi sulla base delle proprie passioni e interessi. Ora, sebbene la questione della personalizzazione dei piani di studio verrà approfondita nel dettaglio più avanti nel testo, con il seguente passo tratto dall'intervista di Sarah potremo già toccare la questione del ruolo attivo degli studenti nella definizione del proprio curriculum, portando allo stesso tempo la nostra attenzione sulla loro partecipazione durante la lezione:

> We didn't really have an established dance teacher so the school needed to find a dance teacher in order to deliver that program. And so this dance teacher would come once a week and we would work on my choreography, and we also had dance theory. And the dance piece that I was referring was in year two, so I had to do a solo and a group piece that I wasn't allowed to perform in. But it was very much a.. like my second year of exams was just me, there was no one else that was taking that exam, but it felt really kind of.. it felt really supportive that it was possible for me to say like "I wanna do this exam, I wanna do this topic" and that the school was like "All right, even though is just you, here we go", and some of that was quite isolating because there was no one else in the.. no other student in the dance theory class.. and a lot of the content I was learning on my own with the teacher.. I got along really well with the teacher, she was an outside teacher, a dance teacher, who was leading it. But it also made me feel very kind of empowered to self direct the learning because she was learning it with me, because the syllabus was unfamiliar to her. So it was not so much of a kind of "She knows everything and I'm learning from her", it was less hierarchical, so.. and because it was just one on one and the relationship was really positive, there was a lot of positive kind of affirmation and kind of combine.. we really felt led by curiosity, so then when we were talking, part of the dance very classes was looking at dance pieces, like West Side Story or Singin' in the Rain, and like criticing it and looking at it, and understanding it and.. it didn't feel like work or an assignment or something dry, you know.. it felt like you were learning about it through the music, through the history, through the kind of socio-cultural kind of political lens of the time, and just basically the dance. So it was really exciting to be kind of exploring that in a way that wasn't one dimensional, so it wasn't just "we are doing a dance", it was like all of these different aspects fitting into it.

Dal racconto di Sarah emerge in primo piano il ruolo attivo della ragazza nel definire il proprio percorso di studi. Abbiamo infatti quasi un capovolgimento della situazione rispetto a quanto avviene nella scuola secondaria italiana, dove, al di là della scelta del proprio indirizzo di studi, studenti e

[88] *cfr*. p. 6-7.

studentesse devono adeguarsi al piano proposto dalla scuola. Qui invece vediamo come di fronte al desiderio di Sarah di seguire un corso di danza, la scuola risponda assumendo un'insegnante che possa seguire la ragazza personalmente, aiutandola nella preparazione dell'esame finale. In qualche modo è dunque la scuola, almeno in questo caso, ad adattarsi alle esigenze della studentessa piuttosto che il contrario.

Per quel che riguarda invece il modo di agire della studentessa durante la lezione non disponiamo qui di una vera e propria descrizione della situazione. Tuttavia la ragazza ci racconta di essersi sentita emancipata ("empowered") nella possibilità di dirigere autonomamente l'apprendimento. L'insegnante infatti non è presentata come colei che detiene il sapere e lo trasmette alla studentessa, ma piuttosto come una figura con cui la ragazza ha la possibilità di cooperare nel processo di apprendimento. Così, se la lezione che normalmente caratterizza la vita scolastica nel liceo italiano assume spesso la forma del rituale religioso, in cui il docente in veste di sacerdote rappresenta la voce della verità[89], in questo caso abbiamo invece a che fare con una modalità di interazione completamente diversa, in cui insegnante e studentessa, guidate dalla curiosità, sono assieme alla ricerca della conoscenza. Qualcosa di simile emergeva per altro già anche dalle parole di Julia quando ci spiegava che durante la sua esperienza a Brockwood non aveva mai avvertito la pressione degli insegnanti nel suo percorso di studi, ma si trattava piuttosto di un "camminare assieme"[90] che ora, grazie all'intervista di Sarah, abbiamo forse potuto meglio comprendere.

Andiamo però ora a vedere ancor più da vicino lo svolgersi degli equilibri relazionali che possono caratterizzare i momenti della lezione a Brockwood Park. Prendiamo quindi in considerazione un passo tratto dall'intervista di Ana, ragazza spagnola che ha vissuto per alcuni anni a Brockwood Park e che qui ci racconta di una lezione di geografia che ha seguito durante la sua settimana di prova[91] nella scuola fondata da J. Krishnmaurti:

> So I went to a geography class with this guy and I think there were like three or four people. And one of them was this girl who.. her name is Sarah, and she was helping me a lot. She welcomed me in the class, she lent me her book and she was very sort of welcoming. And so the class started and there were like literally maybe four or five of us. The room wasn't very big. We were all sitting around this table with all of these sort of physics lab things around, and they started talking about geography. I don't know what the class was about, but I remember that there was this other guy who has always been very curious and

---

[89] *cfr.* p. 7.

[90] *cfr.* pp. 56-57.

[91] Ogni studente e studentessa, prima di iscriversi, viene invitato a vivere a Brockwood Park per una settimana in modo da conoscere meglio la realtà della scuola e capire se quello è effettivamente il posto giusto per lui o lei. Alla fine della *prospective week,* quando lo studente o la studentessa è ormai partito, durante l'assemblea lo staff insieme agli alunni e le alunne esprimono la propria impressione sull'esperienza che hanno avuto con il nuovo aspirante membro della scuola e comunità di Brockwood.

he was always asking lots of questions. He was always very interested in how everything worked and getting to know the sort of the details of how everything worked and the sort of the depth to which everything went. And so between the both of them, they were asking lots of questions to the teacher.

[…]

But the teacher was not.. he didn't take the role of explaining everything from A to B and then to C and then to.. you know.. he sort of took the question and then said, like, "Okay, let's go back to this. When we're here, what happens here?".. And they would answer and then they would ask another question.

[…]

So they had a lot of questions about and not only questions.. Also, maybe one of them had seen a video about how something worked and told the rest. Right? And the teacher was like, "Yeah, yeah, you know, that's really good. And then you can see these other things".. And then they were talking about this website where there's, I don't know, videos about how volcanoes work. So they would connect the.. I think there was like a little TV or a laptop. So then we would watch a video about how it worked and then they would discuss it. So it wasn't so much a structured class of "today we're going to cover this subject or this topic". It was more going to where the students curiosity was. I think also obviously it wasn't an exam class and this was at the beginning of the year, so maybe they didn't have that pressure to learn a specific content. But it was clear that the goal of the class was basically to sort of get hold of the curiosity of the students and work with it, which I think it's one of the characteristic of Brockwood, right?

[...]

So maybe the teacher would start with something and maybe he would be like, "Yeah, then we can move on to this other thing". So he would guide the class. But it was the curiosity of the students that was guiding them.. the specific topics that were covered.

[…]

I think we did an experiment with something.. I can't remember.. So he was the one handling it, but he wasn't the only one handling it.. you know, the students knew their way about the room, so they would also get hold of things. So he would be like, "Yeah, maybe we need a bit of this". So maybe one student would get hold of it or.. I don't know.. Or maybe he would listen to a suggestion from the student.. There was this student that I told you about before. He was really curious about everything. So every suggestion that he made, the teacher would listen to it and reply to it.. Or maybe he.. I remember that he was also sometimes maybe like patient, you know, like "We're going to get there.. we need to do the process of getting there". And I remember also that there was a book, a textbook, but.. and it was open on a certain page and we were all sort of reading from the page, but only at the beginning. Then it sort of became like, you know.. this is where we start from, but then everything else sort of comes from what the students are asking..

[..]

he just flowed with what the students were doing. You know, he was always all about the students.. So in this class, he was obviously.. I mean, his relationship to the students, it was always encouraging for them to speak. So maybe, yeah, they would say something that was not exactly right. And he would wait until the end of what they were saying to intervene and maybe give his opinion.

Da questo passo del racconto di Ana possiamo farci un'idea probabilmente più chiara sulla qualità della partecipazione degli studenti e delle studentesse durante le lezioni a Brockwood. Certo, abbiamo qui a che fare con una situazione particolare, che almeno in parte potrà venire meno nei corsi

per la preparazione degli *A level*[92]. Tuttavia la ragazza ci racconta qui che la tendenza a seguire la curiosità degli studenti e le studentesse nello svilupparsi della lezione è una caratteristica tipica della scuola di Brockwood Park. Inoltre possiamo vedere che gli studenti e le studentesse partecipano alla lezione attraverso domande e osservazioni di fronte alle quali l'insegnante non risponde fornendo una risposta prefabbricata e impacchettata, pronta per il consumo. Egli invita invece gli studenti al ragionamento, proponendo un'altra domanda che permetta loro di arrivare autonomamente a una possibile risposta. Ancora una volta vediamo quindi come il sapere non discenda dall'alto, ma sia invece qualcosa che vada scoperto, costruito assieme. E questo fatto, oltre a promuovere un diverso equilibrio nella relazione con il docente, rappresenta un aspetto fondamentale se andiamo a prendere in considerazione l'idea di "curriculum nascosto"[93], e quindi se ci chiediamo che cosa imparino studenti e studentesse al di là dei contenuti, ma piuttosto nella forma della relazione in cui si innesta l'apprendimento. Infatti, diversamente da quel che accade in una relazione in cui il docente è depositario della verità, in questo caso avremo invece a che fare con una situazione in cui lo studente nel profondo apprende non tanto a dipendere da un'autorità, quanto piuttosto a ricercare da sé, o in cooperazione con l'altro, la risposta, o ancor meglio, la domanda alle proprie domande.

Questa indipendenza dall'autorità sembra poi riflettersi anche in altri aspetti della vita a Brockwood Park. Gabriel, ad esempio, anche lui studente a Brockwood Park, ci spiega quanto segue:

> I think that one very valuable thing.. I think it's very valuable to be able to question authority.. I feel that in a lot of other schools you can't really do that. You say, "Why can't I do this" And then the teachers often say "it's because I say you can't do it".. And I think that's probably the most valuable thing there is at Brockwood, the ability to question authority.

2.3

Quali sono i riflessi di una relazione informale e simmetrica tra studente e docente sulla qualità dei percorsi di apprendimento? Un primo aspetto lo abbiamo in parte già visto e riguarda la possibilità per studenti e studentesse di giocare un ruolo decisivo nella preparazione del proprio piano di studi.

---

[92] L'*A level,* o *Advanced Level,* rappresenta l'"esame di maturità affrontato dagli studenti britannici durante gli ultimi due anni di scuola secondaria superiore e rappresenta il miglior risultato nel sistema scolastico inglese". ("Advanced Level", Wikipedia, Wikimedia Foundation, ultima cons. 29 agosto 2022, https://it.wikipedia.org/wiki/Advanced_Level)

[93] Sebbene questo concetto fosse in qualche modo già sottointeso in *Democracy and Education* di John Dewey, il termine fu coniato perla prima volta nel 1968 da Philip W. Jackson, nel suo *Life in classrooms.*

In particolare la scuola prevede che il singolo studente o studentessa collabori con il suo *student adviser* proprio allo scopo di definire un percorso di studi personalizzato. A tal proposito, sul sito della scuola leggiamo quanto segue:

> Student advisers oversee the overall educational progress and well-being of the students. Every student has a student adviser who meets with them weekly and supports their learning journey. A student adviser (in cooperation with the Pastoral Coordinators) oversees the overall educational progress and well-being of the student. The adviser/student relationship is seen as a collaborative inquiry into motivation, self-discipline and the nature of learning as a whole, in which academic learning is included. Initially, they discuss academic plans and objectives and develop a timetable together. Each timetable reflects the individual student's interests; students are not expected to fit into a pre-existing mould. Time and care is taken to ensure that each timetable is balanced, so that students are challenged and exposed to new areas of learning, whilst developing their strengths and interests. The adviser engages with the student throughout the year, exploring important questions about what it means to learn. The student is supported to develop a spirit of independence, resilience and autonomy of learning. Each student is taught about documenting their work and encouraged to develop study skills and presentation skills. All students are regularly encouraged to share what they have learned. They meet once a week, as a small group of five to seven students; they also have one-to-one meetings when necessary[94].

Come possiamo leggere dalla pagina web di Brockwood Park, l'organizzazione della vita scolastica prevede che studenti e studentesse, in piccoli gruppi, o se necessario anche singolarmente, incontrino ogni settimana un membro dello staff che è stato loro assegnato con il compito di seguirli per tutto il loro percorso di studi a Brockwood. Ciò significa sostanzialmente che la scuola considera fondamentale che i docenti dedichino parte del loro tempo a conoscere i singoli studenti e studentesse in modo da costruire assieme a loro un programma di studi che "rifletta gli interessi individuali".

D'altra parte, come già in parte si accennava, è l'intera vita della comunità che favorisce il contatto e la conoscenza reciproca tra studenti, professori e, in generale, membri dello staff. E questa conoscenza va anche al di là delle questioni più strettamente pedagogico-educative, ma si snoda anche lungo le vie della socievolezza. Ad esempio Julia con poche parole ci fa capire il tipo di rapporto che aveva instaurato con la sua tutor:

> She was very funny and she.. sometimes she would invite me to eat there at her place and watch a movie.. it was very nice to do these different things..

Come vediamo il rapporto tra lo *student adviser* e la studentessa non è circoscritto all'ambito didattico, ma, come già dicevamo, la relazione si svolge anche in situazioni del tutto informali in cui le due protagoniste possono interagire liberamente, per il semplice piacere di passare del tempo assieme. Tutto ciò però non può che riflettersi sulla qualità della dimensione didattica. Infatti, nel

[94] "Student advising", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/education#student-advising

momento in cui il rapporto tra docente e studente va incontro a un processo di informalizzazione e supera quindi le modalità di interazione istituzionalizzate, il terreno diventa fertile per lo sviluppo di una conoscenza autentica tra studente e docente. E ciò costituisce indubbiamente un presupposto fondamentale per un percorso di apprendimento che sia veramente attento all'unicità dei singoli studenti e studentesse.

Ora va però sottolineato il fatto che le relazioni tra membri dello staff con studenti e studentesse non sono completamente libere da ogni asimmetria di ruolo, né potrebbero esserlo. Quel che possiamo ribadire, in termini generali, è che all'interno della scuola di Brockwood Park i ruoli interpretati dagli adulti sono piuttosto fluidi. Non va però dimenticato che, essendo Brockwood un collegio, i membri dello staff hanno degli obblighi di tutela nei confronti di studenti e studentesse. Obblighi che implicano da un lato il rispetto di un certo regolamento e dall'altro la sorveglianza sul rispetto del regolamento stesso. Ed è in questo ambito che l'asimmetria di ruolo può trovare nuova linfa vitale da cui attingere. Leggiamo assieme ad esempio quanto ci racconta Mary rispetto ad un episodio di violazione delle norme della comunità:

> I mean.. there was one occasion that.. which was kind of my fault but uhm.. one teacher kind of broke the trust with me let's say like that.. so basically the situation was.. from the outside it always seems like we are just well behaved students and we follow the school rules and we never do anything bad.. but of course we are all kind of teenagers and young adults and sometimes we just do stupid stuff.. let's say it like that.. and.. uhm.. for a few people it's also hard to kind of leave behind the life they had before.. for example for some people was really hard to not eat meat, or for some people who were smoking cigarettes before it was really hard to give up smoking.. uhm... So, one time, it was nearly at the end of the year.. or was it?.. anyway, there was some kind of school party and me and my friends stupidly decided that we would sneak out and take a walk and smoke a cigarette.. and we did it.. but basically what happened.. we were.. it was night.. and we also wanted to go star gazing because it was a clear evening.. so.. uhm.. we went away from that party and we took the exit which is next to the art barn, so there is this gate and.. there's another gate to a really big field with really big trees.. and uhm.. we went there and a teacher kind of approached us.. so we were going in this direction and she was coming in this direction.. and so she passed us and she looked at us really weirdly.. kind of "what are you doing out here?".. and we said "yeah we just wanna go for a walk bla bla bla".. of course we didn't tell her about the plan but.. she just gave us a really weird look and was like "really?".. like: "you don't wanna stay at the party".. and we were like "no we just kind of wanna get some fresh air".. and she was like "all right, have fun but make sure you return in time for bed time to the school".. and we didn't think anything of it because you know.. she was acting nice so.. we went and then a mature student[95] caught us smoking and.. from that moment we knew that she sent that mature student after us to check on us if we were not doing anything stupid and that was kind of the only time where I was like.. I mean she was right.. we did something that was against the school rules but still it was just not a nice feeling knowing that she kind of sent someone after us.. you know what I mean?.. so.. and from that day on I was always a little bit.. I didn't hatred for that because I

[95] I *mature student* sono giovani volontari che vivono a Brockwood aiutando nella cucina, nel giardinaggio, assistendo gli insegnanti nella preparazione delle lezioni e in generale partecipando alla vita della comunità.

> understood that uhm.. what's the word?.. I understood the consequences and I also understood that I did something wrong.. uhm.. but I was just a little bit careful with how I act in front of her and what I say to her.. but uhm.. like two moths after that like everything was like it was before and I started to have a good connection with her again.. so yeah.. that was the only time.. but it was basically.. it was not her fault, it was more our fault.. but.. you know..

Come vediamo dal racconto di Mary, i soggetti coinvolti nella situazione non si relazionano su uno stesso livello. Avendo notato Mary e i suoi amici allontanarsi dalla festa della scuola, l'insegnante, insospettitasi, assume il ruolo di sorvegliante e garante dell'ordine e, dopo aver raccomandato di rientrare a scuola entro l'orario prestabilito, chiede successivamente ad uno dei *mature students* di vigilare sul comportamento del gruppo di amici che sarà poi sorpreso a fumare sigarette. Da questo episodio Mary avverte un tradimento della fiducia da parte dell'insegnante nei suoi confronti. Un tradimento che, per quanto alla fine si rivelerà in qualche maniera fondato, tende ad incrinare almeno momentaneamente la qualità della relazione tra i due soggetti. Dopo l'episodio, per alcune settimane la ragazza è infatti più attenta a come si comporta di fronte alla docente o a che cosa le dice. Il rapporto diviene dunque più freddo, controllato, e tende a cristallizzarsi, almeno agli occhi della ragazza, attorno ai ruoli di controllore e di controllato che avevano animato l'episodio sopra descritto. Un solco è stato scavato, ed il rischio è che questo solco tenda poi ad instradare la relazione lungo lo stesso percorso. Tuttavia, dal racconto di Mary sappiamo che dopo un paio di mesi la relazione tra lei e l'insegnante è ritornata ad essere di buona qualità. I cristalli si sono sciolti e la relazione può ritornare a fluire con una certa libertà.

Dal racconto della ragazza emergono anche alcune restrizioni alla libertà individuale che vengono richieste dalla scuola. Il divieto di mangiare carne, di fumare sigarette, di bere alcolici e l'obbligo di rientrare nelle proprie stanze entro le dieci di sera sono alcune delle norme di fronte alle quali sono messi davanti studenti e studentesse nella loro decisione di andare a vivere a Brockwood. Si tratta di regole che possiamo comprendere innanzitutto alla luce di motivazioni di tipo etico a cui la scuola aderisce; in secondo luogo nei termini di responsabilità dei membri dello staff nel loro ruolo di tutori e infine in qualità di linee guida sul comportamento che gli studenti devono seguire in quanto considerate fondamentali per promuovere una buona convivenza all'interno della comunità. Una regola da segnalare, anche in virtù della difficoltà con cui spesso viene vissuta dagli studenti, è poi quella del sostanziale divieto a vivere relazioni sessuali. Ragion per cui, stando alle interviste degli studenti, ogni relazione intima e amorosa è vista con sospetto e scoraggiata. Vediamo ad esempio quanto ci racconta Leonie a proposito di un'incontro con la sua tutrice:

> […] I had in my last year, I mean, I was 19 in my last year, and I was very used to Brockwood, I didn't need a tutor. But still, we would have sometimes a meeting and sometimes also just one on one with the tutor. She would live above me and I would.. I remember one time we had a one on one meeting to kind

of talk about my life at Brockwood. All she asked me was like "so your classes are fine, that's all good. Let's not talk about that. Okay. Yeah. We hear that you have this friend..".. I was very good friends with like a boy from Germany and.. just a bit more because you're also away from home and it's nice to have people from your own country because you have a different.. you can talk to them like differently sometimes.. So I would spend a lot of time with him, and in Brockwood you're not allowed to have like a relationship, like romantic relationship between boy and girl. And they were always like.. she was always asking me: "So are you together with that boy?".. And I would always tell her "No, we are not together". But like.. even if we had been, I probably would have told her "no" because we're not allowed. So she would keep asking me. But we were just friends and it kind of annoyed me that she wouldn't leave me alone with it. Because that was all she focused on.

Dal racconto di Leonie traspare come l'incontro con la tutrice possa diventare uno strumento di controllo sulla studentessa, al fine di capire se questa si trovi in una relazione amorosa con il suo amico e se quindi essi vivano assieme una relazione sessuale. E ciò avviene nonostante la ragazza abbia già compiuto diciannove anni. In questo caso abbiamo chiaramente a che fare con uno squilibrio nella relazione che promuove l'emergere di comportamenti di facciata. Come dice infatti la stesa ragazza, anche se avesse effettivamente avuto una relazione con il suo amico, l'avrebbe in ogni caso negata, tentando di vendere un'immagine di sé che fosse in linea con quanto il regolamento scolastico si aspetta da lei. D'altro canto è la stessa insegnante che, sulla base del regolamento, deve assumere un ruolo che, sebbene in qualche modo si accordi nella forma con il ruolo tradizionale dell'insegnante, tende invece a scontrarsi con il tipo di clima relazionale che generalmente lo staff dovrebbe promuovere con gli studenti. Leggiamo ora anche quel che ci racconta Helen, studentessa del Sud Tirolo che ha frequentato Brockwood per un anno:

Qualche mese prima ho avuto tutta questa conversazione con.. non ero sola.. c'era anche il mio fidanzato a quei tempi.. con un'insegnante che.. siccome c'erano delle regole a Brockwood.. Non è che ci proibivano di avere fidanzati e fidanzate, ma c'era questa regola di non poter frequentarci a livello sessuale.. Anche perché.. Sempre avendo paura di.. Perché gli insegnanti avevano la responsabilità in questo momento, e quindi abbiamo avuto questa conversazione.. siccome si sapeva che eravamo, sì, fidanzati, abbiamo avuto questa conversazione sulla sessualità in generale e poi anche lì non mi sono sentita molto a mio agio per il modo in cui abbiamo avuto questa conversazione, anche perché si sentiva che per loro non andava bene.. perché questo insegnante aveva sempre paura che ci siano troppe coppie nella scuola.. hanno paura che queste coppie non facciano più parte della comunità, di questa vita di comunità, sì.. Questa paura che potessimo sottrarci un po' dalla vita comune per.. sì.. fare i nostri affari.. Poi perché anche spesso c'è una situazione diversa.. noi dalle dieci di sera non potevamo uscire dalle stanze. Però il mio fidanzato voleva ancora uscire, andare a fare una passeggiata, andare a dormire da lui. E queste erano anche cose che dovevamo fare in silenzio, non ci potevano vedere.. E poi se qualche volta qualcuno ci avrebbe visti, avremmo dovuto andare a fare queste conversazioni.. Quindi era come se ok.. era un po'.. In quel momento sentivo che questo era un aspetto della mia vita privata che non potevo avere, perché.. Questa vita che abbiamo in una comunità e quindi dobbiamo.. sì.. essere sempre.. non era possibile avere una vita privata in questo senso.. Forse forse per quello non mi sentivo molto a mio agio..

Vediamo qui ancora una volta che la relazione tra docente e studenti in questo caso si cristallizza attorno ai ruoli di *tutor* e *tutee*, andando a creare un certo squilibrio relazionale che porta Helen a sentire un certo disagio. D'altra parte lei avverte che le norme della comunità le impediscono di poter condurre liberamente la sua vita privata. Anche in questo caso poi vediamo come questo tipo di restrizioni imponga agli studenti e alle studentesse di assumere una certa facciata per nascondersi dal controllo esercitato dai membri dello staff.

Ora, da quel che ci racconta Helen sembra che il motivo per cui le relazioni intime tra studenti siano scoraggiate a Brockwood starebbe nel fatto che gli insegnanti temono che un moltiplicarsi delle relazioni di coppia all'interno della scuola possa portare ad un processo di isolamento e frammentazione che metterebbe in pericolo la qualità della vita di comunità. Sulla *cover letter* che studenti e studentesse devono firmare prima della loro iscrizione a scuola leggiamo infatti che: "*At Brockwood we discourage exclusive relationships that cause you to be unavailable socially to the rest of the community"*[96]. Accanto a questo problema va inoltre considerato il fatto che, in quanto tutori di minori, i membri dello staff non possono permettersi che si verifichino casi di gravidanze indesiderate o di trasmissione di malattie sessuali. E a tal proposito i corsi di educazione sessuale, che comunque sono tenuti a Brockwood[97], non sono comunque considerati una garanzia sufficiente in questo senso. Motivo per cui nella lettera di candidatura che studenti e studentesse devono compilare prima del loro approdo a Brockwood Park leggiamo che:

> Learning about sexuality is an important part of your education, but modern society gives a lot of emphasis to sex and, as a teenager, we would like you to meet this pressure intelligently, questioning and considering the issues carefully; otherwise, you are likely to be pressured by them into imitating others before you are ready to decide for yourself. We feel that full sexual intimacy at too early an age is not conducive to the well-being of a young person, and that in the context of a boarding school it can have a detrimental impact on one's studies and one's relationships with fellow students and staff[98].

---

[96] "Boarding life", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/student-life#boarding

[97] Ana ci racconta ad esempio che: "Everybody in their first year at Brookwood had to do what was called human development. Uhm, well, there were a few exceptions of people who didn't do it, but they were big classes because everybody in their first year had to do it. And it was about.. it talked about.. like a bit about not feminism, but the sort of the image of women in society as opposed to the image of men, then.. Yeah, like maybe LGBTQ. A little bit of that, then sexual education then.. it was like a mixture of sort of a bit of a social education on different topics, right? […] And in these classes it was the best atmosphere and we would be able to share everything and anything really. And she created one course which was called "Body Image", which was for girls. And in those classes we would talk about how we felt in relationship to our bodies, in relationship to the sort of the social expectations that were.. that we felt.. And I remember that it was one of the first times that I could actually share something that was very intimate, very private, but it was fine to share it with the group."

[98] "Boarding life", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/student-life#boarding

Ad ogni modo, sia per quel che riguarda il possibile danneggiamento della vita di comunità, sia rispetto alla possibilità che la sessualità possa non essere vissuta con piena consapevolezza, più che vietare e controllare, sarebbe forse opportuno considerare assieme tali questioni per cercare di capire quali dinamiche possano portare una coppia a vivere un processo di autoisolamento o ad attribuire una tale importanza alla sessualità da far passare tutto il resto in secondo piano. Questo si accorderebbe per altro perfettamente con lo spirito di indagine condivisa promosso dalla scuola in molte situazioni. D'altro canto è pur vero che il desiderio di un'adolescente di scoprire il mondo della sessualità e dell'intimità, di fronte alla concreta possibilità di realizzarlo, sarà probabilmente più forte non solo di un ragionevole dialogo con il proprio tutor, ma anche del divieto imposto dal regolamento. Come sostiene la stessa Leonie infatti:

> It's very tricky because I can also see it from the school point of view.. Yeah, I think.. maybe find a different way to deal with relationships because they happen and you can't avoid them happening. They will happen. But I think it doesn't make it safe or better if people hide. So yeah, I understand there have to be some rules, but. It's not really.. Making people not to be in a relationship, it's just making them hide. And there's then a lot of problems between staff members and students who thought they could trust each other. But then the staff member told everyone "there's consequences. You get sent home". And so I don't know how to change it, but that I would try.

La stessa Leonie rimarca qui come un regolamento che tenti di disciplinare un aspetto dell'esistenza così delicato, e per altro fortemente condizionato culturalmente, alimenti uno squilibrio relazionale che non può che essere causa di sfiducia e detrimento relazionale tra docenti e studenti, andando almeno in parte a pregiudicare l'attenzione che in questa scuola viene data proprio alla cura della qualità delle relazioni.

2.4

Nel quarto capitolo di questo scritto abbiamo affermato che il liceo italiano, e in generale la scuola di massa, è stata fortemente influenzata dai processi di razionalizzazione che hanno investito la società a partire dall'età moderna. In particolare abbiamo visto che un aspetto sicuramente determinante nel dare forma agli attuali sistemi scolastici nazionali è stata l'affermazione del potere legale e il conseguente processo di standardizzazione delle procedure dell'intero apparato statale[99], scuola pubblica inclusa. Facendo riferimento agli idealtipi weberiani potremmo invece dire che la scuola di Brockwood Park si sottragga almeno in parte a questo tipo di dinamiche in quanto realtà nata in primo luogo sulla spinta di una leadership carismatica[100] , quella del filosofo ed educatore

[99] *cfr*. pp. 9-10

[100] Anche se in realtà, come emergerà dal proseguo del discorso, più che di "leadership carismatica" sarebbe in questo caso opportuno parlare di "carisma razionalizzato".

Jiddu Krishnamurti. Sempre in accordo con Weber ne deriverebbe pertanto che la realtà di Brockwood tenda ad avvicinarsi a una situazione tale per cui "l'amministrazione - nei limiti in cui questo termine risulta adeguato - manca di ogni orientamento in base a regole sia statuite che tradizionali. Essa è caratterizzata dalla rivelazione o dalla creazione attuale, dall'azione e dall'esempio, dalla decisione caso per caso"[101]. Ovviamente Brockwood Park non si inserisce in tutto e per tutto in questo tipo di definizione, né potrebbe farlo. Questa scuola deve infatti comunque rispondere a un sistema di norme ordinato a livello statale. Ed è soltanto su questo substrato che l'influsso della leadership carismatica krishnamurtiana può innestarsi. Ad ogni modo, ciò che emerge dalle interviste dei ragazzi e delle ragazze che hanno frequentato Brockwood è comunque una certa fluidità e vitalità non soltanto nelle modalità di interazione, ma anche sul piano della gestione delle difficoltà e dei problemi. Di fronte a questi infatti, diversamente da quanto abbiamo visto accadere nel liceo italiano, il ricorso a procedure d'azione predefinite e standardizzate è sicuramente meno diffuso, costituendo generalmente l'ultima fase di un processo che si cerca di risolvere senza dover ricorrere a provvedimenti disciplinari che mirino a punire un certo comportamento. Consideriamo ad esempio il seguente passo tratto dall'intervista di Sarah:

> So we had a few instances of stealing at the school, where someone would come forward and then say like "I had 70 pounds stolen from my wallet" or "I had 120 pounds stolen from my wallet", and at the time that was quite a lot money.. [...] And we started an inquiry time in the afternoon, a kind of like emergency inquiry time, so all the lessons were canceled for the rest of the afternoon.. Uhm, and we spoke about property and trust and living together in a community, we spoke about how people feel having something taken from them unconsensually.. we spoke about.. like property in terms of like how can you feel like you own things, uhm.. and it was all kind of framed around trying to kind of encourage the person who had taken this money to kind of own and confess.. and like own that they made a mistake and returned it.. And it was interesting because it felt really radical that we could just kind of call the sitting and everyone was there and it was undefined how long it was gonna take, and we were just trying to get someone to kind of step forward and own that this thing was clearly not okay, while also having this like quite honest conversations about what was happening by now. [...] Uhm, and then it was also really frustrating because it wasn't clear what the goal was, or where we wanted to.. you know, like.. I mean, yeah.. how to get there.. uhm, the moral, like the conclusion of that particular inquiry time was after four and a half hours.. we, you know, open the doors because everyone was hungry and it was dinner time, and the person who had stolen the money hadn't confess that time, so.. uhm, while the activity itself didn't kind of yield a clear like resolution or result, it felt more kind of meaningful because it wasn't just the co-principal saying like "The school holyday has been canceled" as result, because it was just the students.. there was no staff members and no mature students in that inquiry time, it was just us. Uhm.. yeah..

[101] Weber M., *Economia e società*, cit., pp. 264-265.

Come vediamo dal racconto della studentessa, se nel liceo italiano le difficoltà sono affrontate seguendo dei protocolli standardizzati[102], nella scuola di Brockwood Park il modo di far fronte a un problema sembra essere invece caratterizzato da una certa creatività e spontaneità, facendo perno innanzitutto sul dialogo e sulla comprensione di una data situazione piuttosto che su un regolamento applicato astrattamente. Come fa notare Alan Hunter nella sua tesi di dottorato, nelle scuole fondate da Krishnamurti:

> "T*eachers and students must proceed by approaching each situation in an exploratory mood and with the intent to learn. Each occasion, person and problem should be approached afresh, on an individual basis, not referred back to some set of guidelines. Inquiry should be independent and creative.*[103]"

E in effetti, ognuno degli aspetti elencati da Hunter sembra ritrovarsi nel racconto di Sarah. Gli episodi di furto aprono infatti innanzitutto a un *inquiry time straordinario* dove il problema viene contestualizzato attraverso un'indagine condivisa su tematiche quali il senso di proprietà, la fiducia reciproca e la vita in comunità. Il problema è inoltre affrontato senza fare riferimento a un protocollo d'azione ma in maniera spontanea e creativa.

Ora è bene notare come questo modo di gestire i problemi e di relazionarsi rifletta in una certa maniera non solo gli insegnamenti di Krishnamurti, ma anche il suo stesso modo di agire, che diviene quindi esempio di condotta sia per i membri dello staff che per gli studenti e le studentesse. Basti pensare allo stesso momento dell'*inquiry time*, il quale sembra andare a riprodurre proprio la forma di una situazione che Krishnamurti spesso si trovava a vivere. Come vediamo dalle figure 1 e 2 a pagina 77, il momento del dialogo con gli studenti, a cui il filosofo dava grande importanza, diviene un esempio di comportamento e di modalità di comunicazione anche per le future generazioni che hanno vissuto a Brockwoood. Inoltre nella decisione di sospendere le lezioni per dare spazio all'assemblea degli studenti, si riflette la maggior enfasi che Krishnamurti tendeva a dare alle questioni di natura relazionale rispetto agli aspetti meramente accademici. L'esempio del leader carismatico, insieme ai suoi insegnamenti, divengono quindi probabilmente la principale fonte di ispirazione nell'organizzazione della vita scolastica.

Ora, ciò che è importante notare è il fatto che, rimanendo in gran parte libera dalle dinamiche della razionalizzazione amministrativa, la realtà di Brockwood Park apre di conseguenza le porte a modalità di relazionarsi tra docenti e studenti in cui la formalità, il distacco e il freddo calcolo trovano difficilmente spazio. Il docente non indossa quindi le vesti del burocrate, ma si apre invece a una comunicazione che, non essendo costretta da regole e procedure formali, garantisce una mag-

---

[102] *cfr.* p. 9.

[103] Hunter A., Seeds of truth. J. Krishnamurti as religious teacher and educator, Tesi di dottorato, University of Leeds, 1988.

gior libertà di espressione e dialogo. Vediamo assieme ad esempio quanto ci racconta Julia rispetto alla sua relazione con una sua insegnante:

> L., who is this staff from Mexico.. The first one I spoke basically when I got there, we got really close and.. I remember we always talk very openly to each other. And then she got a flat quite near my room.. So I used to go there all the time and used to talk. And she was.. her native language was Spanish, so she was very comfortable to speak in Spanish.. And I was speaking Portuguese, so we could understand each other very well.. It was a happy moment for both of us.. And I had a situation, a quite difficult situation in the end of the year that.. well, I can tell you.. something happened.. But this friend of mine, which was my best friend at the time, she.. she.. she started to mix up some feelings and she was falling in love with me, something like this.. And.. and it was very hard to deal with that. She was crying all the time because I didn't feel the same. And I remember once we had a big fight, and I was very tired of trying to support her when I couldn't do much.. And I remember one night I.. they were all looking for me because I wasn't in my room at the time I was supposed to be. And she found me in her room and I was crying like, "Please I don't know what to do".. because I was feeling bad that I couldn't do much and I was in a difficult position.. and we spoke for the whole night that day.. I remember like till 3 a.m or something.. She helped me a lot.. She didn't do much like.. she couldn't do also, but I just needed someone to speak with because my best friend was the problem. So I couldn't express myself. And I didn't want other people to know.. and I couldn't tell my friends and.. Yeah.. And she was being.. she was the sweetest person ever there.. And she was just trying to make me talk. Everything I had to.. I felt that she was asking things, but not because she wanted to know. But just like it wasn't about the situation itself. She was asking about how I was feeling, how that made me feel. What I was thinking. Because I didn't have to be that strong. I could share that feeling with her or someone else. And she was.. Yeah.. So she was pushing me very soft to just put it all out and be free of that hate. And that was what happened.. I felt way more light.. was like I spoke everything and she was very close to me, like hugging me.. And sometimes I would just need my space. And again after that she would come and it was nice to have some contact like that.. she was not only my teacher, but my friend who was sharing affection with me.

Dal racconto di Julia emergono alcuni aspetti che testimoniano l'assenza di una burocratizzazione dei rapporti umani nella scuola di Brockwood Park. Un primo aspetto lo possiamo individuare nel calore umano che riscalda la relazione tra i due soggetti coinvolti, andando a sciogliere ogni possibile forma di cristallizzazione dei ruoli. Esempio emblematico di questo clima relazionale è probabilmente la presenza di una componente affettiva che si manifesta anche sul piano corporeo, in un abbraccio che ci mostra il superamento dei confini di natura fisica che normalmente caratterizzano l'interazione tra docente e studente. Secondo la classificazione proposta da E. Hall, potremmo infatti dire che Julia e la sua docente interagiscano, senza creare alcun disagio reciproco, all'interno dello spazio interpersonale riservato agli affetti ("intimate distance")[104].

[104] Hall E. T., *The hidden dimension,* New York, Doubleday, 1966, p.116-117.

Figura 1: J. Krishnamurti dialoga con un gruppo di studenti e studentesse di Brockwood Park.

Figura 2: Un gruppo di studenti e studentesse di Brockwood Park si riunisce nel momento dell'*inquiry time.*

In secondo luogo è interessante notare come la docente si accordi alla modalità di interazione proposta dalla ragazza senza creare alcuno squilibrio dovuto ai ruoli. Non si presenta infatti come un' autorità sotto il profilo psicologico, dicendo alla ragazza quello che deve o non deve fare. Si limita invece a starle accanto, ascoltandola e accompagnandola nel racconto della sua sofferenza in modo tale da aiutarla a sciogliere il malessere che le cova dentro ("she was pushing me very soft to just put it all out and be free of that hate"). Un altro aspetto da considerare sono poi i tempi e i luoghi dell'interazione. La docente rinuncia infatti a parte delle sue ore di sonno per stare assieme alla ragazza nel bel mezzo della notte, fino alle tre del mattino, andando per altro a violare in questo modo la regola secondo cui alle 10 di sera ogni studente e studentessa dovrebbe rientrare nella sua stanza. Per quel che riguarda lo spazio è invece interessante notare che l'incontro tra le due si svolge nell'appartamento della docente, e quindi in un luogo simbolo di una relazione affettiva, familiare, piuttosto che regolata da procedure e modalità di comportamento culturalmente tipizzate.

La scuola di Brockwood Park sembra quindi sfuggire ai modelli organizzativi tipici dell'istruzione di massa e al raffreddamento del clima relazionale che ne consegue. Ad essi si contrappone invece, per volontà del fondatore della scuola, la creazione di un ambiente familiare e informale in cui sia studenti che docenti possano sentirsi a casa, immersi all'interno di un'atmosfera di cura e affetto reciproco. Krishnamurti infatti da un lato si era espresso in maniera esplicita contro il sistema di istruzione di massa:

> *In building enormous institutions and employing teachers who depend on a system instead of being alert and observant in their relationship with the individual student, we merely encourage the accumulation of facts, the development of capacity, and the habit of thinking mechanically, according to a pattern"*
> *[...]*
> *"Nothing of fundamental value can be accomplished through mass instruction, but only through the careful study and understanding of the difficulties, tendencies and capacities of each child."*[105]

Dall'altro egli aveva invece suggerito che le sue scuole dovevano essere la casa degli studenti:

> So it is important to choose the right teachers, inviting each one to stay for some time at our schools to find out whether he or she can happily join in what is being done. This must be mutual. Then the teacher, being happy, secure, feeling that he or she is at home, can create in the student this sense of security, the feeling that the school is the student's home.[106]

---

[105] Krishnamurti J., *Education and the significance of life*, New York, HarperCollins, 1953, p.85.

[106] Krishnamurti J., *The whole movement of life is learning, Letters to his schools*, cit., p. 39.

2.5

Come abbiamo visto nel quinto capitolo della prima parte di questo scritto, l'organizzazione della vita scolastica nel liceo italiano rappresenta probabilmente uno dei maggiori ostacoli al fiorire di relazioni autentiche tra docenti e studenti, andando di conseguenza a minare fin dal principio la possibilità di una personalizzazione del percorso di apprendimento. In particolare abbiamo visto che uno dei principali impedimenti in questo senso è rappresentato dal sovraffollamento delle classi.
Per quel che riguarda Brockwood Park bisogna invece considerare innanzitutto il fatto che un basso rapporto numerico tra insegnante e studenti costituisce un elemento fondamentale sul piano dell'organizzazione della vita scolastica. Riprendiamo ancora una volta a tal proposito uno scritto di Krishnamurti:

> *"A direct and vital relationship between teacher and student is almost impossible when the teacher is weighed down by large and unmanageable numbers. This is still another reason why schools should be kept small. It is obviously important to have a very limited number of students in a class, so that the educator can give his full attention to each one. When the group is too large he cannot do this, and then punishment and reward become a convenient way of enforcing discipline."*[107]

Ed effettivamente, se ricordiamo l'episodio raccontatoci da Luca, punito dall'insegnante perché avrebbe di proposito staccato le persiane dalla finestra allo scopo di fare uno scherzo a un compagno di classe, è difficile non notare come in quel frangente la relazione tra la docente e lo studente fosse stata tutt'altro che "diretta" e "vitale". Il comportamento di Luca fu invece interpretato attraverso la lente dello stereotipo, a partire dal quale la docente ha poi costruito la sua interazione con il ragazzo, facendo così riferimento inevitabilmente a un comportamento predefinito e tipizzato[108]. Di contro, a Brockwood il basso numero di studenti presenti in classe sembra effettivamente favorire una diversa attenzione e cura da parte dell'insegnante nei confronti di studenti e studentesse. Lo abbiamo in parte già visto dalla narrazione di Ana, quando ci raccontava di come una delle principali caratteristiche dei corsi di Brockwood Park risiedesse nel fatto che l'andamento della lezione è diretto in primo luogo dalla curiosità degli studenti e delle studentesse[109]. Dinamica che ovviamente sarebbe ben difficile da realizzarsi in una classe composta da venti o più studenti. Prendiamo ora invece in considerazione quel che ci racconta Mary:

> We were not a lot of students in the class.. that's also one thing that I really enjoyed at Brockwood because from home I was used to thirty plus people sitting in a class.. while there you would just.. you would have the garden room as classroom or the library.. my French class was in the library I think.. and were just five or six people and some people already knew better french.. they were from France and were

[107] Krishnamurti J., *Education and the significance of life*, cit., p. 91.

[108] *cfr*. p. 15.

[109] *cfr*. pp. 64-65

> doing the A levels so.. the whole class was mixed with uhm.. like people who were really good, kind of in a middle, and people who started to learn the language for the first time.. so uhm.. the french people really tried to help me uhm.. we would just seat around in our free time or mid up in the library and.. I would ask them everything that I have questions about and they tried their best to explain everything.. and.. yeah.. also the teacher.. because when you needed help you could also go up to the teacher and say "can I meet with you after class for half an hour and can you help me understand this or that".. and she would just stay there after class for you in her free time and just help you out with things that you need help with.

I principali aspetti su cui porre la nostra attenzione sono due: da un lato il fatto che, assieme al ridotto numero di studenti e studentesse, la formazione eterogenea delle classi in termini di età ed esperienza conduce a una situazione tale per cui il ruolo di esperto non costituisce una prerogativa dell'insegnante, ma può essere interpretato anche dagli studenti e dalle studentesse madrelingua o con più anni di studio alle spalle; d'altro lato, e di maggior importanza per quel che ci riguarda in questo momento, notiamo che l'insegnante non si limita a seguire gli studenti e le studentesse durante la lezione, ma si rende disponibile ad aiutarli anche al di fuori dell'orario prestabilito nel caso in cui qualcuno di loro si trovi in difficoltà. Ma vediamo ancor più da vicino l'interazione tra Mary e l'insegnante:

> Well we were sitting.. that was already when I told her that I'm planning on dropping out.. because then she said: "Are you sure? You are not just dropping out because of?".. how do you say that?.. that I'm not just dropping out because it's hard to learn.. but I'm dropping out because I personally feel that it's not for me.. so she wanted to make sure that.. there is a difference, because we were sitting down and she told me that she knows it's hard to learn the language and to understand the language but.. uhm.. she is sure that I would have the wisdom or.. that I could learn the language and she wants just to make sure that I'm not dropping out because it's too hard.. uhm.. because she said: "you can always work on hard things to get them easier.. but if the class is really not for you and you don't feel like you benefit from the class and from learning the language then it may be better to drop out".. and another thing that she also said is that is really important to have fun when you are learning something.. uhm.. because if you are always frustrated and exhausted when you are learning something is just.. it's not good for you mentally and personally... so uhm.. yeah.. she just made sure that I made the right decision and she also told me that I can always come back if I changed my mind..

Da questo passo del racconto vediamo come a mio parere si vada a concretizzare l'intenzione di dare completa attenzione ad ogni studente, cercando di conoscerlo, capirlo e accompagnarlo nel processo di apprendimento sulla base dei suoi interessi e inclinazioni. La docente, infatti, non si limita ad accettare la decisione della ragazza di abbandonare il corso di francese, ma si preoccupa di capirne le ragioni, assicurandosi che la sua non sia una scelta dettata dalla pigrizia o dallo sconforto di fronte alle difficoltà, ma piuttosto dalla mancanza di una vera passione e di un accordo con le proprie inclinazioni e interessi. D'altra parte, come fa notare la stessa insegnante alla ragazza, se

non ci si diverte nell'imparare, il rischio è di andare incontro alla frustrazione e all'esaurimento delle proprie energie per qualcosa che semplicemente non sentiamo risuonare dentro di noi.

Ora, questo tipo di attenzioni nei confronti dei bisogni degli studenti e delle studentesse sarebbe senz'altro più difficile da realizzarsi in una classe numerosa, dove la situazione sembra invece andare a capovolgersi. In questo contesto infatti è l'insegnante molto spesso a dover richiamare su di sé, durante la spiegazione, l'attenzione degli alunni e delle alunne. D'altra parte, non essendoci le condizioni che consentono all'insegnante di capire i bisogni e le curiosità di ciascuno studente, la lezione tenderà ad essere un prodotto standardizzato, emanato dal programma più che dal desiderio di scoperta degli studenti, e quindi raramente capace di attrarre naturalmente la loro attenzione. Di qui l'insorgere di un nuovo problema: il bisogno di sorvegliare il comportamento dei ragazzi e delle ragazze e, lì dove è ritenuto necessario, punirli[110]. Al contrario, diversamente da quanto ci viene raccontato nelle interviste dei ragazzi e dalle ragazze che hanno frequentato il liceo italiano, nelle interviste degli studenti e delle studentesse di Brockwood non emergono episodi in cui i docenti abbiano fatto ricorso ad alcun rimprovero o sgridata durante le ore di lezione. Non sentiamo parlare di "silenzio tombale" o di professori in vesti da cani da guardia pronti a reprimere ogni disattenzione o comportamento deviante. L'atmosfera descritta dagli alunni e dalle alunne intervistate è di tutt'altro tipo. Ad esempio, come abbiamo già notato in precedenza, un aspetto ricorrente è quello della percezione di vivere un rapporto di amicizia con l'insegnante. Vediamo ancora alcuni esempi a tal proposito, a partire dalla relazione tra Mary e il suo docente di matematica:

> I always have to compare it with my old schools.. when you would talk to a teacher you have to say "Sir" or "M'am".. and he always kind of.. the teacher is here and you as a student, you are there [indicando due altezze diverse con le mani], when you talk to them.. while with C., and with most of the teacher in Brockwood, you were always on the same kind of page talking.. nobody was like "I'm a teacher and you have to call me Sir or M'am".. or you never had to be afraid of the teacher.. just kind of.. more like friends, or a mentor that was teaching you stuff.. so he was one person that I could really open up and also when I was homesick or when I didn't fell good he would just.. he always took his time and listened to me.

Oppure, nel racconto di Alexander, ritroviamo ancora una volta l'insegnante di ceramica di cui ci aveva già parlato Mara:

> She's a woman from Germany.. Yeah.. And I got along with her quite well, like we were kind of friends also outside of the class, the teacher and me.. So.. I don't know... But it wasn't like in a usual school, like this teacher just sitting there and instructing people what to do.. It was just like, well, like kind of hanging out together.. And just like if we had questions we asked her and she was like "maybe try it like this", so you could try like that.. "What happens if you put your hand on the ball like this? What will they do?" And.. I don't know.. I remember I was with students and we were just joking around with her and it was like a friendly atmosphere, and it felt more like tea time with friends than a class with a serious teacher.

---

[110] *cfr*: pp. 15-16.

Vediamo quindi come in entrambi gli episodi descritti, come già accadeva in quelli raccontati in precedenza da Mara e Julia, l'interazione con l'insegnante sembri avere i tratti che normalmente caratterizzano una relazione di amicizia, ponendosi quindi ben lontana dalle dinamiche di controllo e sorveglianza che invece spesso hanno luogo all'interno della scuola di massa.

Ma consideriamo ora un altro passo tratto dall'intervista di Leonie, in cui il focus, più che sull'informalità e la serenità dell'atmosfera, verte invece sulla qualità del momento di apprendimento durante la lezione:

> And we would have 2 hours. And in the middle of the 2 hours we had 10 minutes break, I think. And I think we would always eat cookies. It's funny.. the teacher brought her own cookies sometimes, and we would eat them.. And they were better than the school cookies.. And yeah, then the teacher would explain the new lesson and was always so impressive.. She's the best teacher I've ever had in my whole life. It looked so easy when she did it.. You know, usually when math teachers explain something to you, it's very complicated or you get lost or you don't.. It's just.. it takes long and it looks complicated.. But when she explained it was like in one minute and so simple.. She would.. It's like a dance she did on the board with her.. like you even like to watch her write on the board because it looked so simple... and you could feel the joy she had.. She had so much joy from math.. because it was.. she just loved it so much.. And the whole class would then also love it so much. Everyone would sit there and get this positive energy and look at the bottom like: "Wow, it's so simple. This looks so fun". It was special about this class that everyone kind of caught onto this positive.. It's just like a wave of energy of like "yeah let's let's do it! We also want to have that fun that you're having at the board! We want to do exercises! Hehe.. Let's do it!", you know? very special.

Da questo passo possiamo trarre il materiale per sottolineare un elemento fondamentale per il discorso che stiamo portando avanti. Mi riferisco al fatto che, nel momento in cui studenti e studentesse sono fortemente attratti dalle tematiche affrontate o dalle attività svolte durante le lezioni, il problema del comportamento, e quindi del controllo e della disciplina, non si porrà nemmeno. Se lo studente è appassionato in ciò che sta facendo non avrà infatti bisogno di intrattenersi con attività o atteggiamenti che non si accordino bene con il momento della lezione. E per accendere tale passione niente funzionerà meglio di un ambiente di apprendimento dove studenti e studentesse possano personalizzare il loro percorso di studi ed essere seguiti dai docenti con dedizione e affetto. Ancora una volta però è bene sottolineare che questa dedizione ed affetto trovano un terreno ideale in cui prosperare proprio nella classe piccola, dove lo studente non risulta essere soltanto "il filo d'erba" forse un po' superficialmente decantato da Michele Rech, meglio noto al pubblico come Zerocalcare:

> "Vabbè Sa', a sto giro pure te sai come ci si sente a deludere una persona che ti vuole bene… Mi dispiace che l'hai dovuto scoprì così..."
> "Madonna Ze', ma che cazzo gliene frega de me, de te, de noi, alla Mazzetti!? Lei ce l'ha un fio e non sei te! E' un coglione che va allo Zecchino d'oro e se veste da Renato Zero. Te sei il lavoro suo, uno dei quat-

trocento ragazzini che ha visto prima de te e che vedrà dopo de te. C'hai fatto caso che ogni tanto te chiama Zeno?"

"Si ma se sbagliano tutti perché glie suona meglio.."

"No! Non è che se sbaglia, è che te confonde proprio con Zeno Ventriglia della terza B."

"Ventriglia della terza B!? Quello gobbo che scoreggia?? Ma come me fa a confonde? Non è possibile!"

"Non sei onnipotente Ze'! Non sei al centro del mondo della Mazzetti. Noi la vediamo là da sola, alla cattedra, e ce sembra l'obelisco della vita nostra. Ma la vita sua inizia all'una e mezza, quando esce da qua. Te sei un numero in mezzo a un'infinità de numeri. Tolto a tu' madre non gliene frega a nessuno se pigli 4, 8 o 10 a matematica. Ma 'n te rendi conto de quanto è bello che non porti el peso del mondo sulle spalle e sei soltanto un filo d'erba in un prato. Non te senti più leggero?".[111]

Come suggerisce il fumettista romano, nelle grandi scuole molto spesso accade di essere soltanto uno tra i tanti per l'insegnante, difronte al quale si rischia addirittura di essere confuso per il compagno della terza B. In un ambiente simile è naturale che l'affetto e la cura verso il singolo studente non possano davvero fiorire né quindi andare a nutrire un apprendimento personalizzato, capace di coinvolgere e appassionare alunni ed alunne. Al contrario, questo è ciò che sembra avvenire a Brockwood Park, dove l'insegnante, avendo a che fare con un ristretto numero di studenti, può prendersi a cuore non solo il successo dello studente dal punto di vista accademico, ma anche del suo benessere generale.

Ad ogni modo, dal racconto degli studenti e delle studentesse di Brockwood Park risulta in maniera piuttosto chiara come l'atmosfera che si respira generalmente durante le lezioni sia tutt'altro che tesa, né ci sia bisogno per l'insegnante di ricorrere a strategie punitive o di attirare su di sé in maniera coercitiva l'attenzione degli studenti e delle studentesse, i quali, nella maggior parte dei casi, sono infatti autonomi nella scelta dei corsi da seguire e nelle attività da svolgere.

Quando invece questo tipo di attenzione verso le esigenze e le capacità individuali non viene promossa, diventa necessario escogitare strategie che consentano di tenere sotto controllo gli alunni. Prima tra tutte, come abbiamo visto accadere nel liceo italiano, è l'imposizione di una sostanziale immobilità durante il corso di gran parte della giornata scolastica[112]. Alunni ed alunne devono infatti rimanere fermi al loro posto per la maggior parte del tempo trascorso a scuola, andando di conseguenza a reprimere il bisogno di movimento e di ascolto del proprio corpo, il quale viene via via abituato a costituire una semplice appendice del proprio essere, mentre fondamentalmente l'intera esperienza scolastica viene confinata a una dimensione puramente mentale. L'intelligenza del corpo viene quindi messa a tacere per dare esclusivamente spazio all'attività dell'intelletto. Come cantano i Tool in *Lateralus:*

---

[111] *Strappare lungo i bordi,* serie animata diretta da Zerocalcalre (2021, Movimenti production, BAO Publishing, DogHead Animation Studio).

[112] *cfr*. p. 42.

Overthinking
Overanalyzing
Separates the body from the mind
Withering my intuition
Leaving opportunities behind.

L'esercizio della memoria, della logica e delle facoltà linguistiche, per quanto sia di fondamentale importanza, nel momento in cui diventa una facoltà esclusiva e abusata rappresenta davvero una perdita di opportunità. Da un lato perché esclude tutte le altre forme di intelligenza, e dall'altro perché toglie il sapore all'apprendimento, rendendo lo studio un'attività fredda e meccanica. Infatti, se come affermano Paloma, Ascione e Tafuri, "le emozioni rappresentano il mezzo principale attraverso il quale il cervello elabora il valore da attribuire alle informazioni che derivano dai canali sensoriali"[113], nel momento in cui il corpo viene abituato a rimanere escluso dal processo di apprendimento, allora la conoscenza costruita rimarrà priva di quel sentire da cui dipende la passione e l'amore per una certa disciplina, tematica o attività. Volendo poi adottare un punto di vista di impronta efficientista, va poi osservato che gli stessi autori sopra citati sostengono che una maggiore attività fisica avrebbe importanti riflessi anche sulla capacità di imparare degli studenti e delle studentesse, in quanto essa sarebbe capace di promuovere "una migliore struttura e funzione dell'ippocampo implicata negli apprendimenti"[114].

Ora, come abbiamo visto, il fatto che nella scuola di Brockwood Park le classi siano generalmente formate da un piccolo numero di studenti costituisce già di per sé un fattore capace di rendere del tutto superflui i meccanismi di controllo che caratterizzano la scuola di massa. In secondo luogo è anche importante considerare che Brockwood, in quanto scuola che ambisce a promuovere un'educazione olistica, attribuisce notevole importanza al benessere globale degli studenti, proponendo quindi molte attività volte a risvegliare la consapevolezza del proprio corpo e ad allenare la propria ricettività sensoriale. Vediamo alcuni esempi a tal proposito, a partire dal racconto di Sarah:

> We once did one exercise after one of the classes, which is Care for the earth class, where we walked through the Grove[115] and we walked so slowly, like forty minutes. And it's not such a big space but with every step, you see something different or you hear something different or you smell something different.

Questo tipo di attività rassomiglia in qualche modo all'esercizio di disegno di puro contorno proposto da Betty Edwards nel suo manuale di disegno. Tale esercizio consiste sostanzialmente nell'osservare e disegnare le pieghe della propria mano sinistra (o destra per i mancini) senza guardare il

---

[113] Paloma F. G., Ascione A, Tafuri D., *Embodied cognition. Il ruolo del corpo nella didattica*, Formazione & Insegnamento, v. 14, n.1, 2016, p. 81.

[114] *ibid.*

[115] Si tratta di una parte del giardino della scuola.

foglio su cui si sta disegnando, ma concentrandosi per una trentina di minuti sui minimi dettagli della propria mano. Si tratta di un'attività lenta, apparentemente inutile e noiosa che, secondo l'autrice, porterebbe le funzioni logico-linguistiche a "rifiutare il compito" assegnato, cedendo così il passo alle capacità visivo-percettive, che in questo tipo di attività avrebbero quindi l'opportunità di risvegliarsi[116]. In modo simile, secondo questa prospettiva, il camminare molto lentamente attraverso un giardino facendo attenzione ai dettagli della natura circostante potrebbe aiutare a mettere a tacere il pensiero astratto e le facoltà linguistiche, aiutando invece a cogliere la realtà nelle sue forme, suoni, colori e profumi. Di un attività almeno in parte simile ci racconta poi anche Mary:

> We took a silent walk once.. I think it was maybe.. it must have been in summer.. so the whole school took a silent walk.. uhm.. a long one.. it was more like a silent hike, where everybody would go.. the whole school body.. teachers, students, everyone.. and we were just walking in silence and.. before.. like the walk was more about calming down.. not laughing, not talking.. just kind of taking the time to yourself and also just being in silence with others.. and just kind of feeling that nice energy.. and me and a few others decided to go barefoot on that walk.. so uhm.. yeah basically the whole school was walking in peace.. sometimes the teachers had to remind a few students to not talk but all in all everybody was silent and uhm.. yeah it's just nice because it was really warm and sunny and when you walk in barefoot of course you feel more than when you are walking with shoes like.. you have to watch where you are going.. you have to watch out for sharp rocks but.. you can feel everything and concentrate.. kind of.. I think personally.. and the energy is more like, if you are walking on rocks, if you are walking on the mud, or on fresh grass, or something like that.. so.. yeah we did that.. the whole walk, which ended up in our feet getting really sore but.. it was still.. it was really nice and after that walk it just seemed like everybody was just in a good mood and had a good vibe and even after walk people were starting to talk again but it was like.. it was really quiet and.. that kind of calming energy stayed the whole day in the school.

Anche in questo caso abbiamo a che fare con un tipo di attività volta a mettere da parte le facoltà linguistiche e cognitive per lasciare spazio all'attenzione verso sé stessi nella natura e assieme agli altri, ma senza il filtro delle parole, e quindi dell'astrazione. Inoltre, molto spesso il conversare può lasciare l'interazione su un piano superficiale, di intrattenimento più che di incontro autentico. Pertanto, un tipo di attività come quella descrittaci da Mary può aiutare a porre la relazione su un piano più profondo, in cui si presta più facilmente attenzione ai propri moti interiori. Per quel che riguarda la relazione con la natura e i suoi colori, suoni e profumi, anche qui, il fatto di trovarsi in contatto con essi per lungo tempo, può facilitare l'emergere di una maggiore ricettività verso l'ambiente circostante. L'idea poi di fare la camminata a piedi nudi, come ci racconta Mary, porta ad acuire tale ricettività, soprattutto per quel che riguarda il senso del tatto e della vista.

Helen invece ci racconta di un' attività che mette in relazione sensibilità ed espressività:

> Mi è venuto subito in mente questa lezione di canto che è stata per me un'esperienza indimenticabile, con una signora che è venuta da fuori - non era una professoressa della scuola - che ha dato questo workshop

[116] Edwards B., *Disegnare con la parte destra del cervello,* Milano, Longanesi & C., 2002 (ed. or. 1979), pp. 101-105 .

per alcuni giorni e lì abbiamo fatto un'esperienza con la nostra voce. Il workshop si chiamava "voice awakening", e lì cantavamo insieme in un gruppo di 15 persone. Si.. era un canto, mantra meditativo.. non solo canzoni, ma anche solo cantare su un unico tono e tirarlo.. e abbiamo fatto proprio un percorso, iniziando a conoscere la nostra voce e poi abbiamo iniziato a far.. a provare a sentire, diciamo certe parti del nostro corpo che erano tese e far cantare queste parti del nostro corpo.. E lì ho fatto delle esperienze.. A un certo punto tutti gridavano, cantavano, piangevano.. potevamo lasciarci andare con le nostre emozioni e dolori, tutto.. sì quindi questa è un'esperienza spirituale, fisica anche, e per niente razionale, piuttosto meditativa.. cercare di liberarsi del pensiero ed entrare nel sentimento e nell'espressione di un sentimento.
[...]
Lei era una donna molto si.. aveva una bellissima voce, molto profonda. E poi ci spiegava sempre gli esercizi che avremmo fatto in un modo molto meditativo. Sì, eravamo tutti molto.. Sì, sempre molto, molto calmi, concentrati, nel momento. Diciamo, non dal primo momento in poi, ma specialmente verso la fine, sentivo che ci sentivamo anche tutti sempre più a nostro agio, anche nell'iniziare a fare dei toni o iniziare a gridare, urlare, cantare, fare, diciamo.. Si mostrarci in situazioni piuttosto vulnerabili. Non è che tutti cantano volentieri davanti ad altri. Però lei ha cercato veramente di creare questa atmosfera in cui ci sentivamo abbastanza a nostro agio.. [...] Poi qualche volta.. mi sa che che è successo una o due volte, che una persona poi sarebbe entrata in un'emozione molto forte.. E poi mi sa che si, una ragazza è anche uscita, e poi rientrata di nuovo. O sì, qualcuno iniziava a piangere. Però tutte le emozioni potevano esserci.

In questo caso vediamo che l'attività assume una valenza quasi terapeutica, mirando alla liberazione da tensioni emotive somatizzate attraverso l'utilizzo della voce e del canto, secondo pratiche che sembrano rimandare in qualche modo al presunto potere curativo del canto sciamanico o delle varie correnti mistiche.

Infine, citiamo anche il racconto di Mara, dove invece l'allenamento della propria sensibilità viene messo in relazione al gioco:

Mi ricordo che eravamo lì, in uno di questi prati e facevamo una lezione proprio dei sensi.. Mi ricordo che erano diversi tipi di gioco.. dove non so, nel primo gioco dovevi utilizzare di più l'olfatto.. poi una volta l'udito, e un'altra volta il tatto.. Quindi mi ricordo che c'era questo gioco dove dovevamo.. avevamo una cosa di miele. Non mi ricordo cos'era.. era un.. Non so.. una cosa di miele e io ero un orso e in quel momento avevo gli occhi chiusi con una bandana. E le persone dovevano cercare di prendere questo miele da me. Io avevo gli occhi chiusi, però se li toccavo finiva il gioco.. loro non potevano più muoversi, quindi loro dovevano arrivare poco a poco vicino a me con dei metodi che avevamo già imparato prima di iniziare il gioco. Quindi c'era un ragazzo che ci mostrava tipo dei modi di muoversi sulla terra, come.. non so, un animale.. O comunque in un modo che serviva a nascondere all'altro il fatto che tu ti stessi muovendo. O comunque modi particolari di camminare sul terreno, eccetera.. E quindi io in quel momento dovevo ascoltare solo e vedere se sentivo che qualcuno stava arrivando attorno a me e così giocavamo a questo gioco...

Abbiamo qui invece a che fare con un episodio che probabilmente non ci aspetteremmo possa prender luogo in una scuola secondaria. La possibilità di giocare e di apprendere nel gioco è infatti esclusa dal bagaglio di esperienze che generalmente si ritengono adatte a questa fase del percorso di studi, dove invece si tende a privilegiare esclusivamente lo sviluppo delle capacità del pensiero

astratto, dimenticandosi invece di ciò che è concreto e tangibile, qui ed ora, e dunque anche del proprio corpo e della sensorialità. Purtroppo, come fa notare Mitchel Resnick[117], il rischio è quello di vedere le scuole dell'infanzia assomigliare sempre di più ai gradi successivi dell'istruzione, piuttosto che vedere il resto della scuola riavvicinarsi al gioco e alla creatività che a partire da Froebel[118] normalmente caratterizzavano i primissimi anni di scuola. A Brockwood invece, almeno per quel che riguarda la sensorialità e la psicomotricità, il gioco può essere occasione di apprendimento. Ora, se accanto agli esempi che abbiamo visto poco fa, consideriamo anche l'attività sportiva, la possibilità di seguire corsi di yoga, fitness e *movement*, i vari corsi di arte, teatro e musica, le attività di giardinaggio o di *bushcraft*[119], oltre che i momenti dedicati alla meditazione, diventa piuttosto chiara quale sia l'importanza attribuita ad attività in cui il corpo e la sensorialità svolgano, in un modo o nell'altro, una funzione centrale. E così, diversamente da quel che accade nel liceo italiano, il corpo non soltanto non viene represso o dimenticato per questioni di disciplina ed efficienza, ma ha invece la possibilità di essere ascoltato, di potersi esprimere e di sviluppare quella sensibilità che può essere sia strumento di conoscenza che opportunità di cogliere la bellezza nell'attimo in cui si vive.

Chiaramente, in un sistema di istruzione di massa orientato dalla razionalizzazione, un simile orizzonte nell'azione educativa potrà difficilmente essere anche soltanto preso in considerazione. Anche perché, oltre al problema della saturazione della classe e alle questioni ad essa correlate, si pone, come abbiamo visto nella prima parte dello scritto, un'ulteriore difficoltà: l'organizzazione e gestione dei tempi di apprendimento.

Diventa quindi importante andare a vedere adesso in che modo Brockwood Park si ponga di fronte a tali questioni. Riguardo a ciò è bene innanzitutto mettere in luce il fatto fondamentale che la scuola di Brockwood Park è un collegio in cui studenti e studentesse vivono sette giorni su sette. Si tratta di un aspetto fondamentale, poiché in questa situazione la gestione dei tempi è inevitabilmente

---

[117] Resnick M., *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi,* Trento, Erickson, 2018 (Edizione digitale), pp. 14-17.

[118] Froebel F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti,* Firenze, La nuova Italia, 1960.

[119] "In my second year I took one class which was called Bushcraft, which was amazing. It was all kind of about survival in the wild. So I remember we would knit a thread, a string, with nettles, with a stinging plant. We would learn to sort of pull it apart, eat the leaves, and then with the fibres inside, we would make a thread. We also learned how to make a fire properly. We tried to light it with two sticks. Some people managed and then we also learned how to make like a refuge for ourselves with a bed or with things that were available to us there. And then we also learnt, which was.. for me was the best.. we learnt how to make tinctures and creams from different medicinal plants. So we had.. he had the teacher had this amazing book that I ended up buying because it had all the properties of the different medicinal plants. And then what.. what you can do with each of them, what is good for and how to make the infusion, the tincture, the cream.. all of it. And those were always amazing. I mean those classes were always.. because, you know, we were out, which is good for the body, whether it rained or not. We were doing stuff with our hands."

più distesa rispetto a un'istituzione in cui l'orario scolastico sia concentrato unicamente nella mattinata.

Tale questione era per altro già emersa nella scuola primaria italiana rispetto al così detto "tempo pieno" , e cioè alla possibilità di istituire classi in cui le attività didattiche si articolassero nell'arco di una giornata scolastica di 8 ore. Come afferma Alberti[120]:

> "Il tempo breve, quello di una giornata di scuola compressa in 4 ore non poteva che portare all'uso di strumenti e modelli di apprendimento schematici e riduttivi, e a canali di comunicazione unidirezionali e angusti, con prevalenza della comunicazione linguistica formalizzata. Ne risultavano privilegiate le intelligenze già allenate, capaci di sintonizzarsi 'naturalmente' sui canali standard e di concentrarsi sul compito con pensiero ripetitivo e selettivo. Non c'era posto per tutte le forme di intelligenza non convergenti, legate alle attività multimediali e pratiche, che, per esprimersi al meglio, hanno bisogno di campi di ricerca aperti, tempi distesi, ampi ventagli di possibilità".

In questo senso una *boarding school* come Brockwood Park da un lato si apre all'inclusione e alla valorizzazione delle diverse forme di intelligenza[121], e dall'altro previene, o per lo meno limita, il problema della pressione temporale sull'apprendimento degli studenti e delle studentesse. Ovviamente si tratta di due aspetti tra loro intimamente correlati, poiché l'inclusività deriva proprio dall'assenza di tale pressione e dal rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno.

Ponendo ora la nostra attenzione in maniera più specifica sui tempi considerati necessari all'adempimento di un certo programma di studio, oltre a quelli legati alla valutazione di tale adempimento, va segnalato che Brockwood Park non prevede generalmente l'utilizzo di programmi rigidamente definiti, né l'utilizzo di test standardizzati, andando in questo modo a contenere ancor di più la possibilità che studenti e studentesse vivano l'apprendimento con ansia e preoccupazione. D'altro canto bisogna però considerare che la scuola si impegna a organizzare corsi che sostengano la preparazione di tutti coloro che desiderino ottenere le certificazioni di superamento degli *A level* per l'accesso ai corsi universitari. Si tratta di una questione importante da sottolineare poiché, diversamente dagli altri corsi che sono tenuti a Brockwood, quelli destinati alla preparazione in vista degli esami saranno inevitabilmente condizionati dalla necessità di coprire un programma standardizzato entro un tempo prestabilito, determinando così un certo livello di pressione sull'apprendimento di studenti e studentesse e andando a mettere almeno in parte a rischio la qualità del momento della lezione e

---

[120] Alberti A., *La scuola della repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma, Anicia, 2015, pp. 200-201.

[121] Più complesso il discorso riguardante l'inclusività sociale. Infatti, se da un lato i canoni di pagamento annuali sono ovviamente proibitivi per molte famiglie nel mondo, dall'altro va notato che essi si collocano comunque, a detta della scuola, leggermente sotto la media di quanto viene solitamente richiesto nei collegi inglesi. Inoltre è presente la possibilità di scegliere una quota inferiore di quasi 8.000 sterline per coloro che non dispongano dei mezzi necessari a coprire l'intera retta. Va poi considerato il fatto che la scuola si impegna a garantire borse di studio a un certo numero di studenti che desiderebbero iscriversi a Brockwood Park ma che ancora sono privi delle risorse economiche necessarie. Infine può essere interessante notare il fatto che lo staff che vive a Brockwood riceve il salario minimo "per aiutare a sovvenzionare i costi della scuola".

dello studio. Riprendiamo ad esempio un passo già citato dell'intervista di Ana, dove la ragazza mette in evidenza la differenza tra i *Brockwood courses* e gli *exam courses*:

> So it wasn't so much a structured class of "today we're going to cover this subject or this topic". It was more going to where the students curiosity was. I think also, obviously, it wasn't an exam class and this was at the beginning of the year, so maybe they didn't have that pressure to learn a specific content. But it was clear that the goal of the class was basically to sort of get hold of the curiosity of the students and work with it, which I think is.. I think it's one of the characteristics of Brockwood, right? Is how flexible the class is. The teachers don't really have.. unless you're doing an exam class, in which case you have a syllabus to cover, there's like a curriculum.. Other than that, the students were just.. in this class at least, and I think.. I mean, obviously in the other ones.. it's sort of just went where the students were asking questions..

Vediamo quindi come la ragazza tenda a sottolineare il fatto che la tendenza delle lezioni ad essere costruite attorno alla curiosità e agli interessi degli studenti sia una caratteristica tipica dei corsi che non sono condizionati dalla necessità di seguire un percorso definito dal programma di studi. Eppure la stessa Ana ci racconta della sua esperienza rispetto alla frequentazione di un corso in preparazione dell'*A level* in termini comunque positivi, sottolineando la calma della docente oltre che la sua disponibilità a seguire con pazienza ciascuno studente:

> she was really a good teacher and she really got me interested in and.. she didn't do anything special. I think it was just the way that she explained it, sort of really calmly.. And.. and then she would.. she was very dedicated.. If I had a question, she would stay back with me and then answer that question.

Come vediamo, nonostante la necessità di seguire il programma in vista della preparazione degli esami, Ana non sembra sentirsi troppo sotto pressione, e sebbene il corso non segua semplicemente e unicamente la curiosità degli studenti, il fatto che la studentessa abbia effettivamente compreso gli argomenti trattati rimane una questione prioritaria, per cui l'insegnante si prende il tempo di andare a capire le difficoltà della ragazza e di aiutarla nel risolvere i suoi dubbi. Certo, sembrerebbe una cosa che potremmo dare per scontato, eppure come abbiamo visto dalle interviste degli studenti del liceo scientifico, tante volte la corsa per completare il programma porta a dinamiche tali per cui i bisogni dello studente passano in secondo piano[122].

Spostandoci ora anche al di là del momento della lezione, e considerando l'apprendimento nella sua globalità, e quindi anche in considerazione dello studio in autonomia, credo sia importante notare che la scuola di Brockwood sconsigli vivamente agli studenti e alle studentesse di preparare più di tre *A Level* ogni anno. Infatti dal sito della scuola leggiamo quanto segue:

---

[122] *cfr*. pp. 17-18

> There is insufficient space within a Brockwood timetable to facilitate students taking more than three A Level courses. It is also felt that taking more courses imposes unnecessary stress on students, as well as significantly limiting their opportunities to explore more widely and engage with other courses[123].

La scuola si prende pertanto cura da un lato di evitare che gli studenti siano sottoposti ad uno stress eccessivo per la preparazione degli esami, e dall'altro, parallelamente, di preservare uno spazio sufficiente affinché essi possano dedicarsi a corsi liberi dalla pressione dovuta alla strumentalizzazione dello studio. A tal proposito va anche considerato che lo staff di Brockwood Park, per volontà del suo fondatore, è chiamato a porre maggior enfasi sull'imparare un'arte di vivere quotidianamente bene con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente circostante piuttosto che sull'acquisizione di capacità tecniche o accademiche:

> *"These centres of education must help the student and the educator to flower naturally. The flowering is really very important, otherwise the education becomes merely a mechanical process orientated to a career, to some kind of profession. Career and profession, as society now exists, is inevitable, but if we lay all our emphasis on that then the freedom to flower will gradually wither. We have laid far too much emphasis on examinations and getting good degrees. That is not the main purpose for which these schools were founded, which does not mean that academically the student will be inferior. On the contrary, with the flowering of the teacher as well as the student, career and profession will take their right place. Society, the culture in which we live, encourages and demands that the student must be orientated towards a job and physical security. This has been the constant pressure of all societies; career first and everything else secondary. That is, money first and the complex ways of our daily life second. We are trying to reverse this process because man cannot be happy with money only. When money becomes the dominant factor in life there is imbalance in our daily activity. So, if I may, I would like all the educators to understand this very seriously and see its full significance. If the educator understands the importance of this, and in his own life has given it its proper place, then he can help the student who is compelled by his parents and society to make a career the most important thing. So I would like with this first letter to emphasize this point and to maintain at all times in these schools a way of life that cultivates the total human being".*[124]

La dimensione strumentale dell'apprendimento non è pertanto negata , tuttavia essa rappresenta soltanto una parte del percorso educativo ("*carreer and profession will take their right place*"), il quale invece deve essere caratterizzato da un suo equilibrio interno. Per questo motivo studenti e studentesse non dovrebbero ritrovarsi oberati dallo studio e quindi sentirsi sotto pressione a causa dell'accumularsi delle scadenze o del sovrapporsi delle lezioni. Al contrario, risulta di fondamentale importanza che gli studenti e le studentesse possano vivere la loro esperienza scolastica in pace e tranquillità, in modo da poter dedicare pienamente le loro energie all'attività svolta nel qui ed ora.

---

[123] "Assesment and exams", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/assessment-and-exam-results

[124] Krishnamurti J., *The whole movement of life is learning. Letters to his schools*, cit., p. 11.

2.6

Abbiamo finora affermato più volte che il percorso di studi degli studenti e delle studentesse di Brockwood, differentemente da quel che accade nel liceo italiano, prevede un grado piuttosto elevato di personalizzazione. Ma andiamo ora a vedere più nel dettaglio come tale personalizzazione si vada a concretizzare. Innanzitutto va sottolineata l'esistenza di tre corsi comuni obbligatori: *Inquiry time, Human ecology (Care for the earth)* e *Sports*. L'obbligatorietà di questi corsi implica che questi siano ritenuti in qualche modo fondamentali nell'esperienza degli studenti e delle studentesse a Brockwood Park. Diviene quindi interessante comprendere le ragioni di tale obbligo. Consideriamo innanzitutto quanto viene riferito dalla scuola a proposito del primo di questi tre corsi:

> Inquiry time is the time in the week when the whole school meets and together looks deeply into the intentions of Brockwood, what it means to live together well, and other life issues. Inquiry time often includes an investigation of Krishnamurti's teachings and their implications for our daily lives. Topics are chosen by students and staff who meet earlier in the week to discuss what is most relevant for the community at that time. Examples of topics include: relationships, authority, responsibility, body image and sexuality. Inquiry Time runs for half a morning a week[125].

Abbiamo già visto in precedenza come il momento dell'*inquiry time* rappresenti una modalità di riunirsi assieme che tende a riprodurre una situazione di cui Krishnamurti era spesso protagonista quando era in vita. Egli d'altra parte sembra a sua volta ereditare questo tipo di incontro dalla tradizione induista, in cui il *satsang* costituisce *"*un consesso di persone che tramite il dialogo, l'ascolto, la riflessione e la meditazione si pongano come obiettivo il raggiungimento della realtà, la verità".[126]

A Brockwood Park questo tipo di rituale sembra assumere una certa fluidità interna, sia rispetto ai temi trattati sia nei termini delle modalità di organizzazione dell'incontro. Abbiamo visto infatti come l'i*nquiry time* possa coinvolgere solo gli studenti e le studentesse e nascere all'improvviso, in virtù della necessità di risolvere una situazione problematica, oppure questo tipo di situazione può essere più semplicemente l'incontro settimanale organizzato dallo staff insieme agli studenti per affrontare certe questioni particolari legate alla vita nella scuola. In altre situazioni tuttavia, come affermato sullo stesso sito web della scuola, gli incontri sono dedicati ad approfondire questioni sollevate dal fondatore della scuola, attraverso la lettura di un testo o l'ascolto di un passo estratto dalle registrazioni dei suoi discorsi pubblici o dialoghi. Pertanto, sia nei contenuti che nella forma, l'*inquiry time* si presenta come l'occasione per mantenere vivo lo spirito di indagine, di dialogo e di

---

[125] "Common courses", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/education#inquiry-time

[126] "Satsang", Wikipedia, Wikimedia Foundation, ultima cons. 29 agosto 2022, https://it.wikipedia.org/wiki/Satsang

ricerca della verità che, per volontà del fondatore, dovrebbe contraddistinguere la scuola. Ed è probabilmente per questo motivo probabilmente che il momento dell'*inquiry time* rappresenta un'attività obbligatoria per tutti.

Va tuttavia segnalato che spesso studenti e studentesse non si sentono attratti dalle riunioni dedicate all'approfondimento degli insegnamenti di Krishnamurti. Sarah ad esempio, dopo aver raccontato dell'*inquiry time* che seguì gli episodi di furto, dichiara quanto segue:

> Some of the other Inquiry times we had sometimes felt very kind of disconnected or esotheric or sometimes hard to engage with the text, because the text would be like something Krishnamurti wrote, or it would be an audio or a video excerpt over a talk that he had, and a lot of the times, if it was a staff member who was leading the facilitation, it sometimes felt like they were pulling answers out of students that don't really want to engage, uhm, which is why usually the Inquiry times that worked best were the one that were led by the students themselves.

Dal racconto della ragazza sembra quindi che nel momento in cui l'*inquiry time* si avvicina di più ai contenuti di tipo spirituale e filosofico, e viene organizzato e moderato da qualche membro dello staff, allora la riunione sembra perdere vitalità e appare disconnessa dai problemi che studenti e studentesse sentono di dover far fronte nella vita quotidiana. I membri dello staff tentano inoltre di forzare il coinvolgimento di alunni ed alunne, molti dei quali però spesso non avvertono il desiderio di partecipare attivamente a questo tipo di discussioni.

D'altronde bisogna anche dire che c'è pure chi tra gli studenti sembra apprezzare molto questo tipo di situazioni. Prendiamo ad esempio il racconto di Julia:

> Actually inquiry time was all I wanted. It's everything I like because it's deep conversation about something. The first one was about happiness and where to find it or where to get it.. It was my first one. I was really shy and I wanted to speak many things, but I didn't speak anything because I didn't have the courage. But many people were saying very interesting things. And in that moment I thought "that's a very special place because people think more than the normal", like they go deeper into subjects.. more than normal.. They are trying to make us go there and.. there were some staffs who would say what they think about the subject, but some of them would just give this push again to make us go where they want without us realizing. But I have always observed that, and the talking about happiness was very interesting because many people had different opinions. But it wasn't a fight or a discussion was just.. It's like putting our ideas out. And some people say happiness is about being free and doing what you want. Others would say it's about meditating and this more spiritual level. I was amazed and I thought I would have to say something, like everyone would have to say something.. But no, they were just there. You could just listen to it.. We were all on the couch very like.. like talking to your family about something.

Ad ogni modo, la questione dell'obbligatorietà produce inevitabilmente il problema della mancanza di personalizzazione e quindi di attenzione verso le sensibilità, passioni e gli interessi di ciascuno. Bisogna quindi domandarsi se lo spirito di ricerca e dialogo che Krishnamurti ha voluto caratterizzasse le scuole da lui fondate abbia davvero bisogno di essere imposto e ritualizzato. Alan Hunter afferma che gli studenti della scuola di Rishi Valley, fondata da Krishnamurti in India, sono esposti

agli insegnamenti del filosofo innanzitutto in maniera indiretta, attraverso le loro relazioni con insegnanti che sono dedicati allo studio e alla messa in pratica degli insegnamenti stessi[127]. Tuttavia, come accade anche a Brockwood Park, lo staff della scuola ha voluto riservare dei momenti appositamente dedicati all'approfondimento della filosofia di Krishnamurti[128]. Hunter ha poi osservato personalmente lo svolgersi di questa forma di rituale e ha intervistato studenti e insegnanti chiedendo la loro opinione su questo tipo di riunione. Sulla base di queste osservazioni e interviste ha poi affermato la possibilità che in questi incontri si crei inconsapevolmente un terreno favorevole all'indottrinamento degli studenti:

> *"A deeper problem felt by some teachers was that the classes could be* ***a subtle form of indoctrination****, encouraging children to discuss concepts in an abstract way simply to win approval from teachers, Teachers might give subtle forms of approval and encouragement to those pupils who learned to manipulate Krishnamurti's vocabulary and set of concepts. This was felt to be incorrect and damaging."*[129]

D'altro canto questo rischio appare più probabile quando gli studenti e le studentesse sono più giovani, mentre diventando più maturi questo genere di riunione veniva apprezzato maggiormente:

> *"Despite the difficulties and inherent dangers, the staff and many older pupils felt that the culture classes*[130] *were an essential part of the school and should be retained. Several pupils told me that they had found the culture classes difficult, boring and a waste of time in younger years, but began to appreciate them later."*[131]

Rispetto alla realtà di Brockwood Park da me considerata in questo studio, al di là del tentativo di forzare un po' il coinvolgimento di studenti e studentesse, non c'è alcuna traccia evidente che possa in qualche modo dare l'impressione che l'*inquiry time* possa essere uno spazio di indottrinamento. Alcuni studenti invece si sono effettivamente lamentati dello scarso interesse rispetto a questo tipo di incontro al quale sono costretti a partecipare. D'altra parte è pur vero che non essendo una pratica per cui sia richiesta un'attiva partecipazione o dello studio accademico, né tanto meno sia prevista un qualche tipo di valutazione standardizzata, la cosa peggiore che possa accadere allo studente che non sia interessato al momento dell'*inquiry time* è probabilmente quella di annoiarsi per due-tre ore alla settimana ascoltando altre persone discutere su questioni rispetto alle quali lui, o lei, nutre poco interesse. Ad ogni modo rimane lecito domandarsi se un'esposizione forzata a degli insegnamenti

---

[127] Hunter A., *Seeds of truth. J. Krishnamurti as religious teacher and educator*, cit., p. 200.

[128] *ibid.*

[129] *ivi,* p. 207.

[130] Corrispettivo dell'inquiry time nella scuola di Rishi Valley.

[131] Hunter A., *Seeds of truth. J. Krishnamurti as religious teacher and educator*, cit. p. 208.

comunque impegnativi e per molti aspetti scomodi da un punto di vista esistenziale sia davvero il modo giusto di nutrire lo spirito di dialogo e ricerca che Krishnamurti voleva fosse il cardine delle sue scuole. Accanto a ciò ci si può inoltre domandare se non sia forse meglio lasciare che sia la quotidianità delle relazioni con lo staff, unita alla *possibilità* di partecipare a momenti di dialogo, a poter meglio promuovere questo clima di indagine e ricerca sull'esistenza.

Passiamo ora al prendere in considerazione il corso nominato "Human ecology" (precedentemente chiamato "Care for the earth"), anch'esso obbligatorio. Sul sito della scuola possiamo leggere quanto segue:

> Human Ecology: every student is required to take this programme, which is concerned with the exploration of our place in the natural world. The course runs for half a morning every week and has three aims, which are to learn:
> • how to grow organic fruit and vegetables in our one-acre walled vegetable garden;
> • about local and global environmental issues and reflect on their root causes;
> • what it means to be in direct contact with nature — relating to it with the whole body.[132]

L'obbligatorietà del corso va probabilmente ricercata da un lato nell'importanza centrale che la relazione con la natura assume in una filosofia non-dualista come quella di Krishnamurti, e dall'altro nel dilagare dei problemi ambientali su tutto il pianeta. Se rispetto al secondo fattore non c'è probabilmente molto da dire in questa sede, per quel che riguarda il primo, e cioè il rapporto di comunione con la natura intrinseco al pensiero di Krishnamurti, può essere invece interessante citare un passo tratto da una delle sue lettere alle scuole[133] :

> "*Nature is part of our life. We grew out of the seed, the earth, and we are part of all that, but we are rapidly losing the sense that we are animals like the others. Can you have a feeling for a tree, look at it, see the beauty of it, listen to the sound it makes; be sensitive to the little plant, to the little weed, to the creeper that is growing up the wall, to the light on the leaves and the many shadows? You must be aware of all this and have that sense of communion with nature around you. You may live in a town, but you do have trees here and there. The next-door garden may be ill-kept, crowded with weeds, but look at the flower in it, and feel that you are part of all that, part of all living things. If you hurt nature you are hurting yourself. One knows that all this has been said before in different ways, but we don't seem to pay much attention. Is it that we are so caught up in our own network of problems, our own desires, our own urges of pleasure and pain that we never look around, never watch the moon? Watch it. Watch with all your eyes and ears, your sense of smell. Watch. Look as though you are looking for the first time. If you can do that, you are seeing the tree, the bush, the blade of grass for the first time. Then you can see your teacher, your mother and father, your brother and sister, for the first time. There is an extraordinary feeling about that, like the wonder, the strangeness, the miracle of a fresh morning that has never been before, never will be again. Be really in communion with nature, not verbally caught in the description of it, but be a part of it, be aware, feel that you belong to all that. Be able to have love for all that, to admire a deer, the*

[132] "Common courses", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/education#human-ecology

[133] Krishnamurti J., *The whole movement of life is learning. Letters to his schools*, cit., pp. 169-170.

lizard on the wall, a broken branch lying on the ground. Look at the evening star or the new moon, without the word, without merely saying how beautiful it is and turning your back on it, attracted by something else. Watch that single star and new delicate moon as though for the first time. If there is such communion between you and nature, then you can commune with man, with the student sitting next to you, with your educator, or with your parents. We have lost all sense of relationship in which there is not only a verbal statement of affection and concern but also this sense of communion which is not verbal. It is a sense that we are all together, that we are all human beings, not divided, not broken up, not belonging to any particular group or race, or to some idealistic concepts, but that we are all human beings and we are all living on this extraordinary, beautiful earth."

Come vediamo da questo passo la relazione con la natura non è importante soltanto in quanto significativa in sè stessa, ma anche in virtù della sua capacità di risvegliare una sensibilità che, secondo Krishnamurti, aprirebbe a un modo diverso di relazionarsi con il prossimo. Di fronte a una simile attenzione e valorizzazione del proprio rapporto con la natura, non sorprende quindi che lo staff di Brockwood abbia deciso di rendere obbligatorio un corso dedicato da un lato alla conoscenza delle problematiche ambientali e dall'altro al concreto sviluppo di una relazione diretta con il mondo naturale.

In questa prospettiva diventa anche interessante stabilire una comparazione tra il corso di *human ecology* con il corso di educazione civica tenuto nel liceo italiano, dove le tematiche ambientali, poste sotto l'etichetta di "sviluppo sostenibile", sono affrontate attraverso un metodo che prevede, come abbiamo visto, la connessione tra le tematiche più strettamente disciplinari e le questioni di attualità che sono in qualche modo ad esse inerenti[134]. Possiamo immaginare ad esempio una situazione per cui dallo studio della formazione del petrolio in ambito geologico, il docente di scienze decida di approfondire tematiche legate all'esaurimento di questa risorsa e alle conseguenze sul piano socio-economico ed ambientale. Elena, ragazza che ha frequentato il liceo scientifico ci raccontava ad esempio che:

> la domanda che più mi ha sconvolta è stata quella di educazione civica, che non mi aspettavo. Però era una cosa che lui fa: "Se volete approfondirla bene, se no basta che mi..", cé la domanda di educazione civica era sul DNA ricombinante e, diciamo, su come va a influenzare nell'etica anche della clonazione così.. Quindi avevi un margine personale. Cé potevi dare il tuo punto di vista. E questo magari lo apprezzava, essendo anche appunto una domanda sì di scienze, ma più basata sull'educazione civica.

Pertanto, vediamo qui come i "ritagli di realtà" vengano sì ricuciti "all'insieme da cui hanno origine"[135]. Tuttavia ciò rimane collocato su un piano teorico, nozionistico. Per quel che riguarda i problemi ambientali in particolare il rischio è quindi che l'attenzione verso i disastri dell'inquinamento

---

[134] *cfr*: p. 24.

[135] Freire P., *Pedagogia degli oppressi,* cit., pp. 106-107.

rimanga meramente una questione intellettuale o di attivismo politico, senza poggiare quindi sulla solida base di una "relazione io-tu"[136] con la natura. Quello che viene proposto invece a Brockwood Park sembra essere innanzitutto il tentativo di superare quella relazione esclusivamente strumentale e di dominanza rispetto al mondo naturale che rappresenta la vera causa della devastazione ambientale che stiamo vivendo. Se guardiamo ai tre obiettivi del programma di Human Ecology vediamo infatti che uno di questi consiste nel promuovere una relazione diretta con la natura. Non c'è un secondo fine in questa relazione, ma soltanto la il contatto con la natura. Il fine della relazione è dunque la relazione stessa. E in questa prospettiva possiamo dire che la scuola ambisca a superare la strumentalità del rapporto con la natura. Strumentalità però che non viene negata in tutto e per tutto. Nell'imparare a coltivare e a curare le verdure e le piante da frutto dell'orto della scuola, gli studenti e le studentesse imparano infatti ad utilizzare il mondo naturale per i propri fini. D'altra parte, ritornando a Buber, "senza l'esso", e quindi senza la strumentalizzazione, "l'uomo non può vivere". Una simile considerazione emerge per altro anche nell'opera di Krishnamurti, laddove egli sottolinea che il pensiero e la memoria, strumenti di sopravvivenza per eccellenza, non possono essere negati del tutto, ma devono trovare la loro posizione corretta, senza dominare ogni aspetto dell'esistenza dell'essere umano[137].

Ma vediamo ora nel concreto che cosa accade durante il corso di *human ecology/care for the earth:*

> The content of that class was about deforestation in Burma, and the teacher show the documentary to the class and.. it was quite a small class, there were only seven students in the class, but I remember feeling like I was passionated by the subject, and I was also really inspired by how passionate the teacher was. Uhm.. and some of the students in the class were a bit detached, you could tell that they were kinda just there because they had to do that. Uhm.. I remember after that lesson, going out to the.. because the teacher said that if any of the students were interested they could find a petition to the prime minister of that country to kinda add their voice in protest for the deforestation that was taking place, and I went out to him after and said "I'd like to do that", and he said: "If you are interested you are also welcome to write a letter, rather than just add your name to a petition", so I added my name to the petition and wrote a letter by hand, which he than sent later to the proscribed address. Uhm.. and I remember that like.. just kind of feeling like there was.. the direction of the lesson could kind of go in any direction, so you can be looking at any country or any issue, but that it was very much directed by the passion of the facilitator, the teacher leading the lesson, but also kind of inspired and directed by the entrust of the group as well, the students that were there; and that there was also space and capacity and encouragement and energy to kind of go beyond the lesson, you know.. that you can take the conversation further than just the classroom. Uhm, and that class, Care for the earth, was also the one where we went into the Grove, like really slowly and just kind of observe and listen..

---

[136] Buber M., *I and Thou,* Edinburgh, T&T Clark, 1937, pp. 7-8

[137] Krishnamurti J., *Freedom from the known,* London, Rider Books, 2010 (Edizione digitale), p. 36.

> Care for the earth […] was really a big part of why I wanted to be at Brockwood, because being able to kind of be outside, in nature, to be spending time on learning more about international kind of conservation and environment and climate change.. and that was something that wasn't just academic or exam based, but it was actually.. like it was directly related to space that you were living in because of the Grove, of the vegetable garden and the landscape around you, but it also just felt really tangible..

Da questo passo tratto dall'intervista di Sarah ci sono vari aspetti da prendere in considerazione. Innanzitutto notiamo che il problema della deforestazione non viene affrontato in astratto. La lezione è infatti dedicata a una manifestazione particolare e concreta del fenomeno, che viene fatta conoscere in primis attraverso un documentario. In secondo luogo va sottolineato il fatto rimarcato dalla stessa Sarah per cui le questioni affrontate non erano limitate al momento della lezione, ma si intersecano concretamente con la vita quotidiana diventando tema di conversazione con i compagni o con lo stesso insegnante, oppure divenendo motore per un'azione di protesta attraverso la partecipazione ad una petizione o con l'invio di una lettera al governo del Myanmar. L'ultimo elemento da considerare, sebbene non per importanza, è la connessione che questo corso vuole creare tra le tematiche ambientali e il diretto contatto con la natura, attraverso il lavoro nei giardini e nell'orto da un lato, e, soprattutto, attraverso le attività volte a promuovere un approfondimento della propria relazione con l'ambiente naturale circostante. Abbiamo già preso in considerazione in altra sede l'esercizio di camminata lenta e silenziosa attraverso uno dei giardini della scuola che proprio dal corso di *human ecology* traeva origine. Ritengo però possa essere ora interessante leggere la descrizione che Sarah fa di questo stesso luogo, forse a testimonianza di un rapporto intimo e attento dell'ambiente circostante:

> There is like this kind of quiet, serene.. kind of secret garden.. because everything that surrounds it's like.. it's very pastoral and it's very green and there is sheep, and it's kind of framed and enclosed by shrubs or edges, or there might be a tree or two peeking out throughout that field. But then the Grove is like.. is just.. you can't really oversee it, you walk through and you don't really know how big it is. And there's a rhododendron. And rhododendron bushes are usually quite small, but they are actually like trees that are coming out and up. And there are these.. there are just trunks of redwoods, you can't even really see them because they are like surrounded by other plants and bushes around them, and all you see is the trunk, because the tree is so tall.. And there's like.. you are walking sometimes on just soil because there's no light through the trees and sometimes you are walking on grass. There's a tree that only blossoms for a few days every year, which has these white flowers that hang like this [detto mimando con la mano] and blow in the wind. Uhm.. there are so many different colours and so many different bushes and such soft undulating shapes, there are no strong angles, you see the branches moving and then changing shapes and the leaves moving and the colours are always changing in the autumn or in the spring or in the summer or in the winter. Even in the winter, it doesn't really feel bad, it's still kind of enclosed.

L'attenzione verso la bellezza della natura, la capacità di abbandonarsi e lasciarsi in qualche modo assorbire da essa e i suoi piccoli dettagli, diventa quindi più importante, in una prospettiva di salvaguardia dell'ambiente, rispetto a una consapevolezza meramente intellettuale della complessità e

del funzionamento dell'ecosistema. Nella sensibilità verso le bellezze della natura nasce infatti la possibilità di un rapporto di affetto e di intimità con essa per cui l'averne cura diventa una conseguenza intrinseca, naturale.

Ulteriore aspetto da considerare è infine il fatto che, a detta della stessa Sarah, qualcuno degli studenti presenti a lezione non si sentiva davvero coinvolto dalle questioni affrontate, e apparentemente si trovava lì soltanto in ragione dell'obbligatorietà del corso. Anche qui tuttavia va detto che, non trattandosi di una materia d'esame e non essendo comunque prevista una forma di valutazione tradizionale, tali studenti o studentesse devono unicamente fare i conti col fatto di ritrovarsi obbligatoriamente esposti a tematiche che non sentono risuonare dentro di sé. E ciò diversamente da quanto accade nel liceo italiano, dove invece gli alunni devono obbligatoriamente dedicarsi a corsi che prevedono verifiche e interrogazioni da cui dipenderà poi la possibilità di un avanzamento nel percorso di studi.

Infine, senza dilungarmi troppo sull'argomento, l'ultimo corso obbligatorio riguarda l'attività fisica:

> Sports: physical activity plays an important role in the Brockwood curriculum. Twice a week, in the afternoon, the whole school (students, mature students, teacher apprentices and staff) participates in various sports and physical activities. Currently, the most popular (team) sports at Brockwood are football and ultimate frisbee, but throughout the year other games are offered as well, such as badminton, basketball, volleyball, cricket and tennis. Apart from these, we also offer a range of physical fitness activities, such as: yoga, dancing, hiking, swimming, running, slacklining, movement and games. Our facilities include a full-sized football pitch, a combined tennis and basketball court, an outdoor swimming pool (only open in summer) and some indoor spaces for dance, movement and yoga, as well as a small indoor gym.
>
> While offering team sports the school promotes cooperation and giving one's best, over and above any competitive element. Most team sports are played with groups of mixed abilities and experience (and often mixed-gender) and learning how to play well together with the aim of challenging oneself, and enjoying the activity is encouraged for all. The school regularly organises football matches with other local teams and over the last few years it has been participating in a local futsal league (a variant of indoor football) with the Brockwood team consisting of staff, students and mature students.
>
> Students who are inclined towards sports and physical education are encouraged to help in the organisation, coaching and coordination of sports and sometimes even offer activities on their own. Yoga and other gentle forms of movement are regularly offered, both during sports time as well as at other times in the week. These activities encourage the development of sensitivity, suppleness and body awareness.[138]

L'attività fisica, nella grande varietà offerta dalla scuola, è obbligatoria innanzitutto per ragioni legate al benessere fisico degli studenti e delle studentesse. Al di là di ciò è interessante notare alcuni aspetti: il fatto che questa venga svolta assieme da studenti, volontari e membri dello staff, a rinnovata testimonianza dell'informalità della vita scolastica all'interno della comunità; la possibilità per gli studenti particolarmente interessati nell'attività sportiva di svolgere anch'essi il ruolo di esperti

[138] "Common courses", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/education#sports

in qualità di organizzatori o allenatori; l'importanza che viene attribuita, prima della competitività, alla cooperazione e alla qualità dell'impegno personale.

Ora, al di là di questi tre corsi obbligatori, il curriculum di Brockwood Park prevede diversi gradi di personalizzazione in base all'età degli alunni. Dal sito della scuola apprendiamo infatti che studenti e studentesse di età pari a quindici anni o inferiore che frequentano per il primo anno la scuola di Brockwood devono seguire il *Core Programme.* Questo è suddiviso nel *Core Landing Programme,* per il primo trimestre, e nei *Core Courses,* per il secondo e terzo trimestre. Il *Core Landing Programme* prevede corsi esperienziali e manuali che hanno il principale scopo di far esplorare allo studente diverse aree di apprendimento oltre che conoscere i vari docenti. Anche sulla base di questo primo trimestre di esperienze studenti e studentesse dovranno poi scegliere dei corsi all'interno di ognuno dei seguenti cinque ambiti di studio: "Humanities, Art, Science, Maths and Health and Movement"[139]. Qui dunque l'obbligatorietà dei corsi inizia a venire in parte meno, lasciando un certo margine di scelta ma allo stesso tempo facendo in modo che ognuno abbia la possibilità di fare esperienza in diverse aree di apprendimento.

Se invece uno studente o studentessa frequenta Brockwood park per il secondo anno o ha già compiuto i sedici anni, allora ha la possibilità di costruire autonomamente il proprio programma di studi facendo riferimento ai *Brockwood courses*, i quali vengono distinti in corsi manuali e corsi accademici:

> These are some of the Brockwood academic courses we have this year: Computer Science, Humanities, Global Issues, Science, Patterns and Complexity and Maths; some of the hands-on courses we have this year are: Photography, Fitness and Movement, Pottery, Woodwork and Life Skills classes.[140]

È in questo contesto quindi che si concretizza una vera e propria personalizzazione del curriculum di studi. Sebbene la scuola tenda comunque a promuovere un "programma equilibrato" tra corsi accademici e manuali.

Un altro ambito soggetto alla personalizzazione del curriculum è quello delle materie d'esame, la scelta delle quali dipende dalla volontà dello studente che ha già compiuto i sedici anni di ottenere una certificazione di maturità in una o più discipline, fino ad un massimo di tre:

> Exam subjects taught at Brockwood: Art & Design (Fine Art, Photography, Graphic Communication), Biology, Chemistry, Economics, English Language and Literature, Geography, Mathematics, Modern Languages (French and Spanish), Music, Physics.

---

[139] "Common courses", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/education#core-courses

[140] "Brockwood courses", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/education#brockwood-courses

> On rare occasions, a student may wish to study for an A level in a subject which is not taught at Brockwood. In such cases, if the student is sufficiently motivated and able, they may choose to self-study the subject. However, the school cannot offer taught classes in these subjects, and, while it may be possible to arrange tutorial support, this cannot be guaranteed.[141]

Infine, un attività obbligatoria ma allo stesso tempo fortemente personalizzata è quella dedicata alla preparazione del *Project Programme:*

> A core element of our curriculum is our Project Programme. This programme offers support for students developing their own projects, based on a topic or question of their choosing. Support is given in the following manner: group and one-to-one mentoring; guidance with project structuring; assistance with time management, research and presentation skills. The intention of this programme is to encourage the student in their self-led exploration of the topic, foster their love of learning and deepen their study skills.
> These projects may be either academic, or practical, or somewhere in-between. Some students work on a small project alongside their other studies and may devote one morning a week in their timetable to it. Older students may give it more priority, developing their project into a substantial body of work or portfolio that can be presented at interview for university and college placement, work internships or employment. Such portfolios can support other qualifications, or sometimes be considered sufficient to stand in place of required qualifications. A project is a substantial commitment and requires a deep interest in the topic, a competence in basic study skills, dedication and excellence. All students present their work-in-progress to the school in the second term, and their final work at the end of the year.[142]

Ma andiamo ora ad osservare più da vicino e nel concreto l'esperienza della didattica brockwoodiana. Come vedremo, un aspetto di fondamentale importanza da considerare sta nel fatto che studenti e studentesse menzionano molto raramente i loro futuri progetti di studio o professionali, ma tendono piuttosto a focalizzarsi su aspetti motivazionali intrinseci alle tematiche o alle attività svolte.

Cominciamo quindi dal prendere in considerazione il racconto di Mary sulla sua esperienza nell'ambito del *Project Programme*:

> Sometimes they invited other people to the school.. other teachers.. who give lesson for, I don't know, a month or two.. and then they leave again.. so we had that.. I also can't remember the name because it was a long time ago.. but we had a journalism class that a teacher or a journalist was starting.. so he came from outside of the school and stayed with us.. so we could learn how to do journalism and I took that class.. and I remember it really well because I was just so amazed by this guy.. like where he travelled and the way he was teaching us how to do things, how to do a proper interview and what's important about learning how to do journalism.. and I was in the art barn one day and I really wanted to do some kind of interview with a person from Syria.. specifically more.. refugees from Syria.. because I also did a school project on Syrian refugees and I just wanted to talk with someone and I was like "well it's gonna be kind of hard to find someone here".. and then the art teacher at the time heard about that and she came up to me and she said "I know this guy named Ron and he is a Syrian refugee who lives in ".. nearby.. was it

[141] "Exams subjects", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/education#exam-subjects

[142] "Projects", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/education#projects

Manchester? I'm not sure.. so basically uhm.. she gave me this contact and I went and did an interview with him which was really interesting and really emotional for me because.. he talked me his whole story.. I think we had an interview for three hours.. [...] It was so nice to have a chance to talk to someone like that and if I wouldn't have had that journalism class I would have never met him and would never heard his story.. and at the end of the journalism class.. everybody had his own topic and we would just publish it in the school magazine and it would get send out to parents.

[...]

There were a few projects.. but I think the kind of biggest one for me personally was really the Syrian project which started because of the journalism class.. and I don't know.. this Idea just came up because I think at the time it was all around the news and the internet.. there were a lot of people kind of uhm.. what's the word?.. running away from their country because they were in danger and.. I just wanted to do it because I really feel for people and I don't really understand why there is so much hatred in the world.. because when you look at Brockwood there are people from all over the world with all kinds of ethnicities and they all get along so.. I was always thinking that it's not that hard.. so yeah.. I chose the Syrian refugee project and it was a lot of work like.. I watched tons of documentaries, movies, uhm.. we had a trip to London where I went to a book store and bought several books on this project.. which was also hard for me because.. English is not my native language and reading a whole book about something you really wanna know but you are not understanding specific words.. it was hard but.. uhm.. I kind of made it and.. uhm.. people were also helping me to explain certain things to me.. and uh.. what else.. I have like a whole binder and a whole book where I documented nearly everything that I did but I don't know where it is.. and the most important part of the project was really speaking to someone who has gone through this because when you research on the internet and when you read a book I mean of course it's sad.. but you are not kind of emotional.. because you are reading just facts.. but if an actual refugee is standing in front of you it's a completely different thing like.. you feel so much emotions when he's crying and then you start criyng.. and yeah.. it's just.. it was really a deep project.. and yeah..

Dal racconto di Mary emergono diversi aspetti importanti da considerare per il nostro discorso. Un elemento sicuramente interessante riguarda la possibilità che l'apprendimento nasca dal desiderio della ragazza di esplorare una certa tematica. Come vediamo i fattori motivazionali che trapelano da questo passo dell'intervista sono legati infatti da un lato al forte interesse suscitato dal workshop sul giornalismo che Mary ha avuto la possibilità di frequentare, e dall'altro da un generale senso di filantropia o compassione ("I really feel for people"). Ritorna inoltre anche qui, come già avevamo notato nelle interviste con i ragazzi e le ragazze del liceo scientifico, l'attrazione motivazionale esercitata dall'affrontare tematiche che in qualche modo sono connesse alla nostra esperienza quotidiana ("this idea just came up because I think at the time it was all around the news and the internet").

Un altro aspetto da notare è anche il modo in cui la fluidità dell'organizzazione scolastica fornisca il terreno perfetto per lo sviluppo dell'apprendimento. Il fatto di invitare a soggiornare nella scuola per un certo periodo dei professionisti che possano condividere la loro esperienza lavorativa e insegnare qualche trucco del mestiere rappresenta infatti una possibilità che ben si accorda con la strut-

tura organizzativa brockwoodiana, dove uno dei principali propositi è proprio quello di fornire a studenti e studentesse la possibilità di scoprire le proprie passioni e talenti attraverso la messa a disposizione di un'ampia e variegata scelta di attività. In secondo luogo, a favorire la realizzazione del progetto di Mary è anche l'informalità dei momenti di apprendimento e delle relazioni tra insegnanti e studenti. Se la ragazza ha infatti avuto la possibilità di entrare in contatto con il rifugiato siriano è anche grazie al fatto che durante un'attività svolta all'interno dell'*art barn* lei si sia sentita libera di condividere con i presenti il proprio desiderio di realizzare quest'intervista catturando di conseguenza l'attenzione della docente di arte che le ha poi fornito il contatto.

Vediamo invece ora cosa ci racconta Alexander sulla sua esperienza con la fotografia:

> In my second year, I discovered that I really enjoyed doing photography. Like, we had these old cameras, not like the digital ones, but like the film ones, where you put in the roll of film and then you like take some pictures, and then in the end you go to the document, you develop your film.. And I really really enjoyed doing that.. And with a friend of mine, we started like this weird little photo project where we went up on the roof of the main building. And you have, like, all these windows on the roof of the main building. And one of the window you can open and then you can have a view into the bathroom. And we got some other friends there to act as kind of models in our photograph.. And we set up like some kind of scene we wanted to take a picture of.. And then we went to the roof and we like open the window and we sat down there and we looked into the bathroom and saw like the people we had asked to like be part of our picture and we like told them to move here and there and do this a little bit different, than look in that way and like then we sat up there and took some pictures and I don't know, I really enjoyed.. Yeah.. Just taking photographs with that friend of mine and.. Yeah, I took a photography class that was kind of part of my studies.. And then there was like, you had that photograph, right? And then you had the film and you developed the film. And after you had developed the film, you could print your pictures. And there was like also a room, like a room which was quite quite dark and you had these kind of machines where you put in your negative and the thing where you photograph is.. [...] And that was always quite magic and it was like just dark in the room and you had like a little red bulb which was like giving you a little bit of light, but it was light that didn't destroy the light sensitive paper. And a friend of mine and me, we just spent quite a lot of time in there and we listen to music. And it was kind of dark and we like trying to print out pictures and yeah, I really enjoyed my photography class.. There was not really a class, but it was like kind of part of my studies. And I always enjoyed being in the dark room and printing pictures and listening to music..

Da questo passo del racconto di Alexander vediamo come per lui apprendimento e divertimento costituiscano i due lati della stessa medaglia. Nel raccontarci del progetto di fotografia ideato assieme all'amico, e poi in generale dei momenti dedicati allo sviluppo delle foto, egli fa trapelare la piacevolezza e passione suscitata da questo tipo di attività. Nel racconto non compaiono inoltre riferimenti a progetti di studio o di carriera futuri, né tanto meno alla valutazione, tutto sembra poggiare invece in maniera esclusiva su fattori motivazionali intrinseci allo svolgimento dell'attività stessa, e più in generale alla qualità dell'atmosfera. D'altra parte, pur avvenendo all'interno di un'istituzione

scolastica, l'apprendimento si snoda evidentemente lungo traiettorie libere dai meccanismi della ricompensa e della punizione tipici dell'istruzione formale.

In modo simile anche Helen ci racconta di un momento di apprendimento incardinato nel valore intrinseco dell'attività stessa e libero da pressioni esterne:

> Abbiamo avuto una volta un workshop di arte. Abbiamo fatto sculture, abbiamo lavorato con un materiale che si può trasformare abbastanza facilmente.. E lì mi ricordo che c'erano queste situazioni diverse.. c'erano dei tavoli dove dei ragazzi parlavano e intanto lavoravano questo materiale. E invece io mi ricordo bene che stavo lì concentrata, non ho parlato per ore e ho lavorato questa.. ho fatto tanti lavoretti.. Si poi a un certo punto qualcuno si avvicinava e mi chiedeva come stavo e poi mi diceva "ah, ma sei molto calma, si vede che sei così concentrata". Quindi io.. si mi andava bene in quel momento non star lì a chiacchierare con gli altri perché volevo stare concentrata.. Questo mi ricordo.. sì che in generale mi trovavo bene con il modo in cui stavo in quel momento.. Non sentivo questa pressione di fare cose in un certo modo.. o di essere coinvolta in conversazioni con gli altri.. Stavo lì per me a fare questo lavoro e poi le ore passavano e non sentivo il tempo. Non avevo una percezione del tempo che passava. Questi momenti artistici erano molto molto intensi e belli per me.

Dal racconto della studentessa emerge in maniera piuttosto chiara come il significato dell'attività non sia da ricercare nella valutazione o in qualche progetto futuro, quanto piuttosto nell' "intensità" e "bellezza" fiorite nel qui ed ora del modellare e dello scolpire. Ritorna qui infatti la questione del mutare della percezione dello scorrere del tempo durante lo svolgimento di un lavoro di cui ci si sente appassionati e in cui si è totalmente assorbiti.

Ma non è soltanto nei corsi d'arte appartenenti ai *Brockwood courses,* negli workshop o nei progetti personali che lo studio viene vissuto come significativo in sé stesso. Anche nello studio per la preparazione degli esami l'amore, come opposto della strumentalizzazione, sembra essere il vero cardine nello svolgimento di una certa attività o tematica. Leggiamo assieme ad esempio quel che Ana ci racconta rispetto ai momenti di studio legati al corso per la preparazione dell'*A level* in matematica:

> I realized that I needed to study more. I needed to put more time into it. So I started going in the mornings.. in my first year I would spend most mornings that I could doing math in the library, maybe for half an hour or maybe an hour as soon as I woke up. And then I realized that in those moments, the frustration that I felt during the class wasn't so much frustration as.. you know, when you take a challenge that, you know, is difficult, but that doesn't stop you from taking it. So I felt a bit like this with math and I didn't do it perfect, but I improved a lot. And I.. I remember that, when I understood something, it was a moment of pure joy. Like I would actually sometimes even cry of how excited I was and how amazing it was what I was learning, because we were doing derivatives and integral and there were the parts of maths that I didn't really like, but then there were other parts of maths that I really, really enjoyed. […] And I remember just loving it. I remember I even enjoyed the exam.. It didn't go as well as I had hoped, but I remember enjoying doing it.

In un altra parte dell'intervista la ragazza ci rivela di aver deciso di prepararsi in matematica in ragione del suo desiderio di studiare architettura all'università[143]. Ciononostante lo studio della matematica assume presto una qualità che va ben al di là della pura strumentalizzazione dello studio. La comprensione di un qualche problema di matematica le suscita una gioia tale che in certe situazioni l'emozione la porterà fino alle lacrime. Un pianto ben diverso dunque da quello che abbiamo visto scoppiare nel liceo italiano durante le verifiche o interrogazioni a causa del panico o dell'ansia creata da questa stessa materia di studio[144]. Perfino durante il momento dell'esame, ci racconta la studentessa di Brockwood, sullo stress legato al risultato riesce a prevalere il divertimento e la gioia di svolgere l'attività in cui la Ana si sente appassionata e a cui ha dedicato tante delle sue energie.
Ovviamente, ciò non significa che nella scuola di Brockwood Park l'apprendimento sia sempre motivato intrinsecamente. Tuttavia ciò che va notato e sottolineato è il fatto che non sia la scuola ad alimentare un'approccio allo studio motivato da fattori estrinseci, ma dipende in primo luogo dallo studente scegliere il percorso che meglio sente risuonare dentro di lui. Quando però ciò non avviene, l'esperienza di apprendimento degli studenti cambia inevitabilmente. Vediamo ad esempio quel che ci racconta Leonie:

> And the class I just took because I had to was geography. It was in my last year and I had completed like maths and science with good grades, so I just kind of wanted to have fun and enjoy Brockwood. So it annoyed me. I just had to take it, but I knew I didn't have to have a good grade because it would equal out. And it didn't interest me so much. So we were just two people in the class. I was with another boy and.. And the teacher and.. I only studied half of the book just to pass the exam. And even when I had to study, I was not very interested in it. I would just sit in my room and I would hear other people talking in the corridor and having fun. And often I would just leave my room and leave the studies and.. I was very stressed then in the days before the exam because I only knew half of the book.. I was like "Oh, maybe, maybe.. I don't know enough." But yeah, I somehow managed.

Come vediamo Leonie non sembra affatto trovarsi in una relazione appassionata con la sua materia di studio. Al contrario, ciò che la guida nella preparazione dell'esame di geografia, seppur in maniera tutt'altro che efficace, è il senso del dovere. Un dovere che tuttavia, è bene rimarcare, non dipende da un'imposizione della scuola. Come abbiamo visto in precedenza infatti la scuola non interviene nello stabilire quali siano gli esami che studenti e studentesse devono affrontare. La scelta poco ponderata di affrontare questo *A level* dipende invece da un "accordo" stipulato con i propri genitori in vista della reimmissione all'interno del sistema di istruzione nazionale: "I had an agree-

---

[143] "When I was at school, I was never bad at math, but it was never for me. It was never an enjoyment to do math. But then I knew that I wanted to study architecture, right? So that's why I took math in the first place, math and physics."

[144] *cfr*: pp. 41-42.

ment with my parents which exams I had to take to be accepted in Germany"[145]. Diventa quindi importante notare che Brockwood Park, seppur collocandosi in qualche modo ai confini, è comunque comunque parte di una "società scolarizzata"[146]. Pertanto non può essere completamente immune dalla strumentalizzazione dello studio e dagli effetti collaterali ad essa legati. Nel momento in cui la scuola supporta la preparazione agli esami di studenti e studentesse è infatti pressoché inevitabile che si possano verificare difficoltà legate al rapporto "io-esso" con lo studio. Vediamo assieme ad esempio cosa ci racconta poco più avanti la stessa Leonie:

> I couldn't sleep because my heart was a bit fast. I was like "You've been so stupid. You should have studied at least the whole book".. You know, I was very scared for my whole future because it was an agreement with my parents. And if I didn't pass, I knew they would be very angry. So. Yeah. I couldn't sleep. That's how scared I was. And yet, even though I still had some days, you would think that I was so scared that I would probably study the whole day. But I still didn't. I don't know why. Don't ask me why I would not do that now. But I would kind of push it away because I was too scared to look at the book to realize "Oh, I actually really don't know much". So I was even scared to open the book. But then in the evening I would be so scared that I thought like "Oh, I have no future. I failed everything".. kind of.. like make being very scared for your existence, even though it's very irrational. Yeah.

Per quanto Brockwood possa offrire un ambiente di studio personalizzato volto a valorizzare le passioni, le attitudini e gli interessi degli studenti, nel momento in cui questi accedono al sistema di istruzione formale e standardizzato per ottenere le qualifiche che possano certificare la loro preparazione, allora la strumentalizzazione dello studio porta naturalmente con sé, in potenza, la paura di fallire e di non essere adeguati. Potenziale che si concretizza poi in atto nel momento in cui tale paura non incontra il combustibile adeguato per azionare il motore dell'ambizione. Se l'energia della paura non è infatti trasformata dal desiderio dello studente di imparare e di avere successo, allora la tendenza sarà quella di voler sfuggire alla sfida davanti a sé, piuttosto che affrontarla con decisione.

Ora, nonostante la possibilità che si verifichino episodi simili in virtù della connessione della scuola con il sistema formale di istruzione, sulla base di quanto visto in precedenza possiamo comunque dire che a Brockwood Park l'apprendimento segua in primo luogo la passione degli studenti e delle studentesse e nasca quindi innanzitutto sulla base del loro desiderio di imparare. Diventa quindi interessante prendere in considerazione in che modo questo tipo di impostazione della scuola, accanto alle dinamiche relazionali che abbiamo già considerato, vadano a costituire il così detto "curriculum

---

[145] Passo tratto dall'intervista di Leonie.

[146] Ilich I., *Descolarizzare la società,* Milano, Kkien Publishing International (Edizione digitale), pos. 70 di 2388.

nascosto"[147]. Che cos'è cioè che gli studenti e le studentesse di Brockwood imparano nel profondo e al di là dei contenuti d'apprendimento durante la loro esperienza scolastica? A tal proposito potremmo dire che, se lo studente liceale, nell'eseguire i compiti a lui assegnati dal docente e nel doversi destreggiare tra le varie scadenze, viene sostanzialmente reso adatto a muoversi all'interno di un sistema di lavoro gerarchico e burocratizzato[148], lo studente di Brockwood Park apprende invece qualità fondamentalmente diverse. Egli è infatti chiamato a partecipare attivamente nell'organizzazione del proprio percorso di studio e a dedicarsi a questo in primo luogo in quanto luogo di espressione delle proprie attitudini e del proprio talento. Questo tipo di formazione, se da un lato potrebbe stridere con quanto gli aspetterà nella sua futura esperienza lavorativa o universitaria, dall'altro potrebbe anche costituire una sfida all'attuale organizzazione del mondo del lavoro. Lo studente di Brockwood potrà infatti sia restare amareggiato dalla realtà con cui dovrà misurarsi dopo l'esperienza brockwoodiana, sia diventare un agente di cambiamento all'interno di questa stessa realtà. Mary per altro ci racconta come questo tipo di considerazioni siano emerse dal dialogo fra gli stessi studenti e lo staff durante un *inquiry time:*

> I can't remember if I was speaking at that inquiry time.. but a lot of people talked in this inquiry time and I think it was a really long one because everybody kind of.. had something to say and.. surprisingly there were positive aspects that people were bringing up but also negative aspects because.. some people feel that Brockwood is such a safe space and.. like a space where everybody can open up and be free minded and do what they like and kind of.. you know solve problems through talking to each other and.. it's just really free and really open and.. a few people were just saying they feel like when they go outside of the Brockwood bubble, when they leave the school and, you know, go to a normal job or to a university, that they would be so used to that Brockwood freedom that they don't know how to manage the real world.. because you know.. at a job you always have people you don't like or a boss you don't like and it's just very differently outside, because if someone tell you that you have to do, you do it and.. for a problem most of the time you get punished straight away without even getting talked to you.. so that was a big aspect that people were bringing up but.. uhm.. the positive side was that.. kind of.. that Brockwood shows you what life is really about.. kind of.. because at home or especially if you live in the city, there are so many people and cars and.. there are so many people but nobody talks to each other and nobody has the time because they have to go to work and they are stressed and stuff like that.. maybe they have a job that they hate to do but they do it for the money.. maybe someone is working in a secretary and would love to paint you know.. but they don't do it because they get good money at what they are doing and Brockwood basically teaches you to be yourself and to follow what makes you happy and uhm.. I was one of the people who thought that it's not bad going outside of Brockwood because you are involved as a person there and you learn to handle the real world, let's call it like that, in a better way.. So basically, comparing it to the other people that has said they think that it might be a problem when you are used to the Brockwood spirit when you go home or you go back to your country and you don't have that spirit

---

[147] *cfr*. p. 30 e p. 65.

[148] *cfr*. pp. 30-31.

anymore, of being so open minded and so free.. because when you work in a job sometimes, especially from your boss, you have to keep your thoughts for yourself and stuff like that and uhm.. I was one of the people who thought that Brockwood was not just a bubble where everything is safe and lovely and peace and freedom.. it's also part of the world and.. there are different parts of the world and of course is not as easy going and as open minded in real job or back in the normal school.. but I just thought that Brockwood helps you because it kind of makes you grow and once you grow.. like you grew and you go outside of Brockwood and you keep that growth.. you know what I mean? It's not you go outside and you are like "Oh my God, everything here is so stressing" and.. you just.. you have more confidence going out of Brockwood.. and you also learn to handle negative stuff that happens outside of Brockwood, you learn to handle it a lot better.. that's what I wanted to say.. I hope it make sense..

A ben vedere il discorso di Mary si fa più acuto rispetto al nostro. La ragazza non si limita infatti a considerare unicamente gli aspetti legati alla didattica e dunque al lavoro, ma porta l'attenzione su un altro elemento fondamentale: quello delle relazioni. Ed in effetti è proprio qui che giace probabilmente la vera forza del curriculum nascosto di Brockwood Park. Come abbiamo visto infatti in questa scuola studenti e insegnanti, andando a mettere in discussione l'asimmetria dei ruoli e le facciate istituzionalizzate, aprono le porte a una modalità di interagire più autentica e sincera che potrebbe andare anch'essa a scontrarsi, come qualche studente fece notare durante l'*inquiry time*, con quella che è la normalità del relazionarsi. Tuttavia, sostiene Mary, l'esperienza a Brockwood può anche portare a una crescita personale che non viene dispersa poi nel momento del ritorno alla "vita normale". Il fatto di imparare a relazionarsi in maniera autentica, seppur non costituisca probabilmente una capacità che si possa acquisire una volta per tutte, apre comunque le porte a una visione diversa, a una domanda su quale possa essere in ogni momento il modo giusto di aprirsi a una relazione sincera, libera dai giochi di facciata e dunque, dalla paura e dalla strumentalità dell'interazione.

2.7

Nel capitolo 1.7 abbiamo approfondito la questione della strumentalizzazione dello studio, andando a vedere come questa, nelle sue forme più acute, porti ad un'alienazione che si manifesta innanzitutto sul piano psichico. Abbiamo considerato inoltre il fatto che alla strumentalizzazione dello studio è legato anche il fenomeno dell'imbroglio da parte degli studenti durante le verifiche e, quando possibile, anche nelle interrogazioni. Per quel che riguarda la scuola di Brockwood è importante innanzitutto ribadire il fatto che al suo interno la strumentalizzazione dello studio non trova un terreno fecondo su cui propagarsi. Ed è per questo motivo che il problema della copiatura non si pone nemmeno. D'altra parte basti considerare il semplice fatto che questa scuola non prevede general-

mente l'utilizzo di test scritti o orali per valutare il lavoro di alunni ed alunne. In secondo luogo, poiché la strumentalizzazione non è alimentata dalla scuola, la quale al contrario tenta il più possibile di promuovere una passione intrinseca verso lo studio, allora non si pongono neppure le condizioni che possono portare ad un'alienazione dal proprio lavoro[149]. Per questi motivi ritengo che non sia necessario approfondire gli argomenti in questione in termini comparativi. Possiamo dunque passare direttamente al capitolo successivo.

2.8

Nel capitolo 1.8 abbiamo visto come in ambito scolastico la strumentalizzazione sia promossa in primo luogo dall'idea che l'apprendimento e la valutazione siano due ambiti separati tra loro[150]. In tale contesto spesso lo studio diviene nient'altro che il mezzo attraverso cui studenti e studentesse possono raggiungere la ricompensa della valutazione, perdendo così ogni suo valore intrinseco. E'infatti la prospettiva di poter ottenere una buona valutazione, o di rifuggirne una non soddisfacente, che in un sistema di istruzione standardizzato da' buona parte del suo significato all'apprendimento. Diventa quindi ora interessante andare a vedere come avvenga invece la valutazione del lavoro degli studenti e delle studentesse nella scuola di Brockwood Park. Prendiamo quindi in considerazione innanzitutto quanto riportato dalla scuola sulla valutazione:

> Assessment of a student's learning in the school can take many forms (including self-assessment) and teachers generally approach this in a manner most appropriate to the subject and the student's needs. There is an ongoing engagement throughout the year, rather than the focus on the end result or grade. This is made possible by small class sizes, which enables teachers to have a close and (most of the time) one-to-one interaction with the students and observe their learning and engagement with the subject. Learning how to learn is the focus of the teachers in the classrooms both in exam and non-exam classes. We have experienced that learning and progress in a subject is the by-product of this close observation and attention to the students. Grades are not given in classes and teachers do not use punishment and reward as motivators. The non-exam students present their learning in the classes twice a year. A detailed report of the student's development, in all aspects of school life, is prepared twice a year and sent to parents.[151]

Un aspetto fondamentale da sottolineare risiede innanzitutto nel fatto che la valutazione è qualcosa che non si focalizza sui risultati dello studente, ma sull'intero processo di apprendimento. Essa consiste infatti in primo luogo in un'attenta e ravvicinata osservazione del lavoro degli studenti da parte degli insegnanti, il cui feedback diviene poi nutrimento per il lavoro degli alunni e delle alunne. È

---

[149] *cfr*. p. 33.

[150] *cfr*. pp. 37-40.

[151] Assesment and exams", Brockwood Park School, Krishnamurti Foundation Trust, ultima cons. 26 agosto 2022, https://brockwood.org.uk/assessment-and-exam-results

infatti proprio in questa vicinanza al lavoro dello studente, resa possibile dal basso numero di studenti presenti in classe, che l'apprendimento trarrebbe la linfa vitale per il suo progredire. La situazione dunque sembra capovolgersi: l'apprendimento non è più strumento per la valutazione, ma è la valutazione a costituire uno strumento di sostegno all'apprendimento. Si innesca dunque un movimento ricorsivo in cui la valutazione diviene parte del processo di apprendimento stesso. Non è dunque presente una netta separazione tra questi due momenti.

Un altro elemento importante da considerare sta poi nel fatto che, come naturale conseguenza di quanto appena detto, è la valutazione, e non soltanto l'apprendimento, ad essere personalizzata. Lo leggiamo dal sito della scuola, quando ci viene detto che la valutazione può assumere forme diverse a seconda delle necessità degli studenti, ma ce lo spiega ancor meglio Mary nel seguente passo tratto dalla sua intervista:

> […] school should be fun, Brockwood is fun and normal schools just.. everything is so sharp and registered and numbered.. that's the third thing I wanted to say.. what's the most beautiful thing about Brockwood education, I think, is the way they give you grades.. because grades don't exist.. you don't get A, B, C or, like here it is in Austria, you don't get grade 1 for being the best and the grade 5 for being the worst.. uhm.. I would recommend to other schools to.. I mean it's a lot of work, I know that.. but Brockwood teachers can do it, so I think every other teacher can also do it.. uhm.. to just not kind of take the student and seeing what grades they had on all the tasks and then calculating it into a grade, putting it on a piece of paper and here you go, that's your grade.. I would love the schools to do it the Brockwood way, where teachers really take the time and they write you your grade.. they kind of not write the grade but write how they feel you did in class.. for example.. uhm.. for example "the student did very well in class according to the way he talked about a topic, according to the project he did on her hands", they can also write if the student is not doing so well.. like most Brockwood teachers also did when there was a reason.. they can write positive and bad things in it and.. it just.. it makes you feel really appreciated as a student when a teacher takes the time to really think about the time that he or she educated you.. and just remembers the details about you as student and brings it down to paper and then you read it and, even if there is something negative in it, you kind of take the criticism and turn it into something better.. and you can work on yourself a lot more with that than having one number or one letter on a piece of paper that you get in worldwide schools..

Come vediamo la valutazione nasce da una meticolosa attenzione rivolta verso il lavoro dei singoli studenti e studentesse. Nella stesura del report di fine trimestre gli insegnanti si prendono infatti il tempo per descrivere nel dettaglio il processo di apprendimento, facendo riferimento a singoli episodi vissuti durante lo svolgimento dei corsi. Ora, tali episodi non sono definiti come momenti separati dedicati alla valutazione, ma si integrano nello scorrere del processo di apprendimento. In questo modo si annullano le condizioni per cui l'apprendimento possa in alcun modo essere strumentalizzato in funzione della valutazione. Mary afferma poi che questo tipo di attenzione ricevuta da parte degli insegnanti, sia che essa metta in luce aspetti positivi o negativi, diventa fonte di ispi-

razione per l'apprendimento stesso. Gli errori e le mancanze nello studio non vengono quindi puniti attraverso un voto basso, ma, entrando a far parte di una descrizione più ampia del lavoro dello studente, divengono spunto per l'apertura di nuovi orizzonti di apprendimento. D'altra parte, il fatto che gli errori siano puniti attraverso il brutto voto, piuttosto che valorizzati come occasioni da cui imparare, come vorrebbe invece l'antico proverbio, è forse uno dei peggiori risvolti del sistema di valutazione normalmente adottato nelle scuole. A tal proposito Ken Robinson, nel primo dei suoi *Ted Talks,* mette in luce come la "stigmatizzazione degli errori" promossa dai sistemi educativi nazionali porti gli studenti e le studentesse ad essere educati "al di fuori delle loro capacità creative"[152].

Ora, come sappiamo, gli studenti e le studentesse di Brockwood Park, se hanno compiuto il sedicesimo anno di età, possono lavorare alla preparazione degli *A level*. Tale preparazione ovviamente, per quanto possa in larga parte godere del supporto dell'ambiente relazionale e di apprendimento che caratterizza Brockwood Park, implicherà inevitabilmente una separazione tra momento dell'apprendimento e momento della valutazione. Anzi, bisogna considerare che, proprio in virtù dell'atmosfera familiare e informale di questa scuola, tale separazione risulterà ancor più marcata di quel che possa invece normalmente accadere nella scuola di massa. Vediamo a tal proposito il seguente passo tratto dall'intervista di Sarah:

> So the exam that we had, uhm.. we had an outside invigilator who came, and she had a little desk, and she came and she sat and it was video recorded while we performed uhm.. and then I remember being really nervous, because the.. like the kind of lack of emotion and the lack of engagement that this invigilator came into the space with was very unfamiliar to me.. And it was very kind of.. there was like a protocol base, you know, you had to start by introducing your name and your like student number that goes into the kind of like.. into the.. you know, the exam system.. Uhm, and you don't get a chance to kind of contextualise, you know, or explain, the depth of the story or the narrative, what inspired your choreography. But I remember once I started dancing I forgot that she was there. And then there was just me and the space that I was happy in, uhm, and then, afterwards, I just had to kind of close it off and say "thank you", and exit the room .. and there was no kind of like "Well done! That was beautiful, thank you so much!", it was just kind of like "Okay". So again this kind of weird clash between the reality and how we engage with each other at Brockwood, which clashes with the kind of formality of the examination system. And I remember I think I got a quite low grade on my dance exam.. I got a C. Uhm, and I think my dance choreography got down graded because it wasn't technical enough, a lot of it was like free movement, and the way that they grade it, it's like to compare it to technic, so well.. that's contemporary dance or belly dance, uhm. Though I was happy for what I did, I was so proud of the work. I mean, I know that I put my own soul and energy into it, and I wouldn't wanted it any different. So then it was just kind of a flop of the system, you know, a limitation of trying to fit something that doesn't want to fit into mainstream and in like examinations.

---

[152] "Do schools kill creativity?", TED, TED Conferences, ultima cons. 31 agosto 2022, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity

Sarah ci racconta quindi della forte dissonanza che emerge nel momento in cui una studentessa di Brockwood Park debba confrontarsi con la "formalità del sistema di valutazione". La docente esterna venuta a valutare la prestazione della ragazza interagisce in modo freddo, distaccato, senza alcun tipo di coinvolgimento emotivo. Segue un protocollo adottato per la registrazione dei dati della studentessa esaminata, riportando nome, cognome e numero di matricola, e dopo di che procede nella valutazione della coreografia della ragazza, comparando le sue capacità tecniche a uno standard di riferimento. Abbiamo qui a che fare quindi con un vero e proprio burocrate, un funzionario statale presente sul posto per adempiere formalmente alla sua mansione. Tutto ciò si scontra inevitabilmente con la realtà brockwoodiana, come abbiamo imparato a conoscerla nei capitoli precedenti. E questo scontro produce una sorta di shock nella studentessa, la quale dice infatti di essersi sentita molto nervosa nei momenti che precedono l'esame. Tuttavia, nel momento della danza la ragazza riesce in qualche modo ad entrare in connessione con quello "spazio in cui si sente felice", entra anche lei all'interno di quella "cupola di concentrazione" di cui ci raccontava Chiara[153], dimenticandosi così dell'esaminatrice esterna.

Ora, dal seguente passo tratto ancora dal racconto di Sarah, e ricongiungendoci con la questione precedentemente trattata circa l'incontro/scontro tra Brockwood Park e la normalità della realtà sociale[154], possiamo cogliere un piccolo esempio di come questa scuola possa riuscire in un modo o nell'altro a fornire a studenti e studentesse le risorse necessarie per affrontare quelle difficoltà del mondo esterno che tendono a stridere con l'ambiente brockwoodiano:

> In my first year there was this thing that we did at school sometimes in the evening, like once every two months or something, where in the assembly hall there were the speakers and someone would be in charge of like a playlist and in the dark this music was playing and you couldn't see anyone else, and you were just dancing and I remember having to really kind of reprogramme my brain, because I was so socially aware of my body in the space, and then, through that, I kind of just managed to just let go of having to kind of self critique and self assess and self filter how my body was being perceived by others, or how it was like dancing, or if the dance is good or not.. uhm, and partly because it was dark and also because everyone else was doing that, so it was kind of like a new norm that was being established, uhm.. and I think that that also really liberated me in growing confidence and creating a kind of dance style and dance content in my choreography that I connected with. So is the same kind.. that's what I mean with like "I came back into the space".. is like.. you know the lights went out, you need to stop self critiquing or self filtering or self judging and you can just like trust and be. I also play the violin and I know what it feels like when you play a song without your brain being the intermediary, so without thinking like "Left finger down, left finger up", and you're just playing, like the music.. you know what the song is and then you just trust that your body and your arm and your fingers will know how to kind of manifest that. So it's

[153] cfr. p. 25.

[154] *cfr*. pp. 104-105.

> the same thing, you kind of just.. you take the kind of self filtration of your brain being this intermediary thing out of the moment.

Di fronte all'affermazione del giudizio standardizzato da parte della docente esterna durante la sessione d'esame, Sarah può dunque rispondere non opponendosi né assoggettandosi ad esso, ma bensì negando lo stesso giudizio dentro di sé, fidandosi del suo lavoro e lasciando che l'intelligenza del corpo possa manifestarsi senza l'intermediazione della parte cognitiva di sé. Abbiamo a che fare qui probabilmente con un aspetto fondamentale, riguardante il potenziale trasformativo di una scuola come Brockwood Park, dove molta cura e attenzione vengono dedicate al benessere interiore degli studenti e delle studentesse, e quindi alla loro capacità di affrontare non soltanto le sfide legate allo studio e alla scoperta del proprio talento, ma anche le difficoltà di tipo esistenziale. Ritengo infatti sia di particolare importanza il fatto che la scuola, attraverso i diversi momenti dedicati alla meditazione, alla consapevolezza del proprio corpo e all'allenamento della sensorialità, riesca a promuovere un ambiente di vita in cui ragazzi e ragazze possano scoprire la possibilità di andare al di là della frammentazione tra sé e sé ed entrare in connessione con il flusso vitale che scorre dentro di loro. Così, il racconto della ragazza, nel momento in cui afferma "*you need to stop self critiquing or self filtering or self judging and you can just trust and be*", testimonia indubbiamente lo sviluppo da parte della studentessa di una certa saggezza e sensibilità interiore che rappresenterà probabilmente il più prezioso dono dell'esperienza scolastica a Brockwood Park. Il problema del giudizio di sé, e quindi del conflitto tra osservatore ed osservato, costituisce d'altra parte una questione estremamente delicata e fin troppo spesso del tutto ignorata, nonostante rappresenti probabilmente uno dei principali fattori di sofferenza individuale e, di conseguenza, di disordine sociale. Potremmo dire infatti che ogni forma di sofferenza deriva sostanzialmente da un conflitto tra la realtà attuale e ciò che noi invece vorremmo sulla base dei condizionamenti dell'esperienza passata nelle sue varie forme. Ma quando tale conflitto viene negato e si guarda negli occhi la realtà per quello che è, indipendentemente da quanto sgradevole essa possa apparire, allora la sofferenza può finalmente cessare. Certo, nel caso di Sarah stiamo parlando di un momento di creatività nella danza e nella musica, dove la ragazza, negando il conflitto innescato dalla paura di non essere all'altezza, riesce a svelare a sé stessa "quello spazio in cui si sente felice" , facendo così fronte in modo originale alla fredda formalità che caratterizza il sistema di valutazione. Tuttavia la consapevolezza di poter smettere di alimentare il conflitto interiore potrà essere richiamata anche di fronte a sfide esistenziali ancor più complicate o più semplicemente nello scorrere del vivere quotidiano, dove in ogni momento la possibilità di accordarsi a ciò che è, nella sua mutevolezza, richiede la capacità di ascoltare il mondo con freschezza, senza il "filtro" del proprio (pre)giudizio. D'altra parte, conoscere il "tu" con cui si è in

relazione nel qui ed ora richiede la capacità di "nascere assieme"[155], e pertanto anche il saper morire assieme, giacché non può esserci rinascita laddove non si è stati capaci di morire. Ed è per questo inoltre che il sapere è innanzitutto un non sapere. Soltanto lì dove la mente non sarà occupata dall'accumulo di informazioni, allora i sensi saranno attivi, svegli, pronti ad incontrare sé stessi, gli altri e il mondo ogni giorno per la prima volta.

2.9

Che gli studenti e le studentesse di Brockwood siano incoraggiati a seguire le loro passioni e talenti, anteponendoli ad ogni forma di strumentalizzazione, è un aspetto che emerge chiaramente anche dalle parole del fondatore della scuola, J. Krishnamurti, in un discorso tenuto nel dicembre del 1984 durante un'incontro con alcuni studenti e studentesse appena adolescenti della scuola di Rishi Valley, in India, rivolgendosi in particolare a un ragazzo seduto accanto a lui:

> *"It's an insane world. You understand? In the political world, in the religious world. Right? In the economic world there is no sanity. Don't be corrupt, inside! Don't seek vanity, pride. Don't say "I'm superior to somebody else". You know, you learn a great deal when there is humility. You know the word humility? You learn a great deal if you are really humble. But if you are merely seeking success, money, money, money, power, position, status.. You understand? Then you are beginning with corruption. You might be poor - be poor, who cares! That's why it is important for you, for all of you, to find your own talent, and stick to it, even if it doesn't bring you success, fame and all that. Which is all nonsense anyhow, because we are all going to die! You understand, old boy?"* [156]

I soldi, il potere e lo status sono quindi un aspetto di ben scarso valore rispetto alla possibilità di poter scoprire ed esprimere il proprio talento. E questo aspetto, centrale nell'impostazione della scuole fondate da Krishnamurti, consente la prevenzione di un grave problema tipico della scuola di massa: l'ansia da prestazione. Abbiamo visto infatti nel capitolo 1.9 come la strumentalizzazione dello studio abbia facilmente come conseguenza il fatto che il momento della valutazione sia percepito come una situazione in cui è in gioco la propria sopravvivenza. Per questo motivo il momento della valutazione diviene un terreno fertile per il diffondersi di stati ansiogeni[157]. Ora, nonostante la scuola di Brockwood Park non si possa considerare completamente libera da questo tipo di problematica in ragione del suo doversi integrare con i sistemi di valutazione nazionali e internazionali, il tema dell'ansia emerge molto raramente dal racconto degli studenti e delle studentesse intervistati e

---

155 La Mendola S., *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche,* Milano, UTET, 2009, pp. 15-16.

156 "J. Krishnamurti – Rishi Valley 1984 – terzo incontro con studenti – Qual è la causa della corruzione?", YouTube, ultima cons. 31 agosto 2022.
https://www.youtube.com/watch?v=Fr5w6gmKsrM

157 cfr. pp. 40-42.

sempre e soltanto in relazione all'assolvimento degli *A level*. Così, ad esempio, difronte alla scarsa preparazione in vista dell'esame di geografia, Leonie ci ha parlato di aver avuto difficoltà nel dormire e di essere stata molto in apprensione, mentre Sarah ci ha raccontato di essersi sentita molto nervosa di fronte alla formalità del momento dell'esame di danza. Per il resto tuttavia la scuola appare essere fondamentalmente libera da un disagio psicologico che invece nel liceo italiano si tende ad accettare come normale parte della vita scolastica.

2.10

Nel corrispettivo capitolo della prima parte di questo scritto, e cioè il capitolo 1.10, abbiamo affrontato il tema dei processi di informalizzazione che, soprattutto a partire dagli anni '60 del secolo scorso, hanno interessato la scuola insieme al resto della società. Ora, come abbiamo già ampiamente sottolineato, la scuola di Brockwood Park promuove in maniera attiva l'informalità delle relazioni tra docenti e studenti. Non avrebbe pertanto molto senso approfondire ulteriormente la questione. Piuttosto, potrebbe essere importante considerare un fenomeno di natura diversa che in talune situazioni potrebbe interessare la scuola di Brockwood Park. Abbiamo già considerato in precedenza come in questa scuola vi siano situazioni, per lo più legate al ruolo di tutela svolto dai membri dello staff, in cui l'asimmetria di ruolo tra questi e gli studenti tende in qualche modo a riaffiorare, portando a un conseguente raffreddamento delle relazioni, le quali, almeno intorno a certe dinamiche, tendono a perdere fluidità e a cristallizzarsi. In questo senso potremmo forse dire che in tali situazioni l'informalità della relazione rischia di divenire un elemento di pura facciata. L'informalità diviene cioè niente più che una forma dell'interazione per mezzo della quale i membri dello staff di Brockwood cercano di mantenere una certa coerenza tra il loro modo di interagire quotidiano e le situazioni in cui l'asimmetria di ruolo emerge in relazione allo svolgimento delle funzioni di tutela. Esempio emblematico in questo senso lo troviamo ancora una volta nell'intervista di Leonie:

> I remember most clearly an inquiry time we had about the agreements in the end of the year. We kind of talk about the agreements.. These are like the rules.. kind of.. But they are called "agreements". But they are the rules.. And they kind of get changed slightly for the next year.. And they want to hear from the students and kind of inquire into why they are there and what do we think of them. But then they would decide anyways, no matter what we thought. And I remember people were talking about why can't we dye our hair..
>
> [...]
>
> And I remember we were all sitting there and it was endless. And people were kind of asking what the harm is, what's the problem.. And I remember that the staff members would say it's not a good impression for visitors or for parents that come from outside and come into the school and see people with unnatural hair colours on their head.. I don't know.. I still don't understand.. B t.. yeah.. I remember that very clearly..
>
> [...]

We discussed all the rules. There is one that you have to go to morning meeting, which is before breakfast. You have 10 minutes and you sit in silence and not many students come to that morning meeting. And yeah, so there was a lot of inquiry into why we have that and why it's important and also why students don't come to it. But the answer is just yes.. students like to sleep. And the first thing in the morning and. There's no consequence if you don't attend.. So.. But I think, yeah, that was also the main thing that for some agreement there's no consequence.. So many students don't do it.. But then the question is, why is it there? What's.. what's the intent behind it? And I think, you know what, we talked about relationships, and I think that that made a bit more sense with the law and with parents and that people could get pregnant.. And it's yeah, it makes sense kind of from that point of view or like yeah. That we are not allowed to drink or to take drugs or to walk outside in the night. Yeah, those made more sense. But I think yeah. What mostly we talked about or spend a lot of time on these small rules that. Don't seem to make so much sense. Yeah.

And can you maybe describe the situation? You just told me about what you thought, the topic of the inquiry time.. and that's also important.. but could you please describe me.. Yeah.. Everything of that moment.. Not just the topic, but the whole thing.

So I mean it's a special inquiry time. So. It was a bit like students against teachers. You could feel kind of tension in the air or like people getting frustrated, students getting frustrated. Because they want clear answers and there's no clear answers.. Yeah.. It's a frustration because you feel like you're talking about something, but your voice in the end is not taken into consideration anyways.. So why should we talk about it at all if there's no point in the talking? I think I was too much on the student side, so I don't really know how the staff members felt in that situation. But. Yeah. The atmosphere was not very peaceful. The teachers were like, in my impression.., they would just sit there like, very calm voices.. It seemed like a lot of patience even.. And.. And the students were the opposite.. Because it kind of.. you could see it would make, especially some students, very angry to see the staff members so relaxed.. Because they seem to have the power.. So the voices were maybe a bit loud or a bit.. The phrases of the students were a bit like attacking.. And there was a lot of support between the students. You could see like.. if one asked the question, you could see that another student.. if the staff member had, for example, answered.. answered, kind of.. another student would be like, "yeah, I know, but going back, why why is that? Why do we have that?" It was quite.. from the students very together and a bit like pushy, you know? Loud and.. also emotional.. It depended on the topics, but some students were in a relationship and when it came to the relationship topic, some of them also became quite.. they almost cried because of maybe what they had experienced, how the staff members had made their life difficult. And you could see them trying to explain how it feels as a student.. And maybe even a bit shy because they didn't want to share too much because that maybe would get them in trouble again.. So.. Yeah..

And what about you in that moment?

I think I was very passive because I kind of knew that nothing would happen.. We would just talk about it, but it would not have an impact. So I kind of felt like, "what's the point?".. This is all just so pretentious, you know? So I would just sit there and kind of listen. Maybe be a bit angry inside sometimes. And I wouldn't really say anything because I felt like it was complete waste.

Un primo aspetto da considerare del racconto di Leonie è il fatto che alle regole della scuola viene attribuito il nome di "agreements". Si tratta quindi, apparentemente, di un tentativo di edulcorare un aspetto della realtà di Brockwood Park che in qualche modo stride con quello che è il tono fondamentale su cui è accordata la scuola. Questo tipo di tendenza la si può probabilmente capire meglio prendendo in considerazione il forte rifiuto dell'autorità presente negli insegnamenti del fondatore della scuola, J. Krishnamurti. Un rifiuto che si colloca principalmente sul piano psichico, nei termini di una messa in discussione del "dover essere" che condiziona la vita degli esseri umani. In secondo luogo tale rifiuto riguarda ogni forma di autorità religiosa o filosofica, inclusa quella dello stesso Krishnamurti, che molto spesso nei suoi discorsi invitava infatti il pubblico a mettere in questione ciò che egli diceva, a non accettare le sue parole, ma piuttosto a ragionare assieme a lui. Tutto ciò si riflette poi però anche nei discorsi che riguardano le modalità di interazione tra docenti e studenti, dove i primi sono chiamati a scendere dall'alto della cattedra per vivere una relazione paritaria, di affetto e di comprensione reciproca. Così, ritornando alle questioni del regolamento scolastico, per rimanere fedeli a quelle che sono le intenzioni della scuola, gli insegnanti non dovrebbero imporre a studenti e studentesse la loro autorità ma indagare invece assieme a loro per capire se le regole siano effettivamente necessarie oppure no. Tuttavia, questo si scontra inevitabilmente con le questioni di responsabilità, di legalità e anche di immagine della scuola rispetto al pubblico esterno. Su certi aspetti lo staff non può infatti permettersi di rischiare e pertanto deve imporre le regole del gioco. Tale imposizione sembra essere però mascherata in modo da non tradire quello che è il vero spirito di Brockwood Park. Andando poi ad osservare da vicino le dinamiche di interazione tra docenti e studenti durante l'i*nquiry time* dedicato alle regole scolastiche, vediamo come i membri dello staff da un lato si fermino a discutere con gli studenti sugli "accordi" della scuola, e dall'altro sembrino però vivere la situazione da una posizione di tranquilla superiorità, svuotando quindi l'incontro da ogni autenticità e rendendolo quindi "pretenzioso". Come se non ricordassero più bene se si tratti "di una questione di qualità, o di una formalità"[158].

La formalizzazione dell'informalità può inoltre riguardare anche il processo di apprendimento nel momento in cui l'attenzione verso i singoli studenti viene meno e la personalizzazione dei percorsi di studi diviene una routine:

> *Could you focus on this meeting with your academic advisor? Tell me something more about that moment.*
>
> Yes, we were four of us or five.. five girls with the same academic advisor. And we went to her flat. We sat on the floor. I remember it was like small and her bed was right next to us. And then she started to explain to us which classes we would.. we could choose or not.. She's very artistic.. So she wanted us all

[158] Riferimento alla canzone "Io sto bene" del gruppo punk rock italiano CCCP.

> to take art classes. I remember that when I was before Brockwood, I was in a very artistic school, so I wanted to take some more different classes and I chose like ten of it.. And she didn't let me take them all because it was impossible.. So I remember I didn't like it very much because she chose something completely different from what I wanted.. which I couldn't change.. I've just changed them in the second semester. I remember she was telling us that whoever wasn't very confident with their English would take IELTS English as a second language and.. And I remember I was very happy with that choice because I wanted to improve my English.. There were many, many very nice classes like patterns and intelligence.. I wanted that one, but she didn't let me take it.. I don't know.. I think she.. she didn't listen to me very well that day. Also, there were many things going on with. And I also didn't know how to communicate myself.. not because of the English, but I was too shy to say "No, I want that".. So I just let her go with choose.. There was also global issues and I really wanted all these classes. And I understand that I couldn't do it.. I didn't take the ones I most wanted and I got really upset with that. I remember after the meeting, I went to another teacher and then she helped me with some issues I was having: "No, if you want that one, just take it.". But that's all I can remember".

Dal racconto di Julia vediamo che, se da un lato le studentesse si incontrano con l'insegnante nel suo appartamento, e pertanto in un ambiente piuttosto informale per un incontro di tipo accademico, dall'altro vediamo che la docente non sembra davvero cercare di conoscere la studentessa e di capire quali siano i suoi interessi in ambito accademico. Così da un lato promuove indiscriminatamente la scelta di materie in ambito artistico e dall'altro non sembra prendersi sufficientemente cura di capire quali corsi Julia voglia affrontare. La questione della timidezza della ragazza non è infatti una scusante capace di giustificare l'atteggiamento della docente, la quale avrebbe potuto tenere in considerazione la possibilità che la ragazza, trovandosi in un ambiente per lei nuovo, potesse avere qualche difficoltà nell'esprimersi liberamente. Questa mancanza di cura in un momento così importante come quello della definizione del proprio percorso di studi va secondo me imputata principalmente al fatto che la personalizzazione del percorso di studi, nel momento in cui diviene una procedura standard a cui tutti gli studenti e le studentesse di Brockwood vanno incontro, rischia di perdere vitalità, cristallizzandosi nella forma di un rituale in cui il vero significato dell'interazione tra docente e studente in quel particolare momento passa in secondo piano.

Conclusioni

Tirando le somme del discorso portato avanti fin qui possiamo sicuramente sottolineare il fatto, per certi versi scontato, che la qualità dei percorsi di apprendimento non può essere in alcun modo scissa dalla qualità delle relazioni tra studente e insegnante. In particolare però, l'elemento più importante che emerge da questo lavoro di tesi sta probabilmente nella considerazione che la relazione costruita sui ruoli di studente e insegnante contiene in sé stessa elementi nocivi per la qualità dell'apprendimento. Come abbiamo visto, infatti, la relazione tra queste due facciate è caratterizzata da modalità di interazione tipizzate che ostacolano un'autentica e reciproca conoscenza tra i soggetti. In un certo senso potremmo quindi dire che la buona qualità di tale relazione potrà davvero realizzarsi soltanto nel momento in cui studenti e insegnanti smetteranno di essere tali. Solamente in questo modo infatti le forme in cui tale relazione si è cristallizzata potranno finalmente sciogliersi, aprendo le porte a un incontro autentico tra soggetti le cui attitudini, passioni, difficoltà e interessi possano liberamente emergere. Ed è in tale contesto che l'apprendimento troverà il terreno adatto su cui poter fiorire e dare i suoi frutti.

Laddove invece la relazione tra docente e studente dovesse rimanere imbrigliata nella rete di condizionamenti legati all'istituzionalizzazione e alla razionalizzazione dell'apprendimento, sarà ben difficile che si crei un ambiente in cui i più esperti possano aiutare i meno esperti a scoprire ed amare il proprio talento. Al contrario, in tale situazione tenderà invece a prevalere la strumentalizzazione dello studio e, di conseguenza, l'alienazione dello studente.

Ora, dall'analisi dell'esperienza vissuta da studenti e studentesse nel liceo scientifico italiano e nella scuola di Brockwood Park, abbiamo visto come questa seconda realtà si presti molto più facilmente ad accogliere un processo di de-istituzionalizzazione delle relazioni tra studente insegnante, e dunque dell'apprendimento. In particolare la condizione che sembra favorire tale processo, accanto alle stesse intenzioni della scuola, è in primo luogo la condivisione della vita di comunità. In questo contesto intimo e familiare studenti e insegnanti si trovano infatti molto spesso l'uno affianco all'altro a vivere situazioni in cui i ruoli di docente e di studente possono facilmente essere messi da parte per lasciare spazio a un'interazione più libera e personale.

Nel liceo italiano invece la vita scolastica rende molto più complessa la possibilità di uno sconfinamento dai ruoli di docente e studente, sebbene non la renda del tutto impossibile. Tale complessità, come abbiamo visto, dipende da tre fattori fondamentali: la tendenza diffusa tra i protagonisti di questa realtà ad assumere dei ruoli di facciata istitituzionalizzati, l'asimmetria di

ruolo implicita in tale istituzionalizzazione dei ruoli e, in conclusione, le condizioni logistiche che definiscono il percorso di apprendimento.

Infine, un aspetto che credo sia importante sottolineare in questa riflessione sulle conclusioni riguarda la considerazione, già menzionata nell'ultimo capitolo, secondo cui anche la de-istituzionalizzazione dell'apprendimento e delle relazioni possa a sua volta andare incontro a un processo di istituzionalizzazione, perdendo di conseguenza ogni suo significato. Per questo motivo questa tesi di laurea non intende suggerire come una relazione tra studente e insegnante dovrebbe essere vissuta. Questo significherebbe infatti proporre una nuova forma da dare alle relazioni, laddove invece il vero punto della questione riguarda probabilmente la possibilità di liberare le relazioni dalle forme. Detto in altre parole, anche l'informalità delle relazioni può diventare niente più che una facciata e dunque un ostacolo alla possibilità di un incontro autentico tra due individui. Pertanto questo lavoro di tesi, nei limiti delle capacità del sottoscritto, ha come principale scopo quello di dare degli spunti di riflessione a coloro che lavorano nel mondo della scuola, andando ad evidenziare degli aspetti critici che possano aiutare ad accorgersi, nel qui ed ora, delle forme da cui si è condizionati. Ritengo infatti che sia proprio in questa consapevolezza che le forme dei cristalli possano finalmente sciogliersi, lasciando che, come l'acqua di un fiume, le relazioni e l'apprendimento possano liberamente scorrere e fluire.

Bibliografia

Volumi e monografie:

Alberti A., *La scuola della repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma, Anicia, 2015.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente,* Milano, Adelphi 1977, (ed. or. 1972).

Bowles S., Gintis H., *L'istruzione nel capitalismo maturo,* Bologna, Zanichelli, 1979 (ed. or. 1976).

Buber M., *I and Thou,* Edinburgh, T&T Clark, 1937.

Buber M., *Il principio dialogico,* Milano, Edizioni di Comunità, 1958.

Edwards B., *Disegnare con la parte destra del cervello,* Milano, Longanesi & C., 2002 (ed. or. 1979).

Foucault M., *Sorvegliare e punire*. *Nascita della prigione,* Torino, Einaudi, 2014 (ed. or. 1975).

Francesch J. D., *Elogio dell'educazione lenta,* Brescia, La scuola, 2011.

Freire P., *Pedagogia degli oppressi,* Torino, Gruppo Abele, 2011 (ed. or. 1968).

Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza,* Milano, Feltrinelli, 2020 (ed. or. 1983).

Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, il Mulino, 1969 (ed. or. 1959).

Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971 (ed. or. 1967).

Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza,* Milano, Feltrinelli, 2020 (ed. or. 1983).

Giddens A., *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne,* Bologna, il Mulino, 2013 (ed. or. 1992).

Hall E. T., *The hidden dimension,* New York, Doubleday, 1966.

Ilich I., *Descolarizzare la società,* Milano, Kkien Publishing International (Edizione digitale).

Kenneth J. G., *Costruzione sociale e pratiche terapeutiche. Dall'oppressione alla collaborazione,* Milano, FrancoAngeli, 2018 (ed. or. 2006).

Krishnamurti J., *Education and the significance of life*, New York, HarperCollins, 1953.

Krishnamurti J., *The whole movement of life is learning. Letters to his schools*, Darmstadt, CRAFT verlag, 2015.

La Mendola S., *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*, Torino, UTET, 2009.

La Mendola S. (a cura di), *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio,* Milano, Utet, 2007.

Marx K., *Manoscritti economico-filosofici del 1844,* Milano, Feltrinelli, 2018 (ed. or. 1844).

Milani L. [*et al.*], *Lettera a una professoressa,* Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1971.

Popper K., *La società aperta e i suoi nemici. Platone totalitario,* Roma, Armando editore, 2003 (ed. or. 1966).

Robinson K., *The Element. How finding your passion changes everything,* Londra, Penguin Books, 2009 (Digital edition).

Robinson K., *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione,* Trento, Erickson, 2016 (ed. or. 2015).

Rosa H., *Pedagogia della risonanza. Conversazioni con Wolfgand Endres,* Brescia, Editrice Morcelliana, 2020 (ed. or. 2016).

Resnick M., *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi,* Trento, Erickson, 2018 (Edizione digitale).

Santambrogio A., *Introduzione alla sociologia,* Roma-Bari, Laterza, 2014 (Edizione digitale).

Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione,* Milano, Principato Editore, 1979.

Sclavi M., *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica,* Milano, Mondadori, 2005.

Simmel G., *La socievolezza,* Roma, Armando, 1997.

Simmel G., *Il campo della sociologia,* in *Forme e giochi di società. Problemi fondamentali della sociologia,* Milano, Feltrinelli, 1983.

Steinberg L., *Adolescenti. L'età delle opportunità,* Torino, Codice edizioni, 2015 (Edizione digitale).

Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento,* Lecce, Pensa Multimedia (Edizione digitale), 2018.

Weber M., *Economia e società*, Milano, Edizioni di comunità, 1974 (ed. or. 1922), vol. I

Weber M., *Etica protestante e spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1965 (ed. or. 1905).

Zamperini A., *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati,* Torino, Einaudi, 2010

Articoli su rivista:

Iagulli P., *La sociologia delle emozioni Norbert Elias. Un'analisi preliminare,* "Sociologia italiana", n. 7, 2016.

Madan A., *Max Weber's critique of the bureaucratization of education,* "Contemporary education dialogue", v. 11, n. 1, 2014.

Tenório de Carvalho R., *The lesson ritual in pedagogy: performative aspect, "*Educação e Pesquisa", v. 42, n. 4, 2016.

Paloma F. G., Ascione A, Tafuri D., *Embodied cognition. Il ruolo del corpo nella didattica*, "Formazione & Insegnamento", v. 14, n.1, 2016.

Documenti:

Commissione delle comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente,* Bruxelles, 2000.

Ministero dell'Istruzione, dell'università e della Ricerca, *La scuola secondaria superiore. Profili e quadri orari,* Roma, 2014.

Atti di convegno:

Wouters C., "Education and informalization", Relazione presentata al XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, Recife, 2009.

Voci enciclopediche:

Cavalli A., *Istituzioni. Processi e tipologia* in *Enciclopedia delle scienze sociali,* Roma, Treccani, 1996.

Tesi:

Hunter A., Seeds of truth. J. Krishnamurti as religious teacher and educator, Tesi di dottorato, University of Leeds, 1988.

Articoli da quotidiani:

Davide Rondoni, "Scuola nozionistica. Il talento dimenticato", Quotidiano nazionale, 11 settembre 2019.

https://www.quotidiano.net/commento/scuola-istruzione-1.4776993

Pagina Web:

"Advanced Level", Wikipedia, Wikimedia Foundation.

https://it.wikipedia.org/wiki/Advanced_Level

"Brockwood Park School", Krishnamurti Foundation Trust.

https://brockwood.org.uk

"Do schools kill creativity?", TED, TED Conferences.

https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity

“Frequenza scolastica e assenze”, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca“, Governo italiano.
“J. Krishnamurti – Rishi Valley 1984 – terzo incontro con studenti – Qual è la causa della corruzione?”, YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=Fr5w6gmKsrM
https://www.miur.gov.it/frequenza-scolastica-e-limite-assenze
“Satsang”, Wikipedia, Wikimedia Foundation.
https://it.wikipedia.org/wiki/Satsang
“Valutare per l’apprendimento”, Scuolalab, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport della repubblica e cantone Ticino.
https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Pagine/Parte-introduttiva/La-valutazione/Valutare-per-l-apprendimento.aspx

Filmografia:

Ovosodo, diretto da Paolo Virzì (1997, Roma, Italia: Cecchi Gori Group), DVD.
Strappare lungo i bordi, serie animata diretta da Zerocalcalre (2021, Movimenti production, BAO Publishing, DogHead Animation Studio).
Waking life, diretto da Richard Linklater (2001, Los Angeles, California, Stati Uniti: 20th century fox home video), DVD.