■ Renato Palma

L'EDUCAZIONE GENTILE

Mi piace immaginare che tutti gli insegnanti abbiano a cuore il benessere dei loro allievi e che, da sempre, facciano di tutto per non peggiorare la relazione che i ragazzi hanno con sé stessi quando li incontrano a scuola.
Lo stesso dovrebbe valere per gli insegnanti: sono infatti loro a decidere di entrare nel ruolo di educatori, e di conseguenza i ragazzi non possono fare altro che recitare quello di studenti.
La ricerca che propongo dovrebbe essere, concettualmente, molto semplice: ma quando si tenta di metterla in pratica, incontra tante resistenze.
Si fonda sui principi di una *democrazia affettiva* e prevede di escludere tutte le forme di scortesia, piccole o grandi, dalla relazione educativa.
Le scortesie, e qui è il punto in cui il progetto incontra le maggiori difficoltà pratiche, non andrebbero mai considerate necessarie a raggiungere gli obiettivi cognitivi o la condivisione delle regole. Dovrebbero essere pensate, invece, come causa della fatica che si fa nelle relazioni, e quindi dannose per il benessere degli insegnanti e dei loro allievi.
Infine le scortesie contribuiscono a creare, o meglio a conservare, un tessuto sociale ancorato all'uso della prevaricazione di pochi su molti.
Sappiamo che nessuno può cambiare l'inerzia di una massa che va verso il conflitto come sistema di convivenza, ma ognuno deve sentirsi responsabile delle relazioni che lo coinvolgono.
Provate a immaginare di ricevere un ospite che stimate e amate. Il vostro atteggiamento nei suoi confronti sarà costruito intorno ai vostri sentimenti. Sarete felici di metterlo a proprio agio; lo accoglierete in uno spazio piacevole, ben arredato, comodo, luminoso, colorato e non avrete problemi a rispettare le sue preferenze.

Molti insegnanti hanno un'idea diversa sui loro giovani compagni di viaggio, e quindi anche loro, come avete fatto voi con il vostro ospite, si comporteranno in base alle loro convinzioni.
Naturalmente sono in pochi ad affermare apertamente che i ragazzi sono cattivi o indisposti a collaborare; quasi tutti però pensano che per diventare dei bravi ragazzi devono essere controllati, guidati e corretti. Insomma, non ci si può fidare di loro.
Per crescere bene, sostengono, hanno bisogno di qualche frustrazione, di non essere sempre coccolati e approvati, di essere invece forzati a superare i propri limiti naturali e, soprattutto, quella brutta tendenza che hanno a voler fare di noi dei loro servitori.
Così alla prima occasione nella quale si allontanano dalle loro aspettative (il che vuol dire dalla loro idea di crescita normale), tornano all'idea che i ragazzi vadano controllati e, soprattutto, "raddrizzati".
Del resto la stessa cosa è successa a loro quando erano giovani e il risultato, in fondo, non è stato così tremendo: sono diventati quello che sono anche grazie a una particolare fermezza dei loro insegnanti. Non prendono neanche in considerazione che potevano diventare migliori senza quelle scortesie.
D'altra parte il loro tentativo di essere accondiscendenti, che non è mai stato sfiorato dalla possibilità di considerare i ragazzi loro pari, non ha funzionato. Per questo si è reso necessario, proprio per colpa della loro resistenza, tornare all'autorità e a quelle che sono considerate le sue "miti" declinazioni.
Pensano quello che hanno pensato i loro insegnanti: è cioè che gli studenti sono piccoli despoti, egocentrici, prepotenti, potenziali pericoli per la stabilità del mondo costruito a fatica dagli adulti.
Sono i "fatti" a testimoniare che quello che pensano è vero e li obbligano a scavare quella trincea che serve a difendere il loro mondo da questi innovatori maleducati.
Cosa possono fare se i ragazzi li costringono a ricorrere a scortesie, misurate, per riportarli sulla retta via?
Questo vale sia in famiglia che a scuola, dove per altro il problema si moltiplica per il numero di ragazzi da seguire e per l'evidente sproporzione numerica: uno che controlla tanti.
Gli insegnanti, quando giustificano le loro piccole scortesie, sono certi

che servano per il bene dei ragazzi: il loro compito è tirarli fuori, anche con un po' di forza, dalla loro condizione di "minori".
In alcuni addirittura si riaffaccia qualche nostalgia per un'educazione più autoritaria e con i ruoli nettamente distinti e contrapposti.
Ma tra gli insegnanti si comincia anche a parlare dell'importanza dell'educazione affettiva: quindi educazione alle emozioni, educazione all'empatia, educazione alla sessualità, educazione alla relazione in generale.
Educazione, naturalmente, non esplorazione, o imitazione, o collaborazione, nella creazione di nuovi modi di stare insieme: chi insegna è convinto che di affettività sia più facile parlare che dare esempi, ovvero che tra il dire e il fare c'è di mezzo la necessità di non mettere in discussione il proprio ruolo.
Educazione affettiva e *educazione affettuosa*, a questa ultima si riferisce la democrazia affettiva, sono realtà molto diverse.
L'educazione affettiva si propone di "insegnare" l'idea di affettività ai bambini, secondo lo sperimentato modello frontale che si basa su "*io so e tu devi solamente imparare*".
Questo modello asimmetrico fa sperimentare piccole o grandi dosi di scortesie.
Le proteste dei ragazzi, nate dal malessere che provano a stare in rapporto con noi, sono definite come esagerazioni, vie di fuga tracciate dalla loro irresponsabilità.
Molti adulti hanno imparato a pensare che i bambini abbiano una inclinazione naturale a lottare per creare una relazione nella quale esercitare il loro potere (la bibliografia in questo campo è abbondante: l'origine del problema relazionale, e quindi del nostro comportamento difensivo, è nella natura dei bambini. "È dalla combinazione di narcisismo e impotenza, un'impotenza che causa risentimento e che viene rifiutata, che nasce il male radicale, nella forma di una tendenza a subordinare gli altri alle proprie esigenze," sostiene con bella sintesi Martha C. Nussbaum in *Emozioni politiche*, il Mulino, Bologna 2014, pp. 207 e seguenti).
Queste convinzioni ci fanno sentire autorizzati a perdere la pazienza, facendo ricorso a dosi moderate di forza per riprendere in pugno la situazione ed evitare di diventare loro schiavi.
Siamo subito pronti a mettere mano all'arsenale di strumenti di correzione quando, molto più semplicemente, sarebbe necessario dare loro

più tempo e avere fiducia nelle loro capacità di apprendere quello che è intelligente e rifiutare quello che, molto spesso, anche noi, liberati dal nostro ruolo, consideriamo non funzionale.
Ma se la missione di chi insegna è far acquisire competenze basterà mettere in contatto i ragazzi con un esperto per ogni materia.
Tra l'esperto e il ragazzo l'elemento chiave dovrebbe essere proprio la qualità del contatto: e di questo dovremmo occuparci, perché fino a oggi questo aspetto è stato preso in considerazione solo grazie alla buona volontà e alla sensibilità di singoli insegnanti.
In tutti gli altri casi abbiamo sottovalutato il modo in cui stabiliamo il contatto, e quindi gli effetti disastrosi che un cattivo legame produce nella relazione che molti ragazzi sono costretti a creare con noi e con sé stessi.
Sappiamo che i ragazzi non sono nostri pari sul piano della conoscenza e delle competenze. Ma questo consente di non trattarli da pari nel campo della relazione e quindi dell'affettività? Attribuire un livello inferiore a qualcuno autorizza a essere scortesi con lui?
Se si può essere scortesi in base a una scala gerarchica, quindi più spesso dall'alto al basso, dovremmo immaginare che la stessa scortesia si muoverà dal basso all'alto, come conseguenza della nostra scelta di essere scortesi.
Io so, tu non sai e devi imparare quello che ti chiedo. In ogni modo.
Il problema è in gran parte in questa affermazione: la mancanza di parità determina conseguenze tra le quali trova posto anche la violenza.
Una educazione affettiva, che non prevede una relazione orizzontale, non prende in considerazione il cambiamento dell'atteggiamento degli adulti, ma solo quello dei bambini.
Molti insegnanti sono convinti che l'educazione stia al di sopra dei sentimenti di amicizia e quindi di immedesimazione: noi insegniamo, loro apprendono; per ottenere buoni risultati, una buona relazione può essere addirittura controproducente.
Noi siamo noi, loro sono loro.
Noi abbiamo il nostro obiettivo, loro devono semplicemente riconoscersi non solo in quello che gli chiediamo di diventare, ma anche nel modo in cui gli chiediamo di farlo.
L'educazione, in una democrazia affettiva, ricerca le basi teoriche e pra-

tiche che le permettano di essere affettuosa, e quindi di occuparsi, prima ancora dei contenuti, del modo in cui li porgiamo, che si tratti di matematica o di musica, di arte o di filosofia, in modo da allontanare dalla nostra mente la convinzione che la difficoltà della materia da insegnare renda problematica la relazione tra chi insegna e chi impara.
In questo modello di educazione è previsto che nel trasferimento delle competenze si debba tutelare la qualità di una relazione affettuosa, rifiutando di generare il conflitto.
La gentilezza è la qualità della relazione tra pari e quindi dell'educazione affettuosa.
La scuola diviene un luogo di incontro in cui gli adulti creano le condizioni affinché chi sa possa essere affettuoso, e quindi gentile, con chi ancora non sa: un laboratorio per la costruzione di una cultura della convivenza pacifica tra i suoi cittadini.
La relazione pacifica rappresenta le fondamenta per creare una buona educazione: questa idea va sviluppata nella formazione di chi sceglie di insegnare.
Così potremo applicare il concetto base dell'insegnamento cognitivo: "se è facile da capire è facile da realizzare".
Dobbiamo fare in modo che nella mente di chi insegna trovi spazio questa convinzione: trattarli scortesemente non è mai un'alternativa praticabile.
Ho fatto esperienza di tutta una serie di obiezioni e di eccezioni che di solito vengono sollevate contro questa regola che potremmo darci, e che dimostrano che è ancora difficile pensare un mondo tra pari, specialmente quando sono gli altri a chiedere a noi di essere trattati da pari (basta ricordare la lotta per l'integrazione razziale).
Proviamo a guardare il mondo dell'educazione in modo diverso, a sviluppare una diversa teoria, e potremo raccogliere prove che i bambini e i ragazzi sono potenzialmente più capaci di noi adulti di imparare una convivenza pacifica, e che questo fa parte della loro maggiore capacità di apprendimento (allo stesso modo in cui possono imparare qualsiasi lingua come la loro lingua madre).
Se non superiamo i nostri preconcetti (come abbiamo in parte fatto per le differenze di genere) può succedere che i bambini prima, e i ragazzi poi, avvertano un disagio nello stare insieme a noi, soprattutto a scuola,

e che si convincano che questo disagio rappresenti una fase "normale" di crescita.
Questo malessere, perdurando e aggravandosi, fa perdere la fiducia in noi (e in sé stessi, visto che per stare alle nostre regole si sono dovuti spesso trattare male, per cercare di evitare i nostri maltrattamenti conseguenti alle loro mancanze).
Un'esperienza molto comune a scuola è capire che per essere trattati bene occorre non avere preferenze e non creare problemi.
Questo divide il mondo dei ragazzi: quelli bravi, da una parte, che quasi sempre vengono trattati meglio di quelli non bravi, confinati dall'altra parte.
I primi, che spesso sono molto esigenti con se stessi, che osservano i secondi senza pensare di immedesimarsi in loro, perché altrimenti verrebbero trattati come i secondi.
Così conserviamo un mondo nel quale non essere all'altezza delle aspettative ha delle conseguenze negative soprattutto sul piano affettivo.
La scuola insegna che l'uso della forza è inevitabile: l'unica possibilità è passare da oggetti di scortesie a soggetti di maltrattamenti, di vario genere e varia intensità, certamente verso sé stessi, ma in molti casi verso gli altri.
I nostri giovani concittadini dipendono da noi e sono molto più sensibili di noi al bisogno di sentirsi amati; è soprattutto dal sentirsi amati che dipende lo sviluppo del loro modello di relazione con sé stessi, con gli altri, con la narrazione che impareranno, da noi, a fare del loro futuro.
La democrazia affettiva è un progetto che possiamo condividere con i bambini, proprio perché li amiamo: a differenza di altri, che aspirano ad avere pari diritti e trattamenti, i bambini non hanno le capacità contrattuali che noi gli attribuiamo: quando dissentono dal modo in cui li trattiamo vengono giudicati negativamente come maleducati.
Farli crescere nel rispetto delle loro preferenze e dei loro tempi di apprendimento è soprattutto un investimento per creare fin dalle prime esperienze l'idea che nessuno è superiore all'altro, solo perché ha più forza.
Mettere a dimora fin dall'inizio la pianta della democrazia affettiva ha maggiori possibilità di dare frutti socialmente desiderabili (ad esempio la rinuncia alla forza nelle relazioni di cura, di affetto, di apprendimento).

Invece innestare la democrazia sul tronco della monarchia, modello dal quale partono gli educatori, solo dopo che i bambini hanno dimostrato di sapersi adattare alle nostre regole, spesso non dà i risultati sperati. La società in cui viviamo ha troppi fallimenti relazionali, il che significa che ancora, tra il biasimo di tutti, ci sono troppi casi in cui si fa ricorso all'uso della forza.

L'obiezione degli amanti della forza è nota: se qualcuno si fa o fa del male è perché non siamo stati abbastanza duri nell'educazione e questo ha creato le condizioni per questi fallimenti. Quindi non è la forza che ha seminato la forza, ma la troppa benevolenza che ha creato cattiva educazione. Probabilmente sfugge a queste obiezioni che le ortensie prendono il colore del concime che viene usato per farle crescere e che sarebbe più facile ammettere che la forza nasce dalla forza, la violenza ha le sue radici nella violenza, e la scortesia nella scortesia. Ma questo sposterebbe la responsabilità dei cattivi risultati dagli educandi agli educatori.

Per dirla con le parole di Antonio Vigilante (comunicazione personale): "Bandire del tutto qualsiasi forma di scortesia da una relazione educativa è impresa che riuscirà a pochi; ma è importante che un educatore riconosca il maltrattamento che ha operato come tale − come una debolezza e un errore − e non lo rivendichi invece come una scelta educativa".

Per questo diventa necessario che nella formazione di chi sceglie per professione di insegnare ci sia una riflessione sulla possibilità di individuare le scortesie che ancora fanno parte della relazione educativa e di imparare a evitarle.

Al di là delle migliori intenzioni di moltissimi insegnanti, molti ragazzi non apprezzano la loro esperienza scolastica e presto imparano che non è piacevole stare con noi.

Veramente contenti sono pochi. Ci sono coloro che si adattano, e spesso il loro adattamento ha costi psicologici (per esempio non sono più capaci di vedere alternative al loro modo di comportarsi).

Ci sono i quasi adatti (Peter Hoeg: *I quasi adatti*, Mondadori, Milano 1993), che mostrano malesseri di ogni tipo nello sforzo di diventare adatti, e quelli che si sentono rifiutati o che fuggono dalla scuola (i non adatti), pagando un prezzo altissimo e ricevendo in cambio una vita da emarginati.

Non stanno bene nemmeno gli insegnanti.

Molti di loro lamentano affaticamento emotivo e fisico; si sentono demotivati, distaccati e apatici nei confronti di studenti, colleghi; vivono faticosi rapporti interpersonali; sono irritabili; si sentono frustrati dalla mancata realizzazione delle proprie aspettative; lamentano persino una diminuzione dell'autocontrollo.
Potremmo dire che studenti e insegnanti sono vittime dello stesso stress di adattamento alla guerra della buona educazione: avere sottovalutato l'importanza della qualità della relazione ha reso la scuola una fabbrica di malessere, nella quale, però, i ragazzi transitano ma gli insegnanti restano.
Per questo gli insegnanti dovrebbero essere interessati a cercare alternative al conflitto, che cresce al crescere delle pretese educative.
Il principio è noto: noi li forziamo un po', loro si adeguano. La speranza è vana: il conflitto che andrebbe combattuto bene nei primi anni per renderli obbedienti e collaborativi non finisce mai e fa molti danni: a tutti.
Nella stessa misura in cui diminuisce la sensibilità verso il benessere affettivo, cresce il disagio, non solo per i ragazzi.
Il messaggio che diamo loro dalle elementari in poi è: ora siete diventati grandi, basta fare storie, non è più necessario che vi sentiate amati.
L'affetto sembrerebbe una concessione che noi facciamo fin tanto che li consideriamo piccoli.
Andando avanti nel corso degli studi, gli insegnanti spesso non ritengono necessario essere affettuosi non solo con gli studenti, ma soprattutto con sé stessi e con i loro colleghi.
Le pretese dei programmi aumentano, l'attenzione diminuisce. Il tempo si divide in tempo dell'affettività e del gioco (poco) e tempo della produttività (tanto).
Nonostante gli sforzi personali di moltissimi docenti, la relazione viene sacrificata sotto la pressione della valutazione delle competenze.
In altri termini chi insegna si sente impegnato a fare in modo che i giovani diventino bravi, non che stiano bene; sono sicuri che da questo dipenda la qualità del loro e del nostro futuro.
La qualità della relazione esce così dalla responsabilità individuale.
Sarebbe necessario tutelare di più le persone dentro il ruolo di docenti, ma la distanza che il ruolo ha creato è spesso difficile da percorrere.

Il docente è il primo a non trattare da pari la persona che è, sacrificandosi al ruolo che ha scelto.
Per questo sarebbe fondamentale portare l'attenzione al benessere degli insegnanti.
Dipende dall'impegno di ognuno di noi la possibilità di fare della scuola un luogo dove tutti si sentono trattati bene o fanno ogni sforzo per fare del buon trattamento l'argomento centrale del loro impegno, senza nulla concedere alle derive autoritarie.
Questo richiede la creazione di condizioni di comunicazione aperta, acritica e sperimentale con una attenzione all'ascolto di tutti i segnali di mal funzionamento del sistema che vuole generare prima di tutto benessere.
Nel modello che possiamo creare sarebbe interessante dare indicazioni su come evitare che nella scuola abbia ancora un ruolo la paura e la minaccia del futuro.
Dare ai ragazzi l'idea che saranno sempre adeguati a quello che devono andare ad affrontare toglierà molto tensione in loro, nei loro insegnanti e nell'ambiente: la scuola dovrebbe essere un luogo dove vivere e crescere sereni.
Il modello dovrebbe creare le condizioni per costruire una relazione orizzontale anche tra docenti, programmi ministeriali e famiglia: una relazione tra pari, di modo che la relazione asimmetrica, educativa, tra insegnanti e ragazzi non venga percepita con lo stesso fastidio dalle famiglie.
Ragazzi, famiglie, insegnanti devono avere la possibilità di sviluppare l'idea di essere tutti sullo stesso piano e dalla stessa parte, non uno contro l'altro.
Il modello potrebbe recepire l'idea dell'"insieme sempre, contro mai", proprio per far sperimentare l'impegno di tutti nella costruzione di una società cooperativa.
Dovremmo cercare di tener conto anche del fatto che ogni individuo è una organizzazione. Ognuno di noi si allena a gestire contemporaneamente due relazioni: quella con sé stesso e quella con gli altri.
Quando i ragazzi arrivano in contatto con la scuola sono prevalentemente in grado di gestire la relazione con sé stessi e con i loro genitori.
Il modello deve facilitare la loro ricerca della relazione con l'altro senza per questo danneggiare quella con sé stessi.

La scuola ha la possibilità di scegliere tra rendere continua o discontinua la loro esperienza dello stare insieme: ovvero rispondere alla domanda se li consideriamo adatti a vivere insieme o siamo convinti che non sono adatti e quindi vanno forzati. Nel primo caso la continuità della ricerca ha come motore la fiducia, nel secondo, la sfiducia.
Il modello inoltre dovrebbe dare agli insegnanti gli strumenti per migliorare la qualità della relazione con sé stessi e con i loro colleghi. Quanto più gli insegnanti sono attenti al loro benessere tanto migliore è la loro esperienza dell'educazione, tanto più funzionale diventa lo stare con i loro allievi. Questo punto, di fondamentale importanza, richiede un recupero, attraverso un lavoro autobiografico, delle due dimensioni: quella della memoria del sé stesso da ragazzo e quella della capacità di immedesimarsi nella condizione dei bambini, liberi dai preconcetti della cosiddetta pedagogia di impregnazione.
Fare un lavoro relazionale senza avere rimesso a punto la relazione con sé stessi, non solo dal punto di vista della teoria, ma soprattutto delle buone pratiche, espone l'educazione a ripetere i modelli relazionali acquisiti, interiorizzati e ormai divenuti automatici.
Pertanto il modello dovrebbe prevedere una riflessione sulla funzionalità della relazione tra l'io e il me dell'educatore e sulla possibilità di prendere consapevolezza sugli effetti che ha la forza nella relazione con se stesso, in modo da creare la possibilità di escludere la forza anche da questa relazione.
Questo lavoro permetterebbe di evitare l'insorgere di quelle patologie da eccessivo uso della forza, che, dopo avere usurato i sistemi di adattamento, generano inevitabilmente un conflitto interno e le cui manifestazioni possono essere malessere, disagio, sofferenza relazionale con se stessi e con gli altri, fino o all'abbandono della relazione o all'accettazione della forza come unico strumento della relazione (quindi rifiuto di stare in relazione con gli adulti, con la scuola e, a volte, ricorso a varie forme di prepotenza contro se stessi e gli altri).
Infine, gesti che, da adulti, ci siamo abituati a considerare ininfluenti, hanno probabilmente conseguenze molto grandi nella vita affettiva e nella costruzione della relazione con sé stessi e con gli altri.
La scuola è parte integrante della socialità nella quale viviamo. Nonostante questo, o proprio per questo, può diventare un luogo di riflessione

e di cambiamento di alcune regole del contratto sociale.
Quando incontriamo un nostro concittadino scortese, qualunque sia il suo ruolo nella nostra vita, ci domandiamo: ma dove ha imparato a essere così maleducato?
E raramente pensiamo che probabilmente tratta tutti, compreso sé stesso, in un modo duro, spicciolo, senza tanti fronzoli, sicuro che la qualità della relazione non abbia valore in confronto alle sue competenze.
Sappiamo che la scuola gioca un ruolo fondamentale sui comportamenti sociali appresi: per questo dobbiamo riflettere sulla necessità che le relazioni educative, nelle quali siamo coinvolti in prima persona, diventino relazioni affettuose, e quindi libere da scortesie e maltrattamenti.
Non credo che il comportamento sociale sia solo frutto della genetica. Non credo che sia frutto di quel particolare carattere che, con grande superficialità, attribuiamo ai nostri allievi, e persino a un bambino di pochi anni, che, nell'esperienza della crescita, ha avuto qualche difficoltà e solo per questo si sentirà condizionato dall'essere stato definito in un certo modo.

> Poi oggi vado a parlare con la maestra per le sue difficoltà di lettura e lei mi dice che lui è un bambino fragile, che si contraria per ogni cosa. Se non riesce, copia e chiede suggerimenti, ma non si impegna. Se le patate sono finite, ci resta male. Se la maestra non lo considera, si impermalisce. Comincia a dire che vuole la mamma e che vuole andare a casa.
> Ovviamente la maestra mi ha detto che dobbiamo aiutarlo a fortificarsi, sia a scuola che in famiglia, altrimenti sarà un bambino fragile e poi, quando sarà grande, ci saranno altri problemi…

Il futuro già impacchettato in una minaccia.
Troppo spesso noi attribuiamo etichette "psicologiche" che bloccano i ragazzi in quello che pensiamo di aver capito di loro in un certo momento della loro vita. Costruiamo per loro una storia e un personaggio dal quale è impegnativo uscire.
Così il problema è diventare diverso da quello che sono per cercare di essere come mi vogliano. Quali siano i costi di questa operazione potrebbero raccontarcelo molti ragazzi che fanno della sofferenza una compagnia quasi inevitabile.
Anni fa sono andato a parlare con la preside e l'insegnante di matemati-

ca, responsabile di classe, di un ragazzo che la scuola aveva deciso di non presentare all'esame di maturità scientifica.
Mi sono seduto dall'altro lato del tavolo. L'insegnante di matematica mi ha messo sotto gli occhi una pagina Excel, che spiegava tutto.
Il ragazzo aveva, in tutte le materie, voti intorno al 5 e appena lontani dal 6 (sempre con la precisazione del centesimo). Insomma, non aveva la media che poteva garantirgli l'ammissione all'esame.
Ho posto loro alcune domande.
La prima, cosa si aspettavano dalla ripetizione dell'ultimo anno?
Risposta: un suo cambiamento.
Ho chiesto se questo cambiamento, che loro ritenevano necessario per il suo bene, era avvenuto nei precedenti cinque anni. No.
Quante probabilità avevano che quest'ultima scelta lo avrebbe cambiato.
Si sono guardate negli occhi: poche.
Bene, ho aggiunto. Avete valutato che una bocciatura, per quanto matematicamente corretta, avrebbe potuto demotivarlo dal continuare ad andare a scuola? E ancora, perché non dargli la possibilità di affrontare l'esame ed eventualmente passarlo?
Sono uscito da quell'incontro senza alcuna certezza. Loro si erano fatte un'idea del ragazzo e del loro modo di aiutarlo a diventare migliore. Non sembravano disposte a cambiarla. Mi sbagliavo.
Qualche giorno dopo il ragazzo mi ha comunicato di essere stato ammesso. Poi di essere stato promosso con il minimo dei voti. Poi di essersi iscritto alla facoltà di ingegneria meccanica. Dopo qualche mese ha vinto un concorso per l'accesso al politecnico di Torino. L'ho comunicato alla scuola, immaginando che sarebbero stati felici di saperlo.
Forse per la scuola è molto difficile seguire percorsi affettuosi, meno difficile è che a farlo siano le persone.
Gli insegnati si impegnano molto a rendere i loro allievi migliori, preparati ad affrontare la vita fuori dalla scuola.
Nonostante questo, con l'andare del tempo dimenticheranno qualche fatto storico o non sapranno più risolvere un'equazione di secondo grado.
Quello che di certo rimarrà sarà la memoria di come si sono sentiti trattati quando gli hanno insegnato ad affrontare le novità e le difficoltà del vivere.
Il nostro compito è sviluppare un nuovo approccio alla cultura della re-

lazione che garantisca a tutti il diritto di essere trattati come ospiti molto amati, soprattutto quando si richiede loro l'impegno di imparare.
Per riuscirci dovremo probabilmente rivedere molte idee che ci sono state tramandate, e che abbiamo sperimentato nella nostra storia, per capire come fare a trasferire competenze e conoscenze senza pensare che sia inevitabile fare danni alle capacità relazionali.
La scuola può diventare il luogo nel quale si fa prima di tutto ricerca di benessere, partendo dal rispetto per la parità di tutti coloro che la frequentano: dobbiamo coinvolgere anche i nostri nuovi compagni nell'esercizio, per noi molto difficile, forse non per loro, di immaginare un mondo dal quale è bandita la scortesia.
Dobbiamo proporre ai ragazzi molte esperienze su come qualsiasi nuova conquista, o qualsiasi soluzione di un problema, si può raggiungere più facilmente cercando collaborazione e non scontro, con noi stessi o con gli altri, con il sorriso sulle labbra, rifiutando l'idea malsana che esista un conflitto sano, e pertanto accettabile, giustificato dalla certezza di avere ragione e di sentirci autorizzati dalla scusa che il male che facciamo, lo facciamo a fin di bene.
Alla fine non dobbiamo dimenticare che attraverso il modello in cui gli offriamo la conoscenza imparano anche a narrare il futuro che vogliono realizzare e del quale possono essere protagonisti. Un futuro fatto di paura annichilisce il loro spirito di iniziativa e impoverisce il contributo che possono dare a migliorare la loro, e la nostra, vita.
Vogliamo provare, trovando il modo di ridurre lo stress del conflitto e quindi la fatica, a farlo insieme a loro in maniera affettuosa, in modo che apprendere non diventi una pericolosa corsa a ostacoli e non resti, nella memoria affettiva nostra e dei nostri compagni di viaggio, la sgradevole sensazione di dover continuare a fare un grande sforzo solo per riuscire a essere trattati bene?