



GIUSEPPE VERONICA

HAMID NON SA LEGGERE

*INSUCCESSO SCOLASTICO: MALESSERE IN
CLASSE O MALESSERE DI CLASSE?*

Gli spiriti non ci sono, ma ci sono stati, e possono tornare nella misura in cui abdichiamo al carattere della nostra civiltà e ridiscendiamo sul piano arcaico dell'esperienza magica

Ernesto de Martino

In quarta elementare Hamid legge come un bambino di prima: inceppa sulle parole, balbetta penosamente, prende lucciole per lanterne. A scrivere è anche peggio, omette raddoppiamenti, vocali e apostrofi, non mancano scrittura speculare e bustrofedica.

«È arabo – mi spiega la collega – e a casa si ostinano a parlare la loro lingua».

La cosa ha poco senso, anzi, la locuzione di un'interlingua familiare favorirebbe la fissazione di errori. In ogni caso, il problema posto dalla maestra riguarda ben poco Hamid, che è arrivato in Italia poco più che neonato, ha frequentato tre anni di scuola materna e parla un buon italiano, con estensioni semantiche superiori alla media dei compagni.

«Salta tutte le vocali – mi soccorre ancora la collega – nella loro scrittura le vocali non ci sono».

Hamid, però, non ha mai scritto una parola in arabo, né lo ha fatto mai nessuno della sua famiglia. Originari di un villaggio rurale del sud-est marocchino, dove la scuola non c'è, i genitori sono analfabeti, così come i nonni e i nonni dei nonni. Viene da chiedersi se non sia qui almeno una parte del problema e non solo per l'ovvia impossibilità che hanno i genitori ad aiutarlo nelle faccende scolastiche, ma soprattutto per l'enorme investimento emotivo derivante dalla consapevolezza di essere il primo della famiglia, dopo tante generazioni, ad accedere a questo strumento. Ma non basta, mi chiedo quali conflitti gli abbia procurato la prospettiva del precoce sorpasso del padre sul piano dei saperi, proprio adesso che questi, manovale in un cantiere, non può compensare il *gap* con il bagaglio di competenze agrarie e zootecniche che ha appreso per trasmissione orale, e che là, nel piccolo podere del Maghreb, inveravano il suo ruolo di capofamiglia. E ancora bisognerebbe appurare se, e in che misura, abbia avuto un suo peso specifico il fatto

che questa esperienza per molti versi traumatica, sia avvenuta in una lingua *altra* rispetto a quella materna, magari in un vissuto soggiacente alla dialettica tra dominati e dominanti¹. Questo il background su cui si è impiantato il disagio scolastico di Hamid, a cui verrà infine diagnosticato un disturbo specifico dell'apprendimento (Dsa).

Ma qui mi preme focalizzare l'attenzione su quegli aspetti dello *status* di Hamid che condizionano, ammesso che non li determi-

nano, i suoi disastrosi esiti scolastici: Hamid è figlio di immigrati di origine contadina, due elementi che, evidentemente, non descrivono delle capacità, ma definiscono un'identità. C'è chi pensa che la funzione principale della scuola sia proprio quella di operare una drastica selezione attraverso la costruzione di un'identità subalterna². In tal caso, l'elemento di novità consisterebbe nella delega alla scuola dell'onere della costruzione dell'identità che giustifica il fallimento scolastico e il posizionamento sociale conseguente. Una volta, invece, le classi subalterne si trovavano belle e fatte.

A Novara, ad esempio, centro industriale e agricolo sull'asse Milano-Torino, alla fine degli anni cinquanta, oltre il 21% degli alunni delle elementari ha un ritardo scolastico di almeno un anno, e la percentuale sale significativamente nelle frazioni agricole, mentre non è raro ripetere la stessa classe fino a cinque volte³. I protagonisti di queste straordinarie *performance* sono i figli degli emigranti sradicati dal mondo contadino del sud e del nord-est, per molti versi gli antenati di Hamid. A quei tempi, chi non andava bene a scuola era sbrigativamente classificato come somaro. Non c'è dubbio che allo stato attuale delle conoscenze, alla stragrande parte di quei bambini, oggi sarebbe diagnosticato un Dsa⁴, ma già allora c'era chi faceva notare come i disturbi d'apprendimento fossero patrimonio dei bambini provenienti da



¹ È Frantz Fanon, in *Pelle nera maschere bianche*, a mettere in luce il rapporto ambivalente del colonizzato con la lingua del colono. Cfr. *Per un pensiero postcoloniale*, «aut aut» n. 354, 2012, particolarmente i saggi di Roberto Beneduce, *La potenza del falso. Mimesi e alienazione in Frantz Fanon* e di Simona Taliani, *Per una psicanalisi a venire. Politiche di liberazione nei luoghi della cura*.

² Bertrand Ogilvie, *A quoi sert l'échec scolaire?*, «La Revue des Livres» <http://www.revuedeslivres.fr/a-quoi-sert-lechec-scolaire-par-bertrand-ogilvie>.

³ Marcella Balconi ed Enrica Marangoni, *Il lavoro psicologico svolto nelle scuole elementari di Novara nell'anno scolastico 1958-59*, «L'Ospedale Maggiore di Novara», 1960.

⁴ Claudio Vio, Patrizio E. Tressoldi, Gianluca Lopresti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, 2012, p. 95.



famiglie contadine immigrate⁵, correlazione che invita a definire tali disturbi come un estremo lascito di quel *mondo magico* che ancora pervade, alla vigilia del boom, la psicologia delle classi subalterne e, allo stesso tempo, come un sintomo del loro antagonismo culturale.

Occorre verificare se tale schema esplicativo, su basi

culturali dei disturbi d'apprendimento sia applicabile anche all'oggi e se davvero, ai giorni nostri, superate le situazioni che a suo tempo li configuravano come vincolati alla condizione di classe, si sia alle prese con fenomeni individuali e non più sociali, nel qual caso occorrerebbe trovar ragione dell'elevato numero di Dsa segnalati dagli insegnanti, dieci volte superiore a quello che ci si dovrebbe attendere⁶.

È comunque un fatto che nel decennio successivo a quello di pesante selezione scolastica, degli anni sessanta, la curva delle bocciature nella scuola elementare precipita bruscamente verso lo zero. La repentina inversione di tendenza non è congruente con il progresso – che è invece lento e regolare – degli elementi strutturali che favoriscono il processo educativo. È invece in sincronia con il ritmo di cambiamento sociale connesso al boom, che ha rapidamente trasformato l'Italia da paese rurale a paese industrializzato.

Un'opinione diffusa attribuisce l'inversione di tendenza al nuovo orientamento degli insegnanti negli anni settanta, che assumono il rifiuto della bocciatura coerentemente a un *rifiuto del ruolo* che in quegli anni si diffonde anche in altri settori della società. Da questo punto di vista la fine delle bocciature sarebbe stata sancita da una sorta di decreto *ideologico*, un atto amministrativo che non riflette una concreta promozione di capacità. Tuttavia, questa posizione trascura il fatto che la rinuncia a una trasmissione autoritaria del sapere, dà luogo a una scuola *sdrammatizzata* in cui si riducono effettivamente i fallimenti correlati alla precedente metodologia *ansiogena*, che regge, per molto tempo, il confronto internazionale.

Il brusco cambio di scenario non può essere attribuito alla pur positiva azione dell'*effetto Pigmalione*, né all'istituzione del tempo pieno, che libera tempo ed energie per una didattica a misura dell'individuo, ma in realtà non fa

⁵ Marcella Balconi e Giancarlo Grasso, *Relazione sul lavoro psicologico svolto nelle scuole elementari di Novara nell'anno scolastico 1963-64*, «Igiene mentale», luglio - settembre 1965, pp. 11-12.

⁶ Conferenza stampa *La scuola dell'obbligo e i disturbi specifici di apprendimento*, aula di Montecitorio, 16 dicembre 2011 <http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=27219>.

che riflettere la trasformazione della composizione sociale: nel 1971, la meccanizzazione dell'agricoltura è già a uno stato molto avanzato e richiede ormai una bassa intensità di forza lavoro e in quello stesso anno il tasso di abbandono alle scuole elementari si riduce a zero, mentre era al 37% nel 1946 e ancora al 27% nel 1956⁷.

Dietro l'ostentata correlazione tra insuccesso scolastico e appartenenza alle classi subalterne, i dati rivelavano l'ulteriore opposizione tra città e campagna. I *somari* del dopoguerra arrivano soprattutto da un mondo contadino ancora fortemente permeato dall'irrazionale, ma anche nell'ipotesi di una correlazione stretta e determinante tra appartenenza al *mondo magico*, e difficoltà di apprendimento, il passaggio dalla condizione bracciantile a quella operaia, avvenuto in quegli anni, non può di per sé produrre una trasformazione meccanica e istantanea in grado di spiegare il salto di livello dei risultati scolastici negli anni settanta. Occorre qualche altro fattore che abbia accelerato il processo, di norma assai lungo, di cambiamento della mentalità.

Una funzione in tal senso è senz'altro svolta dal risveglio dell'iniziativa operaia che fa fare un salto di qualità, velocizzandolo, al processo di lunga durata già cominciato nelle campagne, dove la meccanizzazione ha reso superflui i saperi dei salariati, trasformandoli in braccianti a giornata per lavori di fatica svuotati di ogni competenza di mestiere e in tal modo predisponendoli al passo successivo – l'urbanizzazione – che ha tutte le caratteristiche, di smarrimento culturale e successiva reintegrazione, di ogni diaspora. È proprio nel bel mezzo di questa odissea che, sul finire degli anni sessanta, si innesta, a bruciarne le tappe, la grande spinta dell'*autunno caldo*, che è soprattutto un momento cruciale dell'autocoscienza di classe: gli operai *vogliono tutto*, inclusi gli strumenti critici con cui imporre il loro punto di vista, e se ne impossessano, adattandoli, modificandoli, deformandoli.

Sotto tale spinta, anche nelle scuole ci si libera di una concezione falsamente naturalistica della *norma*, per identificarla correttamente come convenzione che, riflettendo i concreti rapporti di classe, può essere modificata. Non a caso nella scuola di quegli anni si afferma – sulla scorta delle esperienze innovative di Bruno Ciari e Mario Lodi⁸ il metodo globale, che alla logica sintetico-combinatoria di fonemi asignificanti del metodo sillabico, sostituisce l'analisi di stringhe verbali significanti. La parabola del metodo globale tramonta nel breve volgere di un decennio. Per gli insegnanti il metodo era faticoso, ma non fu accantonato per questo, bensì per la diffusa convinzione, tra gli addetti ai lavori, che pur dando buoni risultati sulle capacità di

⁷ Daniele Checchi, *L'efficacia del sistema scolastico italiano in prospettiva storica*, Università degli Studi di Milano, 1996, p. 15, <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/43.pdf>.

⁸ Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Edizioni dell'Asino, 1961; Mario Lodi, *C'è speranza, se questo accade al Vho*, Giunti, 1963; vedi anche la collana *Biblioteca di lavoro* diretta dallo stesso Mario Lodi ed edita dal 1970 al 1980.



comprensione della lettura, favorisse la fissazione di errori ortografici. Una valutazione poco documentata e ancor meno motivata, che sottintende il prevalere del normativo sull'espressivo. Questa discontinuità sembra interpretare la domanda che pare provenire dai nuovi assetti sociali, determinati (1981) dal sorpasso del terziario.

Nel frattempo, però, e fino alle soglie degli anni novanta, è il contenuto a prevalere e, come nota Stefano Agosti, «l'inconscio "parla" (si manifesta) non attraverso i contenuti della parola, ma attraverso le sue forme» e dunque lo scacco (temporaneo) delle forme tiene a bada i demoni. Così, quando con il libro di Ugo Pirro, la parola *dislessia* entra nel vocabolario del maestro, lo farà per designare, per molto tempo, una condizione misteriosa e rara a cui, invano, si dà la caccia⁹. Certo, i ritardi d'apprendimento non mancano, ma non sembrano rinviare all'inesorabile dominio di una forza che trascende la volontà, bensì all'azione inibitoria di una pluralità di cause, rispetto alle quali è possibile mettere in atto opportuni decondizionamenti.

Con la restaurazione delle forme e il reintegrato primato della performatività sull'espressività, ortografia, grammatica e sintassi tornano a tessere le maglie strette di un regime linguistico che Roland Barthes non esiterà a bollare di fascismo – giacché, a differenza della legge, che vieta solo *ciò che non si può fare*, il linguaggio prescrive *ciò che si deve fare*¹⁰ – evidentemente differenziandosi da un'innocua *regola del gioco*, per quella specificità che pone il linguaggio a confine tra l'uomo e la bestia.

A sostegno della criticata tesi di Barthes si può ricordare che, nel pubblicare, nell'aprile 1933, le loro dodici tesi, i giovani nazisti della *Deutsche Studentenschaft* cominciano proprio dalla lingua e dalla scrittura¹¹, a riprova del fatto che un sistema simbolico è sempre anche un sistema valoriale. Ne consegue che accettazione o rifiuto si veicolano sui piani differenti del conscio e dell'inconscio. Non c'è quindi da stupirsi se i somari di un tempo, e quelli di oggi, ci abbiano messo, e ci mettano, anche *del loro*, aggiungendo, a difficoltà cui non riescono a venire a capo, una buona dose di quel rifiuto esplicito che aveva permesso di liquidarli con la sbrigativa qualifica di *lazzaroni*.

Oggi questo intreccio si ripresenta in misura statisticamente rilevante e le diagnosi di Dsa sono l'opportuna notte opaca in cui confondere le differenze. In altre parole, la dislessia, se non ci fosse, occorrerebbe inventarla – come in realtà spesso avviene – perché è necessario un alto e precoce tasso di fallimento, funzionale a ridisegnare il sistema scolastico, separando i percorsi di formazione, dall'istruzione vera e propria, sempre più privatizzata e

⁹ Ugo Pirro, *Mio figlio non sa leggere*, Rizzoli, 1981.

¹⁰ Roland Barthes, *Lezione inaugurale al Collège de France* (1977), ora in R. Barthes, *Sade, Fourier, Loyola seguito da Lezione*, Einaudi, 2001, pp. 177-178.

¹¹ *Wider den undeutschen Geist*, manifesto della corporazione studentesca dell'Università di Friburgo, in Emmanuel Faye, *Heidegger, l'introduzione del nazismo nella filosofia*, L'Asino d'Oro, 2012, pp. 84-85.

accessibile per censo, così come è già avvenuto altrove, su mandato di Ocse e Fmi¹².

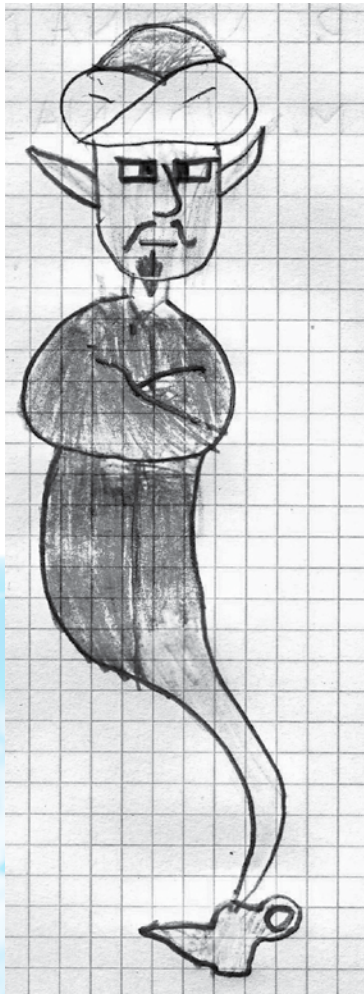
La prospettiva è tale da renderne problematico il consenso, ed è su questo punto che le scelte relative alla scuola rivelano una premeditata lungimiranza: nella divaricazione tra *tirocinio* e *istruzione*, è di fatto scomparsa l'*educazione*. Se da un lato, nella formazione professionale si *addestrano*, come animali del circo, individui dichiaratamente inferiori, dall'altro, con un'istruzione tecnologica e scientifica sempre più specializzata e parcellizzata, se ne *programmano* altri, altrettanto – anche se occultamente – subalterni, come macchine. L'uomo scompare e un mondo di scimpanzé e robot realizza gli incubi dei film di fantascienza.

Ora sono i padroni a condurre la lotta di classe, e quegli spiriti che l'offensiva operaia degli anni settanta sembrava aver disperso, ritornano. Ben poco sorprende, allora, che nell'epoca dell'affermato individualismo riaffiorino sintomi di personali apocalissi.

Improvvisa psicosi di panico nei quartieri popolari di Roma titola in prima pagina su quattro colonne «Stampasera» il 22 maggio 1954. L'occhiello informa che è prevista *lunedì a mezzanotte, la fine del mondo*. Quasi trent'anni dopo, l'11 maggio 2011 «il Messaggero» titola, nelle cronache *Psicosi da terremoto nella capitale. Il 20% dei romani non è andato al lavoro*. È la catarsi semiseria di un crescendo di voci incontrollate, che per molti giorni ha ingenerato un panico progressivo. Confrontando le due notizie ci appare evidente che gli elementi strutturali (profetismo, pseudoscienza, popolarizzazione della scienza) che hanno alimentato la propagazione di queste leggende metropolitane sono, in entrambi i casi, gli stessi. La differenza più vistosa sta nel fatto che non si parla più di *quartieri popolari*, avendo il fenomeno coinvolto l'intera città, e non solo. Se la credulità, radicando il proprio *habitat* nell'ignoranza, era, negli anni cinquanta, appannaggio di ceti marginali, oggi, abitando la concezione postmoderna, si estende a tutte le classi, ponendo le premesse di un nuovo Medioevo.

Proliferano, dunque, visioni del mondo caotiche e contraddittorie. E da simili contesti si arriva a scuola, a sei anni, per cimentarsi nell'impresa di ordinarle in un sistema simbolico. È uno scenario che ben spiegherebbe il disagio scolastico a due cifre, ma si preferisce attribuirlo alla dislessia, anche per una serie di cause secondarie e congiunturali: la crescente *medicalizzazione* di ogni aspetto irrazionale, fastidioso, scomodo dell'esistenza (vecchiaia, morte, lutto, delusioni sentimentali); l'atteggiamento predatorio di molta borghesia italiana che non trascura allettanti prospettive di lucro; la taccagneria governativa, cui fa comodo che il più alto numero possibile di disturbi sia classificato con diagnosi che non contemplino l'insegnante di sostegno.

¹² Vidiadhar S. Naipaul, *La maschera dell'Africa*, Adelphi, 2010, p. 133.



Ma, accanto a questi obiettivi tattici, ve n'è, come si è detto, uno strategico: la selezione tempestiva che orienti una quota crescente della popolazione scolastica verso itinerari di *formazione*, il cui scopo precipuo è quello di licenziare una massa di forza-lavoro che non esperisca contraddizione tra i propri bassi livelli di salario e sicurezza sociale e quello del proprio titolo di studio.

Rispetto a questo, si ha la sensazione che la scuola lavori come una cattiva domestica che scopa la polvere sotto il tappeto. Limitando il proprio ruolo all'adozione di *strumenti compensativi e sostitutivi*, maschera gli effetti più stridenti e delega all'esterno le eventuali soluzioni, favorendo la selezione, con un evidente segno di classe, tra chi accede alla sanità privata, chi si mette in lista d'attesa all'Asl e chi, non avendo gli strumenti linguistici, culturali e psicologici per comprendere il problema, non approda neppure alla diagnosi. Se per questi ultimi diventa irrealistico il traguardo della scuola media, anche per gli altri due si limitano le ambizioni.

Sembra dunque inspiegabile perché, a fronte di una tal modestia di prospettive, la dislessia sia diagnosi a cui facilmente ci si arrende, o addirittura opzione d'elezione per spiegare

le difficoltà scolastiche del proprio figlio, alunno, paziente. Le ragioni le troviamo in un profondo cambiamento culturale in seguito al quale la scuola è passata da sereno luogo di crescita e di mediazione dei conflitti, a palestra di aspra competizione, dove precocemente si sanzionano capacità e incapacità. Parallelamente si è logorato il prestigio della *psicologia della parola* (psicanalisi, psichiatria fenomenologica) a tutto vantaggio di *approcci quantitativi* (comportamentismo, neuroscienze), con l'obiettivo, perseguito con successo, di convincere che i sentimenti si riducono a collegamenti neuronali, chimicamente modificabili, e i comportamenti ai risultati di un *dressage* che ci assimila ai cani di Pavlov. Quest'ultima prospettiva realizza il vero senso dell'operazione, il massimo del controllo dei comportamenti sociali, con la minima spesa, ma deve essere ancora perfezionata con il monopolio pressoché totale dell'università e della ricerca, obiettivo che verrà perseguito con

l'attuazione del sistema di valutazione voluto dal ministro Profumo, ben intenzionato a recuperare un ritardo sullo scenario internazionale¹³.

Vi è dunque un dominio della tecnica – apparentemente neutrale e impersonale, ma in realtà politicamente orientata e socialmente connotata – che è effetto del lungo ciclo individualistico sortito dal liberalismo, e da qui bisogna ripartire. Nella scuola il processo regressivo verso una concezione individualistica è già a uno stato avanzato, è dunque ora di riappropriarsi di luoghi e tempi di iniziativa collettiva, non solo sul piano dell'agire politico, ma anche su quello dell'elaborazione culturale per ricostruire una scuola dove ogni Hamid possa imparare a leggere e scrivere nel tempo che gli è necessario.

¹³ Sugli effetti di un'analogia manovra in Francia, cfr. Elisabeth Roudinesco, *La manie de l'évaluation menace, une nouvelle fois, de transformer les experts de la psyché en agents de sécurité. Alerte!*, «Le Monde», 19 gennaio 2008.

