

NICOLA LUGARESÌ

COMUNITÀ D'AULA

PER UNA DIDATTICA GENTILE E RESPONSABILE



Nicola Lugaresi

Comunità d'aula

Per una didattica gentile e responsabile

Ledizioni

© 2023 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli, 10 - 20136 Milano - Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

Nicola Lugaresi, *Comunità d'aula. Per una didattica gentile e responsabile*

Prima edizione: giugno 2023

ISBN cartaceo: 978-88-5526-964-3
ISBN eBook: 978-88-5526-965-0

In copertina: Nicola Lugaresi, *Circoli*.

Copertina e progetto grafico: ufficio grafico Ledizioni

Sommario

Introduzione. In quattro parole	7
1. Perché, come, cosa, però	9
1.1. Ansie, corse, assenze	9
1.2. Corsi e ricerca	14
1.3. I frutti lungo il percorso	20
1.4. Egoismi e reciprocità	23
2. Relazioni, università, vita	29
2.1. Etica e relazioni	29
2.2. Senso di comunità	31
2.3. Piccoli gesti gentili	33
3. Scelte gentili	41
3.1. Scegliere la gentilezza	41
3.2. Scegliere, essere scelto, scegliersi	43
3.3. Scelte consapevoli	49
4. Aula, atmosfera, “luogo”	53
4.1. Luoghi, nonluoghi	53
4.2. Architetture di interni	56
4.3. Atmosfere analogiche	61
5. Corsi, aspettative, regole	69
5.1. Corsi, e altri corsi	69
5.2. L’etica del corso	73
5.3. Le regole del corso	77

6. Un percorso condiviso	85
6.1. I primi passi insieme	85
6.2. Sorprese sul sentiero	93
6.3. Gli ultimi metri	100
7. Valutazioni e responsabilità	107
7.1. Delicatezza	107
7.2. Contraddizioni	113
7.3. Complessità apparente	115
8. Comunità, d'aula	127
8.1. Quando la vedo	127
8.2. Pandemia e comunità	134
8.3. Scimmie, lupi, lontre	136
Conclusioni. Qualche altra parola	141
Ringraziamenti	147

Introduzione

In quattro parole

Aula. L'aula è un luogo, fisico, non necessariamente delimitato da muri, ma può essere anche uno spazio da intendersi in un'accezione diversa, con qualità che vanno oltre alla sua materialità. L'aula è un luogo dove si svolge la didattica, frontale o innovativa che sia, dove si trasmette conoscenza. L'aula è un luogo dove può accadere anche altro, dove si può trasmettere anche altro: un luogo dove si intrecciano e consolidano relazioni, dove si trasmette passione, dove ci si sorprende, dove sono offerte prospettive diverse, dove i ruoli non sono sempre così netti, dove accade l'imprevisto, e talvolta l'imprevedibile. L'aula può essere il luogo dove si crea una comunità. Non una *community*, una comunità.

Comunità. Durante un corso, in quell'aula, può nascere una comunità. Una comunità transitoria e imperfetta, dove docente e studentesse¹, e le studentesse tra di loro, non si sfiorano solamente, ma si incontrano e si riconoscono, dove ci si ascolta e ci si "sente", dove ci si confronta e ci si "accoglie". Una comunità che vive, almeno per le settimane del corso, durante le ore di lezione, ma anche oltre, comunicando, riflettendo, creando occasioni. Una comunità in cui la relazione tra docente e studentesse, e tra studentesse, segue un principio insolito: la gentilezza.

Gentilezza. La gentilezza, tanto in una relazione di lavoro, tra docente e studentesse, quanto nelle relazioni tra studentesse, compagne e non colleghe, si afferma gradualmente come valore condiviso, come una bussola bizzarra per relazioni accademi-

¹ In questo libro pago una promessa fatta in un precedente libro (LUGARES, N., *Università tra numeri e scelte*, Ledizioni, Milano, 2021, pp.15 ss.), nel quale avevo utilizzato, come d'abitudine, termini comuni (cioè, maschili) per individuare studentesse e studenti (o anche professoresse e professori, e così via). Non si trattava di una sottovalutazione delle questioni di genere, ma di una scelta dettata da motivazioni oscillanti tra estetica grammaticale e semplicità redazionale. In ogni caso, quando in questo libro mi riferirò a studentesse e studenti lo farò usando il termine meno comune nella prassi (cioè, studentesse). Questa era la promessa.

che diverse. Certo, ci sono altri valori, più abituali, che possono contribuire a rendere le relazioni significative: il rispetto, ad esempio, fondamentale. La gentilezza ha qualcosa in più, però. Se c'è gentilezza, sincera, c'è anche il rispetto, ma non è detto il contrario. Il rispetto può essere formale, professionale, ma non gentile. La gentilezza può contrapporsi al cinismo, costituendo un argine a esso. E si contrappone anche alla debolezza: ci vuole coraggio per essere gentili, rischiando di sembrare vulnerabili o inadeguati, mettendo in secondo piano il proprio ego e i propri bisogni. La gentilezza è calore, di cui l'università, un'università che voglia essere vissuta con trasporto e piacere, non può fare a meno. Una relazione gentile, qualunque essa sia, non è solo una relazione significativa, ma è una relazione reciprocamente ospitale, da vivere consapevolmente, una relazione da portare avanti nel tempo, e da ricordare, anche quando, anche se, si sarà conclusa. Una relazione, per tutto questo, da vivere con grande responsabilità.

Responsabilità. Fare il proprio dovere, con serietà, senza facili scorciatoie, senza inganni, sia come docenti che come studentesse. Non abbiamo bisogno di inseguire un'eccellenza retorica e burocratizzata. Non abbiamo bisogno di sottostare a una meritocrazia indefinita e strumentalizzata. Ricordiamoci invece di essere parte di una comunità: si collabora, si condivide, si cresce insieme. Responsabilmente. Coltiviamo la responsabilità nelle relazioni, nei confronti delle altre persone, una responsabilità sensibile e leggera. Responsabilità verso noi stessi, per non buttarci via, per non sprecare le nostre qualità, per non essere una versione peggiore di quello che potremmo essere. Una responsabilità che può nascere in un'aula, in una comunità gentile.

Queste quattro parole (aula, comunità, gentilezza, responsabilità) rappresentano in fondo quello che vorrei trasmettere con questo libro, e non a caso sono le parole del titolo e del sottotitolo. Nelle pagine seguenti cercherò di approfondire quella che è stata, e sarà ancora, una ricerca empirica, per una didattica diversa, ma cercherò anche di descrivere quella che è stata, e sarà ancora, un'esperienza condivisa con le mie studentesse.

Capitolo 1

Perché, come, cosa, però

1.1. Ansie, corse, assenze

Osservando le studentesse, nelle aule e nei corridoi della mia facoltà¹, ci sono tre cose, tra quelle che nel tempo ho notato, e di cui ho avuto conferma confrontandomi con loro, informalmente o anche “scientificamente”², che mi hanno colpito più di altre.

La prima è che raramente le studentesse mostrano espressioni felici, o almeno serene, nel momento in cui sono impegnate nell’attività didattica o vi si stanno recando o stanno attendendo di entrare in aula, o sono in attesa dell’inizio della lezione. I corridoi sono luoghi interessanti, per avere il polso della situazione. Spesso non c’è gioia, né positiva anticipazione. La seconda è che le studentesse sembrano spesso affannate, di corsa, come

¹ La mia facoltà è un dipartimento, cose che accadono quando gli accademici sono giuristi: il dipartimento “Facoltà di Scienze giuridiche” dell’università di Trento. Nel prosieguo del testo, quando farò riferimento, senza ulteriori specificazioni, a (mia) facoltà o (mio) dipartimento intenderò il primo, e quando farò riferimento a (mio) ateneo o (mia) università intenderò la seconda. La stessa cosa vale per profili organizzativi (organi, strutture) o normativi (codici, regolamenti e altre disposizioni), che talvolta potrò usare in funzione esemplificativa. Lo faccio per comodità, perché conosco bene queste realtà, e per “rappresentatività virtuosa”, perché tanto dipartimento che ateneo sono spesso ai vertici, almeno per quanto riguarda profili didattici e di ricerca, dei *ranking* accademici (per quello che contano, se si vuole e si sa andare oltre alla facile propaganda): se quindi ci sono problemi, è probabile che questi problemi ci siano anche altrove.

² Faccio riferimento a due precedenti volumi che si inseriscono nella ricerca che sto conducendo da qualche anno, dedicata alla didattica e alle studentesse: LUGARESÌ, N., *Università tra numeri e scelte cit.*, ma anche, e soprattutto, a LUGARESÌ, N. (a cura di), *L’università che vorremmo*, Ledizioni, Milano, 2021, nel quale decine di studentesse hanno esposto, con freschezza e maturità, le loro riflessioni in merito a diversi aspetti della vita universitaria (valori, comunità, relazioni, prospettive per il futuro, e tanto altro) e alle loro speranze.

se fossero sempre ansiosamente indaffarate o disperatamente in ritardo. La terza è che le interazioni tra loro non sono quelle che dovrebbero essere proprie di appartenenti a una medesima, omogenea, comunità, ma quelle di piccoli gruppi, piuttosto stabili e chiusi, che non appartengono a nessuna comunità, che non sono interessati ad appartenervi, e che probabilmente nemmeno si pongono il problema dell'esistenza di una, o più, comunità universitarie.

La seconda circostanza (la fretta, l'ansia) può spiegare la prima (l'assenza di serenità) e in parte anche la terza (prevalenza di relazioni "sicure"). Ci possono essere altre spiegazioni (un'età complessa, ad esempio: ma quali età sono semplici?) e c'è sicuramente alla base una generalizzazione pericolosa, in quanto idonea a semplificare eccessivamente una tematica intricata e a condurre a conclusioni affrettate. Non tutte le studentesse sono uguali: sono persone con propri caratteri ed esperienze di vita, ognuna delle quali vive un presente diverso e specifico, specialmente in relazione ai problemi. Si potrebbe parafrasare Tolstoj³, paradossalmente con un'ulteriore generalizzazione: tutte le studentesse felici si somigliano; ogni studentessa infelice lo è a modo proprio. O, andando oltre: ogni momento di infelicità, di ansia, di timore, di incertezza, di fragilità, è vissuto, da ogni studentessa, a modo proprio.

In ogni caso, sia pure con queste precisazioni e cautele, questi tre aspetti, tra i tanti, hanno continuato a colpirmi, nel tempo. Per un motivo abbastanza semplice: vivere la propria esperienza accademica in questo modo non è giusto, ed è un enorme spreco. La vita può non essere giusta, e l'università fa parte della vita, ma tutto potrebbe svolgersi in modo differente se, insieme, lo si volesse, e ci fosse uno sforzo comune: a capire, a confrontarsi in modo aperto, a definire obiettivi, a perseguirli. Sembra invece che il periodo universitario, che può apparire lungo, mentre si è immersi in esso, e poi corto, a distanza di qualche anno, quando lo si ricorda con qualche rimpianto, non possa che essere inteso, ineluttabilmente, come periodo in cui non ci possano essere allegria, senso di comunità, sogni, leggerezza, gentilezza, condivisione⁴. O che questo ci possa essere solo all'infuori dell'attività

³ TOLSTOJ, L., *Anna Karenina*, (trad. Pacini, G.), Feltrinelli, Milano, 2020, p.15: «Tutte le famiglie felici si somigliano; ogni famiglia infelice lo è a modo proprio».

⁴ Cfr. SPAGNOLO, C., *La lotteria dei macaron*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.13. «L'università che vorrei è un'università coraggiosa, che sappia ispirare e alimentare la voglia di cambiare il mondo. Che sappia chiamare per

accademica istituzionale: frequentare le lezioni, sostenere gli esami, redigere e discutere la tesi di laurea diventano doveri temuti, da affrontare soffrendo, perdendo le loro possibili qualità di fasi stimolanti di sfida e di crescita, da affrontare con curiosità.

Bisogna essere curiosi, e bisogna saper osservare. Osservare, in università, in un'aula, ma anche fuori, è un'attività, o meglio un'attitudine, importante e sottovalutata. Può anche essere considerata un'arte. Rob Walker, giornalista e docente, ha scritto un libro⁵, dedicato all'arte di notare (per il cui esercizio occorre prima osservare, sapendo osservare e volendo osservare). Alle sue studentesse, tra un incontro e l'altro, chiede semplicemente di "fare attenzione", senza ulteriori indicazioni. Il suo scopo è ambizioso: portare le studentesse a osservare, non solo per il gusto di farlo, ma per comprendere cosa le circonda, e se stesse, a farsi domande, e a migliorare la loro capacità di immergersi nel mondo⁶. Osservare, notare, approfondire non sono solo abilità, ma sono qualità, che le studentesse, e a maggior ragione i docenti, devono saper coltivare. E sono connesse ad altre qualità, due in particolare: interessarsi, alle persone, ai luoghi, anche alle cose; acquisire consapevolezza di dove ci si trova, e non solo geograficamente.

È come se istruzione accademica e trasferimento di conoscenza, per la serietà loro generalmente attribuita (giustamente) richiedessero un sacrificio personale, che si trasmette tra generazioni, senza il quale l'università non possa funzionare o non possa esistere. E questo non è invece giusto. Quando faccio riferimento a una trasmissione tra generazioni, non intendo solo una trasmissione "genetica", tra studentesse, ma anche una trasmissione "osmotica", tra docenti e studentesse, in quanto gli aspetti sopra evidenziati, poca serenità, fretta, mancanza di un senso di comunità, limitata empatia, non sono, all'interno dell'università, esclusivi delle studentesse: ne sono affetti, purtroppo, e con maggiori responsabilità, pure i docenti, che potrebbero mostrare, grazie alla loro esperienza e alla loro supposta maturità, una

nome quello che non funziona. Che sappia essere vera comunità: presente nelle vite di chi la abita, senza lasciare nessuno indietro. È l'università che sogno perché non è quella che ho conosciuto, solo quella che ho intravisto in rari momenti e sguardi, troppo spesso sbiaditi dalla corrente che tutto avvilisce. Quando tante teste si chinano pensando che così non va bene, ma così è sempre stato».

⁵ WALKER, R., *The art of noticing*, Alfred A. Knopf, New York, 2019.

⁶ WALKER, R., *The art cit.*, p.x: «My ambition is provoke them into thinking about what they notice, what they miss, why it matters, and how to become better, deeper, and more original observer of the world and of themselves».

prospettiva diversa, anche con l'esempio, e finiscono invece con il perpetuare una consuetudine, anche con l'esempio.

Che tutto questo sia un enorme spreco lo penso quindi come docente, come osservatore di queste studentesse, e anche come "ex", ricordando la mia stessa esperienza universitaria di studente, fatta di ansie, corse, indifferenze, individualismo. Gli anni trascorsi all'università dovrebbero invece essere anni di apertura e di gioia. Le persone che possono frequentarla, proprio per questa possibilità, non così comune come a volte ci sembra essere, chiusi nel nostro mondo accademico autoreferenziale, dovrebbero ritenersi fortunate, affrontando gli studi, e quanto li circonda, con aspettative umanamente ambiziose, spirito ragionevolmente positivo, approcci relazionali accoglienti⁷. Dovrebbero essere anni in cui ci si gode il percorso complessivo, fatto sì di studio più o meno serio, lezioni più o meno interessanti, esami più o meno soddisfacenti, tesi più o meno approfondite, ma anche di stimolanti relazioni⁸, esperienze⁹, sorprese, sfide. Invece, tutte queste possibilità, che non torneranno, sono ostacolate spesso da una *routine* inerziale, in parte etero-imposta, in parte auto-inflitta, di cui non si vede il senso. Semplicemente perché non ne ha.

In questo lavoro vorrei dedicarmi ad affrontare questi aspetti, partendo dalla terza circostanza, che ritengo centrale sia per la definizione stessa di università, sia per il perseguimento di un'atmosfera gradevole all'interno di essa: l'assenza di un compiuto senso di comunità, tra studentesse¹⁰, ma anche tra studentesse e

⁷ Cfr. DEL RE, G., *Uni-ver(s)itas*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.111: «l'esperienza universitaria è allora un composto emozionante che vive del consiglio ad un amico in un momento di difficoltà, dei contrasti e dei litigi con chi la pensa in modo diverso, ma comunque è disposto ad ascoltare, delle serate passate a discutere fino all'alba di politica e attualità e degli sguardi complici di tensione in un'aula d'esame».

⁸ Cfr. HOSSU, L.P., *La mia comfort zone: la comunità universitaria*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.80: «l'università è una buona palestra anche per questo, ti spinge a provare esperienze che prima non avresti mai considerato, ti spinge a conoscere gli altri, ad instaurare nuove relazioni, perché in fondo abbiamo bisogno degli altri e loro hanno bisogno di noi».

⁹ Cfr. RECALCATI, M., *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014, p.7: «Il vero cuore della Scuola è fatto di ore di lezione che possono essere avventure, incontri, esperienze intellettuali ed emotive profonde».

¹⁰ Sull'opinione delle studentesse sul punto, cfr. LUGARESI, N., *Università tra numeri e scelte* cit., pp.165 ss.: le risposte prevalenti nel sondaggio proposto non riconoscono la presenza di un senso di comunità tra le studentesse, né tra studentesse e docenti; d'altra parte, e questo mostra chiaramente la connotazione

docenti (e, incidentalmente, tra docenti). La linfa vitale che ha unito in questi ultimi anni la mia attività didattica (corsi) con la mia attività di ricerca (pubblicazioni), è rappresentata appunto da un'osservazione continua e spontanea, e umanamente fallace, di quanto accade in aula, con particolare attenzione alle relazioni interpersonali, ai sentimenti individuali e alle possibilità di integrazione collettiva. Premetto che nella mia visione non c'è contraddizione tra senso di comunità e individualismo, se il primo corrisponde a un desiderio di integrazione, condivisione e collaborazione, e non a una fusione con rinuncia alla propria personalità, e se il secondo corrisponde a una consapevolezza di sé, del proprio valore, dei propri limiti, e non a un'ambizione di primeggiare, a qualunque costo, in un delirio egocentrico, egoistico ed egotistico.

Per questi motivi, vorrei quindi partire da quel luogo, l'aula di lezione nell'ambito di corsi in cui il senso di comunità può più facilmente crearsi, attraverso la consapevolezza, attraverso il tempo, attraverso le occasioni, attraverso il desiderio.

Questo "miracolo" ha più espressioni: la formazione di una comunità transitoria, ma sentita, importante; la nascita di relazioni inaspettate, ma potenzialmente durature; il superamento di dinamiche tradizionali tossiche, ma evitabili. Questo "miracolo", durante un corso, può avvenire, agevolato da alcune condizioni proprie di esso: numeri, in quanto si tratti di una classe di poche decine (auspicabilmente), o meno, di persone, e non di una facoltà di centinaia di persone o di un ateneo di migliaia; luoghi, riferendosi a un'aula (e a volte nemmeno quella, se dalle aule si decide di evadere ogni tanto, o anche con costanza), in cui si sta fisicamente insieme, condividendo un'esperienza, più o meno soddisfacente, e non a un edificio in cui ci si incrocia casualmente, distrattamente; obiettivi, riferendosi a un corso di qualche decina di ore, spalmato in pochi mesi, e finalizzato a un esame, e non a una laurea, risultato di decine di corsi, laboratori, esercitazioni, spalmati in qualche anno, e frutto di tanti crediti disomogenei, della redazione di una tesi con un relatore più o

negativa di questa assenza, alla domanda su cosa ci si aspetti di trovare in una comunità accademica, la «ricerca di un senso di comunità, attraverso inclusione e criteri di collaborazione» ottiene, nei suoi valori sopra media, il 90,47%, mentre, ad esempio la «ricerca dell'eccellenza, attraverso competizione e criteri di efficienza» ottiene, nei suoi valori sopra media, solo il 28,07%: non credo sia una contraddizione, ma una (triste) spiegazione.

meno attento, e della discussione finale della stessa davanti a una commissione di, spesso, estranei.

In questo spazio, l'aula, in questo tempo, il corso, e in vista di questa finalità, un esame e qualche credito, si può creare una comunità e, allo stesso tempo, mostrandone l'insolita bellezza, si può proporre una via differente, per affrontare, per vivere diversamente, i propri anni universitari. Questo significa che quel piccolo miracolo può espandersi, per contagio, influenzando la percezione e il modo di partecipazione ad attività ed esperienze accademiche diverse, al di là di numeri, luoghi, obiettivi.

La "comunità d'aula", locuzione in questo momento simultaneamente introdotta e sdoganata (e quindi d'ora in poi privata di virgolette), è pertanto l'oggetto di questo lavoro. Un oggetto di difficile definizione e realizzazione, ma potenzialmente, questo è il mio assunto (e la mia motivazione nell'occuparmene e nello scriverne), portatore di grandi soddisfazioni, sia per quello che può dare (ma anche richiedere) a studentesse e docente durante un corso, sia per quello che può lasciare, a studentesse e docente, finito il corso. E, con un po' di presunzione e con altrettanta speranza, anche terminata l'esperienza accademica in qualità di studentesse, anche a distanza di tempo. Tutto questo può avvenire senza inficiare la trasmissione del sapere, che risulta invece più piacevole ed efficace, a essa affiancandosi la trasmissione di altro, sotto il profilo umano e relazionale.

1.2. Corsi e ricerca

Questo lavoro, e l'interesse per queste tematiche, hanno radici relativamente lontane e forse inusuali. Il resto del capitolo, mostrando il percorso personale e "professionale"¹¹ che mi ha consentito, anche attraverso errori e insuccessi, di scoprire la comunità d'aula, è abbastanza autoreferenziale (e quindi potenzialmente noioso o irritante). Credo che possa aiutare a comprendere dinamiche e sviluppi, ma non è indispensabile. Chi vuole, può saltare al prossimo capitolo.

Qualche anno fa, in seguito a una serie di eventi accademici che mi hanno portato ad alcune riflessioni sull'università e sul mio ruolo all'interno di essa, cerco nuovi sentieri, nella didattica

¹¹ Uso le virgolette perché non riesco a incasellare il mio lavoro di docente come "professione". Né riesco a definirla come "missione", per pudore, consapevolezza dei miei limiti, e per evitare un accostamento all'abusato, e anche per questo ormai indisponente, termine "*mission*".

e nella ricerca. Crisi, possibilità, meditazione, bisogno di cambiamento: una dinamica in fondo banale, certamente tardiva.

Le valutazioni, il momento, e una diversa consapevolezza, mi portano a ideare un “corso libero”¹², con alcune caratteristiche peculiari. Il corso, denominato *Sostenibilità in cammino*, non si svolge in un’aula, ma sull’appennino tosco-emiliano, dove la progettazione, passo dopo passo (letteralmente), prende forma¹³. Con una dozzina di studentesse, zaino in spalla, si percorre la *Via degli dèi*, cammino di cinque giorni e 130 chilometri di salite e discese, da Bologna a Firenze. Si discute di sostenibilità, ambiente e diritto, ma lo si fa in un modo diverso, e non solo sotto il profilo logistico, sperimentando il cammino come modalità di interazione, integrazione e didattica. Si vive il territorio, formando una piccola comunità itinerante che incontra e si relaziona con altre comunità, itineranti, ma soprattutto stanziali. Fissiamo nella memoria, e condividiamo, immagini e sensazioni, e non solo nozioni. Camminando, con il tempo lento e comune dei sentieri, osserviamo luoghi, interrelazioni e dinamiche che possono interessarci e aiutarci a comprendere di cosa, realmente, stiamo parlando, quando parliamo di ambiente, ma anche quando parliamo di sviluppo sostenibile. Parliamo di sostenibilità ambientale, ma anche relazionale. Parliamo di sviluppo economico e sociale, ma anche personale.

Questa è l’idea che prende corpo nei boschi¹⁴ quando, nel 2016, da solo, percorro la *Via degli dèi*. L’anno dopo, avuta la non scontata approvazione della mia facoltà, organizzo la prima edizione del corso. Ottengo la conferma che cercavo. Sì, parliamo di sostenibilità, ambiente e diritto, ma quello che può essere trasmesso, da me alle studentesse, e viceversa, è anche altro: il piacere e il desiderio di far parte di un gruppo in movimento, che mi aspettavo; il valore didattico, collettivo e individuale, dell’esperienza, su cui contavo; il divertimento, lo stare bene insieme, la serenità

¹² Questa è la piacevole denominazione, nel suo richiamo alla libertà, per i corsi a due crediti che non siano “laboratori applicativi”, ma che condividano, con essi, il numero di ore, venti.

¹³ Sul corso, sulla sua progettazione e sulla sua realizzazione, v. LUGARESI, N., *Una via differente*, Bonomo, Bologna, 2019, pp.5 ss..

¹⁴ La scelta dei boschi deriva da una motivazione didattica (insegnare nei luoghi, nell’ambiente, in cui si possono trovare spunti visivi immediati per la comprensione della sostenibilità, oggetto del corso), personale (amore per cammino e natura), ma anche “sanitaria”, considerando gli effetti positivi del passare del tempo nelle foreste; su questi ultimi profili, cfr. LI, Q., *Shinrin-yoku. Immergersi nei boschi*, Rizzoli, Milano, 2022.

comune, che mi sorprendono nella loro naturalezza ed entità; il senso di comunità, non detto, ma percepito chiaramente, che mi accarezza, e che apprezzo enormemente. Tutti aspetti, comprese le emozioni, che credo siano stati colti e vissuti anche dalle studentesse che mi hanno accompagnato. Un'esperienza condivisa, una piacevolezza condivisa, una conoscenza condivisa, una consapevolezza condivisa, ed emozioni condivise. La consapevolezza, soprattutto, di far parte di una comunità, e la rilevanza, sotto diversi profili, di questa appartenenza¹⁵.

L'aspetto "comunitario" era un risultato perseguito e atteso, o almeno sperato, del corso. Quello che cambia dal momento della progettazione al momento successivo alla compiuta realizzazione è però la mia percezione. L'aspetto comunitario da accessorio diventa centrale, e di questo non potrò non tenere conto nelle successive edizioni. Non solo. Se prima pensavo che quel corso fosse particolare per modalità e luoghi, dopo mi accorgo che alcuni risultati, che ritenevo naturalmente e forzatamente circoscritti a quell'esperienza, per la sua specificità spaziale, temporale e "ontologica", avrebbero potuto, per non dire avrebbero dovuto, essere esportati ai corsi "tradizionali, o, meglio, ai corsi "stanziali", in aula. La consapevolezza, e la gradevolezza, di far parte di una piccola comunità, dove ci si aiuta, dove ci si ascolta con attenzione, dove c'è collaborazione e non competizione¹⁶,

¹⁵ Alcuni estratti dalle valutazioni (anonime) della didattica dei cinque anni in cui ho tenuto il corso: «ogni difficoltà può essere superata grazie alla reciproca collaborazione e alla tenacia del gruppo affiatato e unito, sempre sorridente»; «la creazione di una comunità permette di vivere l'esperienza secondo principi di collaborazione»; l'esperienza «permette di vivere un corso universitario in maniera diversa, puntando sulla volontà (e capacità) di ognuno di essere un ingranaggio ben oliato nel gruppo»; il corso «riesce a creare una comunità [...] e a far vivere dinamiche "vere" tra i partecipanti (aiuto reciproco, leadership, ...)»; «siamo stati un gruppo coeso»; «interazioni di gruppo di qualità, creazione di legami»; «credo il corso si sia sviluppato molto bene, probabilmente questo anche grazie al bel gruppo che si è formato, permettendo uno scambio reciproco forte»; «non si lascia nessuno indietro»; è positivo essere riusciti a «costruire l'unità del gruppo bilanciando le caratteristiche di ognuno»; «siamo compagni di cammino»; «si riesce ad apprezzare quello [...] che si condivide»; «si creano legami tra i partecipanti»; «l'interazione tra persone sconosciute permette anche di comprendere i propri limiti e superarli»; è positivo creare «una comunità di persone che prima non si conoscevano e poi si trovano a condividere tantissimi aspetti importanti lungo il cammino, a partire dalla fatica, passando per parecchie risate, fino a discorsi profondi».

¹⁶ Cfr. DUSATTI, D., *Volare e schiantarsi nei cieli universitari*, in LUGARES, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.187: «La competizione è importante, ma produce soprattutto risultati sul piano individuale. La collaborazione, invece, ha sul lungo periodo un potere molto più forte a livello generale e sociale».

dove ci si esprime liberamente, dove si svolge un'attività didattica in un'atmosfera rilassata, dove ci si confronta in modo aperto, dove ci si diverte senza senso di colpa, dove ci si emoziona senza vergogna, possono non essere confinati esclusivamente, nell'ambito di un corso dalla logica e dalle modalità innovative, in spazi aperti, ma possono essere espansi, nell'ambito di un corso almeno apparentemente tradizionale, in spazi chiusi.

L'anno successivo, seguendo un altro filone di interesse, nell'ambito di un corso complementare, ma comunque sperimentale, fondato su partecipazione attiva e tematiche ampie, mobili e un poco vaghe (*Regole, etica e felicità*), cerco di implementare, tra quattro mura, l'aspetto "comunitario". La trasposizione in aula è possibile, ma non così semplice. Non posso giocare i fattori (boschi e prati accoglienti, sudore e fatica condivisi, e quel senso diverso di piccola "avventura") che mi hanno facilitato il compito nel corso "itinerante", e la cui mancanza nella didattica tradizionale era il punto cruciale del cambiamento e della sfida. I risultati sono buoni, ma potevano essere migliori. La sfida non è né vinta né persa. Non sono particolarmente soddisfatto, soprattutto di me stesso. Sono stato superficiale e presuntuoso¹⁷, avrei potuto fare le cose in modo più approfondito e meditato.

Ci rifletto, e dopo una breve auto-flagellazione metaforica, cerco di rimediare a queste mie mancanze, non volendo arrendermi. Cambio inoltre, dopo due anni, il nome, e parzialmente anche l'oggetto, del corso complementare, che diventa *Etica, università e comunità*. Rimane l'etica, di regole si parlerà comun-

¹⁷ Superficialità e presuntuosità possono spiegare, almeno parzialmente, l'insuccesso di altre due iniziative didattiche, la prima "esterna", ma non "itinerante", la seconda tradizionalmente "indoor" che ho proposto in questi anni. Entrambe non sono andate oltre alla fase di progettazione, ma non si sono tenute per mancanza di un numero minimo di studentesse. Un corso libero, *Sostenibilità solidale*, non si è tenuto per ragioni finanziarie e amministrative, da me sottovalutate in fase di progettazione, oltre che per un interesse limitato da parte delle studentesse, dovuto anche, anzi direi soprattutto, a comprensibili e ragionevoli motivazioni economiche, che non avevo colpevolmente preso in adeguata considerazione. Un laboratorio applicativo, *Regole che (non) sono le nostre*, si è interrotto dopo la prima lezione, per mancanza del numero minimo di partecipanti imposto, a mio avviso in modo eccessivamente rigido, dalla mia facoltà. A parziale consolazione, e forse discolta, ritengo che l'ideazione e la preparazione, ma in fondo anche l'insuccesso, di entrambi, siano stati positivamente importanti per la progettazione dei successivi corsi. Non ci sono fallimenti, ma errori da cui si impara. Lo ricordo spesso alle mie studentesse, ma potrei ricordarlo, anche più spesso, a me stesso.

que, la felicità è meglio non citarla, magari arriverà. Ma la novità è dichiarare subito l'importanza e la centralità della comunità, tanto nel titolo quanto, conseguentemente, nel *syllabus*¹⁸, sperando che questo condizioni interesse e approccio dei potenziali partecipanti. I risultati sono migliori, e sulla base di questi risultati decido di scrivere, dopo un paio di anni di esperienza, questo libro, per esprimere quello che ho studiato, percepito, osservato, sperimentato, augurandomi che possa essere di qualche utilità per qualcuno, docente o studentessa che sia.

In effetti, c'è anche un altro corso importante, purtroppo casualmente, nello sviluppo del presente progetto: il corso di *Diritto di Internet*, che tenevo da tempo, ma che, partito come corso in aula, nel marzo 2020 si interrompe, inutile specificare i motivi, per una settimana, sopravvivendo poi, per le lezioni residue, la maggioranza, attraverso la didattica a distanza. Tutti *online*, davanti a uno schermo. Già in avvio le tematiche "comunitarie", nella sua realizzazione più che nei suoi contenuti, erano presenti, sottotraccia, ma è stato solo con il passaggio alla didattica a distanza che, per una comune e implicita necessità contingente ed emotiva, dalla teoria si è passati a un comune sentire e da qualche indicazione su come aumentare collaborazione e condivisione si è arrivati a qualcosa di strutturale e organico. Di fatto, si è verificato, in modo imprevedibile, un passo ulteriore di rafforzamento dell'aspetto "comunitario", trattandosi in questo caso di un corso che aveva un suo oggetto autonomo, non collegato alle tematiche degli altri corsi citati.

Il merito è stato anche della piattaforma digitale che, traghettandoci immediatamente dall'aula fisica all'aula virtuale, ci ha consentito di proseguire il corso. La versione *online* del corso ha avuto infatti per le studentesse un effetto particolarmente apprezzato, quasi quanto il poter frequentare in tuta felpata, se non in pigiama. Una studentessa rilevò infatti, raccogliendo un immediato unanime consenso, come fosse stato piacevole, sorprendente, e indirettamente utile, vedere le facce dei suoi compagni, e non le schiene (la studentessa in questione era abituata a sedersi nelle ultime file; le studentesse delle prime file non vedono nemmeno tante compagne; le studentesse della prima fila vedono solo il docente). Era un aspetto di cui ero ragionevolmente conscio nelle lezioni in aula, ma dalla mia prospettiva:

¹⁸ Nel *syllabus* del corso di *Etica, università e comunità*, ad esempio, preciso subito che «l'obiettivo principale è quello di condividere, piacevolmente, un'esperienza educativa, ancor prima di trasmettere nozioni, abilità e conoscenza».

io vedo sempre i volti di tutte le studentesse. Nella didattica a distanza, sempre pensando a me stesso, io potevo perderne, se avessimo superato il limite di visualizzazione per schermata. Invece, considerando la prospettiva delle studentesse, loro, se quel limite non fosse stato superato, avrebbero potuto guadagnarci, in tema di visualizzazione reciproca: potevano vedere tutte le altre compagne, dovunque si trovassero.

In quel caso fummo fortunati: il numero dei frequentanti del corso, circa una ventina, consentiva la compresenza in un'unica schermata. Tutti, me compreso, potevamo guardarci negli occhi, o almeno vedere i reciproci volti, in ogni momento. Questo aspetto vale, come anticipato, solo per classi il cui numero consenta questa visualizzazione unica: in caso contrario il vantaggio diventa uno svantaggio, soprattutto per me, perdendosi studentesse dalla vista e creandosi una frattura costante nell'aula virtuale. Come se, in un'aula reale, ci fosse un muro dietro il quale fossero posti i banchi per alcune frequentanti.

Fermo restando che vedere una piccola immagine su uno schermo è comunque un surrogato della possibilità di vedersi a grandezza naturale e in carne e ossa, la possibilità di vedersi in volto tutti, reciprocamente, rappresenta a mio avviso l'unico aspetto realmente positivo della didattica a distanza¹⁹, se si vuole mantenere al centro il profilo relazionale (e "comunitario") dell'insegnamento universitario, e non lo si vuole sostituire con un approccio meccanico e impersonale.

Il merito sostanziale, in quell'occasione, fu delle studentesse di quel corso, che seppero reagire a una situazione pesante e ignota, la pandemia, e al conseguente confinamento in casa, con uno spirito positivo che trasformò in tempi brevi una didattica mediata da uno schermo, potenzialmente fredda, in una didattica che poteva avere, ed ebbe, grazie a quella circostanza, momenti inaspettati di calore positivo e condiviso. Da quel momento fu più facile per tutti intervenire, ascoltarsi e rispettarsi, trovando nel corso un momento di sollievo dalla quotidianità altrimenti cupa. Un viso, uno sguardo, un sorriso, un'espressione, per quanto trasmessi da una piattaforma digitale commerciale, portano a considerare l'interlocutore come una persona, più di quanto possa fare la visione di una schiena, reale, da cui talvolta fuoriescono magicamente parole lontane.

¹⁹ Per l'opinione delle studentesse, meno drasticamente negativa rispetto alla mia, sulla didattica a distanza rinvio ai risultati del sondaggio sul punto, in LUGARESI, N., *Università tra numeri e scelte* cit., pp.93 ss..

Si era creata una comunità per reazione, più che per disperazione, con un approccio costruttivo ed entusiasta, nei limiti in cui, in quei giorni, l'entusiasmo poteva esprimersi. Si sentiva, da parte loro e da parte mia, il bisogno di mettere da parte l'individualismo purtroppo naturale in ambiente universitario (e in misura maggiore in una facoltà di giurisprudenza), l'attenzione incentrata su di sé, per rivolgersi a una comunità transitoria, che in quel momento rappresentava il nostro presente, per sei ore alla settimana e, di fatto in quella situazione, un rifugio apparentemente virtuale, ma emotivamente reale. Il corso continuava normalmente, in circostanze che di normale nulla avevano, tra norme, casi, materiali vari, argomenti, discussioni, ma si era arricchito tacitamente di un'altra dimensione, particolarmente rilevante in quella situazione. La dimensione di una comunità di persone che stavano supportandosi, e non sopportandosi, e stavano traendo vicendevolmente conforto le une dalle altre, godendosi quel processo inaspettato.

Anche da quel corso, tenuto, se vogliamo dire così, nel *cyber-space*, divenuto per noi un luogo di incontro, qualcosa è passato, non solo come spirito, ma anche come semplice "momento condiviso" ai corsi in aula. Qualcosa che trasmettesse "calore"²⁰, che lo diffondesse. L'abitudine di arrivare tutti a lezione, in alcune occasioni più "comunitarie" di altre, a presentarsi tutti, io e loro, a lezione con qualcosa di caldo (e auspicabilmente analcolico) da bere, come un tè o una tisana. Un rituale collettivo che ci faceva sentire più connessi, umanamente e non solo digitalmente, più rilassati e più consapevoli, consolidando con semplicità la sensazione di far parte di una comunità.

E tutto quanto ho compreso dai corsi citati cercherò di portarlo anche nel corso proposto per il prossimo anno accademico: *Studentesse, studenti e relazioni*.

1.3. I frutti lungo il percorso

Nell'ambito del progetto complessivo, fatto di un intreccio di didattica e ricerca, ai corsi si sono uniti tre libri, già citati sopra, che hanno analizzato, in modi diversi, quello che stavo cercando di studiare. E questo è il quarto.

²⁰ Cfr. BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Bari-Roma, p.3: «la comunità è un luogo "caldo", un posto intimo e confortevole [...] un fuoco dinanzi al quale ci scaldiamo nelle giornate fredde».

Il primo libro (*Una via differente*) ripercorre l'esperienza del corso "itinerante", evidenziandone, più che gli aspetti strettamente didattici, gli aspetti personali e "comunitari". Il secondo libro (*Università tra numeri e scelte*) partendo da un lungo (sessanta domande) questionario riservato a studentesse ed ex studentesse, analizza alcuni aspetti fondamentali dell'esperienza universitaria complessiva e delle relazioni interpersonali che avvengono all'interno di essa. Il terzo libro (*L'università che vorremmo*) è una raccolta di scritti, sempre di studentesse ed ex studentesse, che hanno a oggetto, non sorprendentemente, l'università che si vorrebbe frequentare. E poter amare.

In questa continua intersecazione di traiettorie tra attività didattica (che è anche parte e base dell'attività scientifica) e attività scientifica (che analizza, ma anche condiziona, l'attività didattica), i corsi, sia quelli portati a termine che quelli naufragati (in fondo, dolcemente) hanno costituito l'ambiente nel quale ho svolto la mia ricerca empirica. Sia nell'ambito dell'attività didattica che nell'ambito dell'attività scientifica, il ruolo dell'interazione continua con le studentesse, su più livelli, con più modalità, in più momenti, è stato quindi non solo di primaria importanza, ma essenziale, nel significato del termine più ampio. Ma, oltre ad attività didattica e ad attività di ricerca, ho cercato di rispondere anche alla cosiddetta "terza missione"²¹, spesso pubblicizzata, e altrettanto spesso trascurata, per snobismo, per timore, per insensibilità, per incapacità. Questa missione, figlia di un dio minore rispetto a ricerca e didattica, è intesa qui, più tradizionalmente, sia come trasferimento della conoscenza anche all'esterno dell'università, sia come intervento, anche con posizioni scomode²², nel dibattito tanto pubblico²³ quanto in-

²¹ Cfr. NURCHI, R., *Frammenti di vita*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.89: «l'elitarismo che spesso contraddistingue l'istituzione denominata "Università" porta questa a considerarsi un mondo distaccato dalla società civile in cui è invece immersa, dimenticandosi di quella "terza via" che dovrebbe essere una missione da perseguire».

²² Cfr. DE MARTIN, J.C., *Università futura*, Codice edizioni, Torino, 2017, pp.166 ss.: il professore «è anche tenuto a professare, cioè a rendere pubblico il suo pensiero, fosse anche solo con il pubblico dei suoi studenti» e «ha un rapporto privilegiato con la *parresia*», cioè «dire la propria opinione con le parole più dirette possibili, in genere a qualcuno che detiene potere, anche se il farlo comporta dei rischi».

²³ Qui vorrei citare il discorso, tenuto il 9 luglio 2021 alla consegna dei diplomi della Scuola Normale di Pisa, da tre neodiplomate, anche a nome di un gruppo di altri compagni. Il contenuto, su cui si può essere d'accordo o meno, è interessante e stimolante, e va al di là della realtà propria dell'istituzione di riferimento, ma quello che colpisce sono sia l'occasione formale in cui il

terno all'università²⁴, ma anche, meno tradizionalmente²⁵, come necessità di considerare, nell'ambito di un corso, aspetti umani, relazionali ed educativi in senso ampio, con una visione aperta a ciò che ci circonda²⁵.

I libri citati, quindi, buoni o cattivi che siano, rappresentano e costituiscono risultati scritti, tangibili, della mia attività di ricerca, buona o cattiva che sia. Si è trattato di una ricerca diversa da quella giuridica tradizionale, una ricerca in cui volumi, articoli di riviste e altri strumenti consueti (norme, sentenze, etc.) con cui un giurista completa, e a volte rimpinza, le note a piè di pagina e la bibliografia, non hanno avuto un grande spazio. Si è trattato, nelle mie intenzioni e nella realtà che ha superato le mie intenzioni, di una ricerca sì empirica, ma soprattutto personale e "relazionale", emotivamente non neutra, dove osservazione, confronto, partecipazione, coinvolgimento, sensazioni, riflessione, condivisione hanno rappresentato, e rappresentano tuttora, i cardini fondamentali, nella consapevolezza della sfida.

Sfida che si è rilevata diversa da quella attesa: meno prevedibile nella sua evoluzione, in quanto non affrontabile con le sole armi tradizionali, ma più affascinante e piacevole, e con effetti sotto il profilo personale sorprendenti, percorrendosi sentieri (relazionali, emotivi) non tracciati e poco battuti in ambito accademico. E tutto questo ha rappresentato una ricchezza per la ricerca, non determinando una deviazione dal percorso. O,

discorso è stato pronunciato, sia, soprattutto, i toni, duri, senza sconti, utilizzati. Il discorso, e un'intervista che fornisce ulteriori elementi, si trovano su www.open.online/2021/07/27/studentesse-normale-di-pisa-intervista/ (consultato da ultimo il 28 aprile 2023).

²⁴ Qui vorrei citare la lettera aperta del 12 luglio 2018, di Fabiana Maraffa, studentessa dell'università di Bologna (https://download.repubblica.it/pdf/2018/locati/bologna/lettera_aperta_al_MR.pdf, consultato da ultimo il 28 aprile 2023), nella quale, rivolgendosi al proprio rettore, afferma: «*Con riferimento alla classe accademica, sarebbe importante riflettere sul valore del titolo di "Professore". Per far ciò, basterebbe la sua etimologia: colui che professa, che dice pubblicamente. In quella etimologia c'è la chiave della responsabilità a cui - con ambiziosa umiltà - richiamo, attraverso questa lettera a lei, i docenti del nostro Ateneo. Dire pubblicamente, sul lato interno, ciò che non funziona nelle nostre Università, ma altresì esporsi pubblicamente su ciò che accade all'esterno. Del resto, sarebbero inutili al Paese intellettuali potenti ma silenziosi*».

²⁵ Cfr. RAMMAZZO, S., *La terza missione dell'università: l'accesso paritario*, in LUGARESÌ, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.34: «*L'università non si dovrebbe fermare solo ai libri e alle lezioni frontali, ma anche rappresentare una dimensione di mondo, fatto di scambio di idee e di pensiero, di crescita personale e di presa di consapevolezza del contesto, della rilevanza delle scelte che compiamo*».

meglio, ha determinato una serie di deviazioni, di sorprese, di scoperte, tutte ugualmente preziose.

È curioso che a volte ci si possa dimenticare di avere a che fare con persone quando si affronta, scientificamente, la didattica. Si parla di procedure, strumenti, protocolli, metodologie²⁶, ma non di persone, sentimenti, fragilità ed emozioni²⁷. Se si trattasse di lontre, si osserverebbero questi intelligenti mammiferi nel loro ambiente, si studierebbero le loro relazioni, si investigherebbero i loro bisogni, si analizzerebbero i rischi che incontrano, spesso per opera dell'uomo, magari rimpiangendo il fatto che esse non possono parlare. Trattandosi di studentesse, paradossalmente, si considerano le stesse come esseri forse senzienti, ma comunque non degne di essere osservate e comprese, magari dimenticandosi che possono pure parlare e lo possono fare non solo con cognizione di causa, ma anche con profondità. Sono quindi ritenute, loro e i loro pensieri, aspirazioni, incertezze, fragilità, speranze, meno rilevanti di procedure, strumenti, protocolli, metodologie, e rese quindi trasparenti, senza alcuna empatia.

1.4. Egoismi e reciprocità

Infine, una *excusatio non petita*. Una motivazione ulteriore, per questo mutamento di prospettiva didattica, è data dal desiderio di cambiamento, dalla volontà di esplorare altro, dalla necessità di recuperare passione ed entusiasmo, e da un impulso di redenzione. Motivi egoistici. Però, mostrare come si possa cambiare il proprio approccio, come docente, non importa a quale stadio del proprio cammino "professionale", può rappresentare un esempio e un incoraggiamento per le studentesse, portandole a chiedersi se sia possibile, e auspicabile, un analogo cambiamento. La *accusatio manifesta* è quindi quella di egoismo, e lo am-

²⁶ Sul possibile significato dell'attenzione crescente verso aspetti procedurali e il decrescente interesse verso le persone, cfr. DENEALTY A., *La mediocrazia* (trad. Boi, R.), Neri Pozza, Vicenza, 2017, p.28: «Oggi il termine "mediocrazia" designa piuttosto standard professionali, protocolli di ricerca, processi di verifica e calibrazione metodologiche attraverso i quali le organizzazioni dominanti si accertano di rendere intercambiabili i propri subalterni. La mediocrazia è l'ordine in funzione del quale i mestieri cedono il posto a una serie di funzioni, le pratiche a precise tecniche, la competenza all'esecuzione pura e semplice».

²⁷ Sull'importanza delle emozioni, anche ai fini etici, cfr. NUSSBAUM, M.C., *L'intelligenza delle emozioni* (trad. Scognamiglio, R.), il Mulino, Bologna, 2004, pp.359 ss., con particolare riferimento alla distinzione tra empatia e compassione.

metto: ho pensato prima a me stesso, per migliorare la qualità della mia vita lavorativa, che alle studentesse, per migliorare la loro esperienza universitaria. Però, e qui arriva l'autoassoluzione, ero supportato dalla convinzione che si trattasse di un sano egoismo, una generosità verso me stesso che mi avrebbe consentito di essere più generoso verso gli altri, arricchendo anche loro.

Questa convinzione richiama peraltro implicitamente un principio non scritto delle relazioni tra docenti e studentesse: il principio di reciprocità. Se il docente si diverte a insegnare, mettendoci più passione, le studentesse si divertiranno a frequentare le lezioni, imparando non necessariamente di più, ma "meglio", conservandone memoria più a lungo, e metteranno più passione in quello che fanno. Se tutto viene finalizzato al voto, con un approccio strumentale, tutto termina con il voto²⁸. Se il docente si impegna nella preparazione del corso, delle lezioni, se mostra entusiasmo, le studentesse si impegneranno nella loro attività individuale di apprendimento, lasciando da parte progressivamente tanto possibili comportamenti opportunistici, volti a raggiungere il massimo risultato con il minimo sforzo, quanto altrettanto possibili comportamenti competitivi, volti a primeggiare e non a socializzare. Auspicabilmente, invece, privilegeranno frequenza consapevole e partecipazione collettiva rispetto alla ricerca di scorciatoie e di gare. Se il docente considera le studentesse come persone multidimensionali, con i loro talenti e abilità, ma anche con le loro emotività e fragilità, le studentesse potranno fare lo stesso con il docente. Le studentesse, agli occhi del docente non saranno più numeri di una didattica spenta, oggetti di una trasmissione del sapere proceduralizzata, omologata e asettica. E agli occhi delle studentesse il docente potrà non essere più considerato un dispensatore di materiali da studiare, parole, *slide*, voti. Il docente deve saper fare il suo lavoro, ma deve anche saper ispirare²⁹, e volerlo fare. O almeno, volerci provare.

²⁸ Cfr. Laurie Santos, professoressa di Yale, nel *syllabus* del Corso, di notevole successo, *Psychology and the Good Life* (<https://s3.amazonaws.com/peezer/PSYC157.syllabusupdated2018.pdf>, consultato da ultimo il 28 aprile 2023): «Warning: As you'll soon learn, psychological research shows that overly focusing on extrinsic rewards like grades is likely to 1) diminish your interest in the course material, 2) undermine your enjoyment of the class and 3) impede your future understanding of everything you're studying».

²⁹ «The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires.» (William Arthur Ward)

Il corso diventa gradualmente un'esperienza. I partecipanti, docente compreso, si fanno gradualmente comunità, e non si considerano vicendevolmente estranei, "altro", se non addirittura contrapposti, "avversari". Si considerano, insieme, una comunità transitoria, che vivendo insieme solo lo spazio di qualche mattino, sa però portare oltre quel tempo, agli altri, con sé, qualcosa di importante. Una comunità naturalmente imperfetta, che faticando a percorrere la sua strada, resa scivolosa e impervia dagli ostacoli creati da abitudine e inerzia, sa però godersi il percorso e gli sforzi, senza farsi condizionare da ricerca spasmodica di perfezione, esaltazione insensata dell'eccellenza³⁰, promozione tossica della competizione³¹ e sindrome del fallimento³². La perfezione non esiste, nel mondo, nell'università, nelle persone, e la sua ricerca continua e inconsapevole può essere solo causa di frustrazione³³.

Quello che conta è semplicemente un impegno informato, cosciente. L'eccellenza in ambito universitario³⁴, come sublima-

³⁰ Cfr. CARDONE, B., *Il percorso universitario: interazione, introspezione e crescita professionale*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.246: «È proprio sul concetto di comunità che dobbiamo soffermarci: appare difficile pensare a una vera e propria community, intesa come uno spazio di collaborazione e aiuto reciproco tra gli studenti, se il clima che si respira all'interno dell'ateneo è quello della competizione sfrenata e del voler raggiungere l'eccellenza ad ogni costo».

³¹ Dalle valutazioni (anonime) della didattica del corso di *Etica, università e comunità*: «Purtroppo la pressione e l'ambiente competitivo a volte malato della nostra facoltà porta noi studenti e studentesse a dimenticarci di alcuni importanti valori: quali comunità, cooperazione e apertura alla comunità universitaria tutta».

³² Cfr. ZIVIANI A., *Università: come reagire alla nuova cultura dell'ansia*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.129: «è il nostro contesto socio-culturale, che ci propone un mito della perfezione, dove tutti sono sempre "al top", dei vincenti, anche partendo dal nulla "riescono" nella vita e hanno successo apparentemente con estrema facilità. [...] non è ammesso l'errore, che provoca in colui che inciampa dentro una scelta "sbagliata" una sensazione di fallimento e nel tentativo di essere "al top" aleggia un isolamento che, guarda caso, è manifestazione sempre più tipica di un individualismo competitivo che connota l'ambiente universitario, dove tutti sono sempre più soli ed è pesante la mancanza di quel "gruppo classe" simbolo degli anni liceali».

³³ Cfr. DAVID, S., *Agilità emotiva* (trad. Simone, M., Voi, R.), Giunti, Firenze, 2018, p.72: «Apprendere come cogliere e accettare integralmente il proprio sé, compresi i difetti, le ferite e tutto il resto, ci aiuta a ricordare un dettaglio che caratterizza tutti i nostri eroi e le nostre eroine: non sono perfetti. La perfezione è unidimensionale, irrealistica e noiosa».

³⁴ Per una serie di opinioni sull'eccellenza in ambito universitario, cfr. www.roars.it/tag/eccellenza/ (consultato da ultimo il 28 aprile 2023).

zione manichea del merito³⁵ e della meritocrazia³⁶, è un mito moderno, e dannoso, almeno fino a quando la sua misurazione e la sua attestazione avverranno con criteri ondivaghi, opachi, imprecisi e illogici da parte di soggetti sprovvisti di sensibilità, spirito critico, empatia e magari pure di competenza. La competizione può essere tollerata entro certi limiti, che non consentano di connotarla come uno sterile confronto finalizzato a una ricerca continua di una reciproca sopraffazione. Il fallimento non può essere identificato con il mancato riconoscimento dell'eccellenza, come la sconfitta in una competizione che non ha ragione di esistere.

E ci sono altri pericoli, al di là dei problemi di “misurazione”, che possono portare a una distorsione del processo educativo: creare un’*élite* sotto il profilo professionale, ma non sotto il profilo relazionale, sfornare laureati che hanno perso il contatto con le persone che non condividono il loro *status* culturale e sociale e che hanno smarrito la loro umanità³⁷.

Sono possibili, per avere un’università che aiuti a educare, istruire, formare persone, parametri sostanzialmente differenti: il desiderio, e la soddisfazione, di fare il proprio dovere nell’ambito di una collettività in cui anche gli altri fanno lo stesso; la ricerca di un senso di comunità³⁸ in cui i risultati dei singoli si in-

³⁵ Sul merito, e sull’uso distorto e strumentale di questo termine, cfr. BOARELLI, M., *Contro l’ideologia del merito*, Laterza, Bari-Roma, 2019, pp. 3 ss., con particolare riguardo al rapporto tra merito, efficienza e settore pubblico; sul rapporto tra comunità e merito, cfr. BAUMAN Z., *Voglia* cit., pp.57 ss., con particolare riguardo alla relazione, anzi alla contrapposizione, tra potenti e affermati da un lato e poveri e sconfitti dall’altro e al concetto, estremamente utilitaristico, di «comunità flessibile»; sulla crisi e sulla eclissi del merito e della meritocrazia, anche in riferimento al sistema educativo, v. BRIGATI, R., *Il giusto a chi va*, il Mulino, Bologna, 2015, pp.148 ss., con particolare riguardo alle possibilità di «*contraffazione del merito*».

³⁶ Sul rapporto tra meritocrazia e sistema educativo, cfr. MASTROCOLA, P. RICOLFI, L., *Il danno scolastico*, La nave di Teseo, Milano, 2022, pp.212 ss.: «*l’istruzione superiore è democratica se il suo livello viene tenuto alto, e se per accedervi contano solo il talento e l’impegno*»; APPIAH, K.A., *The myth of meritocracy: who really gets what they deserve?* (www.theguardian.com/news/2018/oct/19/the-myth-of-meritocracy-who-really-gets-what-they-deserve, consultato da ultimo il 28 aprile 2023).

³⁷ Cfr. DERESIEWICZ, W., *The disadvantages of an élite education* (<https://theamericanscholar.org/the-disadvantages-of-an-elite-education/>), consultato da ultimo il 28 aprile 2023): «*The first disadvantage of an elite education [...] is that it makes you incapable of talking to people who aren’t like you*».

³⁸ Qui, e in questo lavoro, si usa la locuzione “senso di comunità”, in un’accezione positiva, come sensazione, desiderio di far parte attiva di un gruppo

tegrano nell'ambito della consapevolezza dei risultati raggiunti dalla comunità stessa; la condivisione e la collaborazione come modalità per perseguire gli obiettivi di crescita individuali e comuni, godendosi l'esito, ma soprattutto percorso e relazioni.

di persone, con cui condividere un percorso, esperienze; cfr., però, AIME, M., *Comunità*, il Mulino, Bologna, 2019, p.80, secondo cui tale espressione rappresenta «una sensazione senza la struttura, un'emozione privata, non un'esperienza collettiva», così come «l'amicizia sta trasformandosi da relazione a sensazione».

Capitolo 2

Relazioni, università, vita

2.1. Etica e relazioni

«*La vita è fatta di relazioni: cerchiamo di imparare a gestirle bene in modo da far vivere una bella esperienza a tutti quanti*».

Nella prima lezione del corso di *Etica, università, comunità* si discute di relazioni interpersonali in ambito accademico. Ne approfitto per introdurre il concetto (concezione? visione? proposta? sfida? speranza? provocazione?) di comunità d'aula, per me fondamentale. L., una studentessa del corso, cita un video, incrociato casualmente in Erasmus, che ritiene interessante a questi fini, e che secondo lei sintetizza un approccio positivo ai rapporti tra docenti e studentesse. Curioso, le chiedo se può ritrovare il video, e farmi avere il *link*, così da vederlo tutti insieme. Il giorno dopo ricevo un'*e-mail* in cui L. mi dice che non è riuscita a rintracciare il video, ma lo riassume con la citazione di apertura.

Leggendo quelle parole, le trovo perfette tanto per una stampa motivazionale su una maglietta ispiratrice quanto per l'*incipit* di un capitolo di un libro. Un libro in cui vorrei provare a esporre cosa io intenda per comunità d'aula, perché ritenga che la sua formazione nell'ambito di un corso sia importante, se non necessaria, per il successo del corso stesso, e perché sia convinto che la formazione di una tale comunità possa dare frutti considerevoli al di fuori dell'aula e al di là del tempo del corso. Il libro è, appunto, questo. Seguirà prima o poi la maglietta.

Negli ultimi anni, dedicandomi a corsi un poco fuori dall'ordinario, per tematiche, modalità di insegnamento e, a volte, luoghi, ho individuato un paio di elementi caratterizzanti. Il primo è costituito dall'attenzione per temi riguardanti etica e università, dopo anni in cui ho vissuto nella seconda, ma non sempre ho percepito il rispetto, per non dire la coscienza dell'esistenza, della prima. Il secondo è caratterizzato dal desiderio di creare

in aula un'atmosfera collaborativa che porti le studentesse, e il docente, a considerarsi parte di un gruppo quanto più coeso possibile, la comunità d'aula, appunto, nell'ambito della quale gli scopi di un corso universitario possano essere perseguiti con maggiore efficacia, con maggiore serenità, e con maggiore soddisfazione, in armonia³⁹. Questi due flussi non scorrono paralleli, ma si intrecciano, e si rinforzano vicendevolmente, nei modi, con le finalità e con le prospettive che cercherò di analizzare ed esporre.

L'attenzione per temi riguardanti l'etica in università, nelle sue diverse declinazioni (mondo universitario, ateneo, dipartimento, aula, persone) è derivata dalla constatazione che le regole accademiche si richiamino sempre più frequentemente a questi profili, ma tanto le dichiarazioni di principio quanto le norme specifiche siano spesso, e colpevolmente, trascurate, svilite e nascoste, e in definitiva dimenticate.

Credo che l'università, così facendo, tradisca una delle sue missioni più importanti: quella di contribuire alla formazione di una società i cui membri condividano principi o si pongano almeno domande su quali questi principi possano essere e ne discutano apertamente. Una società che sia composta non semplicemente di individui colti, tecnicamente preparati, pronti a inserirsi nel mondo del lavoro, ma soprattutto di cittadini consapevoli che abbiano ben presenti le scale di valori possibili e quelle più in linea con i principi fondamentali della nostra Costituzione, con il benessere (economico, sociale, "umano") della società e dei suoi componenti e con lo spirito proprio dell'istituzione accademica. Anche perché, altrimenti, si corre il rischio di creare una classe dirigente (o semplicemente una società) istruita, ma composta, se non di sociopatici, di soggetti che non si pongono il problema di seguire una bussola morale. O non si preoccupano di averla smarrita, se mai l'hanno avuta. In assenza di principi etici condivisi e rispettati, il rischio è che siano perseguiti, senza scrupoli, interessi particolari ed egoistici, con nessuna attenzione per gli altri e per la comunità nel suo complesso. O che si sviluppino sentimenti, intenti e dinamiche di esclusione o sottomissione degli individui che non appartengono, e mai dovranno e potranno appartenere, a una *élite* senza scrupoli, arroccata in se stessa senza volontà e possibilità

³⁹ PENNAC, D., *Diario di scuola* (trad. Melaouah, Y.), Feltrinelli, Milano, p.107: «Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia».

di redenzione. Oppure ancora che non si sappia proprio come comportarsi, sotto un profilo relazionale, non solo all'interno del mondo accademico, ma anche in quello reale, trasmettendo inconsapevolmente, ma non per questo meno colpevolmente, questa incapacità alle studentesse. Il rischio è abituarsi a tutto questo, nell'ambiente accademico e nella società.

2.2. Senso di comunità

Credo anche che la società, nel suo insieme e nelle sue articolazioni, e l'università, nel suo complesso, e nelle sue partizioni, abbiano bisogno di rivedere le proprie priorità, i propri obiettivi fondamentali, rinunciando a qualche mito per abbracciare qualche valore più reale: meno astratte o supposte "eccellenze", e più persone che fanno il loro lavoro e il loro dovere seriamente, senza proclami; meno competizione, spesso non regolamentata in modo trasparente e quindi viziata, nonché profondamente tossica, e più spirito collaborativo, che unisca, e non divida, le persone; meno autocelebrazioni e autocompiacimento, magari per risultati certificati in modo opaco che escludono obiettivi più rilevanti, e più umiltà e rivalutazione di ciò che, pur importante, è stato, non da poco, trascurato in ambito universitario.

Credo, in altre parole, che ci sia bisogno, in ambito accademico, di un maggior senso di comunità e di una condivisione più profonda⁴⁰ tra persone e tra istituzioni. L'obiettivo è ripensare e riequilibrare, ridando loro dignità, rapporti e relazioni lasciati andare alla deriva, una deriva che non favorisce le persone migliori, nell'ottica del raggiungimento di risultati spesso estranei a una comunità di studiosi. In questo senso, la discussione di temi "etici", che riguardino o meno l'università, cerca, un po' presuntuosamente, di fondere didattica e sensibilizzazione, nozioni e riflessioni personali (tanto mie quanto delle studentesse), spirito critico e infusione di "amore civico". Rispetto alla strada (a volte cattiva) maestra, ci sono molti sentieri alternativi possibili, e si può scegliere quello più adatto alle proprie aspirazioni. E in ognuno di questi si possono incontrare stupore e bellezza: nel percorso, negli incontri, nella sensazione di libertà.

⁴⁰ Cfr. AIME, M., *Comunità cit.*, pp.114: «riscoprire il valore della condivisione significa superare l'impovertimento umano e culturale a cui ci porta la solitudine della competizione a ogni costo, del possesso come marchio di successo».

Il desiderio di creare una comunità d'aula, e quindi un ambiente inclusivo (termine abusato, spesso strumentalmente, e diluito, spesso consciamente, me ne rendo conto: cerco di usarlo con moderazione e un po' di pudore), aperto e gradevole (termini usati meno frequentemente, ma non per questo meno importanti), gentile e stimolante (termini ormai estinti, a cui sono affezionato), è invece determinato da due convinzioni.

La prima convinzione è che un'atmosfera rilassata (ma non svaccata) aiuti non solo a stare meglio, ma pure a imparare con maggiore facilità ed efficacia, anche in termini di conservazione temporale nella memoria individuale. Quello che si impara in modo travagliato tende a essere dimenticato, per archiviare anche il ricordo di quella sofferenza inutile. E se qualcosa viene ricordato con l'esperienza negativa che lo ha generato, grazie a essa sarà comunque accompagnato da una sensazione spiacevole, una patina grigia che ne svaluterà il valore e che comunque inquinerà l'esperienza di apprendimento. Chi vuole, può rovinarsi la vita accademica in altri momenti e luoghi: non mancano, e non mancheranno, le occasioni. Nella mia aula vorrei invece che si vivesse, tutti, me compreso, un'esperienza piacevole.

La seconda convinzione è che si sia perso, da tempo immemore (personalmente non ricordo di averlo mai vissuto, né come studente né come docente), lo spirito comunitario dell'università, che pure aveva caratterizzato la sua nascita come *universitas magistrorum et scholarium*. E questo è un peccato, un tradimento e una sventura, della cui perpetuazione nessuno sembra responsabile, avendo ormai assunto una forza inerziale, invisibile ma implacabile. Invece ne siamo tutti responsabili, avendo, quanto meno, archiviato ogni speranza di redenzione o rinsavimento, abbattendo i confini tra realismo e cinismo, tra disillusione e resa.

Il desiderio, anche solo di essere a lezione⁴¹, è importante, in quanto è il nutrimento della volontà di costruire insieme qualcosa, con dedizione. Senza questo impegno, e senza entusiasmo⁴², niente di durevole può essere creato⁴³.

⁴¹ Cfr. RECALCATI, M., *L'ora cit.*, p.6: «Un'ora di lezione non è mai robetta, non lo è lo scorrere di un tempo già nato morto, non è un automatismo svuotato di senso, non è routine senza desiderio».

⁴² Cfr. MARZI, A., *Entusiasmo e preoccupazione nell'essere studentessa fuori sede*, in LUGARES, N. (a cura di), *L'università che vorremmo cit.*, p.163: «Nell'idea di università come comunità è certamente l'entusiasmo ad essere il fattore dominante, si ha infatti l'entusiasmo di poter essere parte di qualcosa di nuovo e sentirsi appartenere alla realtà universitaria».

⁴³ Cfr. BAUMAN Z., *Voglia cit.*, p.97, per il quale «se le relazioni (compresa

Nell'ambito di una "sussidiarietà accademica verticale" (si parte dal basso dell'organizzazione: il singolo corso), ma anche orizzontale (si parte dai "cittadini dell'università", docenti e studentesse, non dagli organi ministeriali, di ateneo o di dipartimento, non particolarmente attenti a queste tematiche), quello che ho cercato, cerco, e cercherò di fare in questi anni, con l'aiuto di chi frequenta i miei corsi, è abbastanza semplice: «*far vivere una bella esperienza a tutti quanti*». Perché il principio per cui «*la vita è fatta di relazioni*» dovrebbe applicarsi in modo più diffuso, continuo e incisivo all'interno dell'università, e «*imparare a gestirle bene*», queste relazioni, spetta a tutti. Siamo noi docenti che possiamo mostrare prospettive diverse per raggiungere questo risultato, confidando che le nostre studentesse ci seguano, o almeno abbiano l'opportunità, la sensibilità e la responsabilità di considerare, liberamente, se seguirci. Ma alla fine, le relazioni sono tra persone, e la responsabilità è comune.

Tutto questo può avvenire a partire dal luogo, l'aula, e da quella curiosa e sincopata successione di eventi, il corso, in cui l'interazione con le studentesse vive di una quotidianità che non deve diventare *routine*, potendo invece mostrare prospettive stranamente considerate bizzarre: l'università come vita, e non come una parentesi strumentale da superare limitando i danni emotivi; docenti e studentesse come persone, che si rapportano in modo maturo, aperto, diretto, e non come attori condannati a recitare ruoli cristallizzati, sempre uguali e spesso intrisi di reciproca diffidenza, difficile da superare; relazioni accademiche come interazioni piacevoli e leggere, ma anche stimolanti e intense, e non come rapporti tollerati, superficiali e ansiogeni, un male necessario di cui liberarsi rapidamente, nel presente e nella memoria, una volta usciti da quel luogo.

2.3. Piccoli gesti gentili

Ci sono momenti, nei rapporti tra comunità accademiche, in questo caso la comunità delle studentesse e la comunità dei docenti, nei quali ogni capacità di dialogo si interrompe. Non deve trattarsi per forza di questioni, o scontri, epocali. Anzi, può trattarsi invece di questioni apparentemente banali, nelle quali

l'aggregazione comunitaria) hanno come unica garanzia di durata la scelta degli individui di "farle durare", tali scelte devono essere reiterate quotidianamente e con zelo e dedizione tali da consentire loro di durare».

basterebbe un gesto semplice da entrambe le parti per superare lo stallo. Il gesto non avviene, nessuno fa il primo passo, lo stallo rimane. Se l'insorgere di questi cortocircuiti relazionali costituisce una cartina al tornasole della presenza o meno di una comunità accademica tra docenti e studentesse, l'indicazione non è affatto positiva.

Un esempio di questa incapacità di comprendere l'altro, e le sue esigenze, per pigrizia o per "principio" (un principio sbagliato) è la cancellazione dalle liste d'esame da parte delle studentesse che non si presenteranno all'appello. Con l'iscrizione digitale basta un *click*: per inserirsi nella lista, ma anche per cancellarsi dalla stessa. Nonostante questo, le liste delle iscritte sono, a ogni appello, poco affidabili. Perché non ci si cancella? Nulla è cambiato, sembra, da tanti anni fa quando, studente, mi iscrivevo annotando a penna il mio cognome e il mio nome su un foglio attaccato nell'androne della facoltà, spesso dopo Batman, qualche volta prima di Minnie. Un elenco inaffidabile, ma almeno fantasioso. Si attendevano poi ore, a volte l'intera giornata, prima di essere interrogati, i libretti cartacei che vagavano tra assistenti di diversa fama, e con loro le possibilità di successo. Ma perché? Me lo chiedevo allora e passato dall'altra parte della barricata, me lo chiedo ancora.

Non si tratta, da parte delle studentesse, solo di dimenticanza, che pure incide. Parlandone con loro, una motivazione emersa è quella secondo la quale non si procede alla cancellazione per una forma (non espressamente dichiarata) di rivalsa, per non dire di ripicca. Visto che i docenti, anche se non tutti, non programmano comunque lo svolgimento dell'appello, dividendo gli esaminandi in scaglioni orari per evitare quelle lunghe attese, le studentesse evitano di cancellarsi, in quanto inutile. Si può considerare umano quel comportamento (e lo è), ma lo si può anche criticare, in quanto sterile, e poco maturo (e lo è).

Nella comunità dei docenti, d'altra parte, la versione non è diversa, ma le motivazioni sono ribaltate. Non si procede alla programmazione temporale degli esami durante la giornata (o le giornate) perché le liste sono poco affidabili, e la minaccia del salto di appello per chi non si presenta, pure prevista dalle norme⁴⁴, si è rilevata inefficace, oltre a costituire un aggravamento procedurale. Una rivalsa, o una ripicca, con una scusante meno

⁴⁴ V. art.20, comma 11, *Regolamento didattico di ateneo*: «Le strutture accademiche possono prevedere limitazioni alla partecipazione agli appelli successivi per lo studente [...] che sia risultato assente all'appello senza adeguata motivazione».

valida, considerati i rispettivi ruoli, responsabilità, età e supposta maturità, ma anche valutate le diverse conseguenze che le due parti contrapposte si troveranno a dover sopportare: problemi organizzativi facilmente risolvibili da un lato, contro la perdita di ore del proprio tempo, sprecate in un'attesa per di più ansiogena e comunque ingiustificabile.

Sembra una di quelle situazioni senza uscita, proprie, con metafora non lusinghiera, di un qualsiasi condominio mediamente litigioso, tra briciole sul terrazzo e rumori di tacchi. Eppure, non solo c'è una norma espressa che indica questa cancellazione come obbligo delle studentesse, ma ci sono altre norme, di carattere generale⁴⁵, che impongono ai docenti, implicitamente, un obbligo di umana cortesia: non sottoporre le studentesse a un trattamento di questo genere, insensato, insensibile, insostenibile. Aggiungere *“è sempre stato così, ci siamo passati anche noi, quando eravamo studentesse”* sembrerebbe una giustificazione degna di un qualsiasi fenomeno di nonnismo da caserma: noi abbiamo sofferto e sopportato, ora tocca a voi. Nessuna solidarietà intergenerazionale, nessuna umana pietà, quando l'università dovrebbe nutrirsi anche di questo⁴⁶. Invece: un giorno statua, un giorno piccione⁴⁷.

La responsabilità maggiore è chiaramente di noi docenti, anche perché causa un disagio più intenso a persone che sono soggette a un potere comunque esistente e percepibile: il nostro. Se è vero che le liste sono poco affidabili, che molte studentesse non si cancellano, è anche vero che, proprio perché la tendenza è abbastanza consolidata, si possono fare previsioni statistiche, e

⁴⁵ V. art.2.5, comma 5, *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento*. «In caso di esami orali, deve essere predisposta da parte dei e delle docenti una programmazione almeno indicativa della convocazione dei candidati, che, tenendo conto della modalità (telematica o meno) della prova e della numerosità dei partecipanti, eviti ai candidati attese ingiustificate». Incidentalmente, una curiosità di linguaggio, in una normativa apparentemente attenta, almeno considerando il titolo, alle questioni di genere: «dei e delle docenti», ma «dei candidati», e «dei partecipanti»; dalla lettera della norma sembrerebbe quindi che le (studentesse) candidate possano attendere in modo ingiustificato.

⁴⁶ Cfr. MARTINO, S., *Il mediatore universitario*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.263: «Le università sono laboratori di comunità, nei quali si dovrebbero sperimentare sistemi innovativi ed efficaci per la promozione di valori solidaristici».

⁴⁷ Aforisma attribuito, non unanimemente, a Bruce Dickinson, membro del gruppo heavy metal britannico Iron Maiden: *Some days you're the pigeon, some days you're the statue*.

programmare in base a quelle. E in ogni caso, un'attesa di un'ora può essere accettata, un'attesa di quattro ore è ingiustificabile, un'attesa di dieci ore è offensiva e dimostra l'assoluta mancanza di rispetto, quel reale rispetto che in tutte le relazioni occorre dimostrare, e non solamente affermare, promettere o predicare⁴⁸, per poterlo chiedere e ricevere.

Detto questo, anche le studentesse hanno una responsabilità che va al di là della dimenticanza e della rivalsa. Il ragionamento per cui è inutile, se non addirittura ingiusto, cancellarsi se i docenti non programmano comunque la distribuzione cronologica dell'appello, continuando a sottoporre le esaminande a forche caudine temporali, ha un difetto fondamentale, oltre alla probabile perpetuazione dello *status quo*. Il primo è che questa sterile forma di "resistenza pigra", di "ritorsione passiva", viene applicata sia ai docenti insensibili, che non programmano, che a quelli sensibili, che invece lo fanno. Il risultato non è solo quello di poter peggiorare la situazione, allargando la platea dei primi, ma soprattutto quello di non distinguere e di applicare a tutti il "peggior trattamento". Una logica iniqua che manca di rispetto a chi il rispetto invece lo mostra. Se una persona ti rispetta, non dovresti mancare di rispetto a quella persona, perché altre persone non ti hanno rispettato, ma dovresti rispettarla di più.

Incidentalmente, questo tipo di responsabilità è propria anche dei docenti. Si fanno attendere le studentesse che sono presenti, che hanno seguito le regole, perché altre studentesse non si sono cancellate. In entrambi i casi, queste "sanzioni relazionali" vanno a colpire anche, anzi soprattutto, chi si comporta correttamente, aumentando la sensazione di ingiustizia, e allontanando ogni speranza di formazione di una comunità sana. O di una comunità *tout court*. Il principio di reciprocità alla base del rapporto tra docenti e studentesse si applica qui in maniera netta, con la negazione del rispetto da parte di entrambe le componenti di una comunità che non si formerà.

Questa incapacità di considerare le esigenze dell'altro, riprodotta purtroppo in altre vicende, porta infatti ad allontanare sempre di più le due comunità, quella dei docenti e quella delle studentesse e rappresenta comunque un indice del malfunzionamento delle relazioni accademiche. Il primo passo spettereb-

⁴⁸ Cfr. MASTROCOLA, P. RICOLFI, L., *Manifesto del libero pensiero*, La nave di Teseo, Milano, 2022, pp.63 ss.: «Il rispetto vero non s'impone e non si predica. Le leggi ad hoc e le lezioni moralistiche sono solo parole. Il rispetto s'impara. E s'impara in modo spontaneo e, auspicabilmente, inconsapevole».

be ai docenti, non solo per la supposta maggiore maturità, che in questi casi non viene confermata, ma anche per una maggiore consapevolezza delle trappole delle relazioni interpersonali in ambito accademico.

Questo non vuol dire che le studentesse, come comunità, non potrebbero fare il primo passo, assumendosi formalmente l'impegno di rispettare quell'obbligo e attenendosi a esso. Sarebbe un bel segnale: le giovani adulte che danno una lezione agli adulti più adulti, cercando di fermare l'insana dinamica caratterizzata da "sì, ma loro...". Una lezione che costerebbe loro solo un *click*. Ed è anche questo, l'evitare un gesto di minimo impegno, che nella discussione in aula ho contestato alle studentesse, apparentemente senza grande fortuna a giudicare dagli sguardi.

Si potrebbe obiettare che tutta questa discussione su un aspetto marginale (rispetto al risultato dell'esame, rispetto al corso, rispetto alla laurea, rispetto alle tasse universitarie, rispetto alla situazione dell'università italiana, rispetto alla vita, e così via) è eccessiva. A parte il benaltrismo strisciante, per cui ci sono sempre altre cose più importanti da risolvere (che, incidentalmente, raramente si risolvono, ma in compenso rinviano senza fine la risoluzione di quelle meno importanti), ci sono due aspetti secondo me trascurati: l'importanza, in sé, dei piccoli passi, e la rilevanza degli stessi ai fini della formazione di una comunità universitaria.

Superare un ostacolo come questo è un piccolo passo, apparentemente. Ma superarlo significa evitare alle studentesse attese senza senso, riconoscere il valore del loro tempo, dimostrare rispetto reciproco, considerarle persone, costituire un esempio, un precedente, per altre questioni. Ed essere, semplicemente, gentili.

Pensare all'altro è possibile. Affermare, anche con comportamenti semplici nella quotidiana convivenza, che comunità delle studentesse e comunità dei docenti facciano parte della stessa, più ampia, comprensiva (nel doppio significato: che capisce, che accoglie) comunità, non è banale. Inutile invece, e ipocrita, fare affermazioni astratte in senso ecumenico quando si è impegnati ufficialmente in discorsi retorici per occasioni celebrative. Sarebbe un passo semplicissimo, ma rivoluzionario. Si sacrificerebbe solo un orgoglio miope e sterile e/o una pigrizia incoerente e insensata. Fermare quella "*race to the ethical bottom*", per la quale, visto che qualcuno di una comunità mi tratta male ("non si cancella", "non programma"), io tratto male tutti

gli appartenenti a quella comunità, comprese le persone che mi rispettano e che per questo più saranno sorprese e ferite, non è un atto di eroismo, ma un atto di piccola gentilezza. Perché trattenerci da piccoli atti di cortesia, casualmente coincidenti con obblighi istituzionalizzati? Per una rivalse che non darà frutti, ma solo una giustificazione ulteriore al comportamento avverso che, giustamente, non si apprezza?

Le piccole cose, saperle apprezzare, saperne godere, sono importanti. Ce lo ripetiamo spesso, quando riflettiamo sulla nostra vita. Lo leggiamo spesso, in trattati di psicologia, in meditazioni di saggi o in poster motivazionali e un po' ruffiani. Le piccole cose sono importanti anche in università, e in un'aula. E quelle piccole cose non dobbiamo solo aspettarle, ma possiamo anche crearle.

Non si tratta qui di applicare regole, che pure ci sono, e che pure potrebbero essere richiamate. Fingiamo che regole non ci siano, che questa fattispecie non sia stata prevista, non sia stata normata. Fingiamo che non si cerchi una soluzione istituzionale, ma che entrambe le parti decidano, bizzarramente, di essere semplicemente gentili. Tutto si risolverebbe in un attimo, si eviterebbero discussioni ricorrenti, perdite di tempo, cattive rappresentazioni di sé.

In università si parla spesso di efficienza, competizione, merito, eccellenza, *ranking, skills, stakeholders, mission, vision*. Non di gentilezza, che porterebbe comprensione, empatia, collaborazione, piacevolezza dei rapporti universitari, miglioramento del clima accademico, senso di comunità⁴⁹. E, per chi non è sociopatico o anaffettivo, una gradevole sensazione.

Una parola della lingua bantu, *ubuntu*, esprime questo in modo elegante. *Ubuntu* comprende molte cose insieme: «la generosità, l'umiltà, la grandezza di cuore, la bontà, la capacità di sacrificarsi per l'altro, la capacità di cooperazione e la gentilezza»⁵⁰.

Credo che sarebbe il caso, e il momento, di rivedere priorità, dinamiche, stili di comunicazione, modi di rapportarsi all'altro, da non considerare come un estraneo, se non una seccatura o

⁴⁹ Cfr. CASTELLANI, I., *Riflessioni (e giusto un paio di critiche) sul senso di comunità universitaria, perché se ne possa costruire uno migliore*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.70: «mi sono iscritta ad una facoltà che non si contraddistingue per essere in prima linea nel formare un sentimento di appartenenza ad un gruppo, anzi, semmai l'esatto contrario».

⁵⁰ Cfr. CONFORTI, S., *Io sono perché noi siamo* (www.treccani.it/magazine/chiamo/storia_e_filosofia/Relazione/SSSGL_io_sono.html, consultato da ultimo il 28 aprile 2023).

una controparte, di cui disinteressarsi, o liberarsi. O un avversario, o un nemico.

Sorprendentemente, spesso, l'altro, in una relazione, siamo noi. Direi, a spanne, nel 50% dei casi.

Capitolo 3

Scelte gentili

3.1. Scegliere la gentilezza

Strada sterrata, stai guidando la tua auto, una persona arriva, camminando, zaino in spalla, in direzione opposta. Puoi fare tre cose. Continuare, come stai andando, senza rallentare, senza modificare la tua traiettoria. Oppure rallenti, e allontani la tua traiettoria da chi sta camminando, magari aggiungendo pure un sorriso e un incitamento. Oppure, ancora, acceleri, e magari avvicini pure la tua auto a chi cammina, alzando più polvere.

Strada sterrata, stai camminando, zaino in spalla, un'auto arriva in direzione opposta. Chi guida rallenta, e ti lascia più spazio, perché meno polvere arrivi a te. Oppure accelera, per farti capire che quella è una strada, per le auto, e che non sei la benvenuta. Nel primo caso, puoi fare due cose. Continuare a camminare, come prima; oppure guardare gli occhi della persona che guida, attraverso il parabrezza che divide i vostri respiri, ma non i vostri occhi, e sorriderle, magari aggiungendo un gesto della mano, ringraziando per una cortesia. Anche nel secondo caso, puoi fare due cose. Continuare a camminare, come prima; oppure arrabbiarti, rendendo evidente la tua contrarietà a un comportamento sgradevole, con sguardi e gesti.

Il ritratto della studentessa dei miei corsi, della studentessa che vorrei nei miei corsi, è quello della camminatrice, stanca e sudata, che saluta, e sorride a chi ha modificato la sua traiettoria per dare più spazio e meno polvere, che sa riconoscere la delicatezza e l'importanza di un gesto, e ritiene giusto far capire che quel gesto, per quanto in fondo piccolo, è stato apprezzato. Ma è anche il ritratto di chi non reagisce al comportamento sgarbato e rozzo di chi vuole sporcarti di più, per dimostrare che quella strada è la sua, di chi guida, e non la tua, che cammini. Non vale la pena mostrare rabbia, non vale la pena fare gesti o lanciare occhiate cattive. Stai camminando, zaino in spalla, in pace con te stessa,

alla ricerca di qualcosa o per il puro gusto di farlo. Di polvere ne avevi già, sulla pelle e sui vestiti, e ne avrai ancora; di persone sgradevoli ne hai già incontrate, e ne incontrerai altre. Ignora e perdona. Ne uscirai ancora più pulita. Oppure, semplicemente, *non ragionar di lor, ma guarda e passa*. Ne uscirai indenne.

E forse il ritratto del docente che le studentesse vorrebbero nei loro corsi è quello del guidatore che rallenta, allarga la traiettoria, e aggiunge qualcosa, un sorriso o una parola di incitamento. O entrambi. Anche se non ha mai camminato per strade sterrate con uno zaino, perché il suo cammino è sempre stato diverso, per caratteristiche personali, situazioni contingenti o altri motivi. O anche se quei cammini zaino in spalla li ha fatti, ma si è dimenticato le sensazioni, le difficoltà, le gioie, e cosa apprezzasse, o invece non sopportasse, nei guidatori che incontrava. La sua è una gentilezza naturale: rallenta, allarga e sorride per l'impulso, il desiderio o il piacere di essere cortese con gli altri. Anche se quegli altri non fanno parte, almeno non più, della medesima categoria, almeno non di quella più ristretta. Ricordandosi alla fine, magari, superata la camminatrice, di quando era lui a piedi, sulla strada sterrata.

Sono ritratti che hanno quelle caratteristiche che vorrei nelle mie studentesse, nei docenti e nelle persone, e anche in me stesso, a partire da un valore trascurato, fuori e dentro all'università: la gentilezza⁵¹. La gentilezza verso se stessi, spesso sottovalutata, la gentilezza verso gli altri, spesso dimenticata, la gentilezza verso quel concetto astratto, la comunità (d'aula), che qui sto cercando di promuovere, più che definire.

Sono ritratti di studentesse che vorrei, nella mia aula, perché il corso sarà più semplice, efficace, fruttuoso, piacevole. Perché anche la mia esperienza sarà migliore, più soddisfacente, più arricchente. Perché la creazione di una comunità d'aula sarà immediata, la comunità sarà più coesa e l'aula sarà più accogliente. Sono ritratti dei colleghi che vorrei e del docente che vorrei essere.

Una comunità d'aula è fatta di studentesse, e di un docente. Il valore di quella comunità d'aula dipende da loro. Non è una semplice somma, perché la coesistenza di quei guidatori gentili

⁵¹ Cfr. DE VIVO, I., LUMERA, D., *Biologia della gentilezza*, Mondadori, Milano, p.25: la gentilezza è «un valore sociale di fondamentale importanza, che crea senso di appartenenza senza alcun bisogno di ricorrere a una comunicazione verbale violenta, di creare competizione o di farsi dei nemici [...] è un processo inclusivo i cui elementi caratteristici sono empatia, cortesia, amorevolezza, e spirito di servizio».

e di quelle camminatrici gentili favoriranno una crescita esponenziale e continua, autoalimentante. Non credo che l'essere studentesse le qualifichi come persone, ma il contrario, e questo vale anche per il docente. Il che significa che il valore di una comunità d'aula deriva dal valore delle persone (non delle studentesse, non del docente) che la compongono. Quanto a me, sono quello che sono, e sta a me cercare di migliorarmi, come docente, ma prima ancora come persona. Non mi sono scelto per il corso, ho scelto di tenere quel corso, in quel modo. Quanto alle studentesse, il mio compito, se voglio un corso soddisfacente per tutti, diventa pertanto quello di avere persone di valore nella mia, nella nostra, comunità d'aula.

3.2. Scegliere, essere scelto, scegliersi

Non si possono scegliere le studentesse, o forse sì, entro certi limiti. Ci si può poi chiedere se sia giusta, questa scelta, e quali possano essere i limiti, nella praticità applicativa e nella teoria della sua correttezza.

Scelte, comunque, avvengono. Una prima possibilità è offerta dal *syllabus*, nel quale si devono inserire una serie di informazioni razionali e inevitabili, secondo criteri che possono sembrare freddi, burocratici e limitanti. E in effetti lo sono: «*Obiettivi e risultati di apprendimento attesi*»; «*Prerequisiti*»; «*Contenuti/programma del corso*»; «*Metodi didattici utilizzati e attività di apprendimento richieste allo studente*»; «*Metodi di accertamento e criteri di valutazione*»; «*Testi di riferimento/Bibliografia*». Mancano "campi" dedicati alle aspettative del docente, al rapporto che si vuole instaurare con le studentesse, per evitare un distacco che potrà essere percepito⁵², all'atmosfera che si vuole creare, alla comunità che condividerà quell'esperienza, alla disponibilità dell'approccio, all'etica del corso, a principi di rispetto reciproci, alle relazioni interpersonali.

⁵² Cfr. TODESCHINI, S., *Ripartire dal rapporto umano*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.239: «*Avrei voluto avere la possibilità di conoscere (profondamente) i miei docenti, avrei voluto che mi dedicassero del tempo a fine lezione, avrei voluto scambi di mail non solo legati a chiarimenti sul programma d'esame ma soprattutto avrei voluto sentirmi libera di esprimere il mio interesse per la materia senza che questo venisse visto come un modo per guadagnarsi la simpatia del professore e tantomeno senza che venisse percepito come una perdita di tempo per il professore*».

Pur con tutti questi limiti dovuti a un eccesso di spinta burocraticamente omologatrice e a una carenza di considerazione emotiva, il *syllabus* offre la possibilità di comunicare prima di incontrare, o invece che incontrare, evitando di incontrare. Comunicare esplicitamente, in qualità di docente, quello che ci si aspetta (e quello che si vuole evitare)⁵³, quello che si ritiene importante, quello che si cercherà di raggiungere, ha conseguenze sostanziali: avvicina o allontana, a seconda della chiarezza e del contenuto del messaggio, che può essere accattivante o respingente, esaustivo o trasandato, ammaliante o brutale, disonesto o sincero, superficiale o approfondito.

Una studentessa può essere quindi scelta facendo in modo di essere scelto, come suo docente, evitando la pigrizia che i campi del modulo del *syllabus* possono suggerire, evitando la sciatteria della descrizione fredda e analitica del corso, aggiungendo un pizzico di fantasia e passione, che dovrebbero essere presenti in tutte le fasi di un corso e in ogni esperienza universitaria: la sua ideazione, la sua progettazione, la sua rappresentazione, la sua tenuta, la sua revisione. Un *syllabus* grigio si intona con un corso grigio.

Il *syllabus* serve a far capire cosa ci si deve aspettare da un corso, ma il *syllabus* di un corso complementare (o di un corso libero), che deve essere scelto e inserito in piano di studi, è diverso da quello di un corso fondamentale, corso da cui non si può fuggire, almeno nella sua fase conclusiva. È diverso per una ragione fondamentale: quel *syllabus* serve anche, soprattutto, a essere scelti. Il docente sarà scelto in base, anche, a quello che scriverà. E sarà scelto, anche, in base a come lo scriverà, a come sarà capace di comunicare con una studentessa immaginaria, che potrebbe non incontrare mai, ma che non può per questo sottovalutare, a cosa sarà capace di trasmetterle, in modo da poterla incontrare, perché sarà stato scelto. Ma il *syllabus* serve anche a scegliere le studentesse. Se la sostanza e la forma, il contenuto e il non detto, le descrizioni e le immagini saranno in grado di raccontare il corso per quello che potrebbe essere, non come "prodotto" offerto, ma come esperienza condivisa, una raffigurazione in cui i protagonisti possono essere tanti, e non solo il docente, allora

⁵³ Nel *syllabus* del corso di *Etica, università e comunità*, nel campo «Prerequisiti», preciso che «Sono richiesti impegno, curiosità, una mente aperta, desiderio di partecipare attivamente e volontà di costituire una "comunità d'aula". Sono da evitare opportunismo, competizione tossica, egoismo».

si potranno attrarre studentesse che abbiano determinati pregi, doti, caratteristiche.

La scelta a quel punto è una scelta diversa. La studentessa non sceglie (solo) il corso. Sceglie il docente, che ha visto comparire, nella sua individualità, tra le righe del *syllabus*, che ha potuto ascoltare tra quelle righe, accorgendosi che quel docente le stava parlando, voleva parlarle. E sceglie come vorrà avvicinarsi a quel corso, evitando abitudine e inerzia, cominciando a capire che ci sarà una sfida, un mettersi in gioco, un uscire dalla propria zona di conforto.

L'apertura della studentessa al corso non sarà incondizionata e a tempo indefinito. Sarà necessaria, ma non sufficiente. Sarà apprezzata proprio in quanto non regalata. Sarà implicita, inespresa, ma percepibile. L'apertura di credito dovrà, soprattutto e in definitiva, superare la prova dell'esperienza diretta, e quindi del corso, giorno per giorno, lezione per lezione: *the proof is in the pudding*. E per questo la compilazione della ricetta di quel budino, il *syllabus*, per quanto sia naturale che essa segua criteri attrattivi e accattivanti, deve rispondere prima di tutto ad altri parametri, che stimolino il desiderio di prepararlo, e che consentano a chi lo assaggia di riconoscerne il sapore e la consistenza promessi.

Il primo parametro è quindi quello di coerenza, tra *syllabus* stesso, impostazioni del corso e intenti del docente. Se così non fosse, ci sarebbe un imbroglio, una "pubblicità ingannevole", e la fiducia che deve sussistere tra docente e studentesse sarebbe incrinata e compromessa, con poche possibilità di rimediare. Il secondo parametro è quello della onestà intellettuale. Un corso può avere inaspettati e duraturi effetti sulle studentesse e la responsabilità del docente nei confronti di chi li avrà scelti (il corso, e il docente) non deve essere sottovalutata⁵⁴. E, se la creazione di una comunità d'aula è ritenuta una componente fondamentale del corso, un obiettivo, didattico ma non solo, importante per la riuscita del corso, allora questo nel *syllabus* deve trasparire, anzi, comparire, anzi, essere evidente. La studentessa deve sapere che non le sarà richiesto solo di frequentare, di partecipare attivamente, di studiare, di esprimersi, ma le sarà

⁵⁴ Cfr. PENNAC, D., *Diario di scuola cit.*, p.55: «Se non riusciamo a collocare i nostri studenti nell'indicativo presente della nostra lezione, se il nostro sapere e il piacere di servirsene non attecchiscono su quei ragazzini e quelle ragazzine, nel senso botanico del termine, la loro esistenza vacillerà sopra vuoti infiniti».

richiesto anche di pensare agli altri, superando un approccio esclusivamente individuale.

Un secondo modo utilizzato dalle studentesse per fare le loro scelte è rappresentato dal passaparola⁵⁵. Se nel *syllabus* è il docente che illustra il corso, e più o meno consciamente e direttamente presenta se stesso, nel passaparola sono le studentesse che hanno frequentato il corso negli anni precedenti a consigliare le loro amiche o compagne di studi, e a “recensire” corso e docente. Sembrerebbe pertanto che il docente non possa influire, come può farlo nel *syllabus*. Sarà esclusivamente il suo comportamento in aula, e fuori (ricevimento, risposta ai quesiti per *e-mail*, valutazione), a determinare, nell’incontro con la sensibilità della singola studentessa che “recensirà” il docente, il contenuto del passaparola. Quello che conta è solo il comportamento tenuto? “No”. Non proprio. Non del tutto.

Se si è consci che questa modalità di diffusione è di fatto prevalente, lo sforzo fatto nel *syllabus* non può non essere accompagnato da un intervento che possa far passare lo stesso messaggio anche in questa modalità. Il che non significa dire alle studentesse di un corso cosa devono consigliare in seguito alle loro amiche o compagne di studi. Sarebbe assurdo, inutile e probabilmente controproducente, prima ancora che scorretto. Significa invece essere molto trasparenti in quello che si richiede loro, con particolare riguardo, per quanto qui interessa, allo spirito con cui ci si avvicina al corso (e al docente). Se questo è chiaro, ed è chiara anche l’importanza che ciò riveste ai fini della riuscita del corso, è probabile che il passaparola ne farà menzione, rappresentando un quadro più esaustivo che consentirà scelte informate. Se il corso non è solo una sequenza di parole e materiali, ma presuppone una riflessione sul come e sul perché della frequenza, vista come esperienza condivisa e costruttiva, e non come semplice presenza individuale e separata, sia il *syllabus* che la comunicazione tra docente e studentesse devono tenerne conto. E così lo spirito del corso sarà presente in modo coerente in aula, nel *syllabus*, nel passaparola.

Il passaparola è quindi un ottimo modo (e comunque ineliminabile) per le studentesse di trasmettere le valutazioni della pro-

⁵⁵ Cfr. LUGARESÌ, N., *Università tra numeri e scelte* cit., pp.79 ss.: nella scelta dei corsi complementari (e nella loro frequenza) la fonte principale di informazione è il *syllabus* per il 61,90% del campione, e il passaparola per il 34,92%, mentre solo l’1,58% si affida alla pagina *web* personale del docente o, con la stessa percentuale, a un colloquio con lo stesso.

pria esperienza, e quindi per dare un quadro realistico di cosa ci si possa aspettare, anche attraverso le domande che la compagna potenzialmente interessata potrà fare. Problema diverso riguarda la coerenza di queste domande. Visto che su questo non si può intervenire, dare un quadro completo di cosa ci si aspetta consente almeno di attendersi un “passaparola consapevole”, sapendo che gli obiettivi e le aspettative di ogni studentessa saranno diversi, e che le scelte saranno, sulla base di questo, personali. Per il resto, poi, conterà quanto si è fatto, al di là di quello che ci si proponeva di fare o di dichiarazioni di principio. Ed è giusto così.

Se poi lo scopo è quello di essere ancora più selettivi, magari perché ci si è accorti alla prima lezione di avere un numero eccessivo di studentesse rispetto all’obiettivo della formazione di una comunità d’aula, si può essere non solo sinceramente trasparenti, ma “brutalmente” trasparenti, in modo che partecipi al corso solo chi è fortemente motivato. Anche in questo caso si parla di scelte. Il docente sceglie di forzare la mano, per salvaguardare una partecipazione numericamente coerente con le modalità e con le finalità adottate. In caso contrario, il rischio è di offrire un corso, e un’esperienza, poco soddisfacenti. L’alternativa è intervenire, in corsa, su modalità e finalità, sapendo però di offrire un corso diverso da quello presentato nel *syllabus*. L’unico modo di uscirne, se si sceglie questa strada, è quello di essere estremamente trasparenti, e parlarne alle studentesse, responsabilizzandole. Potrebbero accadere piccoli miracoli: non si perde nessuno, e il numero eccessivo diventa una sfida comune per renderlo compatibile.

Ci sarebbe anche un’altra soluzione, istituzionale, utilizzata in altri contesti universitari: richiedere un’iscrizione preventiva ai singoli corsi complementari, evitando la sorpresa della prima lezione, e consentendo al docente di predisporre un corso basato sui numeri delle presenze effettive. Quello che del resto accade per corsi liberi e laboratori applicativi, dove un limite può essere fissato. Certo, una studentessa deve avere il diritto di interrompere la frequenza, se il corso, nella sua pratica applicazione, non risponde alle sue aspettative. Starà al docente limitare questa eventualità con il suo lavoro. In ogni modo, si avrà un quadro più realistico al primo giorno di lezione, ma questo significa svilire, o forse riportare a una dimensione più coerente, l’efficacia del *syllabus*, che non può sostituire integralmente un’esposizione in aula, da parte del docente, dell’essenza del corso, non ingabbiabile in campi predeterminati e aperta a una discussione

collegiale. Il *syllabus* rappresenta quindi un biglietto da visita, un volantino che invita semplicemente alla prima lezione, e la cui importanza sta nel non essere scartati aprioristicamente. La scelta avverrà di persona, come in fondo è giusto.

In tutti questi casi, quando il docente cerca di scegliere ed essere scelto (la distinzione non è così netta), si danza però su un filo sottile, in delicato equilibrio. Non si tratta solo di malintesi o cattive rappresentazioni di sé e del proprio corso, ma si rischia di allontanare studentesse responsabili, ma un po' timorose o poco sicure di sé, studentesse che potevano essere ottime componenti di una comunità. Quello che invece è possibile, e credo anche corretto, è esporre quali siano le qualità che si apprezzano in una studentessa, in funzione del corso. Non per selezionare attraverso una dissuasione che si basi su un senso di inadeguatezza, ma per essere sinceri e indicare cosa possa facilitare la frequenza a quel corso, e quindi su cosa si possa lavorare e cosa possa essere premiante, non tanto in termini di voti, quanto in termini di soddisfazione personale. L'alternativa, per chi pensa di dover solo studiare i materiali, e non porsi questioni sul proprio approccio, sul senso di comunità, sul rapporto con gli altri, è quello di non seguire il corso. Ci si potrà serenamente salutare in modo educato, anche implicitamente, nella reciproca convinzione che sia meglio così e che non ci saranno rimpianti.

Il docente non deve scegliere studentesse che la pensano come lui e/o che si impegnino a un'obbedienza cieca. Anzi. Non solo sarebbe un obiettivo scorretto e un po' codardo, ma sarebbe un abbraccio mortale, rifiutandone uno sincero, sopprimendo la vitalità del corso attraverso una normalizzazione dell'insieme delle partecipanti invece di accettare le diversità e le sfide che questo comporta. Sarebbe troppo facile, troppo noioso e sostanzialmente iniquo: la comunità per decreto non deve e non può esistere.

L'obiettivo, da perseguire con chiarezza e trasparenza, è che partecipino al corso quelle studentesse che, anche con una sana e più che giustificata diffidenza, siano però aperte a cercare di comprendere un metodo originale e disponibili a diventare parti attive di una comunità d'aula integrandosi con le compagne in un corso diverso da altri, senza rinunciare alla propria personalità, ai propri dubbi, alle proprie insicurezze, alle proprie certezze, al proprio carattere. Ci può essere chi, per una profonda sensibilità individuale, percepisce naturalmente un'appartenenza alla comunità in qualunque ambito si trovi a operare, anche

i più difficili (la giungla, le file agli *skilift*, i buffet ai convegni, l'assemblea condominiale, il consiglio di dipartimento). Ci può essere chi, pur non avendo mai riflettuto su questi aspetti, abbracci questo obiettivo in poco tempo, per convinzione o amore della sfida. Ma è sufficiente avvicinarsi al corso con un po' di curiosità e disponibilità, considerando di poter diventare parte di questa comunità, senza preconcetti. Si esce dalla propria zona di conforto, ma i rischi in fondo sono limitati.

Se invece, per individualismo esasperato o competitività smisurata, si vedono le altre studentesse solo come colleghe o avversarie, o non le si vedono proprio, estranee trasparenti con le quali non può esistere un rapporto di collaborazione e mutuo supporto, un problema esiste, sia per quella persona che per la comunità d'aula in divenire, sia per il corso che per il docente. Si tratterebbe di una presenza potenzialmente tossica che, come docente, non posso escludere ma che, come docente di un corso che abbia queste caratteristiche "comunitarie", devo cercare di "redimere" durante il corso (offrendo una diversa prospettiva) o, se nessuna apertura è percepibile, devo cercare di dissuadere dal (continuare a) partecipare, per non diffondere tensioni nell'aula.

3.3. Scelte consapevoli

Fino a ora ho detto che non è possibile, e non sarebbe giusto, scegliere le studentesse che partecipano al proprio corso, sia nel caso in cui non ci siano limiti numerici di partecipanti (corso complementare), sia nel caso in cui questi limiti ci siano (corsi liberi e laboratori applicativi). È effettivamente così? Un altro "ni". Non è del tutto vero, non sempre.

Nell'ambito della progettazione del mio corso "itinerante" non potevo lasciare la partecipazione libera, soggetta solo alla selezione cronologica di un insensato ed orrido *click day*, che favorisce i più insonni (la procedura si apre a mezzanotte) e chi sia dotato di un processore più efficiente o di una connessione più rapida. Considerata la modalità del corso (cinque giorni di *trekking*, con distanze non piccole e dislivelli rilevanti), occorreva non solo la consapevolezza dell'impegno fisico, e il desiderio di affrontarlo, ma anche l'idoneità allo stesso, dovendosi escludere la sussistenza di controindicazioni di carattere sanitario.

Approfittando del questionario creato per individuare la situazione di ognuna delle partecipanti a questo fine, ho inserito alcune domande mirate a individuare una diversa idoneità, di-

ciamo motivazionale, di approccio. Nel questionario ho quindi inserito domande che, accanto agli aspetti sanitari, mirassero a verificare principalmente due fattori: il livello di interesse per la partecipazione e il grado di sentimento "comunitario"⁵⁶. Quest'ultimo aspetto è particolarmente rilevante in un corso che vede una dozzina di persone camminare, e vivere, insieme per quasi una settimana, condividendo momenti esaltanti e momenti ingloriosi. Non potevo permettere convivenze difficili, con tensioni sotterranee, e non desideravo nemmeno convivenze asettiche, con indifferenza evidente. Volevo partecipanti che sentissero di appartenere a una comunità d'aula (in movimento e in senso ampio, trattandosi di "aule boschive", tra erba e cielo) e che a questa volessero partecipare attivamente.

Compiendo un passo ulteriore, il questionario non è stato quindi solo lo strumento per escludere chi avesse condizioni sanitarie incompatibili con gli sforzi richiesti o un approccio incompatibile con la disponibilità auspicata. Il questionario ha rappresentato anche lo strumento per selezionare le studentesse che pensavo avessero le motivazioni più forti. Ciò era funzionale alla migliore riuscita del corso, ma era anche un modo per gratificare queste studentesse. Avrei potuto usare criteri diversi di selezione, premiando la loro carriera universitaria, attraverso la media dei voti, il numero di esami sostenuti, l'anno di iscrizione, o fattori analoghi. Ma quello che cercavo non erano "brave studentesse" (nel limitato senso di studentesse con media alta), ma "brave persone" che condividessero determinati valori: apertura, disponibilità, senso di comunità, gentilezza, creatività, intelligenza emotiva, desiderio di uscire dalla loro zona di conforto. E che avessero fatto una scelta consapevolmente "forte".

L'università "di eccellenza" tende a formare studentesse che eccellono in alcuni ambiti, funzionali all'aspetto professionale, ma non necessariamente in altri, funzionali all'aspetto sociale⁵⁷.

⁵⁶ In particolare, chiedo loro quale sia la loro disponibilità ad assumersi il carico di attività "amministrative" che saranno distribuite tra i partecipanti al corso; se siano disponibili a "preparare" una trappa, assumendosi la responsabilità di guidare e informare il gruppo; quali sono le motivazioni alla base della scelta del corso, e cosa si aspettino da esso; cosa si aspettino dalla piccola comunità itinerante di cui faranno parte e quale pensano possa essere il loro contributo; se hanno suggerimenti e proposte, anche bizzarre, le più apprezzate.

⁵⁷ Cfr. DERESIEWICZ, W., *The disadvantages* cit.: «*social intelligence and emotional intelligence and creative ability [...] are not distributed preferentially among the educational élite. The "best" are the brightest only in one narrow sense. One needs to wander away from the educational elite to begin to discover this*».

Anzi, spesso l'estremizzazione della ricerca del successo materiale, qualunque esso sia, sacrifica l'apertura a un diverso tipo di successo: umano, personale, relazionale. Albert Einstein regalò (invece della mancia), a un corriere che gli consegnava un messaggio, un paio di pillole di saggezza, su carta intestata dell'hotel in cui alloggiava; la prima pillola affermava che «*una vita calma e modesta porta più felicità della ricerca del successo abbinata a una costante inquietezza*»⁵⁸. Nei miei corsi vorrei chi si considera più una persona facente parte di una comunità che una studentessa votata all'eccellenza del successo, qualsiasi cosa ciò significhi. Di questo l'università dovrebbe preoccuparsi e occuparsi⁵⁹.

Purtroppo, visti i posti limitati, ho dovuto fare spesso selezioni sostanziali, e, insieme a studentesse che secondo me non avevano colto lo spirito del corso o non erano sufficientemente motivate o non erano abbastanza consapevoli della rilevanza del gruppo, ho dovuto escludere (o meglio: non ho potuto accogliere) anche studentesse che lo avrebbero, per i miei canoni imperfetti, meritato. Le scelte sono sempre state complesse e per me hanno rappresentato il momento emotivamente più difficile dell'intera progettazione ed esecuzione del corso, anche perché mi rendevo conto che avrei potuto compiere errori: non sono uno psicologo, e comunque la mia valutazione si basava sulle poche righe di risposta a un semplice questionario. Non c'è controprova, ma, se sono certo di averne commessi, di errori, penso di avere fatto un discreto, e onesto, lavoro di selezione. Potrei dire che sono laureato in psicologia "all'università della vita", ma così facendo certificherei solo la mancanza di studi specifici, e di una seconda laurea. In effetti, è la vita all'università e l'interazione con le studentesse che mi ha dato un minimo di abilità, e di autorevolezza, in questa scelta. O così mi piace pensare.

Nonostante queste difficoltà, ritengo però che questo metodo sia stato corretto, e per certi versi anche didatticamente valido, basandosi su una responsabilizzazione di studentesse e docente. Credo che sia io che le studentesse abbiamo imparato qualcosa in questo processo. Se sei una studentessa e ricevi un questionario di questo tipo, dovresti riflettere sul perché ti è stato sotto-

⁵⁸ Fonte: www.focus.it/cultura/curiosita/la-ricetta-della-felicita-secondo-einstein, consultato da ultimo il 28 aprile 2023; paradossalmente, il biglietto fu venduto per 1,3 milioni di euro, il che apre un successivo quesito, su denaro e felicità (e sul ruolo delle mance).

⁵⁹ Cfr. DERESIEWICZ, W., *The disadvantages* cit.: «*the true purpose of education is to make minds, not careers*».

posto, cosa vogliono davvero svelare le domande, e rispondere in modo meditato e curato, e ovviamente sincero. E puoi comprendere che, almeno in questa occasione, per ottenere qualcosa non devi affidarti al caso o a gare di velocità digitali: sei valutata, con tutte le limitazioni esposte, come persona, e il tuo passato, la tua carriera, non conta. Conta quello che senti in quel momento e quello che esprimi. Se sei un docente, e quel questionario lo hai predisposto con attenzione, dovresti analizzare bene le risposte, per il fine che ti sei proposto e per un principio di equità, individuando le affermazioni non solo più coerenti con lo spirito del corso, ma anche più sincere, accurate, entusiaste, e perché no, un po' folli. E potrai comprendere di più, ancora prima di incrociarle, quelle studentesse, le loro aspirazioni, i loro obiettivi e i loro dubbi.

Per quanto riguarda corsi, anche tradizionali, per cui sono strutturalmente previsti limiti numerici di partecipanti, lo reputo un sistema sostanzialmente ed eticamente migliore di un sistema che si basi su una valutazione matematica della carriera accademica (scelta meno discrezionale, ma più codarda e potenzialmente foriera, comunque, di ingiustizie) o su una "corsa al click" (a mio parere, indifendibile: se si vuole una imparzialità cieca e assoluta, meglio a questo punto il sorteggio, più imparziale e meno umiliante).

Dopo tutto, la vita è fatta di relazioni, l'università è fatta di relazioni, e nelle relazioni ci si sceglie. L'importante, semplicemente, è cercare di essere imparziali nella scelta, con onestà sia intellettuale che emotiva, nella consapevolezza che la seconda è molto più complessa, rispetto alla prima, da affrontare. Figurarsi da raggiungere.

Capitolo 4

Aula, atmosfera, “luogo”

4.1. Luoghi, nonluoghi

Il concetto di “nonluogo” viene introdotto da Marc Augé, antropologo francese, nella sua opera più famosa¹. Tale concetto, nei decenni seguenti è stato spesso citato, richiamato, discusso, interpretato. I “nonluoghi”, in contrapposizione ai luoghi antropologici, sono, semplificando, quegli spazi sprovvisti delle caratteristiche proprie dei “luoghi”: storici, relazionali, identitari².

Durante una lezione, dopo avere brevemente introdotto il lavoro di Augé, che mi avrebbe consentito di parlare di comunità e università sotto un’angolazione diversa dal solito, ho chiesto alle mie studentesse se ritenessero che l’università (e/o la facoltà di cui fanno parte) potesse essere definita un “luogo” o un “nonluogo”. La domanda era parzialmente provocatoria e un po’ oziosa, quindi tra le migliori che potessi fare. La distinzione tra “luogo” e “nonluogo” non è necessariamente netta, nel senso che le caratteristiche indicate da Augé per l’identificazione di un “luogo” possono sussistere o non sussistere, ma anche sussistere parzialmente, secondo diverse proporzioni e gradazioni³. Inoltre, come giuristi, specie se acerbi, si può fare fatica a utilizzare termini e schemi di un altro sapere. La mia domanda era semplicemente volta a sapere quale fosse il loro sentire, più che ad applicare una etichetta antropologica agli spazi che frequentano. E in questo senso, visto che sia l’ateneo che la facoltà

¹ AUGÉ, M., *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Éditions du Seuil, Parigi, 1992; nella versione italiana, AUGÉ, M., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità, éléuthera*, Milano, 2009.

² AUGÉ, M., *Nonluoghi cit.*, p.77: «Se un luogo può definirsi come identitario, relazionale, storico, uno spazio che non può definirsi identitario, relazionale e storico definirà un nonluogo».

³ AUGÉ, M., *Nonluoghi cit.*, p.77: «Luogo e nonluogo sono piuttosto delle polarità sfuggenti: il primo non è mai completamente cancellato e il secondo non si compie mai totalmente».

hanno certamente una storia, mi interessava sapere soprattutto cosa pensassero degli altri due requisiti: la qualità delle relazioni che vivono in università e la percezione, o meno, di un profilo identitario comune a chi l'università la frequenta.

In effetti, volevo che poi si interrogassero sull'università come comunità, o insieme di comunità, e quanto la condivisione di un senso di comunità fosse rilevante per il riconoscimento della natura di "luogo" all'università. O, più semplicemente, per il suo valore. E, di fatto, volevo anche discutere con loro quanto l'aspetto comunitario fosse essenziale per la realizzazione di una università sana e per lo sviluppo di relazioni significative e arricchenti. In sostanza, volevo che riflettessero sulle tre caratteristiche dei luoghi antropologici (storia, relazioni, identità) e su come esse non possano essere disgiunte dalla presenza di una comunità in senso sostanziale e non solo formale. E che riflettessero anche sull'alternativa, il "nonluogo", sulle sue caratteristiche negative⁴.

Le loro risposte, devo dire un po' sorprendentemente, furono prevalentemente positive: la facoltà (più che l'ateneo, che lasciarono in sottofondo) è un "luogo". La sorpresa si attenuò nella successiva discussione. La motivazione della loro risposta si basava prevalentemente sull'aspetto relazionale: in facoltà si creano relazioni importanti. L'apprezzamento dell'università in quanto luogo che consente di conoscere persone interessanti, con cui intrecciare relazioni che non si limitano all'ambiente e al "tempo accademico" non era nuovo, nell'ambito di quel corso. In una precedente lezione in cui avevo chiesto loro gli aspetti positivi e gli aspetti negativi della loro esperienza universitaria, il maggior consenso sugli aspetti positivi, praticamente un plebiscito, riguardava la creazione di relazioni personali significative.

La possibilità di intrecciare rapporti interpersonali soddisfacenti in ambito universitario è un fatto positivo, ma di che rapporti si tratta? Facendo ulteriori domande, ciò che emergeva erano rapporti stretti, amicizie, se non rapporti sentimentali, ma comunque limitati a una persona o a un gruppo. Gruppo che, inoltre, aveva spesso la funzione di "compensare" gli aspetti negativi della vita universitaria, costituendo un rifugio, una distrazione e di fatto un percorso parallelo. Una bolla, una bolla accogliente, ma pur sempre una bolla. Lo schema era spesso que-

⁴ AUGÉ, M., *Nonluoghi cit.*, p.94: «Lo spazio del nonluogo non crea né identità singola, né relazione, ma solitudine e similitudine».

sto: *“L’università mi ha deluso, ma sono contenta di avere incontrato belle persone con cui ho ora una stretta relazione”*.

Seguendo sempre la definizione di “luogo”, mi pare che quelle citate siano certamente relazioni significative, ma per cui l’università è stata semplicemente l’occasione casuale di conoscenza. Manca una identità⁵ fondata su queste relazioni, che, pur nate nel “luogo”, tendono a uscirne il prima possibile. Non sono relazioni che danno qualcosa al “(non)luogo”, ma anzi tolgono a esso, e nascono quasi in reazione a esso. Si creano accidentalmente nella vita universitaria e, per certi versi, in contrapposizione, o quanto meno con finalità compensative, a essa.

Un’ulteriore domanda, ancora più provocatoria, e ancora più oziosa, riguardava la comunità d’aula. Erano le prime lezioni, non potevo chiedere alle studentesse cosa fosse o se si fosse creata. Chiesi se ritenessero, tra ragione e istinto, se si potesse creare. Ci fu un po’ di imbarazzo. Sapendo quello che pensavo, dal *syllabus* e dalla prima lezione, sarebbe stato difficile per loro dire che fosse una sciocchezza, e che l’aula, come spazio cui attribuire un’etichetta, non aveva storia, non aveva identità, e pure l’aspetto relazionale non era in quel momento presente e difficilmente lo sarebbe stato in un ambito temporale così limitato come quello del corso.

Ma, al di là dell’etichetta, quello che mi interessava era sottolineare che se quarantadue ore di lezione non possono costituire una “storia” e se il termine “identità d’aula” poteva essere impegnativo, non c’era motivo per cui non si potessero creare relazioni significative, anche transitorie, nell’ambito di un corso. E queste relazioni sarebbero nate, a differenza di quelle di cui si era parlato poco prima, in stretta connessione con lo spazio che le rendeva possibili, e in funzione di ciò che in aula accadeva. Non c’era tempo per costruire una “storia”, che non fosse quella delle generazioni di studentesse, ma non di quel gruppo; l’iden-

⁵ In questo lavoro si utilizza il termine “identità” in senso positivo, come insieme di elementi che lega gli appartenenti a una comunità, rendendola più coesa e funzionale, rafforzando nei membri il desiderio di condivisione e mutuo supporto. Cfr., però, AIME, M., *Comunità* cit., pp.103 ss., secondo cui l’identità «*di fatto, è un surrogato della comunità*», è «*soprattutto una finzione*» e «*appartiene alla politica dell’immaginario, su cui sono costruiti i gruppi umani*», sottolineandone inoltre i pericoli, assumendo una valenza «*escludente*», quando a essa si associa la volontà di difenderla dalle «*contaminazioni*»; per una critica al concetto di identità, quale «*surrogato della comunità*», cfr., anche, BAUMAN Z., *Voglia* cit., pp.16 ss., che afferma che «*la ricerca dell’identità non può che dividere e separare*».

tità poteva nascere dalla circostanza di essere tutte in aula, nello stesso momento, per la stessa ragione, sia pure con motivazioni diverse, ma il parto non poteva essere immediato; le relazioni, e la volontà di instaurarne di positive, erano quindi le chiavi, e forse anche il lucchetto. Tutto questo, certamente, richiedeva apertura, curiosità, impegno, e pure una consapevolezza che in quel momento non poteva che essere ancora lontana, sfumata. Ma che avrebbe reso in seguito l'esperienza del corso molto più piacevole, istruttiva e particolare. Il loro sforzo per costituire, di fatto, una comunità d'aula andava però aiutato, non solo in termini di riflessione comune, nel cui ambito stavamo muovendo i primi timidi passi, ma anche in modo più sostanziale, direi materiale.

In questo senso, ci sono due aspetti su cui si può lavorare per favorire la formazione di una comunità d'aula, o almeno per rimuovere alcuni ostacoli: l'architettura dell'aula, con riferimento alla disposizione dei posti, e la regolamentazione dell'uso di strumenti tecnologici (*laptop, tablet, smartphone*), con il loro drastico divieto.

4.2. Architetture di interni

L'importanza della disposizione dei posti in un'aula universitaria è abbastanza intuitiva, potendone discendere sensibili e positive conseguenze in relazione a fruibilità della lezione, interazione con il docente, interazione tra studentesse, atmosfera complessiva⁶.

La disposizione tradizionale, file parallele e immutabili di banchi rappresenta un'architettura che minimizza ogni tipo di interazione e riproduce un modello nel quale il docente, «*a sage on the stage*», è separato e contrapposto alle studentesse⁷. Fisicamente, simbolicamente, e quindi anche nella percezione di tutti, il docente è, anche consciamente, anche volontaria-

⁶ Sulla rilevanza dell'architettura dell'aula e della disposizione dei posti, cfr. POORVU CENTER FOR TEACHING AND LEARNING, YALE UNIVERSITY, *Classroom seating arrangements* (<https://poorvucenter.yale.edu/ClassroomSeatingArrangements>, consultato da ultimo il 28 aprile 2023).

⁷ POORVU CENTER FOR TEACHING AND LEARNING, YALE UNIVERSITY, *Classroom* cit.: «*This classroom seating arrangement is historically common in colleges and universities, minimizing student-student communication and largely supporting a "sage on the stage" learning environment. The highest communication interactions between professors and students typically occurs with students in the first row or along the middle of the classroom. Students in back rows are more likely to be less engaged*».

mente, relegato per tutto il corso in quel ruolo. Potrà essere un saggio dotato di empatia e coinvolgente, ma la distanza, emotiva e non solo fisica, rimarrà comunque, anche se scenderà dal palcoscenico e comincerà a vagare tra i banchi. Le file parallele di postazioni non sono solo fisse, ma spesso anche compatte, come le file della classe economica di un aereo, e non consentono di "immergersi" tra le studentesse, ma solo di avvicinarsi ai lati di questa testuggine romana involontaria, che divide il docente dal manipolo di studentesse. Alcune, per carattere, predisposizione o strategia, rimarranno, anche consciamente, anche volontariamente, sempre distanti da ogni possibilità di prossimità fisica.

La disposizione dei banchi per file parallele, magari "imbullonate", influenza sostanzialmente, in modo paradossalmente, ma significativamente, accessorio, la disposizione, attitudinale, delle studentesse. Le persone seguono le cose, e la loro standardizzata collocazione senz'anima. Può accordarsi con lezioni caratterizzate da un alto numero di studentesse e da poche, o inesistenti, interazioni. Rimane da chiedersi se lezioni di questo tipo possano essere considerate esempi ottimali di didattica universitaria. La partecipazione attiva è disincentivata, il coinvolgimento delle studentesse è limitato, si creano, per quanto ci possa essere consenso nella quotidiana distribuzione dei posti, differenze tra chi è seduto nelle prime file e chi è seduto nelle ultime. Si cristallizzano collocazioni e attitudini. Gli aspetti relazionali ne escono ostacolati, frustrati. Alcune studentesse vedono solo il docente, altre vedono più che altro le schiene delle loro compagne (e il docente in lontananza). E questa situazione, per un principio non scritto, tende a perpetuarsi, sedendosi le studentesse tendenzialmente negli stessi posti, lezione dopo lezione, come se fossero titolari di un abbonamento a teatro. Abbonamento che hanno scelto (nelle prime file, a metà aula, nelle ultime file), oppure che hanno dovuto sottoscrivere nei posti rimasti, in base a regole implicite, ma particolarmente resistenti, senza una effettiva possibilità di cambiamento. Si cristallizzano, in classe, divisioni striscianti.

Si tratta di un'architettura rigida, inerziale, non accogliente, divisiva, che incide tanto sugli aspetti didattici che su quelli relazionali. Più difficile "conoscersi e riconoscersi", più difficile sentire di condividere la medesima esperienza, più difficile creare una comunità d'aula.

Una diversa architettura è invece rappresentata dalla disposizione a emiciclo, o ferro di cavallo, idonea ad una maggiore potenziale interazione⁸. Le studentesse non vedono schiene, ma viso e occhi del docente e delle loro compagne. Il docente vede tutte le studentesse senza ostacoli. Se anche in questo caso ci possono essere maggiori interazioni “visive” con alcune studentesse, in relazione alla loro collocazione, la situazione, rispetto alla disposizione tradizionale, è sostanzialmente diversa. L'architettura favorisce lo scambio di opinioni, incoraggia la discussione, limita le differenze di opportunità, attenua le categorie estemporanee e bizzarre (“quelle della prima fila”, “quelle in fondo”, “quelle che sono rimaste a casa”), facilita le relazioni e la realizzazione di una comunità d'aula.

L'architettura (d'interni) di un'aula è importante, più di quello che per orgoglio un docente potrebbe voler ammettere, ma non è sufficiente. L'aspetto decisivo riguarda la volontà, l'impegno e la consapevolezza degli appartenenti alla comunità stessa, a partire dal docente. Si deve voler far parte di una comunità, volerla costruire insieme, volerla nutrire quotidianamente. Ci si deve impegnare, soprattutto nei momenti in cui sembra di non registrare nessun passo in avanti. E si deve essere consapevoli che si sta cercando di costruire qualcosa di poco tangibile, di non certa realizzazione e di difficile comprensione da parte di chi non fa parte di quella (costituenda, costituita) comunità. Per esperienza, so che è possibile e premiante, ma non così scontato.

Le studentesse possono mostrare, come prima reazione istintiva, un po' di resistenza passiva, perché devono uscire dalla loro zona di conforto relazionale, ma in breve tempo si accorgono che non si tratta di un esperimento *new age*, ma di un modo diverso, partecipativo, condiviso, di vivere l'esperienza didattica. Come giovani adulte, la loro naturale propensione di intrecciare relazioni significative si risveglia dal torpore indotto da approcci accademici più tradizionali, e il piccolo miracolo si compie. L'aula viene vista come un luogo abitato da persone, le colleghe sono viste come compagne, e qualcuna in futuro forse amica, o partner.

⁸ POORVU CENTER FOR TEACHING AND LEARNING, YALE UNIVERSITY, *Classroom* cit.: «The horseshoe encourages discussion between students and with the instructor, although this setup tends to encourage more engagement between the instructor and students directly opposite, with slightly lesser amounts for students immediately adjacent to the instructor».

Gli effetti positivi, in termini didattici, partecipativi, relazionali, "comunitari" di un'architettura d'aula inclusiva possono essere d'altra parte ulteriormente potenziati con alcuni accorgimenti.

Il primo accorgimento è quello di fornire a tutte le studentesse un foglio (un "cavaliero", in stile conferenza, per i relatori) con il loro nome (e non il cognome) scritto in grande, da esporre sempre, in modo che tutti possano leggerlo da qualsiasi postazione dell'aula. Oltre a favorire il docente nel ricordarsi i nomi delle studentesse, circostanza gradita alle stesse, e comunque a tutti i soggetti che si trovano in una relazione significativa, anche collettiva, vedere il nome della persona con cui si parla aiuta a riconoscere l'individualità dell'altro. Non sto parlando con una studentessa, o con un'altra studentessa o compagna, o con "lei in fondo", oppure "lei con il maglione con la renna", ma con Bridget, o Aomame, o Nuria, o Karima, o Giselle, o Nizhoni, o Kerstin, o Aroha. E questo aiuta la considerazione della singola studentessa come persona con una propria individualità, sia da parte del docente che da parte delle compagne.

Il secondo accorgimento è quello di chiedere alle studentesse di cambiare spesso il loro posto, e possibilmente anche le vicine di banco, non sedendosi sempre accanto alla propria amica. In questo modo, uscendo un poco dalla propria zona di conforto, si ha la possibilità di non sprecare l'opportunità di conoscere altre compagne in un modo molto semplice, e di integrare nella comunità d'aula studentesse che non hanno conoscenze all'inizio del corso. È una possibilità sottovalutata e a volte addirittura temuta, quando invece coinvolge effetti secondari importanti della frequenza a corsi universitari. Conoscere persone, allacciare relazioni, superare la timidezza, interessarsi all'altra. E, prima ancora, si afferma implicitamente (anche se non del tutto spontaneamente) che non ci si vuole chiudere in gruppetti, o coppie, che non si vogliono assumere comportamenti inerziali, nemmeno sotto il profilo relazionale, comportamenti che possono contribuire a rendere la lezione, in quanto esperienza complessiva, una *routine* poco stimolante.

Il terzo accorgimento, connesso al precedente, è vietare di "tenere il posto" per una compagna. Si tratta dell'applicazione di una regola di civiltà (*first come, first served*), che già avrebbe una sua dignità come regola etica di convivenza, mettendo tutti sullo stesso piano nel momento in cui si entra in aula. Ma si tratta anche di un modo di affermare che non ci sono posti migliori o

peggiori, o che se anche così fosse non ci dovrebbero essere rendite di posizione e, soprattutto, non ci sono vicini più gradevoli o meno gradevoli, ma vicini che si conoscono di più e vicini che si possono, auspicabilmente, conoscere di più. La gradevolezza dipende dall'attitudine di ciascuno, dall'apertura, dalla curiosità, dal desiderio di far parte di una comunità e non di un gruppetto all'interno di un insieme poco coeso di persone. Sedersi ogni volta in un posto diverso, con vicini diversi, consente, per quanto possa sembrare bizzarro parlarne in ambito universitario, di superare la timidezza nei confronti delle compagne, o almeno di affrontarla. Per poi affrontare quella nei confronti del docente, ma non più da singola studentessa un po' spaesata, ma da appartenente a una comunità composta da membri di pari dignità.

E in questo senso, qualora la disposizione a ferro di cavallo debba essere predisposta ogni volta, prima della lezione, dalle studentesse, in quanto i banchi (mobili, anche senza bisogno di rotelle) sono altrimenti disposti per file parallele, la formazione concreta dell'emiciclo viene a rappresentare un momento di collaborazione in cui materialmente ci si rende conto che la lezione che si terrà sarà diversa, che l'interazione tra studentesse, e tra docente e studentesse, sarà diversa, e che in quell'aula trasformata fisicamente, dalle abitanti di quel "luogo", le studentesse, una comunità potrà sorgere. Un rito accademico e laico, un momento simbolico, volendo esagerare catartico, certamente un po' caotico, ma soprattutto leggero. Ci si prepara a una lezione diversa che richiede un atteggiamento e una predisposizione mentale diversi. Si fa anche un po' di ginnastica.

Per esperienza, osservando come avvengono la formazione del ferro di cavallo all'inizio della lezione e la sua "distruzione" alla fine, posso anche cercare di capire come il processo della nascita di una comunità d'aula stia procedendo. Qualcuna, specie alla fine della lezione, senza scusarsi, cerca di esimersi dal partecipare al "rito", implicitamente affermando che il suo tempo è di più alto valore del tempo delle altre o la sua fretta ha maggiore dignità? Oppure tutte sono intente a spostare banchi? Le operazioni avvengono in modo meccanico, in silenzio, per un lavoro che "deve" essere fatto? Oppure diventa un momento ulteriore di gioco e integrazione, con battute e risate, per un'attività che è piacevole fare? Si sposta solo il banco che si occuperà? Oppure, noncuranti del maggior lavoro (in miniera è comunque peggio), non funzionale alle sole proprie esigenze, si spostano, o si collabora a spostare, anche altri banchi? E, in ogni caso, si sorride, nel mentre?

Tutti questi accorgimenti possono sembrare “*micro-regole*” per un “*micro-management*”, oppure estratti da un bignamino di *self-help* ispirato a filosofie orientali («*Lo zen e l'arte della disposizione dei banchi*»?). Con il tempo mi sono accorto invece, e credo che se ne siano accorte anche le studentesse, di quanto piccole attività, piccole operazioni, piccoli gesti condivisi, specie se continui, possano incidere sulla riuscita di un corso, sulla soddisfazione dei partecipanti, sulla formazione di una comunità d'aula. E quanto, nel corso del tempo, sia sempre più difficile scindere la propria partecipazione attiva al corso in partecipazione didattica o partecipazione relazionale. Entrambe hanno effetto sull'altra fino a quando non è più importante, se non addirittura possibile, distinguerle. Come alle Olimpiadi, almeno quelle sognate da De Coubertin, l'importante è partecipare. Attivamente.

4.3. Atmosfere analogiche

Per creare un'atmosfera ottimale, per fare dell'aula un “luogo”, per facilitare la creazione di una comunità d'aula è necessario però intervenire non solo sull'architettura degli spazi, ma anche sull'uso, o prima ancora sulla disponibilità, anche solo visiva, e non necessariamente operativa, di strumenti digitali. Con un po' di perplessità inizialmente, e con una successiva progressione graduale, ma serrata, sono arrivato a una conclusione radicale. Non consentire in aula l'uso di *laptop*, *tablet*, *smartphone*, che devono rimanere spenti (o in modalità aereo) in posizione non visibile (nello zaino o borsa, comunque non sopra al banco) ha un effetto particolarmente positivo sullo svolgimento del corso, sull'apprendimento individuale⁹, sullo sviluppo di relazioni personali¹⁰, sulla formazione di una comunità d'aula, e sul benessere individuale.

⁹ Cfr. SANA, F., WESTON, T., CEPEDA, N.J., *Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers*, in *Computers & Education*, 2013, pp.24 ss. (www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512002254?via%3Dihubc, consultato da ultimo il 28 aprile 2023); DYNARSKI, S., *Laptops are great. But not during a lecture or a meeting* (www.nytimes.com/2017/11/22/business/laptops-not-during-lecture-or-meeting.html, consultato da ultimo il 28 aprile 2023).

¹⁰ Cfr. AIME, M., *Comunità cit.*, p.69: «*La tecnologia non fornisce un'educazione ai sentimenti. Solo un rapporto continuo e costante con altri simili può farlo. Un rapporto non mediato da uno schermo. Per questo la comunicazione mobile può diventare una barriera alle interazioni umane, perché diminuisce l'empatia*».

E questo vale, è un risultato a cui sono arrivato nel tempo, anche per l'intervallo. Se si vuole chiamare qualcuno, scambiare messaggi, controllare i propri *account* nei *social network*, postare qualcosa in piattaforme più o meno tradizionali, giocare a *tetris* (*vintage?*), si esce dall'aula. L'aula deve diventare una zona franca, dove per due ore si parla e non si messaggia; dove si guarda la compagna negli occhi e non uno schermo; dove si prendono gli appunti utilizzando carta e penna, e non una tastiera; dove si accolgono le interazioni fisiche con le compagne e non si è distratti da notifiche in arrivo; dove il *multitasking* è una tentazione in cui non cadere, un'abitudine di cui liberarsi in quel momento, e non un'attività naturale, oggetto di un diritto inalienabile in tutte le sue manifestazioni, in ogni momento, in ogni luogo. Si potrebbe obiettare che un'invasione gestionale anche del tempo dell'intervallo, che dovrebbe essere nella piena disponibilità delle studentesse, è eccessiva, e poco rispettosa della loro autonomia di persone. Non è così. Nel mio intento difendo solo la sacralità comunitaria dell'aula, ritenendo non solo di rafforzare lo spirito del corso, ma anche di aiutare le studentesse a considerare un'ulteriore prospettiva.

Una volta uscite dalla "mia" aula, potranno fare ciò che vogliono, ci mancherebbe altro. Ma la mia responsabilità didattica non si limita a scegliere materiali, preparare la lezione e parlare per due ore. Si estende a tutto quello che può migliorare l'esperienza complessiva, l'atmosfera in aula, la gradevolezza delle interazioni, l'efficacia, anche psicologica, della didattica. L'affermazione implicita di chi rimane in aula, a dispositivi spenti, quando potrebbe essere in corridoio a controllare *e-mail*, messaggi, notifiche, nuovi *post* altrui, è molto forte. E apprezzata. D'altra parte, durante l'intervallo non si fuma in aula, e occorre uscire dall'edificio per farlo, anche quando fa freddo. Io chiedo solo, a chi non sa resistere a quel diverso tipo di dipendenza, di uscire dall'aula, restando al caldo.

Alla base di questa scelta radicale, che esclude dall'aula, in ogni momento, l'uso di strumenti tecnologici, non ci sono solo motivazioni di carattere relazionale, ma anche motivazioni didattiche. Come rilevato da più parti, l'uso di *laptop*, *tablet* e *smartphone* a lezione ha effetti negativi sull'apprendimento che superano quelli positivi.

In primo luogo, l'uso di strumenti digitali in aula favorisce il *multitasking*¹¹. E con *multitasking* si intende sia la contempora-

¹¹ Su limiti e pericoli del *multitasking*, tra gli altri, cfr. LEVITIN, DJ., *Why the*

neità di due attività didattiche (ascolto e ricerca di fonti *online*), sia la sovrapposizione di un'attività didattica e di un'attività esterna (ascolto e risposta alle *e-mail*, oppure verifica della pagina *Facebook*, oppure acquisto di qualcosa di cui ci si potrà pentire su *Amazon*, oppure aggiornamento sui risultati sportivi, oppure valutazione ponderata di una nuova ricetta per il *guacamole*, oppure ...). Non solo il *multitasking* non consente di raggiungere quell'efficienza di cui spesso ci si vanta, ma, in ambito didattico ha conseguenze particolarmente negative, sia in termini di fruizione della lezione e apprendimento, sia in termini relazionali. Del "qui e ora" non lascia che macerie: si è altrove, spezzettando il tempo in piccoli segmenti di attività che si ricompongono non senza fessure. Niente di cui vantarsi.

Una prima obiezione: se le studentesse sono mentalmente in un altro spazio, significa che la lezione non è particolarmente interessante. È un serio campanello d'allarme, la risposta al quale non può limitarsi a togliere, con intento punitivo, ogni possibile tentazione. Si potrà comunque andare altrove osservando le nuvole, se ci sono finestre in aula, scrutando le crepe nei muri, scrivendo altro, o semplicemente rifugiandosi nei propri pensieri, nella propria immaginazione e nelle proprie questioni esistenziali ("quale è il senso della vita?"; "dove vado a farmi lo spritz finita la lezione?"; "cosa devo comprare al supermercato?"; "lascio Instagram per TikTok?"; "ma davvero gli unicorni ...?").

D'altra parte, lo sviluppo del mondo digitale a portata di *click*, e l'abitudine a recarvisi continuamente, costituiscono un pericolo anche per le lezioni (ma anche per conferenze, presentazioni, consigli di facoltà) più interessanti. Se si frequenta, non lo si fa per avere un posto caldo da cui navigare in Rete. Se le lezioni non sono interessanti, e si è "altrove" digitalmente, meglio essere coerenti e non frequentare, recandosi altrove fisicamente. Inoltre, se la tentazione di svolgere attività come quelle esemplificate sopra, quando esse sono a distanza di un *click*, è particolarmente forte, ogni calo di tensione nella lezione può portare a una piccola falla nella diga dell'attenzione e a una fuga nel *cyberspace* temporalmente limitata nelle intenzioni a un attimo di innocente evasione, ma destinata naturalmente ad ampliarsi senza controllo in una perdurante latitanza.

modern world is bad for your brain (www.theguardian.com/science/2015/jan/18/modern-world-bad-for-brain-daniel-j-levitin-organized-mind-information-overload, consultato da ultimo il 28 aprile 2023).

Il pericolo di distrazione è inoltre dato, e qui si fa riferimento soprattutto agli *smartphone*, all'arrivo, anche solo atteso, di notifiche. Difficile resistere alla tentazione di vedere di che notifica si tratti, se una vibrazione è percepita, ma anche difficile non essere condizionati, inconsciamente, dal possibile, spesso auspicato, arrivo di notifiche, anche quando in effetti nulla giunge. Con la conseguenza di essere sempre un po' altrove, in una specie di limbo, in una sorta di sala d'attesa.

In secondo luogo, l'efficacia nel prendere appunti è maggiore se si usano carta e penna piuttosto che *laptop* e *tablet*. Adottando la modalità digitale per prendere appunti, si tende a scrivere tutto, senza un particolare approccio critico immediato, svilendo la ragione stessa della frequenza. Tutto può essere importante, tutto può essere scritto, inutile pensare. Se si adotta invece la modalità analogica, carta e penna, non potendo trascrivere tutte le parole pronunciate dal docente si compie una selezione del contenuto in base all'importanza e alla significatività. In altre parole, il processo di apprendimento inizia mentre il docente parla, e non dopo, ragionando su ciò che si ascolta e selezionando le cose più rilevanti che, trascritte, consentiranno la ricostruzione del significato complessivo della lezione. Il che può consentire anche un primo, immediato, *feedback*, con eventuali domande al docente, loro contemporaneo e in quel momento pure presente, su ciò che non si comprende, su ciò che si vorrebbe approfondire o su ciò su cui non si è d'accordo.

Qualora si usino strumenti elettronici, tutto questo è più difficile, essendo mancata una prima fase di "valutazione" di ciò che il docente sta dicendo. A questo punto, la presenza, tanto del docente quanto della studentessa, perde parte della propria ragion d'essere. Potrebbero essere semplicemente registrate e sbobinate le lezioni (se non fosse una delle attività umane più noiose immaginabili), lezioni che perderebbero vita e vitalità. Inoltre, la partecipazione attiva sarebbe resa più improbabile e meno efficace, mancando un'attenzione qualificata, sostituita da un'attività stenografica. Se il futuro è quello di lezioni, magari registrate dal docente e riprodotte in sua assenza, con le studentesse ognuna a casa propria, allora forse siamo sulla strada giusta ("*aiutiamole a casa loro*"?), che può condurre a tale risultato. Se quel futuro è considerato distopico ("*istruiamole a casa loro, senza mai incontrarle, in modo meccanico, asettico, impersonale*"?), allora meglio prendere coscienza dei pericoli e affrontare una prima, inevitabile, diffidenza.

L'uso di strumenti digitali ha però altre conseguenze negative che riguardano l'atmosfera d'aula e la creazione di una comunità d'aula.

Nell'ambito di lezioni partecipate, è possibile che alcuni interventi delle studentesse possano non essere, comprensibilmente, immediatamente attraenti per tutte le compagne. Se la porta di entrata (*laptop* o *tablet* in uso) al *multitasking* è spalancata, o anche solo socchiusa, la tentazione sarà probabilmente irresistibile. E se lo *smartphone* è a portata di sguardo, la distrazione, dovuta all'attesa di qualcosa, qualsiasi cosa, sarà ugualmente probabile. L'assenza di strumenti digitali in uso, e in vista, costituisce una garanzia di rispetto delle compagne, i cui interventi non rischiano di essere immediatamente giudicati, non sempre correttamente, e trascurati. Se parti della spiegazione del docente sono noiose, si cercheranno di ascoltare ugualmente, in funzione di una conoscenza da acquisire nonostante i limiti della sua trasmissione, e/o strumentalmente all'esame. Se l'intervento della compagna non è brillante, si va altrove, senza timori.

L'uso di strumenti digitali, inoltre, può costituire un'ulteriore fonte, uditiva o visuale, di distrazione. Il ticchettio delle tastiere può essere di disturbo alle studentesse-ormai-panda che non si avvalgono, quando la scelta sia consentita, di tali strumenti. La comparsa di contenuti vari, extra-didattici, sullo schermo della compagna seduta accanto, inevitabilmente costituisce, inoltre, una causa di distrazione, al di là della tutela di riservatezza o confidenzialità. Chi in treno ha avuto un vicino con *laptop* o *tablet* in uso sa cosa significa: non c'è volontà di astrazione o timore di invadere la sfera privata altrui che tenga. Si guarda, con accenni di strabismo, cosa c'è su quello schermo. Infine, possono distrarre anche solo le notifiche che compaiono sullo *smartphone* di una compagna, ricordando che anche il proprio *smartphone* potrebbe averne in serbo.

Una possibile soluzione potrebbe essere quella di separare fisicamente chi intende utilizzare *laptop* o *tablet* da chi non intende avvalersene, creando due aree distinte. Così facendo non si andrebbe a incidere sulla "libertà" individuale di nessuno. Ci sono però alcune obiezioni. È possibile che, lasciando una scelta totalmente discrezionale, la maggior parte delle studentesse opti per l'utilizzo di strumenti digitali, ostacolando l'impostazione e la peculiarità del corso. In ogni caso, anche se il docente sarà stato convincente nella dissuasione, in applicazione di un "paternalismo parzialmente libertario" che funzioni, si creerà, qualora

non tutti vogliono liberarsi autonomamente della propria appendice digitale, una specie di ghetto, o comunque di frattura, tra gli “analogici” e i “digitali”, minando la formazione di una comunità d’aula coesa. Ci saranno “gli altri”, e “i noi”. Il discorso è diverso se ci sono ragioni oggettive che impediscano l’uso di carta e penna, o che richiedano comunque l’ausilio di strumenti elettronici. “*Non so più scrivere a mano*” oppure “*ho una pessima calligrafia*” oppure “*i crampi, prof., i crampi!*”, non sono ragioni sufficienti per una deroga.

Ma c’è altro. Il divieto temporaneo (non la demonizzazione generalizzata) dell’uso di strumenti elettronici, attraverso l’esclusione radicale degli stessi dall’aula, rappresenta sia un elemento qualificante il metodo didattico proposto (e scelto, anche per questo), che un ingrediente fondamentale della creazione di una comunità d’aula. L’obiettivo è favorire interazioni tra i frequentanti che non siano soggette a distrazioni e interruzioni solipsistiche. Nel tempo della lezione, e possibilmente anche in quello dell’intervallo, si vuol cercare di far ragionare in termini di “spazio presente”, di incentivare a costruire rapporti con le persone che sono “qui e ora”, e che potranno esserci, o ricomparire “là e allora”, e di recuperare dinamiche relazionali più sane, profonde e incisive, che l’ingresso degli strumenti elettronici ha di fatto minato (se glielo lasciamo fare, con colpevole inerzia). Il rischio, altrimenti, è quello di essere sempre altrove, con la paura di perdersi sempre qualcosa che potrebbe avvenire in quell’indefinito e ampio altrove, e così facendo perdendo invece qualcosa che è, in quel momento, realmente, davanti a noi. La *fear of missing out*¹² (FOMO) è spesso un miraggio digitale, che sacrifica qualcosa di certo, e vicino, a portata di mano e sguardo, a favore di qualcosa di incerto, e lontano, a portata di *click*.

Gli obiettivi (le speranze? le illusioni?) alla base del divieto non sono quindi limitati al solo versante didattico in senso stretto o alla formazione di una comunità d’aula, ma sono estesi alla promozione di una riflessione sul rapporto che si ha con questi strumenti, e con il mondo digitale nel suo complesso, e sull’impatto che tutto questo può avere nei confronti delle relazioni interpersonali e della propria vita.

¹² V. www.hsr.it/news/2023/gennaio/fomo-fear-of-missing-out consultato da ultimo il 28 aprile 2023: «*La FOMO è strettamente correlata alla dipendenza da smartphone e si caratterizza per: iper-controllo compulsivo dello smartphone; necessità di essere costantemente connessi; incapacità di trattenersi dal leggere eventuali notifiche*».

In tutto questo, come al solito, sono decisive trasparenza e comunicazione. Spiegare alle studentesse il perché. Renderlo più un invito che un obbligo (con parziale e perdonabile ipocrisia e leggera e indolore manipolazione: in effetti, è un obbligo). Renderlo attraente: una sfida, un mettersi alla prova, uno sperimentare. E, con un po' di presunzione, dir loro che questo diverso approccio potrebbe far riflettere anche oltre il corso, valutare se si possa raggiungere un diverso equilibrio, se un po' di *detox* digitale non possa essere gradevole, oltre che utile, se non si stia sottovalutando la presenza fisica consapevole, privilegiando fughe digitali inconsapevoli, con quanto ne consegue in termini di relazioni personali.

Capitolo 5

Corsi, aspettative, regole

5.1. Corsi, e altri corsi

Non tutti i corsi sono ideali per creare una comunità d'aula, ma in nessun corso è preclusa la possibilità di riuscirci. O, almeno, di riuscire a creare un'atmosfera gradevole, in cui una studentessa non si senta in competizione con le altre compagne, trasformate quindi in avversarie (declinato comunemente, e bizzarramente, in "colleghe"). La maggiore o minore possibilità di riuscita, in un caso come nell'altro, dipende principalmente dai numeri, dal tipo di corso, dall'oggetto del corso, ma soprattutto dalla reale e condivisa volontà di provarci.

Sulla volontà di provarci, non c'è molto da dire: le valutazioni sono nella maggior parte intuitive, anche se quelle controintuitive sono le più interessanti. Una tra tutte: in corsi che si pongono obiettivi quali la costituzione di una comunità d'aula, la creazione di un ambiente piacevole, la promozione di relazioni sane, la didattica non è messa in secondo piano, ma trasformata in qualcosa con un valore superiore, non essendo solo un fine, ma anche un mezzo, integrandosi con quegli obiettivi. La classe non è trasformata in un club vacanze, ma in un gruppo di persone consapevoli del valore della condivisione e della collaborazione e dei risultati che si possono ottenere con un approccio "comunitario".

Quanto ai numeri, non ho ricette precise, ma, sulla base dell'esperienza personale, una classe di 10-20 studentesse rappresenta una circostanza ideale, una classe di 20-30 una situazione ancora gestibile, una classe tra i 30 e i 35 una sfida impegnativa. Sopra i 35, non so, non mi è ancora capitato, ma certo diventerebbe tutto più complesso. D'altra parte, anche sopra questa soglia, anche nei corsi numericamente complessi, si possono creare le condizioni perché le studentesse riflettano sullo spirito con cui si può frequentare, su come si possono gestire le relazioni

accademiche, su cosa possa essere l'università e su quale sia la modalità più soddisfacente di affrontarla. Anzi, di viverla. Una comunità forse meno compiuta, ma, per la difficoltà della sfida altrettanto degna, può formarsi. E, se anche non si forma, in aula ci potrà essere una diversa consapevolezza di sé, individuale e collettiva, una diversa atmosfera, più gradevole, un diverso sentire, più reciprocamente accogliente.

Il fatto che si tratti di un corso di libera scelta, per quanto riguarda l'inserimento in piano di studi, è comunque un fattore rilevante, specie in un'università che sembra progressivamente limitare le scelte possibili, tra sete di accentramento e diffidenza diffusa. Le manie di controllo sono una sventura non solo quando sono coltivate da persone, ma anche quando sono adottate, magari con foga, da istituzioni. La percentuale di esami complementari, o di crediti complessivi, che possono essere scelti dalle studentesse ha subito così nel corso del tempo un progressivo restringimento, e se ci possono essere ragioni in parte comprensibili alla base di questo approccio "dirigistico", le conseguenze sono, per le studentesse, ma anche per i docenti, non particolarmente positive: minori stimoli, minore iniziativa, minore interesse, minore autonomia¹.

Credo che l'interazione possibile tra studentesse e docenti propria di un corso complementare sia un tesoro che sarebbe un delitto disperdere, e che sarebbe invece opportuno coltivare con cura, per più motivi, non ristretti a una questione di numeri (pure se rilevante). Il fatto che ci sia una scelta del corso alla base della frequenza (che non si riduca all'individuare i complementari "facili", una tradizione tramandata tra generazioni), nell'ambito di un'ampia offerta, responsabilizza sia le studentesse che il docente. La varietà degli oggetti che possono essere discussi e la maggiore possibilità di utilizzare metodi didattici innovativi rende l'ambiente più dinamico e meno prevedibile. La minore durata dei corsi, rispetto a corsi fondamentali, aiuta a limitare un effetto *routine* e una conseguente stanchezza mentale che, specie in un'epoca digitale, sono pericoli sempre in agguato.

Al di là del valore meramente didattico, un corso complementare che approfitti di queste circostanze può portare a riscopri-

¹ L'obiettivo di un approccio di questo tipo è quello di sopire: sopire slanci, passione, leggerezza; cfr. DENEULT A., *La mediocrazia* cit., p.35: «Non siate né seri né faceti, e nemmeno a vostro agio: rischiereste di apparire arroganti. Mitigate la passione, il fervore, perché potreste spaventare. Soprattutto, non fatevi venire nessuna "buona idea": il trita-documenti ne è già pieno».

re un volto dimenticato, se non coscientemente nascosto, per ignavia, opportunismo o insensibilità, dell'università. Il corso complementare può diventare un momento di fantasia inaspettata, di riscoperta di sé e dell'altro, di realizzazione condivisa, e, in fondo, di redenzione o di compensazione.

Una percentuale significativa di studentesse, quando ho chiesto loro come mai avessero scelto quel determinato corso "diverso", mi ha dato una risposta che può riassumersi così: *"l'università mi ha deluso, vorrei, prima di uscire, vivere a lezione qualcosa di differente"*. Una bella responsabilità, stimolante, ma anche impegnativa. Al di là del fatto che il mio corso abbia soddisfatto o meno queste aspettative, create dal *syllabus* o dal passaparola, l'aspetto rilevante è che bisogni, e sfide, di questo tipo si siano creati: relazioni interpersonali più significative, modalità di insegnamento meno standardizzate, ricerca di atmosfere più accoglienti.

Se è vero che i numeri di una classe sono l'elemento maggiormente condizionante la possibilità di creare qualcosa di diverso, anche l'oggetto del corso ha una sua rilevanza. Gli argomenti trattati a lezione devono consentire una discussione aperta, legata, anche in modo non convenzionale, all'attualità, stimolare riflessioni personali, anche difficili, portare a una consapevolezza di sé più profonda, anche inaspettata, suscitare pensieri non banali, anche bizzarri. Il tutto, con un filo conduttore ben preciso: facilitare l'interazione e l'integrazione in aula, creando progressivamente la coscienza condivisa di far parte di una comunità transitoria e imperfetta, ma non per questo poco importante.

Comunità transitorie? Serena Gatti, regista, attrice e autrice teatrale, ha creato uno spettacolo, o meglio una *performance*, in cui il pubblico non è né fermo né seduto, ma cammina in un luogo scelto per le sue qualità, spesso coincidenti con l'essere patrimoni trascurati. In *Sentieri*, così si chiama la *performance*, «*si crea una comunità improbabile e nomade nel pubblico che arriva separato e torna congiunto, per aver percorso insieme un sentiero che può connettere territori profondi*». Una comunità che vive insieme un'ora. Una "comunità-farfalla", la definirei. Non importa che, come si è arrivati separati, poi ci si lasci separati, esaurito il tempo della condivisione, senza possibilità razionale di riunione. Non importa nemmeno che gli "spettatori" non abbiano comunicato verbalmente, rispettando il silenzio. Importa, in quel tempo, «*sentirci partecipi, esserci*», perché «*un lavoro sulla*

comunità parte dal fondare una comunità, per quanto provvisoria, dentro di noi»².

Alcune regole sono fissate, sia nello spazio teatrale che nell'aula universitaria. Ma in entrambe le comunità temporanee l'atto decisivo è lasciare la porta aperta allo stupore, immergendosi in esso, con curiosità.

Partecipare, con rispetto degli altri, del luogo, di ciò che avviene, oltre che di se stessi, consente di ricevere (molto di) più di quello che si offre. In aula il primo passo è semplice e complesso allo stesso tempo, e dipende dall'approccio che si vuole adottare. Si tratta di un processo di sostituzione: la diffidenza con la curiosità; gli occhi sullo schermo con gli occhi su altri occhi; l'opportunismo inconscio con la generosità naturale; l'attesa con l'iniziativa; la freddezza con la gentilezza; la competizione con la collaborazione; la zona di conforto con mondi sconosciuti da perlustrare; l'abitudine del proprio io con l'esplorazione di un altro io.

Per questi motivi ho scelto, per i miei corsi, argomenti/oggetti (etica, regole, università, comunità, sostenibilità) che potessero consentire di muoversi su terre con pochi recinti definiti, di muoversi su più piani, intersecati in modi imprevedibili. Occorre cercare di comprendere quegli ambienti, ma anche, visto che vengono vissuti e non solo studiati, considerare se viverli diversamente, per acquisire una consapevolezza diversa, come studentesse, come docente, come persone. Essere consapevoli di dove siamo, ma poi anche decidere dove vogliamo andare, quando, come, e con chi.

In ogni caso, non essendoci né una definizione netta, né degli standard prefissati, gli obiettivi di un corso non devono per forza fissarsi sulla compiuta realizzazione di una comunità d'aula. Ci possono essere altri obiettivi compatibili con le circostanze del corso: al di là dei numeri, ad esempio, il tipo di corso (corso fondamentale, corso complementare, corso libero, laboratorio applicativo) e il tipo di didattica (tradizionale, innovativa, visionaria). Potrebbero essere definiti obiettivi intermedi o parziali, ma rappresentano qualcosa di più, obiettivi che hanno una loro precisa autonomia. Fermo restando che creare un'atmosfera piacevole in un corso dovrebbe essere di per sé un traguardo da perseguire, se anche costituire una comunità d'aula non fosse possibile, si possono cercare nuovi modi per relazionarsi, nuovi

² Cfr. GATTI, S., *Sentieri. Teatro in cammino verso luoghi da riscoprire*, Rogas, 2021, pp.87 ss.: «il sesto passo è continuare a meravigliarsi».

modi di condividere il momento del trasferimento della conoscenza, nuovi modi per vivere l'università come esperienza complessa e non come somma di attività.

5.2. L'etica del corso

Tutti gli aspetti che esulano da una mera attività didattica tradizionale devono essere trasmessi alle studentesse durante il corso, ma prima ancora devono essere inseriti nel *syllabus*, cercando di farsi capire e non annoiare. Non è facile, specie se si tratta di un *syllabus* ingessato digitalmente in campi prefissati. Forzando un po' la mano, si possono comunque raggiungere risultati soddisfacenti, e anche questa forzatura definirà la diversità del corso, incuriosendo e attraendo qualcuno, e allontanando altri.

Poi, alla prima lezione, in presenza, si può comunicare in modo più vitale, il resto: le dichiarazioni di intenti, il programma "reale" del corso, lo spirito dello stesso, le sfide, le richieste, le regole, le perplessità, e soprattutto qualche invito, a esserci, a partecipare, a mescolarsi, a darsi una possibilità e a darne una anche agli altri. Si può cercare di farlo parlando alle studentesse sinceramente, limitando gli alti rischi di retorica, senza nascondersi e invitando loro ad aprirsi, trasmettendo fiducia e aspettandosi fiducia, promettendo impegno e richiedendo impegno, in applicazione di quel principio di reciprocità, offerta, non necessariamente attesa, proprio delle relazioni significative.

Si può dire alle studentesse che si intende sì trasmettere conoscenza, e anche nozioni, ma soprattutto trasmettere passione, offrire loro un'esperienza, non solo didattica, diversa, creare un'atmosfera piacevole e stimolante, promuovendo un senso di comunità. Si può dire loro che si cercherà di essere diretti, talvolta anche educatamente brutali, e ci si aspetterà lo stesso da loro, essendo il tempo di un corso troppo breve per essere sprecato in locuzioni bizantine, permalosità proprie o timori di permalosità altrui (così simili alla propria), oppure false formali forme di rispetto reciproco.

Si può dire alle studentesse che si cercherà di stimolarle a riflettere, in modo profondo e non consuetudinario; a partecipare attivamente alle lezioni, ma più in generale alla vita del corso; a esprimere idee, critiche, complimenti, soddisfazione, insoddisfazione, frustrazione, stanchezza, gioia, qualsiasi cosa, se desiderano esprimersi; a prendere iniziative, di ogni tipo, non aspet-

tando suggerimenti altrui, e non facendosi frenare da perplessità e timori; a condividere cose divertenti, stati d'animo, pensieri, dubbi; a collaborare con le compagne, e con il docente, per la riuscita dell'esperienza comune, più che del corso, che comunque ne sarà arricchito e influenzato; a fuggire la competizione tossica; a curare il proprio spirito critico³, individuando e disinnescando ciò che può limitarlo e ingannarlo⁴; a distinguere, a saper distinguere, a voler distinguere; a mantenere la capacità e la dignità di indignarsi, senza svalutarla in facili, rapidi e sterili sdegni, sorretti da disinformazione, inerzia, e superficialità; a essere consapevoli, di chi sono, di dove si trovano, di cosa desiderano, di cosa non vogliono, di cosa non sono disposte ad accettare, di quali siano i loro valori, principi; a essere curiose, di cosa le circonda e di cosa hanno dentro, di conoscere gli altri e di conoscere se stesse, delle motivazioni che spingono gli altri e se stesse; a privilegiare i rapporti umani, diretti, rispetto a quelli digitali, distanti; a evitare opportunismo, individualismo insensato, egoismo; a essere costruttive, a saper sì riconoscere difetti, cose che non vanno, vizi, ma anche, poi, a voler intervenire, su se stesse, sugli altri, sulle istituzioni, con umiltà, nel loro piccolo, senza presunzione, ipocrisia, facile moralismo; a comunicare, sapendo e volendo ascoltare; a esplorare i rapporti interpersonali con apertura e senza pregiudizi; ad andare al di là di ciò che si deve fare per chiedersi cosa si potrebbe fare, e magari farla; a coltivare un atteggiamento positivo; a uscire dalla loro zona di conforto⁵; a "esserci", qui e ora; a stare bene con se stesse e insieme agli altri; a concedersi un po' di sana follia.

Si può anche dire alle studentesse cosa ci si aspetta, cosa si vorrebbe, quali sono le "regole" e i "principi" del corso e della convi-

³ Cfr. NADALINI, E., *Il corpo è uno solo e ha molte membra, e tutte le membra del corpo, pur essendo molte, sono un corpo solo*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo cit.*, p.141: «sarebbe importante riflettere sui motivi per cui le università oggi sono i bastioni di un qualunque pensiero purché sia percepito come comune, a prescindere dal pensato, divenendo così luoghi essenzialmente di omologazione culturale».

⁴ Cfr. CATERINO, T., *La vocazione e il sapere: l'università come definizione di sé*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo cit.*, p.195: «Ciò che credo sia necessario è un incremento degli spazi di discussione libera su questioni non legate in primis all'efficienza performativa, così come una maggiore importanza del giudizio critico, a discapito della mera ripetizione».

⁵ Cfr. TAMANINI, G., *Università viva*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo cit.*, p.205: «Ognuno di noi dovrebbe poter sviluppare la propria personalità attraverso un percorso formativo che possa permettergli di esprimersi sperimentando il nuovo, anche quando impensabile ad un primo approccio».

venza, le prime funzionali ai secondi, le seconde ispiranti i primi. Si parte dal corso, dalla sua vita, dalla sua quotidianità, e non solo dai contenuti didattici, per verificare, registrare o anche solo far conoscenza della propria bussola morale. In questo senso, il contenuto del corso non ha come proprio oggetto la “teoria dell’etica”, che lascio a colleghi più preparati ed esperti di me. Personalmente sono affezionato, per più motivi, alla traduzione vietnamita del termine etica, *dao duc*, il sentiero virtuoso⁶. Il corso comprende materiali, che possono far nascere e fiorire un dialogo e un dibattito continuo, in cui si discute riflettendo e confrontandosi in modo aperto e curioso, interrogandosi anche su se stessi⁷.

L’etica della frequenza: si arriva a lezione preparati, avendo studiato i materiali indicati, per poter intervenire in modo informato; si arriva a lezione puntuali, come forma di rispetto reciproco; si arriva a lezione sentendosi parte di una comunità, cui contribuire. Possibilmente sorridendo.

L’etica della partecipazione attiva: si interviene per esprimere cosa si pensa, con una elaborazione immediata, ma anche per costruire una conoscenza comune, riportando quello che si è studiato; non si interviene per mettersi in mostra, e nemmeno pensando al voto, ma per il piacere di farlo, se si ha qualcosa da dire; si interviene senza eccedere nel tempo utilizzato, non solo perché arrivare subito al punto dimostra la padronanza del proprio pensiero e dei propri studi, ma perché il tempo che non si utilizza consentirà ad altri di partecipare; si interviene concedendosi momenti di leggerezza; si interviene tenendo presente, citando anche implicitamente, cosa già è stato detto dal docente, ma soprattutto dalle compagne, perché questo riconoscimento altrui dimostra interesse e ascolto, è un atto gentile che rafforza lo spirito di comunità, e in quanto atto gentile, per non dire addirittura tenero, in un contesto competitivo, è un atto inaspettato e rivoluzionario⁸, che sorprendendo fa riflettere; si

⁶ Cfr. THICH NHAT HAHN, *Le quattro verità dell’esistenza* (trad. Caraffini, S.), Garzanti, Milano, 2016, p.11: «Duc significa virtù nel senso di onestà, integrità e comprensione. La parola è breve ma possiede parecchie implicazioni: perdono, compassione, tolleranza e un senso di comune umanità».

⁷ Ad esempio, GALIMBERTI, U., *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano, 2021, pp.35 ss., che parte da lettere ricevute da giovani per affrontare tematiche attinenti, o meno, al sistema educativo.

⁸ Cfr. GUANZINI, I., *Tenerezza, Ponte alle grazie*, Milano, 2017, p.19: «La rivoluzione gioiosa della tenerezza destabilizza e disarticola le compatte burocrazie del potere, dove i soggetti languiscono in una rassegnata tristezza inattiva, per far circolare la potenza aggregante degli incontri».

interviene quando lo si ritiene opportuno, ma, per mantenere un equilibrio condiviso, ci si forza a farlo e a superare la propria timidezza, se lo si fa raramente, oppure ci si limita, frenando la propria indole, per lasciar spazio agli altri, se lo si fa molto frequentemente; si interviene senza timore del dissenso, proprio, in quel momento, nei confronti della compagna o della "autorità" (il docente) o potenziale altrui, in futuro, sapendo che discutere, in modo deciso, è un modo per conoscersi, crescere, imparare e rispettarsi reciprocamente.

L'etica della valutazione: non si copia, non si inganna, non si cercano scorciatoie, né giustificazioni preventive ("*così fan tutte*", "*non è una cosa grave*") o successive ("*era troppo difficile*", "*non mi sono potuta preparare come avrei voluto*"); ci si ricorda che quando si copia, quando si imbroglia, si compiono atti non solo moralmente e giuridicamente scorretti, ma atti con una valenza plurioffensiva, colpendo l'istituzione, il docente, le compagne, e anche se stesse. E si inizia ad abituarsi a imbrogliare, a giustificare ogni sotterfugio, perché una scusa autoassolutoria, in fondo, è facile da trovare.

L'etica del rapporto con il docente: lo si rispetta, e ci si attende, anzi si pretende, che questo rispetto sia contraccambiato con uguale forza, nella diversità dei ruoli, ma nell'appartenenza alla medesima comunità, anzi alle medesime comunità (la comunità d'aula, nello specifico; la comunità accademica, in generale; la comunità umana, in universale); lo si tratta come una persona (non è incredibile?), prima ancora che come un docente, e lui deve trattare le studentesse come persone (non è fantastico?), prima ancora che come studentesse; si comunica, tra docente e studentesse, in modo diretto.

C'è una parola che può riassumere molto di quanto detto sopra: fiducia. Anzi, due: fiducia reciproca. Cerco di trasmettere un messaggio semplice mi fido di voi, o, meglio, mi voglio fidare di voi, in più momenti: l'autovalutazione, il calcolo delle assenze, la mancanza di sorveglianza durante i test, o la possibilità di sostenerlo, con le stesse domande, il giorno successivo, in caso di impedimento. Ma devono sapere che più mi fido di loro più il tradimento sarà grave, e non in termini di possibili conseguenze negative da parte mia, che non ci saranno: non ho modo di scoprire, negli esempi fatti, eventuali violazioni. Saranno gravi di per sé, e in quanto costituiscono la rottura di un patto di fiducia reciproca. Mi rivolgo alla loro coscienza e responsabilità e non al loro timore di punizioni o ritorsioni. Posso invocare il *karma*, tutt'al più.

Ecco allora che questa etica complessiva del corso, non l'oggetto del corso, ma l'essenza del corso, diventa il primo passo che si può decidere o meno di fare. Descrivere questa etica comune, significa promuoverla, ma non significa che essa debba essere abbracciata acriticamente e preventivamente. Lo scopo è un altro: comunicare che si tratta di un elemento importante del corso, per la sua riuscita collettiva e per la soddisfazione individuale. A quel punto, quello che si chiede è semplicemente un'apertura, una disponibilità a tenerne conto, superando inviti più tradizionali, riferiti all'onere di studiare e frequentare (arriveranno anche quelli). Ci si riconosce in questa impostazione, incuriosisce, la si accetta come sfida? O non alletta, non interessa, non fa sentire a proprio agio? Tutto questo dovrebbe avvenire senza giudizi di valore, ma di compatibilità, intesa in senso ampio e previsionale. E, di tutto questo, si discute insieme.

5.3. Le regole del corso

Anche la comunicazione delle regole più ordinarie, legate alla frequenza, alle prove d'esame, allo studio dei materiali, da introdurre progressivamente in seguito, non deve limitarsi a scopi informativi o prescrittivi, ma deve fornire occasioni di riflessione e discussione collegiale. La discussione, d'altro canto, non ha lo scopo di fare accettare queste regole, che comunque, tendenzialmente (e con questo termine a lezione apro un mondo, ma non lo svelo) si applicheranno, ma di spiegarne le ragioni e le criticità, ed evidenziarne la complessità, di fronte a un'apparente banalità.

Prevedere un limite di ore di assenza per i frequentanti può esaurirsi nella comunicazione di un numero. O può aprire molte altre porte. Che significato ha, oltre alle conseguenze pratiche in termini di programma d'esame, la distinzione tra frequentanti e non frequentanti? Cosa significa frequentare? Si tratta di una scelta libera, determinata dall'incontro tra offerta didattica specifica e interesse individuale, o di una scelta più o meno direttamente imposta? La frequenza può essere solo attiva, partecipativa, o è sufficiente una qualsiasi presenza fisica, distratta e assonnata? Quale è la percentuale corretta, per superare la soglia della frequenza? Chi decide questa soglia: il singolo docente, in base alla propria autonomia didattica, o la facoltà o l'ateneo, in base a un loro potere omologante? Quali sono le eccezioni, se ci sono? La frequenza è verificata con appello no-

minale quotidiano, oppure con firme su un foglio fatto circolare ogni giorno, oppure a campione, oppure con autocertificazione che specifichi il numero di assenze, oppure con dichiarazione di ritenersi frequentante? E come incidono le diverse opzioni sulla effettività del controllo, sul rapporto di fiducia reciproco e sulla formazione di una comunità d'aula?

Nel mio corso, la frequenza è obbligatoria. Nel *syllabus* lo definisco corso sperimentale a struttura seminariale. Si tratta di una definizione di comodo, forse non del tutto corretta, che mi serve per far passare un semplice messaggio: non è prevista la possibilità di sostenere l'esame da non frequentanti. Non è possibile per più motivi. È un corso in cui la discussione in aula non è un'eventualità gradita, ma una delle basi fondanti. È un corso in cui al concetto di comunità viene lasciato poco spazio teorico, ma in cui il vivere in comunità e il sentire (e auspicabilmente il desiderio) di farne parte costituiscono qualcosa di intermedio tra valore aggiunto ed essenza. È un corso in cui la studentessa deve relazionarsi e confrontarsi, in modo continuo, con le compagne. Uno studio isolato non sarebbe coerente con la struttura, con le finalità, con lo spirito del corso. Non avrebbe senso.

Trattandosi di un corso complementare di quarantadue ore, non di un laboratorio applicativo o di un corso libero di venti ore, in cui l'obbligo di frequenza è invece normalmente imposto, qualche problema si pone, potendosi verificare assenze, per cause di forza maggiore, verso la fine del corso che determinerebbero il mancato raggiungimento della soglia, e quindi l'esclusione dal corso stesso. Il che significa avere frequentato per settimane, e non avere la possibilità di sostenere l'esame. Per superare questa incognita, fisso comunque una soglia (sei-otto ore), ma, superata la metà del corso, prevedo la possibilità di scrivere "paper compensativi" per ogni lezione (quindi due ore) di assenza in più rispetto alla soglia. Non si tratta di un meccanismo punitivo, e nemmeno di uno strumento per evitare di vedere aumentare le assenze una volta superata la metà del corso, anche se può avere questo effetto, e non me ne dispiace. Semplicemente, visto che la lezione non è un semplice momento di ascolto e raccolta di appunti, ma un tempo (e uno spazio) in cui ci si impegna (con studio dei materiali indicati, e con un comportamento responsabile in quelle due ore, ma anche prima, funzionalmente a quelle due ore) e in cui si viene valutati, si tratta di uno strumento di equità.

Alle mie studentesse dico anche che devono venire a lezione non solo perché lo vogliono, ma perché lo desiderano, perché non vedono l'ora di esserci, a ogni maledetta lezione. In effetti dico anche loro che ci può essere il giorno in cui il desiderio latita o, anzi, in cui il desiderio si oppone proprio. Ci sta, ma chiedo loro, in una giornata così, di forzarsi a venire a lezione. Ma se questo capita più volte, allora è un segno che il mio corso non fa per loro, e che la loro presenza non sarebbe sorretta dalle giuste motivazioni. Meglio lasciare il corso. Tutto ciò può sembrare presuntuoso, e in parte lo è, ma questo deve essere lo spirito del corso. Poi sta a me creare le condizioni perché ciò avvenga.

La mia concezione della frequenza, che da un lato di fatto "impongo" (soglia, lavoro compensativo), mentre dall'altro auspico che sia non solo volontaria, ma anche frutto del desiderio, può sembrare contraddittoria. Non lo è, almeno nella mia concezione, perché i due aspetti si integrano e perché se manca il desiderio, al di là di ogni considerazione legata a voti, crediti e altre materialità, le studentesse non devono, se non in via eccezionale, fare sforzi di essere presenti, ma comprendere che devono lasciare il corso, perché stanno frequentando per i motivi sbagliati. Meglio per loro, perché potrebbero utilizzare meglio il loro tempo in modo più proficuo, salvaguardando anche la loro dignità; meglio per me, che non devo pensare a modi per adattare il corso a due platee sostanzialmente diverse; ma soprattutto meglio per la comunità d'aula, che non rischia di essere condizionata da atteggiamenti, approcci e linguaggi del corpo non positivi. La tossicità trasmissibile non ha caratteristiche drammatiche, ma si diffonde in fretta.

Anche per questo, in caso di sovrapposizioni parziali (un giorno alla settimana) con altro corso, che potrebbero comunque garantire, con una presenza alternata nel giorno di sovrapposizione, il rispetto della soglia di assenze, sconsiglio di intraprendere questa strada. C'è una sovrapposizione? Dovete fare una scelta, non cercare un compromesso. Anche per evitare la tentazione di "giocare" sulla certificazione delle assenze. Non sarebbe eticamente (ma anche giuridicamente) accettabile, non sarebbe in linea con lo spirito del corso, nemmeno, anzi soprattutto, se il "gioco di prestigio" fosse a danno del mio collega.

Per quanto riguarda l'accertamento della presenza, ho scelto un sistema che si basa sulla fiducia (nelle studentesse) e sulla pigrizia (mia). Chiedo loro di tenere il conto delle loro assenze, e un paio di volte durante il corso chiedo che mi comunichino quante ne hanno fatte (per valutazioni statistiche e per capire se qualche studen-

tessa si sta avvicinando alla soglia massima di assenze). Non ho, e non voglio, la controprova (altrimenti non ci sarebbe fiducia) di un'assoluta onestà delle autocertificazioni, ma sono ragionevolmente certo che non ci siano inganni, nonostante la tentazione ci possa essere. È un rischio calcolato, che vale la pena correre.

Questioni che appaiono limitate e burocratiche possono condizionare non solo il rapporto personale all'interno della comunità d'aula, ma il rapporto tra due comunità, quella delle studentesse e quella dei docenti. L'atto un po' umiliante, per le studentesse e per i docenti, della raccolta delle firme, se non addirittura dell'appello nominale, pur giustificato da comportamenti non sempre lineari (eufemismo) di qualche studentessa, crea una barriera, che impedirà di superare alcuni limiti relazionali fondati sull'affidamento reciproco. Un sistema che funziona, fondato sulla fiducia, e per questo ancora più soddisfacente, può rappresentare una strada diversa, specie se spiegato e inserito nell'ambito di un quadro più generale che vuole rivedere i rapporti accademici, per eliminare alcune storture che determinano diffidenza e distacco e limitano le potenzialità relazionali.

Dico anche loro che non fornisco le *slide* che proietto e che se desiderano sapere cosa sia stato trattato a lezione, cosa io abbia detto, anche di carattere organizzativo, devono rivolgersi alle loro compagne. Non è una chiusura totale: se vogliono possono sempre contattarmi. È un modo per stimolare l'affidamento reciproco tra di loro. Non eri a lezione? Conta sulle tue compagne, come loro potranno contare su di te. Questo può portare al rafforzamento dell'interazione attraverso un gruppo creato su una piattaforma digitale, che potrà diventare un luogo di aiuto reciproco, uno spazio in cui caricare e trasmettere materiali, e auspicabilmente un luogo di confronto, prima forse solo didattico in senso stretto (scambio dei materiali), poi in senso più ampio (dubbi, chiarimenti, proposte, iniziative collegiali), poi anche solo relazionale (non parlando di *slide*, nozioni, concetti, test, ma fortificando la comunità d'aula).

Per quanto riguarda le *slide*, c'è poi un ulteriore elemento strumentale alla didattica: favorire una presenza attenta e consapevole, evitando il retropensiero per cui si potrà recuperare la disattenzione in un momento successivo attraverso le *slide* messe a disposizione. Potranno però recuperare: chiedendo alle compagne. Anche qui nessuna chiusura: a parte il fatto che si tratta generalmente di *slide* contenenti semplici *input*, se ci sono dubbi su un contenuto, se non è stata assorbito completamente,

si alza la mano e si chiede al docente. Di fermarsi, di spiegare meglio, di proiettare nuovamente, di fare esempi. Risultato: maggiore concentrazione, maggiore interazione, maggiore possibilità di approfondire o individuare opinioni dissenzienti. Una *win-win-win-win situation*.

Un altro momento di affidamento reciproco⁹, di crescita non solo individuale ma anche collettiva¹⁰, pure se in apparenza divisivo dell'unitarietà della comunità d'aula e potenzialmente disgregante, è quello dei lavori di gruppo¹¹. Il lavoro consiste in una presentazione orale di una ventina di minuti, con spazio per una discussione successiva da parte del pubblico (le studentesse appartenenti ad altri gruppi). Modera il docente, spietato (nel rispetto dei tempi), interessato al di là degli obblighi valutativi (al contenuto, ma anche alle loro scelte comunicative) e spesso divertito (ci sono sempre momenti ilari, progettati, spontanei, o casuali). Il modello è quello della conferenza, con uno stile più anglosassone (meno paludato, ma con rispetto rigido dei tempi e della pari dignità dei relatori) che italiano (più formale, ma con poca cura della scansione temporale degli interventi e pochissimo rispetto dei relatori "meno importanti", e del loro tempo, ancor meno importante). Specifico alcune cose alle studentesse,

⁹ Cfr. POLIDORI, A., *Università ... oltre lo studio!* in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.125: «il lavoro di gruppo [...] da un lato consente di "accorpate" conoscenze e abilità individuali, indirizzandole e coordinandole in vista del raggiungimento di un obiettivo comune, dall'altro permette ai "partecipanti" di apprezzare l'importanza del compromesso e dello spirito di gruppo».

¹⁰ Cfr. ROVESTI, C., *Confronti*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.250: «All'interno del gruppo ho imparato sia le regole fondamentali legate alla materia in oggetto, sia tecniche di negoziazione, gestione del tempo, responsabilità e organizzazione, il che è intervenuto a migliorare la qualità e la efficacia dello stare insieme, del comunicare, dell'osservare i problemi da più punti di vista, investigando modalità di esposizione che fossero adeguate».

¹¹ Cfr. FERRARO, P., *Esperienza di lavoro all'estero: contributo dell'università italiana e idee per il futuro*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.228: «Un elemento potenzialmente molto utile in questo senso potrebbe essere un maggiore utilizzo di occasioni di lavoro in gruppo, per gestire progetti, risolvere problemi, utilizzare le nozioni acquisite sui libri. Con il vantaggio di abituarci a quelle situazioni interpersonali che continueranno a ripresentarsi negli anni successivi. Ad esempio, l'abilità di adattarsi a diverse culture, sensibilità, diversità in genere. Rapportarsi a un'umanità varia e ricca di complessità. Comprendere le esigenze di ciascuno, sapere come comunicare le proprie idee, e come accettare opinioni diverse dalla propria, gestire il disaccordo. Di conseguenza, sviluppare un senso di responsabilità verso sé stessi, i propri colleghi, i professori, e, attraverso un comportamento etico, collaborativo e positivo, verso l'istituzione universitaria in quanto espressione della condivisione di cultura e conoscenza all'interno della società».

quando introduco i lavori di gruppo. La mia valutazione sarà la medesima per ogni partecipante al gruppo: non ci sarà la possibilità, nemmeno a loro richiesta unanime, di differenziarla, dovendo essere consapevoli che, da quel momento, sono un corpo unico. Lascio che siano loro a formare i gruppi, anche se suggerisco che, al di là di eventuali motivazioni pratiche, la composizione sia fatta tramite sorteggio o, ancora meglio, attraverso un meccanismo che faciliti l'integrazione tra le studentesse, evitando una riproposizione di gruppi già esistenti di amiche. Il fatto che il suggerimento sia accolto, e generalmente lo è, è un indice positivo del grado di formazione della comunità e del desiderio di esplorare relazioni diverse. La scelta dell'argomento, tra una rosa indicata nell'ambito di un tema afferente al corso, è fatta dai gruppi in autonomia. Fornisco alcuni consigli relativi al parlare in pubblico, ma poi lascio anche qui completa libertà su modalità espositive, contenuti, strumenti, approccio. Suggerisco di cercare un po' di creatività, in tutti questi ambiti, di pensare al loro pubblico, per informarlo, interessarlo e stimolarlo, e di concedersi la possibilità di divertirsi. Il divertimento non è solo un valore in sé, condivisibile, ma favorisce anche un'esposizione più attraente, e quindi una più facile, e piacevole, fruizione da parte di chi ascolta.

La divisione interna delle attività, sia in fase di preparazione che di esposizione, viene gestita, sempre in totale autonomia, dal gruppo: io non voglio saperne nulla (né a livello consultivo né a livello di risoluzione di eventuali controversie), perché, da giovani adulte, potranno individuare la migliore distribuzione dei compiti e superare brillantemente in autonomia eventuali conflitti. Massima responsabilizzazione, che come sempre all'inizio spaventa, per poi essere apprezzata e gestita. Infine, non si tratta di una competizione tra squadre, e anche per questo preferisco non comunicare pubblicamente i risultati della valutazione dei lavori di gruppo. In sostanza, voglio che all'interno del gruppo si confrontino in modo aperto, aiutandosi e collaborando, e che all'esterno di esso, non si dimentichino di far parte di una più ampia comunità d'aula, e non disperdano il senso di appartenenza a essa. Alla fine di ogni presentazione è lasciato spazio a domande e discussione. Non solo per prepararle a future occasioni, ma anche perché la tipologia delle domande, e la loro modalità, è un altro criterio per comprendere quanto le partecipanti ai singoli gruppi si sentano comunque appartenenti alla più ampia comunità d'aula. Una cosa è fare una domanda per mettersi in mostra, o, ancora peggio, per mettere in difficoltà

la compagna, una cosa è fare una domanda per capire, dando la possibilità ai relatori di spiegarsi meglio, o per testimoniare l'interesse per quanto ascoltato, sottintendendo (o esprimendo esplicitamente) sincero apprezzamento.

Un ulteriore aspetto non banale, su cui preferisco dire qualcosa alle studentesse per stimolare una riflessione, questa volta individuale, per le sue possibili implicazioni "comunitarie" riguarda le modalità di intervento a lezione. È comprensibile che, specie se trascinati dalla passione per un determinato argomento, sia difficile autolimitarsi. Ma, specie quando i numeri delle studentesse sono alti, invito a non indulgere in interventi eccessivamente lunghi, a limare, pur senza tagliare o svilire le argomentazioni, in modo da consentire una partecipazione più diffusa, che consenta a tutti di intervenire, senza essere inibiti, inoltre, da modalità di intervento altrui poco empatiche e magari un po' aggressive.

L'esempio che faccio è sempre lo stesso. Se una studentessa, magari intervenuta coprendo un vuoto, perché nessuna alzava la mano, è poi in difficoltà nella risposta, non è quello il momento, per altre, di alzare la mano, perché aggiunge solo ansia alla studentessa coraggiosa, che potrebbe sentirsi in imbarazzo. Ci penserò io ad aiutarla a trovare la via, o chiederò io, nel momento che riterrò più opportuno, se altre vogliono rispondere. Giocare di rimessa, specie da parte di chi non ha avuto coraggio, non è una modalità che dovrebbe appartenere alla "mia" comunità d'aula, in cui vorrei, e non sono il solo, collaborazione e non competizione¹², mutuo supporto e non prevaricazione, empatia e non disinteresse.

In definitiva, esserci, non solo fisicamente, esserci come presenza consapevole e curiosa, esserci per la compagna che ha bisogno, esserci per il gruppo, sono aspetti sostanziali, essenziali, fondamentali (sono stato abbastanza chiaro?) per il corso.

Il mio compito, se voglio perseguire gli obiettivi che mi sono dato, è anche quello di predisporre le condizioni migliori perché ciò avvenga, e non solo limitarmi a "insegnare", senza curarmi di ciò che accade intorno a me. Ed essere presente, prima di loro, e poi con loro¹³.

¹² Cfr. LUGARESI, N., *Università tra numeri e scelte* cit., p.63, dove emerge un'opinione nettissima delle studentesse sul punto: nella contrapposizione tra collaborazione e competizione, la prevalenza della prima sulla seconda è schiacciante, di qualunque ambito si tratti (tra studenti; tra docenti; tra istituzioni universitarie; nell'attività di ricerca).

¹³ Cfr. PENNAC, D., *Diario* cit., p.103: «Una sola certezza, la presenza dei miei allievi dipende strettamente dalla mia: dal mio essere presente all'intera classe e a ogni

individuo in particolare, dalla mia presenza alla mia materia, dalla mia presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione».

Capitolo 6

Un percorso condiviso

6.1. I primi passi insieme

Un cammino in gruppo può essere un'ottima metafora per un corso universitario. In effetti, può esserlo per la vita, o per qualunque cosa che abbia un inizio e una fine, momenti positivi e momenti negativi, persone e relazioni. Nel caso del corso ci sono comunque alcune similitudini particolarmente significative. Il corso si progetta, come un cammino: si individuano gli obiettivi (cosa si vuole ottenere dal corso), cosa si vuole visitare (gli argomenti), il percorso (il susseguirsi delle diverse lezioni), l'andatura che si vuole tenere (la quantità e l'approfondimento dei vari contenuti). La guida (il docente) conduce (compie alcune scelte rilevanti), ma pure cammina (partecipa alla vita del corso), condividendo sudore e fatica (impegno), e anche momenti critici (crisi durante il corso arrivano, e deve affrontarle per primo), che si dovranno comunque superare insieme (coinvolgendo tutti nella percezione e nella risposta). Ogni camminatrice (studentessa), non solo la guida, è responsabile anche delle altre camminatrici, e del gruppo (la comunità d'aula), quanto meno per quanto riguarda l'umore collettivo, e ogni studentessa, oltre a fare quello che fanno tutti, camminare (studiare, preparare le lezioni, intervenire), può prendere iniziative (introdurre argomenti, fare proposte, condividere la propria soddisfazione o i propri dubbi, esprimere un pizzico di follia), che saranno tanto più gradite, e riuscite, quanto più saranno pensate in termini di "noi" e non in termini di "io". La guida deve rendersi conto in ogni momento se l'andatura sia troppo veloce (qualche studentessa non riesce a seguire), se qualche camminatrice non sia in linea con il gruppo (qualche comportamento che si può correggere), se qualcosa non vada, in senso negativo, nella direzione che si era programmata (didattica, relazioni, spirito). Deviazioni (si affronta qualche argomento non previsto), soste

(si tira il fiato, riprendendo temi e discussioni), seguendo il flusso e le esigenze delle camminatrici, incontri estemporanei o eventualmente progettati dalla guida, o suggeriti dal gruppo (ospiti durante il corso), sono sempre possibili, e aggiungono vita e imprevedibilità al cammino. La comunicazione è importante, per conoscersi meglio, ma anche per rendersi conto se qualcuno è in difficoltà. La guida può e deve chiedere, accertarsene, ma le camminatrici non devono per forza attendere di essere interpellate. Se qualcosa non va, semplicemente, serenamente, lo si dice. Con gentilezza.

È una ricchezza, per il cammino, per il gruppo, se ci si esprime liberamente, senza timore, senza vergogna, sia per confessare i propri momenti di fragilità che i propri momenti di gioia, volendo condividere l'apprezzamento per l'esperienza, e per l'appartenenza al gruppo. Il cammino termina, ci si scambiano le impressioni dell'esperienza condivisa, e ci si saluta. Il gruppo si scioglie, ma le relazioni nate durante il corso potranno sopravvivere a lungo. Il percorso è più importante della meta, e non è una frase fatta, se si considera il rapporto tra il primo e la seconda. La soddisfazione di arrivare è importante, ma lo è in quanto frutto dello sforzo condiviso, delle ore passate insieme, delle conversazioni intrattenute, del rapporto che si è creato. E se qualche camminatrice ritiene di abbandonare il gruppo, perché si è accorta che quel cammino non fa per lei, o la gestione di quella guida non la convince, o per altri insindacabili motivi, ci si saluta in modo civile.

La prima settimana di lezione è quella in cui si fissano le prime regole del gioco, si cominciano a costruire relazioni, ci si interroga. Il docente cerca di capire che gruppo avrà davanti, al di là dei numeri, che studentesse frequenteranno il suo corso. Le studentesse cercano di capire chi sia il docente, cosa si aspetti da loro, al di là dell'immagine che si sono fatte da *syllabus* e passaparola. La prima settimana, per questo, è la più importante, e non dovrebbe rientrare tra le assenze consentite, perché condiziona sostanzialmente tutta l'esperienza, personale, relazionale e comunitaria¹, prima ancora che didattica. Nel *syllabus* lo specifico.

¹ Lo stretto legame tra comunità e relazioni, e la consapevolezza dello stesso, è uno degli aspetti fondamentali dell'esperienza del corso. Cfr. AME, M., *Comunità* cit., p.117: «la comunità dovrebbe produrre beni relazionali, cioè beni prodotti e fruiti assieme dai partecipanti a una determinata azione o a un determinato evento».

La prima lezione è più importante delle altre lezioni della prima settimana. Nel *syllabus* specifico anche questo. Ci si conosce, ci si annusa. Si comunicano subito le cose più importanti: il programma, il metodo, le aspettative, i criteri di valutazione. Può non esserci, per alcune, una seconda lezione, perché la prima ha offerto un quadro non attraente.

I primi cinque minuti della prima lezione sono più importanti degli altri minuti della prima lezione. Questo nel *syllabus* non lo specifico, magari ne parlerò più avanti durante il corso. Come in tutte le relazioni, la prima impressione è decisiva, e difficile da mutare, o far mutare, in seguito. Prima di esporre razionalmente quello che si vuole trasmettere, c'è un breve momento in cui qualcosa "passa" dal docente alle studentesse, e viaggia anche in direzione contraria, attraverso una comunicazione non verbale, attraverso uno stile di porsi, attraverso semplici movimenti del corpo ed espressioni del volto. Per questo è importante, da un lato, mettere molta cura nella preparazione dei primi cinque minuti di un corso, e, dall'altro, non mettercene troppa, perché tutto non appaia troppo studiato, e quindi artefatto, insincero. È importante, semplicemente, essere se stessi, perché ogni inganno emergerà in seguito, e osservare. Come si entra in aula, in modo tranquillo; il primo saluto, salutare è importante², alle studentesse, con un sorriso; il presentarsi, con semplicità, senza sovrapposizioni di sé: sono atti che rappresentano già un biglietto da visita, che può far capire alle studentesse chi si ha davanti, che può trasmettere una prima impressione positiva, di apertura, di accoglienza. Se ci sarà un tradimento successivo, da parte del docente, sarà difficile, se non impossibile, recuperare fiducia e disponibilità. E le studentesse, senza rendersene spesso conto, ricambiano: il loro biglietto da visita è dato dalla postura, che non dimostra tensione, dagli sguardi senza diffidenza, dal rilassamento dei muscoli del volto, da qualche sorriso sincero, dalla disponibilità a esporsi subito. Biglietti da visita metaforicamente porti a due mani, da chi li consegna, e accettati a due mani, da chi li riceve, come si fa in altre culture per sottolineare l'impor-

² Cfr. ROCCA, E., *Salutare è salutare*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo cit.*, p.273: «A prescindere dalla forma, il saluto è qualcosa di meraviglioso. Si tratta, innanzitutto, di un atto di educazione. Essendo parte di una comunità, per ognuno dovrebbe essere naturale dare valore a questo rapido momento di scambio e di rispetto. [...] ciò che manca a volte è proprio il presupposto: la consapevolezza di essere parte di una comunità».

tanza del momento e di un piccolo pezzo di carta. Salutare non è solo educazione e rispetto. È anche riconoscimento e incanto.

I primi cinque minuti devono essere estremamente leggeri, ma allo stesso tempo profondamente intensi. Qui non ci si gioca la parte puramente didattica di un corso, ma quella personale e relazionale. Perché si crei una comunità d'aula è necessario che si instauri prima di tutto un rapporto di fiducia con il docente che sta per proporre loro il "farsi comunità". Ci vorranno altra fiducia, e tempo, e fatica, e crisi, e lavoro, e soddisfazioni, ma minuti iniziali disastrosi, o anche solo sterilmente banali, mettono un'ipoteca pesante, difficilmente cancellabile.

La prima lezione deve essere quindi dedicata innanzitutto alle presentazioni. Mi presento, brevemente, e poi chiedo alle studentesse di presentarsi. Chiedo loro due cose semplici, per rompere il ghiaccio, e farle parlare, senza indugi, alla prima lezione: il loro nome (che sanno) e cosa le ha portate nella mia aula in quel giorno (che non sempre sanno con precisione, o non sanno subito esprimere compiutamente). In questo modo cerco di trasmettere in modo immediato, simbolicamente, quello che potrebbero non sapere: ci tengo a voi, come persone (ditemi il vostro nome); mi interessa quello che pensate (ora, e in seguito), vorrei conoscere il motivo della vostra scelta (può influenzare il corso) e d'ora in poi chiediamoci il perché delle cose (potremmo stupirci).

Più avanti chiederò altro: cosa vi aspettate dal corso e cosa vi aspettate dal docente. Qui ci potrà essere un po' più di imbarazzo e di difficoltà nel rispondere, forse perché non sono domande usuali. Desidero continuare a trasmettere loro il mio interesse, reale, per quello che pensano e comunicare che non si tratta di un corso usuale. In effetti potrei preferire che non rispondessero, così, riciclando una facile battuta, potrei dire che sono certo di non tradire quelle (apparentemente inesistenti) aspettative. Ma so che aspettative ci sono, alcune più tradizionali, altre meno, altre decisamente originali. Le risposte alle mie domande, che arriveranno, a cascata, dopo la prima falla nella diga dell'insicurezza da parte di una studentessa più estroversa, mi serviranno realmente per capire se il mio corso potrà rispondere alla loro aspettative, cosa posso cercare di chiarire subito per evitare malintesi futuri, ed eventualmente cosa posso cercare di cambiare in corsa, con un po' di flessibilità. Quella flessibilità che chiederò loro e che devo essere capace di offrire, superando la mia pigrizia perché anch'esse superino la loro. Di nuovo la reciprocità.

Mi serviranno anche per ampliare subito il nostro canale di comunicazione, facendo loro capire che dovranno esporsi, e che potranno farlo, perché cercherò di offrire loro un ambiente protetto, dove esprimersi è allo stesso tempo una facoltà e un onere, e potrà diventare un inaspettato piacere³.

Cercherò anche di far loro capire altre due cose importanti. La prima è che dovranno fidarsi di me, ma mai ciecamente, mai una cecità abitudinaria e inerziale. Dovranno esercitare il loro spirito critico in ogni momento, e in ogni direzione: il docente e quello che racconta, i materiali del corso e i relativi contenuti, l'istituzione e le sue articolazioni. E anche la direzione più difficile, perché spesso trascurata anche se apparentemente iper-frequentata, ma raramente affrontata con il giusto *cocktail* di responsabilità, che misceli nello *shaker* consapevolezza e gentilezza, e un pizzico di autoironia: la direzione verso se stesse. La seconda è che dovranno assumersi responsabilità non solo nei confronti del proprio approccio, del proprio rendimento, dei propri risultati, ma anche nei confronti del corso, delle proprie compagne e della comunità d'aula (compreso, diciamo sottovoce, il docente). Le voglio coinvolgere e farle sentire importanti, perché lo sono, perché il mio compito sarà più leggero, perché il corso altrimenti non avrà la stessa riuscita, perché l'atmosfera in aula diventerà piacevole.

Chiedere aiuto per la gestione del corso, mostrare che non ci si ritiene né infallibili né indifferenti agli apporti altrui, non è un esercizio di falsa modestia, ma un realismo empatico del docente che non vuole creare nessuna frattura, che vuole farsi accettare nella comunità d'aula, nonostante la propria peculiare posizione. Si tratta di un'esperienza condivisa, un gioco⁴ (giocare è una cosa incredibilmente seria) a cui si partecipa insieme, con ruoli e responsabilità diversi, ma con spirito simile e soprattutto con obiettivi quasi totalmente coincidenti. L'autorevolezza non verrà perduta, perché non deve essere confusa con un'astratta, distante e fredda autorità.

³ Cfr. GAROFALO, C., *Piccoli equivoci senza importanza: una riflessione sul ruolo della scelta e della comunità nel percorso universitario*, in LUGARES, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.107: «il mio invito [...] è nell'investire nella formazione di comunità sicure, i cui individui siano in grado di interrogarsi, oltre che assimilare, e in cui si sentano liberi di fare errori, e correggersi, ispirarsi l'un l'altro nella ricerca di nuovi interrogativi, in uno spirito di collaborazione piuttosto che di competizione».

⁴ PENNAC, D., *Diario* cit., p.131: «Il gioco è il respiro della fatica, l'altro battito del cuore, non nuoce alla serietà dello studio, ne è il contrappunto».

Quando giocavo a basket, gli arbitri ci dicevano due parole prima della palla a due. Alcuni arbitri chiarivano che non avrebbero tollerato quasi nulla, e che i loro fischi erano qualcosa di simile al giudizio divino, solo un po' più importanti. Per sembrare forti, trasmettevano la loro insicurezza, oltre che antipatia. Altri ci dicevano che avrebbero arbitrato nel modo migliore possibile, che non erano infallibili, e ci esortavano ad aiutarli ad arbitrare bene. Erano pochi a dirci questo, ed erano alla fine gli arbitri migliori, che si guadagnavano, con la loro sincerità e quella richiesta d'aiuto, il nostro rispetto, anche smontando la nostra aggressività potenziale verso chi, l'arbitro, poteva essere considerato, sbagliando, un nemico. Dopo tutto, eravamo su un campo di basket per lo stesso motivo: una partita, l'amore per quello sport. Ho incontrato molti arbitri del primo tipo, e mi chiedevo come mai fossero lì, e pochissimi del secondo, e in quel caso non mi facevo domande, e mi godevo la partita.

Il docente non è un arbitro e in aula non ci dovrebbero essere né competizione, né aggressività, ma il principio è lo stesso: qualunque sia la posizione che si ricopre, trattare gli altri come persone, con rispetto, gentilezza e sincerità, senza timore di chiedere collaborazione nell'ambito di un'esperienza condivisa, qualunque sia il ruolo che si ricopre, è un modo per costruire relazioni appaganti. Se a questo si aggiunge passione e impegno in quello che si fa, nulla potrà dare maggiore autorevolezza. I risultati possono essere sorprendenti. Dopo tutto, studentesse e docente sono, o dovrebbero essere, in un'aula per lo stesso motivo: una lezione, l'amore per la conoscenza, la sua trasmissione.

L'estrema trasparenza non ha però solo obiettivi di promozione di empatia e accettazione reciproca. All'inizio del corso dico che cerco di dare loro molto, ma non è detto né che ci riuscirò, né che il molto che darò necessariamente piacerà loro. Dico però anche che proprio perché comunque cerco di dare molto, chiedo e mi aspetto molto. Non tanto in termini di studio (che pure ...), o di risultati (per certi versi, ed entro certi limiti, più un problema loro che mio), ma in termini di serietà, impegno e "presenza", non solo fisica. Il messaggio vuole sottolineare due aspetti: il principio di reciprocità che vorrei guidasse la nostra esperienza comune, sia pure attraverso un criterio di responsabilità differenziata, e l'importanza del percorso, che richiede un'attenzione continua, da coltivare con pazienza.

Per fornire loro un quadro realistico di quello che si possono aspettare, inoltre, chiedo a una studentessa del corso dell'anno

precedente di presentarsi, anzi di apparire improvvisamente, alla prima ora della prima lezione. Dopo due chiacchiere tutti insieme, la lascio sola con le sue asincrone compagne di corso. Quello che faranno nei successivi dieci minuti sono scelte loro, ma è probabile che vi saranno un po' di domande, auspicabilmente non limitate ad aspetti pratici del corso, e che la "*alumna*", scelta da me per disponibilità e sfrontatezza, possa dare indicazioni sul giusto spirito con cui affrontare il corso. E il docente. Inoltre, se condivido un compito importante, come quello di presentare il corso, con una studentessa, affidandole parte del tempo prezioso della prima lezione, mostro in modo immediato quanto tenga a loro, quanto certe relazioni, in fondo, possano sopravvivere al corso e quanto sia importante cercare di spogliarsi il più presto possibile dei panni del pubblico, per diventare attrici nella recita didattica che proporrà, da quel momento in poi, decine di repliche, che non possiamo permetterci di rendere noiose e poco partecipate.

Il fatto di uscire dall'aula, e lasciarle sole, atto che durante il corso ripeterò ancora, probabilmente più di una volta, mi serve inoltre per aiutarle a cementare, in un momento di presenza collettiva (loro) e assenza selettiva (io), le loro relazioni. Senza il docente si renderanno conto più facilmente, più velocemente, che possono costruire insieme un gruppo, e poi una comunità, e che sarà stimolante e probabilmente divertente. Scopriranno poi che sarà, oltre che utile, sorprendentemente premiante. Anche per questo suggerisco loro di creare, in una piattaforma digitale di loro scelta, un luogo in cui poter comunicare stabilmente. Questo le aiuterà a prendere decisioni condivise, quando chiederò loro di farlo, ma costituirà anche un legame, virtuale ma tangibile, che le accompagnerà durante il corso, che potranno sfruttare come vorranno. Certamente potranno utilizzarlo in modo strumentale alla didattica, e lo potranno fare con finalità più tradizionali (sapere cosa è successo quando assenti, scambiarsi appunti) o più di largo respiro (discutere delle tematiche affrontate, prendere insieme iniziative). Se riusciranno ad avvalersene anche per creare e cementare relazioni si sarà compiuto un passo in avanti sostanziale. La convinzione che sia giusto che io non ci sia, in quel gruppo, prevale, sia pure con qualche rimpianto, sulla curiosità di sapere come comunicano tra di loro in quell'ambito: i contenuti, la frequenza, il tono. Quello che posso fare, senza condizionare eccessivamente le loro interazioni, è in-

vitarle a esprimersi e ad aprirsi tra di loro. Sono fiducioso che lo faranno, ma se questo avverrà lo potrò, in seguito, solo intuire.

Infine, le metto in guardia da eventuali disaccordi, anche accesi, che potrebbero guastare l'atmosfera in aula e la formazione di una comunità coesa. Le metto in guardia non per evitare che dissensi e divergenze non debbano essere espressi, ma per non farsene spaventare, e per saperli gestire. Il valore della comunicazione all'interno di un corso è tanto maggiore quanto diretta, sincera, senza inibizioni immotivate. Rimangono quelle motivate: linguaggio offensivo, discriminatorio, sicuramente, ma anche sarcasmo, che è sintomo di mancanza di rispetto, a differenza dell'ironia. Ironia che dovrebbe essere invece sempre presente, e promossa (nel *syllabus* la indico come un elemento particolarmente apprezzato), mentre invece è spesso dimenticata, se non osteggiata o minacciata⁵.

Non si può essere sempre d'accordo, e le opinioni divergenti sono uno stimolo importante per ogni discussione, e per ogni convivenza. Si può dissentire anche con forza, quando si è trascinati dalla passione e non dall'aggressività, spesso accompagnata a superficialità. L'importante è non scordarsi due cose fondamentali: il rispetto dell'altro e delle sue idee diverse e la consapevolezza di far parte della stessa comunità, per cui una disarmonia individuale passeggera può trasformarsi non solo in un litigio tra due persone, ma anche in una disarmonia collettiva e permanente. Il modo con cui ci si confronta è fondamentale, dovendosi trovare un equilibrio tra passione espressa e tono utilizzato. E in questo occorre tenere conto delle opinioni altrui, ma anche delle diversità caratteriali con i propri interlocutori, delle differenti sensibilità, e delle circostanze che, in un dato momento o in relazione a un determinato argomento, possono portare a incomprensioni o tensioni.

Nei momenti di confronto, anche acceso, occorre ricordarsi di far parte di una comunità d'aula, degli obiettivi del corso, dell'importanza delle relazioni personali all'interno di esso, del ruolo del proprio carattere. Paradossalmente, i consigli migliori a cui posso pensare vengono dalle norme sociali della Rete, ma non quella odierna. Faccio riferimento alle *Netiquette Guidelines*

⁵ Cfr. MASTROCOLA P., RICOLFI, L., *Manifesto* cit., pp.85 ss: «L'ironia ha a che fare con il gioco, la libertà, il distacco; con un'intelligenza aperta e ariosa, che contempra anche la possibilità di non prendersi sul serio. L'ironia contiene già in sé benevolenza e rispetto».

cristallizzate nel 1995⁶, nelle quali si trovano perle di saggezza valide anche *offline* (ma spesso dimenticate anche *online*), riguardanti l'approccio tollerante alla comunicazione interpersonale («*Be conservative in what you send and liberal in what you receive*»), l'attenzione verso le differenze caratteriali e culturali («*Remember that the recipient is a human being whose culture, language, and humor have different points of reference from your own. [...] Be especially careful with sarcasm*»), l'utilità di prendersi del tempo per evitare conflitti inutili («*Wait overnight to send emotional responses to messages*»), gli aspetti quantitativi dei propri interventi, che coniughino chiarezza e concisione («*Be brief without being overly terse*»).

6.2. Sorprese sul sentiero

Accogliere le studentesse alla prima lezione con un elenco di regole, aspettative, impegni da assumere, può essere il modo più trasparente e onesto per comunicare lo spirito del corso, ma può non essere il modo migliore per renderlo allettante. Può trasmettere un sovraccarico di aspettative, e quindi ansia, un'astrattezza dell'approccio, con rilevanza eccessiva di aspetti teorici. Un "*sage on the stage*", anche in un'aula a ferro di cavallo, e quindi distacco.

Quello che sarà importante, in seguito, se si vuole offrire un corso stimolante ed efficace nel perseguimento degli obiettivi proposti, sarà principalmente la considerazione di due profili.

Il primo profilo è offrire un corso diverso dagli altri⁷, coerente con le aspettative, aperto a sviluppi estemporanei, ma non improvvisato. Un corso con una didattica che può sembrare a volte bizzarra, ma che è costruito con una sua razionalità, condivisibile o meno, che si svela nel tempo. Un corso che può disorientare, e lo vuole fare, ma in cui il procurato disorientamento è un elemento studiato come momento di crescita, che può dare frutti inaspettati. Nelle valutazioni anonime del corso di *Etica, università e comunità*, una studentessa ha scritto: «*Non ho ancora capito cosa ho imparato, ma ho imparato, e tanto mi basta*».

⁶ V. *Netiquette Guidelines* (www.rfc-editor.org/rfc/rfc1855, consultato da ultimo il 28 aprile 2023).

⁷ Dalle valutazioni (anonime) della didattica del corso di *Etica, università e comunità*: «*L'anti-corso per eccellenza. Conosci i tuoi compagni e le tue compagne prima ancora della materia, ti guardi in faccia, discuti, migliori. Forse sono gli altri ad essere anti-corsi*».

Un complimento forse involontario, forse “laterale”, ma uno dei più apprezzati che abbia ricevuto per i miei corsi, avendone colto una importante peculiarità. Il corso ha un filo rosso che si manifesta durante il percorso, in modo che lo smarrimento non trasmetta ansia, ma una sfida gentile, che si accetta di affrontare, con curiosità, per cercare, e non solo attendere, per scoprire, e non solo recepire⁸. Un corso solido, nelle mie intenzioni, ma più un dodecaedro che un cubo.

Il secondo profilo è prevedere, in questa diversa coerenza, in questo svolgersi di lezioni, temi, argomenti, domande, discussioni, qualche momento di ulteriore rottura, di possibile sorpresa, di imprevista comunicazione.

Per quanto riguarda la didattica, si tratta allora, nella prima lezione, di mostrare immediatamente un esempio, anzi un'esperienza di interazione, affrontando un argomento che possa interessare anche senza avere ancora affrontato studio e materiali, e sul quale ogni studentessa possa sentirsi coinvolta. Ad esempio, in un corso che riguarda etica, università e comunità, l'aspetto delle relazioni sentimentali e sessuali tra docenti e studentesse. Cara studentessa, ti presento un problema di cui avrai sicuramente sentito parlare, su cui hai probabilmente riflettuto, e che forse ti ha anche coinvolto personalmente, o ha riguardato una tua amica, ma ora le tue sensazioni si faranno diritto, valutazioni giuridiche, temi di discussione collegiale, considerazioni etiche. Su, rifletti, intervieni. Tuffati, sai nuotare.

Terminata la prima settimana, con l'introduzione “aumentata” del corso, chiarite le regole del gioco la cui parte ludica deve essere preservata, esaurita la presentazione reciproca (Prof. Harry, ti presento Sally, Sally, Sally, Sally...), espressa la dichiarazione, asimmetrica, ma comunque importante, delle reciproche aspettative, il corso entra nella sua fase “ordinaria”. Le promesse devono essere mantenute, per non perdere la fiducia delle studentesse, ma anche perché semplicemente, è giusto. Ma occorre farlo evitando di rendere le lezioni una *routine*, mantenendo momenti di sorpresa, coinvolgendo sempre di più la classe, cambiando a volte ritmo e modalità.

Per quanto concerne la marcia ordinaria, con il suo susseguirsi di lezioni, argomenti, spiegazioni, discussioni, si potrebbe dire

⁸ Cfr. WALKER, R., *The art* cit., p.xv: «Do you want to look back on a life of items crossed off lists drawn up in response to the demand of others? Or do you want to hang on to, and repeat, and remember, the thrill of discovering things on your own?».

molto, ma in fondo non c'è davvero molto da dire. Impegno e coerenza, attingendo da più fonti, anche inconsuete, per mostrare come quello che si insegna non sia confinato nei libri, ma sia presente ovunque, se lo si sa cercare (con invito implicito a farlo), e introducendo stimoli, di qualsiasi genere.

Per quanto concerne i cambiamenti di ritmo e i momenti di rottura (in senso lato, perché possono essere anche momenti di ricomposizione, di restituzione, di coerenza didattica o di promozione di relazioni), occorre farsi guidare dall'osservazione costante, dal proprio intuito, dal proprio "sentire" e dalla propria esperienza, sia professionale che umana.

Un momento diverso, che cerco di introdurre il prima possibile, è una lezione nella quale offro alle studentesse un dono impegnativo. Impegnativo per loro. Chiedo loro, il giorno prima, di pensare al senso della loro presenza in università, la loro ragion d'essere (studentesse). E dirò loro che dovranno parlarne, brevemente, davanti a me e alle compagne. È un modo per farle aprire, per far capir loro che dovranno fidarsi delle compagne, che l'aula, da cui potremmo evadere in quella lezione, ci sembrerà, dal giorno seguente, più accogliente e più ampia, e che tra di loro si guarderanno in modo diverso, avendo condiviso un momento importante e non scontato. Possibilmente tengo quella lezione all'aperto, meglio ancora se nel verde, seduti per terra in cerchio. Il cerchio e la sua informalità estremizzano il ferro di cavallo dell'aula: inclusione, riconoscimento, appartenenza, diversità. Comunità. In fondo si tratta di un *happening*, di un momento di condivisione profonda, più che di una lezione. Nel momento in cui chiedo alle studentesse di esporre il loro senso di essere studentesse, le ragioni che le sorreggono, anche nei momenti bui, mi rendo conto che camminiamo su un terreno complesso. Ma sono convinto che ce la possono fare, che può essere un momento non solo piacevole ma anche utile, e che anche se non lo sanno ancora, probabilmente vogliono farlo. Saranno in un ambiente "protetto", incredibilmente un'aula universitaria, dove le parole importanti e sensibili che saranno pronunciate, saranno, come sempre nella nostra aula, oggetto di un patto di reciproca confidenzialità e riservatezza. *What happens in Vegas, stays in Vegas.*

Incidentalmente: in questa lezione diversa le studentesse parlano anche di altro, si sfogano, si esprimono liberamente, in tutte le direzioni, tra incisi e divagazioni. Rivelano qualcosa di molto personale, ed emotivo. Personalmente lo considero un re-

galo, un segno di fiducia, in me, nelle loro compagne, che aiuta a creare la comunità. Credo anche che ne abbiano bisogno: che abbiano bisogno di sfogarsi, che abbiano bisogno di qualcuno che le ascolti, che le sappia ascoltare, che le voglia ascoltare. E credo che lo trovino, in quell'embrione di comunità.

Uscire dall'aula può essere anche l'obiettivo di un'ulteriore lezione, questa volta itinerante, riscoprendo metodi didattici lontani e antichi, ma anche vicini e attuali. Si cammina, ci si ferma, si discute. Nei casi più sfortunati, ci si ripara dalla pioggia. Questo, in effetti, non è ancora accaduto, in una lezione di un corso stanziale. È un proposito, e una promessa.

Restando in aula, per rompere la monotonia, per ampliare prospettive, si possono invece invitare ospiti. Possono essere colleghi, che verranno mostrati, che verranno a mostrarsi, in un'ottica diversa da quella in cui li hanno forse visti nei loro corsi. L'interazione d'aula si allarga: il docente, le studentesse, un altro docente. Ci sono molti valori aggiunti. Inserire nel corso tematiche diverse, in cui il docente titolare del corso preferisce non avventurarsi per limiti di competenza. O anche solo introdurre una prospettiva diversa, che potrà stimolare una discussione che partirà dalle diverse visioni dei due docenti. Rendere la lezione diversa, più stimolante, attraverso una diversa dinamica, diversi ritmi, diverse modalità. Mostrare un diverso volto dell'ateneo, con docenti che si stimano e rispettano e che costruiscono insieme qualcosa. Forse si sarà capito, diverso è la parola chiave. Una diversità non apoditticamente migliore, ma una diversità da esplorare.

Gli ospiti sono scelti dal docente, in base alle esigenze del corso, alla funzionalità del collega rispetto alla tematica, alla condivisione del metodo, alla reciproca simpatia, ma il docente può chiedere alle studentesse se vogliono, di comune accordo, che qualcuno in particolare sia invitato.

Se è vero che l'ospite è scelto in funzione dell'argomento, è vero anche il contrario. Se un collega è particolarmente in sintonia con il mio modo di fare lezione, se condividiamo una visione simile della didattica, del rapporto con le studentesse, allora cerco di trovare un argomento che giustifichi l'invito, perché sono certo che il suo apporto sarà un arricchimento. Ma può essere vero anche il contrario, e la scelta dell'argomento può discendere dal desiderio di invitare un collega che stimo, anche se, anzi proprio perché, il suo stile di insegnamento, e/o la sua concezione della didattica e/o il rapporto che instaura con

le sue studentesse sono diversi. Io cercherò di contaminarlo un poco, e potrebbe accadere il contrario, ma il valore aggiunto, oltre alla capacità del collega, è proprio mostrare come la diversità di stile sia una ricchezza (e di converso omologazione, standardizzazione e proceduralizzazione della didattica portino ad un impoverimento della stessa), e come il successo di un corso in fondo dipenda dall'impegno, dalla preparazione e dall'empatia del docente.

La comunità d'aula non viene scalfita dalla presenza di un estraneo, perché l'estraneo rimarrà tale per pochi minuti, se tutti siamo consapevoli di dove siamo e di cosa vogliamo costruire insieme. La comunità d'aula è un organismo aperto⁹. Ma tutto questo in fondo vale anche se l'ospite non è un collega, non è un docente. Porterà un altro sapere, un altro modo di porsi in pubblico, altre competenze e proprio questo determinerà un arricchimento ulteriore, mostrando che le mura dell'università non ci separano da nulla, che non solo la vita, ma anche la didattica, sono pure altrove. Infine, in tutti i casi, può rivestire rilevanza anche l'oggetto della lezione. Tanto più si affronteranno tematiche con impatto emotivo rilevante, tanto più sarà possibile, e facile, in un tempo breve, abbattere barriere che la presenza di uno "sconosciuto" potrebbe avere inconsciamente eretto.

Un altro momento importante dell'esperienza condivisa è rappresentato da un breve colloquio con le singole studentesse che prevedo a metà del corso, o un po' prima, all'occorrenza. Spesso il momento più idoneo è dopo il primo test, che può avere causato qualche ferita, qualche disorientamento, qualche perplessità. È il momento di capire, ma anche di confortare. Il colloquio è una verifica, ma non della conoscenza acquisita. Non parliamo tanto di risultati, quanto di percorso, dietro di noi e davanti a noi. Chiedo a ogni studentessa quattro cose: come si trova, nel corso; come valuterebbe la sua partecipazione; cosa si propone per la seconda parte del corso; se ha proposte per il corso.

Le domande non sono particolarmente precise, per dar loro la possibilità di esprimersi liberamente e informalmente, e di poter vagare senza particolari costrizioni e senza sentirsi "interrogate". Ma ognuna ha un suo scopo abbastanza preciso: capire dove la studentessa "si trovi", se sia soddisfatta del corso, se stia

⁹ Aperto, in contrapposizione alle "comunità chiuse" citate da BAUMAN Z., *Voglia cit.*, p.53, comunità «solo di nome», in cui si vuole affermare il diritto a «non avere intrusi tra i piedi», intendendosi per "intrusi", «le altre persone colpevoli di avere propri obiettivi e di vivere la vita a modo loro».

mantenendo il desiderio (e magari l'entusiasmo) di parteciparvi; metterla di fronte alle sue responsabilità, facendola riflettere "se può dare di più" (domanda retorica, lo si può sempre), ricordandole che oltre alla mia valutazione ci sarà alla fine anche un'autovalutazione, individuale e di gruppo; ottenere una conferma ("aumentata") del suo impegno; ricordarle che può essere propositiva, anzi che me lo aspetto e lo gradirei, motivandola quindi a prendere iniziative e, in generale, a fare qualche passo in più nel prosieguo del corso.

Anche se le risposte non sembrano spesso differire eccessivamente ("*sono soddisfatta del corso*"; "*sto andando benino, ma posso fare di più*"; "*continuerò a impegnarmi*"; "*all'inizio ero un po' disorientata*"; "*ma, ecco, non so...*"), ogni studentessa, in quel momento, e penso anche successivamente, reagisce in modo diverso, come è naturale che sia per diversità di carattere, impegno, aspettative, spirito critico, espressività. Il compito del docente è ascoltarle e saper reagire subito, in modi diversi: approvazione, incoraggiamento, stimolo, ma anche richiesta di assunzione di responsabilità.

Non anticipo loro le domande, perché in quel colloquio, in cui incontrano il docente singolarmente, possano mantenere la massima spontaneità, non restringere le loro diversità ed esprimere un poco di improvvisazione. Dico loro che vorrei vederle per un breve confronto su motivazioni, aspettative e impegno. Chiedo loro di ricordarsi alcune cose: quello che ci siamo detti; la specificità del corso e la sua impostazione; la rilevanza dell'aspetto comunitario; il valore di impegno e iniziativa, ma anche l'importanza dello studio continuativo.

In poche parole, chiedo questo: valutate se il corso risponde ancora alle vostre aspettative, se siete ancora disposte a impegnarvi seriamente (studiando, intervenendo, condividendo), se potete fare qualcosa di più. Con qualche altra parola, dico loro questo: non avrebbe senso frequentare questo corso come frequentereste altri corsi, né cercare di superarlo come cerchereste di superare altri corsi; se vedete che manca il desiderio di andare a lezione, se è diventato un dovere, se vi accorgete che siete entrate in una modalità inerziale, se le vostre aspettative erano diverse, se non ci state mettendo passione, se a lezione vi distraete spesso, valutate se lasciare il corso; se avete perplessità, ne parleremo, ancora, a quattr'occhi, vi aspetto.

Il *feedback* al colloquio non è solo individuale e immediato, ma anche collettivo e successivo, in due momenti. Il primo momento di "restituzione" avviene alla lezione successiva, dove

riprendo gli aspetti ricorrenti più importanti emersi, e aggiungo qualche parola di chiarimento (se necessario) e di rinforzo alla motivazione (incoraggiando, ed evidenziando gli aspetti positivi). Colloqui individuali, risposta collegiale: siamo tornati in “modalità comunità d’aula”, dove i problemi si affrontano insieme e le soddisfazioni si condividono. Il secondo momento di restituzione avverrà poi all’ultima ora dell’ultima lezione.

La comunicazione, in generale tra persone, in ambito accademico, ma per quel che qui importa, nei corsi finalizzati a creare una comunità d’aula, è essenziale. Oltre a stimolarla in aula, a suggerirla fuori, a invitare le studentesse a contattarmi quando desiderano, scrivo loro *e-mail*, con periodicità variabile, ma costante. Queste *e-mail* sono numerate, per evidenziare questa continuità e quindi la loro funzionalità al corso, e hanno un nome, “dispacci”, scelto, oltre che per accordarsi con il sapore un po’ *vintage* del corso, per trasmettere il loro carattere informalmente istituzionale, sperando che ciò porti a letture attente e risposte precise e meditate. Non sempre avviene (eufemismo), ma d’altra parte se mi affido a uno strumento digitale devo attendermi, e sopportare, le sue imperfezioni e debolezze.

In ogni caso, il sistema dei dispacci mi consente di mantenere un canale comunicativo ulteriore rispetto a quello d’aula, di trasmettere note organizzative che raggiungano anche gli assenti e i distratti, di evidenziare per iscritto qualcosa di importante, che desidero essere oggetto di particolare attenzione e che vorrei “rimanesse”.

Ad esempio, generalmente attorno a metà corso, è opportuno rinsaldare il controllo del corso (promuovo, a modo mio, libertà e indipendenza, ma non posso consentire l’anarchia assoluta), verificare l’approccio delle studentesse, mantenere il desiderio di esserci e partecipare, rinforzare quella tensione positiva necessaria per la riuscita del corso. In sostanza, nel momento, fisiologico, in cui si verifica un allentamento di questa tensione, con quanto ne consegue in termini di atmosfera e coerenza del corso, è necessario un dispaccio apparentemente “duro”, attraverso cui riprendere in mano la situazione. Per prima cosa mostro loro che mi sono accorto di questo calo di tensione positiva, attraverso una serie di segnali: il test che non è andato benissimo, l’intermittenza di iniziativa e curiosità, la carenza di risposte a determinati *input* (o *tout court* a dispacci precedenti, quando una risposta era espressamente richiesta o anche solo auspicata), il linguaggio del corpo, la minore frequenza e intensità degli interventi in aula. Elenco queste cose specificando che parlo in

generale (per valutazioni individuali ci sono i colloqui individuali) e ribadisco che potrei sbagliarmi. Non uso, se non forse inconsciamente, toni di rimprovero, preferendo sfumature ed espressioni tendenzialmente empatiche e incentivanti. Possono essere toni leggermente paternalistici, ma mi attengo a un “paternalismo libertario comunitario”, che cerchi di evitare parole e accenti irritanti spesso propri del paternalismo¹⁰. Evidenzio le difficoltà per allentare la pressione, ma sono abbastanza deciso nell’elencare gli scostamenti dalle premesse iniziali.

In sostanza chiedo a loro una riflessione e una presa di responsabilità. Il dispaccio da “poliziotto cattivo” sarà poi probabilmente seguito da altri dispacci da “poliziotto buono” (e in ogni dispaccio c’è una parte motivante). Tutto questo non per evidenziare, essendo io entrambi i poliziotti, tendenze umorali o bipolari, ma per mostrare anche che, con i limiti della fallibilità, misuro costantemente il polso della situazione, e che ci tengo a non trascurare il corso, nelle sue varie espressioni. Per questo non voglio disinteressarmi di quei segnali, permettendo alle crepe di allargarsi e insinuarsi ovunque, e chiedo un confronto con loro, per capire se si tratti di un momento di “passaggio”, comprensibile in un corso di quarantadue ore, o di qualcosa di diverso, su cui occorre intervenire diversamente. Concludo il “dispaccio duro”, e il confronto, con una nota di fiducia, che, credo lo percepiscano, non è espressione di ipocrisia, ma di una ragionevole speranza.

Ulteriori momenti diversi, di rottura e/o ricomposizione, possono essere rappresentati da ulteriori “sfide” o dall’invito a ritrovarsi a lezione con una bevanda calda. Possono sembrare sciocchezze, forse lo sono, ma non mi pongo il problema: nella mia esperienza, funzionano. Le sciocchezze sono a volte sottovalutate.

6.3. Gli ultimi metri

L’ultima lezione riveste una grande importanza, non diversamente dagli ultimi metri di un cammino. Il percorso è finito, si avvicinano i saluti. Si è soddisfatti per essere arrivati, si è un po’

¹⁰ Sul paternalismo libertario, cfr. THALER, R.H., SUNSTEIN, C.R., *Nudge*, (trad. Di Meo, A., Martini, L., Oliveri, A.), Feltrinelli, Milano, 2022, pp.17 ss., che ne evidenziano i lati positivi, nonostante l’espressione in sé possa risultare sgradevole: «il paternalismo libertario è un tipo di paternalismo relativamente tenue, indulgente e poco invadente, perché le scelte non vengono bloccate, impedito o rese eccessivamente onerose».

stanchi perché il corso è stato intenso, e se l'esperienza è stata positiva, si è al contempo un po' malinconici, perché sta terminando. E se è vero che a volte, specie dopo una lunga e piacevole esperienza condivisa, le parole non sono necessarie, è altrettanto vero che possono essere importanti. Inoltre, trattandosi degli ultimi passi insieme, saranno istanti che potranno essere ricordati più facilmente, e in quegli istanti è possibile scambiarsi gli ultimi messaggi, auspicabilmente piacevoli, idonei a lasciare nella memoria le tracce, auspicabilmente durevoli, di quanto fatto insieme.

Prima dei saluti, nell'ultima lezione, ci sono però tre momenti particolarmente significativi.

Il primo momento è l'autovalutazione collegiale da parte delle studentesse, di cui parlo altrove, nella parte dedicata alla fase valutativa.

Il secondo momento è un ultimo spazio lasciato alle studentesse per esprimere quello che si sentono di condividere. A differenza della lezione "aperta" agli inizi del corso, qui non metto paletti, peraltro non sempre rispettati nemmeno allora. Dico solo loro che hanno un minuto per dire quello che vogliono. Un minuto sembra poco, ma nell'ambito di una comunità d'aula ci sono alcuni elementi che lo rendono sufficiente: un patrimonio condiviso di esperienze e sensazioni; un "non detto" che non ha bisogno di espressione; una coscienza dell'importanza del tempo, proprio e altrui. Un minuto allora offre la possibilità di trasmettere tanto e rinforza, per un'ultima volta, la sensazione, corretta, di essere state attrici e non spettatrici. Arrivano saluti, complimenti al gruppo, ringraziamenti, considerazioni sul corso, sul metodo, e sulla comunità d'aula, qualche consiglio e qualche osservazione estemporanea. Il clima è rilassato, aperto, tornano riflessioni personali e si percepisce il dispiacere per il distacco, ma anche la consapevolezza che siamo riusciti a fare quello che ci eravamo proposti.

Il terzo momento è la mia conclusione del corso, dell'esperienza condivisa, almeno in aula. So che rivedrò molte delle studentesse nei corridoi, o in altri luoghi della facoltà o della città, e che avrò notizie di qualcuna di esse per un po' di tempo ancora. Settimane, mesi, forse anche anni. Non è un momento banale del corso, né ai fini della sua riuscita, o dell'attestazione della stessa, né emotivamente, tra leggerezza della fine di un corso impegnativo e altre sensazioni che si assorbiranno in seguito.

Tiro le somme del corso, condividendo alcune riflessioni sulle mie aspettative, sui risultati, sulla sua riuscita, o meno (ma mai ammetterei in quel momento delusioni, magari piccole, e fallimenti, per fortuna rari), sulla didattica, sull'aspetto relazionale. Sulla comunità d'aula.

Del corso in sé, lezioni, materiali, valutazione, non dico molto. Non ce n'è bisogno. Parto invece dai loro momenti di condivisione emotiva: un minuto nella lezione "aperta", e all'aperto, di inizio corso, un minuto solo pochi istanti prima. Due minuti sembrano un tempo troppo ristretto per trasmettere qualcosa di personale e significativo, ma non è così. Cerco di riassumere alcuni aspetti, approcci, considerazioni comuni, che ho tratto dalle loro parole. Lo faccio per mostrare che le ho ascoltate, ma soprattutto perché si rendano conto dei passi che hanno fatto, del coraggio che hanno avuto, dei risultati che hanno ottenuto. E non parlo dei risultati didattici. Esprimo la mia soddisfazione, ma nello stesso tempo esprimo qualche critica, con la veste gentile di consigli, in modo che sia più facile percepirle come costruttive. Quello è l'intento.

Ripercorro le occasioni di confronto più importanti: il colloquio individuale, la lezione del "senso", occasioni collegiali in cui si sono espone personalmente, qualche momento di crisi. Una "restituzione", piacevole e dovuta. Sono state coraggiose, si sono fidate, di me e delle compagne, hanno avuto una partecipazione emotiva, abbattendo alcune robuste barriere. Si meritano che, sulla base degli appunti che ho preso in quelle occasioni, e in altri momenti, e sulla base della mia percezione della loro sensibilità, io parli loro sinceramente, dicendo quello che penso, elargendo i consigli che mi riescono meglio (quelli non richiesti), complimentandomi per i loro sforzi. L'ultima lezione, e non solo perché è quella che forse ricorderanno di più, o che aiuterà a fissare un ricordo coerente e complessivo, non può essere una lezione ordinaria e non può escludere espressioni e momenti emotivi. Questo, per un docente, non significa lasciarsi andare a parole sentimentali e fuori luogo. Significa esporsi, come hanno fatto le studentesse, non nascondendo sensazioni ed emozioni: il piacere di avere condiviso quell'esperienza con loro; la soddisfazione di averle viste crescere; la soddisfazione di avere visto crearsi una comunità d'aula; la disponibilità a esserci anche in seguito; il dispiacere che il corso sia finito, nella consapevolezza che sia comunque arrivato il momento giusto per la sua conclusione. A qualche chilometro dalla fine del cammino (e pure

corso) sulla Via degli dèi, I., studentessa e partecipante, disse, guardando dall'alto Firenze, e oltre Firenze: «Prof., e se andassimo avanti?». Sapeva che non saremmo andati avanti, ma era il suo modo, leggero e gentile, di esprimere il dispiacere per la conclusione di quell'esperienza didattica itinerante, ma prima ancora "comunitaria".

Concludendo, e non ho fretta nel farlo, segnalo quindi alcuni tratti comuni (ma non sempre necessariamente di tutti) che mi pare di aver colto in quelle settimane. Nonostante percorsi e sensibilità diverse, le loro percezioni dell'università, della facoltà, delle relazioni accademiche hanno molti punti in comune. Il loro approccio è spesso emotivo, cosa di cui non bisogna vergognarsi affatto. D'altra parte, spesso oscillano tra emozioni e *routine*, tra una rincorsa, un bisogno, di ideali e un precoce cinismo. Sanno riconoscere, e non è scontato, la rilevanza e la bellezza del percorso, da godersi, al di là dell'obiettivo¹¹. Nello stesso senso, danno importanza alle relazioni, anche se a volta tendono a chiudersi in una bolla di amicizie difficilmente espandibile. Ricercano, tra alti e bassi, entusiasmo e passione all'interno dell'università, per poter raggiungere, sperimentare e godersi il *flow*. Lasciano porte aperte, a volte solo socchiuse (ma oliate, basta un tocco lieve per aprirle), all'ignoto. Sanno apprezzare le piccole cose. Sentono facilmente il tradimento, da parte delle persone e delle istituzioni, in particolare delle promesse. Vorrebbero "studiare per studiare", per l'amore di farlo, ma difficilmente ci riescono.

Probabilmente, il tratto più comune è rappresentato dalle molte incertezze sul loro futuro, su cosa faranno, su cosa potranno fare, in una società sempre più chiusa supportata da un'università sempre più chiusa, o a volte pure su cosa vorranno fare. Non è una sorpresa, considerando la fase della vita in cui si trovano, il momento storico generale, e le inaspettate, drammatiche, contingenze attuali. Nonostante tutto, cercano, e spesso riescono, a non farsi bloccare o travolgere, trovando un equilibrio tra ansia per l'ignoto e accettazione dell'impossibilità¹² e dell'inutilità¹³,

¹¹ SUSARENCO, D., *La nostra, comunità universitaria*, in LUGARESI, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.67: «la comunità studentesca assume sfumature di quella leggerezza e spensieratezza che chissà se avremo la fortuna di incontrare in altri momenti della nostra vita».

¹² BUKOWSKI, C., *The mirror game* in *Quando eravamo giovani*, Feltrinelli, Milano, 2022, p.136: «It seldom works the way we think it works. In fact, it never does».

¹³ LENNON, J., *Beautiful boy (Darling boy)* in *Double Fantasy*, 1981: «Life is what happens to you while you're busy making other plans».

di pianificare con precisione la loro vita. La flessibilità diventa una risposta, un obiettivo e un valore.

Questo non significa che nascondano le loro fragilità, né che si vergognino di esprimersi con partecipazione emotiva, in quanto si sentono protette dall'ambiente (la comunità d'aula), rispettate dalle compagne e dal docente, consapevoli che la condivisione è un regalo circolare e autoalimentante, che ci si continua a passare. In questo senso si sentono pure libere di parlare dei propri errori e dei propri insuccessi, anche perché il riconoscimento dei primi rende i secondi esperienze fruttuose, e non inutili fallimenti. Momenti difficili torneranno ciclicamente, e ciclicamente potranno essere superati: crisi, opportunità, cambiamento, nuove possibilità.

Procedo quindi, cercando di indossare nient'altro che i miei vestiti, quelli di un docente e di una persona, e non quelli di un *guru*, di un *coach*, di un maestro di vita, a dispensare i consigli non richiesti. Essere generosi certamente con gli altri, ma prima ancora con loro stesse, senza autoflagellarsi, ma senza nemmeno cadere in un'eccessiva indulgenza, senza crogiolarsi in situazioni apparentemente senza uscita. Assumersi le proprie responsabilità, anche in questo caso verso gli altri, ma prima ancora verso loro stesse. Accettare e accogliere, ma anche affrontare, le proprie fragilità, e saperci convivere. Cercare di migliorarsi, o almeno riflettere sui possibili miglioramenti: essere meno abitudinarie, meno disattente, meno timorose, meno rassegnate, meno ciniche. Evitare per quanto possibile le tentazioni verso apatia, superficialità, opportunismo, calcoli, egoismo, competitività tossica.

Offro loro alcuni spunti di riflessione, sotto forma di inviti. Le invito a mantenere la capacità di indignarsi e l'abilità di individuare critiche, spesso analitiche e diffuse, ma poi a sapere anche passare all'azione, per quanto lieve, senza aspettare che lo facciano altri, restando spettatrici¹⁴. Le invito a distinguere, a saperlo fare e a volerlo fare. Le invito ad ampliare le loro relazioni, uscendo dalla loro "*comfort bubble*". Le invito ad allenare la loro consapevolezza, a sapere cosa vogliono, e cosa non vogliono, a

¹⁴ Sul *bystander effect*, e sul caso di Kitty Genovese, v. LATANÉ, B., DARLEY, J.M., *Group inhibition of bystander intervention in emergencies*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968 (3), pp.215 ss.; PHILPOT, R., LIEBST, L.S., LEVINE, M., BERNASCO, W., LINDEGAARD, M.R., *Would I be helped? Cross-national CCTV footage shows that intervention is the norm in public conflicts*, in *American Psychologist*, 2020 (1), pp.66 ss..

sapere dove sono, dove vorranno essere e dove non vorranno mai andare. Le invito a essere attente alla forma (la forma è sostanza), senza esagerare (credo che la sostanza sia più sostanza della forma) e ai dettagli. Le invito a essere meno timorose, ad avere meno paura di sbagliare. Le invito a essere più curiose. Le invito a prendere più iniziative. Le invito a essere più dirette, a non avere paura dell'altro, né di se stesse.

Suggerisco loro alcuni percorsi. Interessarsi, a ciò che vale la pena, secondo il loro giudizio, non quello di altri. Informarsi, sapendo dove cercare informazioni di qualità. Cercare di comprendere, anche l'altro, sviluppando empatia. Riflettere, anche attendere, non tutto ha una risposta immediata. Esprimersi, con grazia e decisione. Allenare il proprio spirito critico, fare domande, mettersi in discussione. Mettere passione in quello che si fa. Non svendere la propria dignità. Non lasciarsi scivolare le cose addosso. Sopire fretta e ansia. Aiutare gli altri. Essere preparate ai fallimenti, che fallimenti non sono, se si è imparato qualcosa. Collaborare, non competere. Esplorare. Godersi il percorso. Non vergognarsi di essere gentili, occupandosi delle vulnerabilità altrui per affrontare anche le proprie¹⁵.

Mi rendo conto che alcuni pericoli sono alle porte, e devo stare attento con le parole, con il linguaggio del corpo, con le espressioni, sdrammatizzando, non invadendo altri campi, mantenendo la mia funzione di docente, sia pure interpretata in maniera estensiva. Non sono il loro guru, non sono il loro genitore (1, 2 o X), non sono il loro *life coach*, non sono un loro amico, non sono il loro confessore, non sono un motivatore aziendale, non sono il loro psicoterapeuta, non sono un *influencer*. Forse, come Walt Whitman¹⁶, e come loro, contengo moltitudini; di certo ho le mie contraddizioni, come loro, e poche certezze. Sono un adulto abbastanza più adulto (purtroppo) di loro, un *ex* studente, un docente che si fa molte domande e trova poche risposte, e non è preoccupato di ciò, una persona che ha fatto parte di quella comunità d'aula e condiviso con loro quarantadue lunghissime ore che sono volate via. Tutto questo mi dà il diritto di parlare con loro in questo modo, senza timore, anche se dovesse accade-

¹⁵ Cfr. PHILLIPS, A., TAYLOR, B., *Elogio della gentilezza* (trad. Monaldi M.), Ponte alle Grazie, Milano, 2022, p.13: «Prendersi carico della vulnerabilità degli altri - il che significa dividerla nei pensieri e nelle azioni, senza sentire il bisogno di sbarazzarsene o di respingerla con forza - comporta l'essere capaci di prendersi carico della propria».

¹⁶ WHITMAN, W., *Song of myself*, 51 in *Leaves of grass*: «Do I contradict myself? / Very well then I contradict myself, / (I am large, I contain multitudes.)»

re di essere frainteso o di sembrare inopportuno. A questo punto del corso, so che hanno gli strumenti per comprendere e per comprendermi, per superare malintesi, per superare accenni di permalosità, per confrontarsi apertamente, con me e tra di loro.

Chiedo anche loro, se vorranno farmi sapere, al di là della valutazione ufficiale della (mia) didattica¹⁷ e nei modi che riterranno opportuni, se hanno altre riflessioni, ad esempio sulla comunità d'aula, sull'autovalutazione o sul divieto di utilizzare *laptop, tablet, smartphone*, o su qualsiasi altra cosa, anche in funzione della prossima edizione del corso. Confermo la mia disponibilità a esserci. Il corso termina, le relazioni personali non necessariamente.

Il corso è finito, le saluto ed esco dall'aula.

In effetti, il corso, inteso come insieme di lezioni, è solo tecnicamente finito, ma dopo qualche tempo, quando la verbalizzazione di voti è avvenuta e quindi anche la loro valutazione della didattica è stata fatta, e io l'ho letta, scrivo un ulteriore dispaccio. Posso esprimere cose che, se spedite in un momento precedente, avrebbero potuto condizionare quella valutazione e che, scritte a distanza di tempo, possono assumere una diversa profondità e un diverso valore. Posso spiegare alcune scelte. Posso condividere alcune riflessioni sulle loro valutazioni della didattica. Posso spogliarmi ancora un poco, ma non del tutto, della qualifica di docente.

Posso salutare ancora.

¹⁷ La valutazione della didattica, nel mio ateneo, contiene una parte a risposte aperte («*Commenti e suggerimenti ai fini del miglioramento della didattica*») nella quale le studentesse possono esprimersi liberamente, protette dall'anonimato. Vi trovo spesso osservazioni interessanti, a volte scherzose, qualcuna bizzarra. Le domande sono sette, quattro delle quali dedicate agli aspetti positivi e a quelli negativi del docente e del corso. Le altre tre riguardano eventuali suggerimenti al docente, in merito alle modalità, all'impostazione e al contenuto del corso. Non ci sono domande che riguardino la significatività delle relazioni all'interno di esso e l'atmosfera che si respira. Come non ci sono nella parte "a crocette" del questionario stesso. Una lacuna significativa, a mio avviso.

Capitolo 7

Valutazioni e responsabilità

7.1. Delicatezza

La valutazione finale del corso (il voto) è un momento particolarmente delicato. Non tanto perché si individua un numero che verrà a sommarsi ad altri e a definire la media dei voti degli esami, media che porterà, sommando a essa il punteggio ottenuto per la tesi, al voto di laurea. Anche una differenza sensibile nel voto ottenuto in un corso, specie se complementare, inciderà poco sul totale. La delicatezza è data da altri tre profili.

Il primo “profilo di delicatezza” è legato allo scostamento, possibile, tra voto atteso dalla studentessa e voto assegnato dal docente. Tale scostamento può portare a una sensazione, corretta o meno, di ingiustizia, incrinando, ammesso che si fosse creato, il rapporto di fiducia tra la prima e il secondo. Alla sensazione di ingiustizia si accompagnerà quindi una sensazione di tradimento, di rottura del patto implicito di reciproco impegno e di affidamento. La questione è resa più complessa dalla possibile influenza dell’effetto *Dunning-Kruger*, distorsione cognitiva secondo cui individui con una limitata conoscenza in un determinato settore tendono a sopravvalutare la propria abilità¹. Effetto che, applicato a un esame universitario, e alla capacità di autovalutarsi, potrebbe portare le studentesse, specie, paradossalmente, quelle meno preparate, ad aspettative non giustificate in merito alla propria valutazione.

Il secondo “profilo di delicatezza”, più specifico di un corso nel quale si voglia creare una comunità d’aula, è dato dal fatto che il momento della valutazione è quello in cui la disparità, di potere, più che di conoscenza, tra docente e studentesse riemerge potente nella percezione delle seconde, scavando nuovamente quel solco che il docente aveva cercato di colmare dalla prima

¹ V. <https://biomedicalcue.it/effetto-dunning-kruger-cose/32706/>, consultato da ultimo il 28 aprile 2023.

parola della prima lezione. O dalla seconda, essendo la prima, probabilmente, “buongiorno”.

Certo, il corso è a quel punto (quasi) finito, ma a parte il desiderio naturale di lasciare un ricordo positivo di sé, il docente che voglia promuovere una comunità d’aula nel suo corso non si pone un orizzonte temporale limitato, proponendosi invece di trasmettere qualcosa (senso di comunità, responsabilità, gentilezza, tra gli altri) che accompagni la studentessa anche oltre la fine delle lezioni, e oltre l’esame. La perdita, o comunque l’indebolimento, della “autorevolezza empatica”, al di là dell’attribuzione di responsabilità, non può essere sottovalutata solo perché il corso è terminato.

Il terzo “profilo di delicatezza” è dato dal fatto che valutare è un’attività complessa, in cui si possono commettere molti errori, più o meno gravi, ma soprattutto più o meno coscienti. Le «*questioni di giudizio*», a cui appartengono le valutazioni che un docente deve esprimere nei confronti delle studentesse di un corso, presuppongono «*un’incertezza sulla risposta, nonché un possibile e plausibile disaccordo tra persone ragionevoli e competenti*»².

Il docente si trova quindi di fronte non solo al compito di valutare il più equamente possibile tutte le studentesse, ma anche alla duplice sfida di attenuare l’effetto di un’autovalutazione (spesso generosa) altrui e di limitare le conseguenze, insite nella fase di assegnazione dei voti finali, potenzialmente distruttive del senso di comunità fino a quel momento raggiunto. Le risposte a questo compito tradizionale e alle due sfide aggiuntive sono comuni.

La prima risposta è abbastanza intuitiva: mettere particolare cura, come sforzi, come onestà intellettuale, come equilibrio, nel processo valutativo, facendo particolare attenzione alle parzialità che si possono verificare per i motivi più disparati (a partire da una sopravvalutazione delle proprie capacità di valutazione e della propria imparzialità).

La seconda risposta dovrebbe essere ugualmente intuitiva, ma non sempre lo è: essere trasparenti, con ciò intendendo non solo un espediente comunicativo, ma un modo di relazionarsi con le studentesse in ogni momento. La trasparenza può essere intesa

² Cfr. KAHNEMAN, D., SIBONY, O., SUNSTEIN, C.R., *Rumore* (trad. Gallitelli, E.), UTET, Torino, 2021, pp.53 ss., che aggiungono: «*Le questioni di giudizio [...] si situano a metà tra le questioni di fatto o di calcolo di una parte, e le questioni di gusto o di opinione dall’altra, e sono contraddistinte dall’aspettativa di un disaccordo limitato*».

in senso individuale e successivo: spiegare, a ognuna, le motivazioni del voto, con empatia, e con una cura tanto più attenta quanto meno il risultato è stato brillante. La trasparenza può però essere intesa anche in senso collettivo e preventivo: esplicitare chiaramente i criteri di valutazione, individuati secondo criteri di razionalità, in relazione al corso. Se ciò avviene in modo corretto, il senso di ingiustizia subita nell'assegnazione del voto viene depotenziato e il senso di comunità rafforzato. Infine, la trasparenza può essere intesa in senso collettivo e successivo: fornire spiegazioni sull'applicazione dei criteri valutativi alla comunità d'aula, facendo anche di questa fase un momento di condivisione, nel quale le studentesse si possono rendere conto che la valutazione non è mai una questione individuale e dove il rapporto è sempre tra me e loro (e talvolta, tra di loro).

L'esercizio di una trasparenza collettiva e preventiva ha luogo, certamente, nel *syllabus*, ma può essere utile un ulteriore approfondimento a lezione, sia perché si possono trattare con più attenzione alcuni aspetti e raccogliere domande di chiarimenti, sia perché discutere della valutazione attenua la sensazione di distacco, in quel momento naturale, tra i componenti della comunità d'aula. Al docente è riservato il potere di valutare, ma tale potere viene esercitato in modo trasparente e "informante", come funzione necessaria di cui sono esplicitati con chiarezza criteri, finalità e criticità.

La terza risposta è strutturale, nel senso che dovrebbe essere propria di ogni corso universitario, fondamentale o complementare, tradizionale o innovativo: stimolare continuamente la capacità di spirito critico delle studentesse, in questo caso rivolgendolo all'interno (con triplice riferimento: a se stesse, al corso che si sta seguendo, e alla comunità d'aula che si sta formando), e non all'esterno. Lo spirito critico si accompagna quindi, con mutuo rinforzo, alla consapevolezza di sé, in questo caso come studentessa. Spirito critico e consapevolezza di sé contribuiscono quindi sia alla ricchezza "personale" individuale che alla ricchezza "comunitaria" collettiva, rendendo, incidentalmente, più coinvolgente e significativo il processo valutativo.

La quarta risposta è invece insita nel senso di comunità e nella responsabilizzazione individuale a esso collegata. Si tratta di rappresentare e mettere in relazione un elemento generale, della didattica universitaria, e uno specifico, del corso "comunitario". L'elemento generale è il carattere comparativo della valutazione e dell'assegnazione dei singoli voti. L'elemento spe-

cifico è l'attenzione che deve essere riservata non solo a se stesse, a quanto si è dimostrato, e alle proprie aspettative, ma anche alle altre compagne, a quanto loro hanno dimostrato, e alle loro aspettative.

Una valutazione imprecisa o scorretta non comporta solo una ferita individuale, ma anche una ferita collettiva. Prima di permettersi di ferirsi, con l'arma a doppio taglio delle aspettative tradite, occorre pensare alle aspettative altrui, all'impegno altrui, all'applicazione di criteri di equità comparativa. Valutare altri può essere estremamente semplice, se fatto in maniera superficiale, ma estremamente complesso, se fatto in maniera approfondita. Quello che chiedo alle mie studentesse è di mettersi, per un momento, nella posizione di valutatrici, cioè nella mia posizione. Questa immedesimazione, di cui è importante l'onestà dell'approccio ancor più che l'effettiva riuscita, aumenterà il loro spirito critico, specie quello autocritico, aiuterà a calibrare meglio le proprie aspettative, mostrerà una diversa prospettiva, favorirà una conoscenza più approfondita di se stesse, rinforzerà, o comunque metterà alla prova il senso di comunità, e, auspicabilmente, farà vedere il docente, e il suo lavoro, sotto una luce diversa.

Introducendo il mio metodo di valutazione aggiungo anche una cosa che può sembrare intuitiva, ma non sempre lo è. Se i risultati saranno pienamente soddisfacenti per tutte le studentesse, io non potrò che esserne contento, per loro, e per me stesso, costituendo un indice della riuscita del corso e, mi piace pensare, dell'influsso positivo che lo spirito comunitario ha trasmesso. Votazioni basse, in corsi di questo tipo (e in fondo in ogni corso), sono una parziale sconfitta per il docente. D'altra parte, il compito di un docente è anche quello di valutare in modo equo, differenziando, anche in modo sostanziale, se la realtà ha dimostrato determinate distanze in termini di impegno, iniziativa e dimostrazione del lavoro svolto. Regalare voti, non impegnarsi, nel processo valutativo, a individuare il voto "giusto" (pur nella consapevolezza della propria fallibilità) non solo non risponderebbe all'etica accademica, ma potrebbe essere percepito come un'ingiustizia (e lo sarebbe) da chi più si è impegnato. Un "condono accademico". E potrebbe essere percepito anche come ingiusto, e forse umiliante, da chi ha ottenuto un voto non meritato.

Rimane comunque una difficoltà oggettiva. Come posso verificare lo studio e l'assimilazione dei materiali, mancando un

esame finale in cui tutte avranno (approssimativamente) lo stesso tempo e domande di analoga difficoltà? In un corso basato sulla discussione collegiale, il tempo che una studentessa ha a disposizione per dimostrare quello che ha studiato e assimilato è diverso, e, pur con tutti i correttivi possibili, dipende dalla sua iniziativa e dalla sua predisposizione personale (alzare la mano e rispondere; o intervenire spontaneamente quando ha qualcosa da dire al di là delle domande). Certo, si può proporre un'equazione per cui, a parità di valore della risposta, più si interviene più si è studiato e assimilato. Ma è un'equazione che non tiene conto di timidezza e insicurezza nell'esporsi in pubblico, che se non considerate possono penalizzare una parte non piccola della classe. La risposta a queste perplessità non è semplice. I test scritti sicuramente possono riequilibrare la situazione, ma sono comunque espressione di una diversa abilità. Forzare gli interventi, non lasciando a tutte la possibilità di intervenire, ma individuando costantemente le studentesse che meno intervengono, è possibile, ma di fatto si tratta di una sostituzione preventiva dell'esame orale di fine corso. Dire che chi non sarà intervenuto sufficientemente dovrà sostenere l'esame orale finale può avere una sua razionalità, anche incentivante, ma introduce un elemento di spaccatura nella classe.

La scelta cade quindi su una diversa combinazione di soluzioni. Da una parte, una responsabilizzazione della classe, invitando, esplicitamente, ma genericamente, chi sta intervenendo poco a intervenire di più e, implicitamente, chi interviene molto ad autolimitarsi. Dall'altra, la possibilità di presentare un *paper* finale, che consente di migliorare la propria valutazione: la possibilità è offerta a tutti, ma ne potranno trarre giovamento soprattutto le studentesse che si sono rese conto di avere avuto una partecipazione "non abbastanza" attiva, di non aver superato la propria timidezza. In questo modo, non ci sono discriminazioni, basandosi le due soluzioni combinate su responsabilità individuale e solidarietà.

Per quanto riguarda il voto, occorre quindi considerare la percezione della sua importanza da parte delle studentesse, ma anche il condizionamento che questa percezione ha sull'approccio al corso (lezioni, fase valutativa), sull'atmosfera in aula (compagni, colleghi o avversari?), sulla coesione tra le studentesse (formazione di una comunità d'aula), sul rapporto con il professore (valutatore o docente) e, in definitiva, sulla riuscita dell'esperienza. Il voto come fine ultimo, se non esclusivo, viene

da lontano³, ma spetterebbe all'università, attraverso confronto e riflessioni, porre le condizioni per superare questa circostanza non positiva.

In quest'ottica, ma con uno sguardo particolare alla comunità d'aula, dopo avere introdotto il tema come elemento di discussione, espongo loro il mio modo, minimalista, di comunicare i voti attribuiti. Per quanto riguarda i test intermedi comunico i risultati singolarmente, a voce o per *e-mail*. Voglio che ognuna si preoccupi solo del proprio punteggio, come base di una riflessione su impegno, aspettative, risultato, e non del punteggio delle compagne. Fornisco due parametri, perché possano comprendere il valore del loro punteggio: la media complessiva e il massimo punteggio ottenuto. Questo è tutto quello che può servire loro. Non "pubblico" un elenco, nemmeno anonimizzando (con il numero di matricola), non tanto perché l'anonimizzazione può non essere perfetta, ma per evitare una sensazione di "confronto e gogna" a chi ha ottenuto un risultato particolarmente deludente. Questo non significa imporre un regime di segretezza, che poi non sarebbe nemmeno possibile assicurare. Ogni studentessa potrà liberamente decidere se dire il proprio punteggio a una o più compagne, o anche a tutte. "Privacy accademica": sarà una loro scelta. Non comunico pubblicamente nemmeno il punteggio assegnato ai lavori di gruppo. Anzi, non lo comunico proprio: se vogliono me lo possono chiedere, altrimenti si possono accontentare di quello che dico pubblicamente: il mio grado di soddisfazione (statisticamente alto) e il *range* dei punteggi ottenuti (statisticamente alto e non particolarmente differenziato). Se poi, chiesti e saputi i voti dei singoli gruppi, vogliono diffonderne la conoscenza tra di loro, possono ovviamente farlo. Non lo vieto. Sarebbe un divieto inutile, la cui violazione sarebbe impossibile da verificare, ma, prima ancora, un divieto insensato, in quanto possono esserci motivi ragionevoli per sapere i voti degli altri gruppi: capire, discuterne. Non lo incentivo nemmeno, però.

Mi pongo tre obiettivi. Il primo obiettivo: ribadire l'opportunità di limitare la sopravvalutazione dell'importanza del voto. Il lavoro di gruppo ha tre parametri più rilevanti: l'impegno profuso insieme, la piacevolezza della collaborazione avvenu-

³ Cfr. MILANI, L., SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1990, p.24: «Anche il fine dei vostri ragazzi è un mistero. [...] Giorno per giorno studiano per il registro, per la pagella, per il diploma. E intanto si distraggono dalle cose belle che studiano».

ta, la soddisfazione condivisa al termine della presentazione. Il secondo obiettivo: in un'università, in un ateneo, in una facoltà che promuove iniziative competitive, liberarsi per una volta di questo fardello⁴. Non è importante sapere chi ha fatto meglio degli altri. È importante sapere che tutti hanno fatto bene, che quelle due ore di "conferenza" sono state piacevoli e coinvolgenti, sia quando si era relatori che quando si era spettatori, e sono state interessanti e fruttuose, senza bisogno di scomporle nei singoli interventi. Alla valutazione ci penso io, loro si godano l'esperienza. Possono però chiedermelo, capisco che sia una loro curiosità, anche se non è necessariamente, in un corso così costruito, un loro diritto. Se non me lo chiedono, è un buon segno, per il successo del corso, per la comunità d'aula, per il loro approccio. Il terzo obiettivo: allenarle a usare il loro spirito critico (e autocritico). Se dico loro il *range* dei punteggi assegnati ai gruppi, credo che siano in grado di capire chi ha fatto bene, e chi ha fatto meglio. O almeno che si pongano la domanda, e magari ne discutano tra loro, anche senza sapere la (mia) risposta.

7.2. Contraddizioni

Definiti i criteri generali che possono guidare il momento della valutazione, è però possibile individuare un paio di aspetti particolari che possono determinare alcune scelte in apparenza contraddittorie.

Il primo aspetto riguarda eventuali limiti alla trasparenza. L'impostazione istituzionale del *syllabus* porta, comprensibilmente per quanto si è detto, a individuare con precisione i criteri di valutazione. Eppure, sono convinto che non sempre una definizione estremamente accurata sia positiva. Il rapporto tra

⁴ Cfr. RUARO, G.B., *L'università dev'essere una Repubblica democratica, non fondata sul lavoro*, in LUGARESÌ, N. (a cura di), *L'università che vorremmo* cit., p.121: «per quanto riguarda gli studenti, la sempre più incombente ombra del risultato a qualsiasi costo, espressione dell'adeguamento della struttura accademica a principi di estrema competitività e concorrenza che non dovrebbero trovare spazio in un luogo di formazione, rischia di portare ad un inasprimento delle relazioni all'interno della comunità. [...] Le aule delle università non possono trasformarsi in arene dove la competizione è tutto e dove il principio regolatore sia *mors tua, vita mea*. Il percorso di formazione di persona e cittadino responsabile ed attivo [...] non può prescindere dal riconoscimento del valore fondamentale della solidarietà. È giusto che gli studenti vengano valutati e che tale valutazione evidenzii eventualmente delle differenze tra loro, ma non deve essere consentita, né tantomeno promossa, la volontà di adoperare qualsiasi mezzo pur di emergere rispetto ai propri compagni».

docente e studentesse rischia di essere assimilato a un contratto, istituzionalizzando un *do ut des* in cui tutto si riduce a un equilibrio tra prestazione e controprestazione, a un sinallagma contrattuale che rischia di ingabbiare quello che rimane un rapporto personale importante, tra adulti, nell'ambito di un percorso educativo di livello universitario.

Il rischio è triplice: in primo luogo, favorire comportamenti delle studentesse corretti, ma opportunistici, con un impegno principalmente, se non esclusivamente, mirato a ciò che può essere valutato e nei limiti e proporzioni in cui lo può essere; in secondo luogo, limitare la spontaneità alla partecipazione al corso, sempre più ingabbiata in un contesto ragionieristico, inibendo implicitamente le iniziative di carattere personale; in terzo luogo, togliere umanità alla partecipazione al corso e alle relazioni interpersonali, rafforzando invece riflessioni, se non calcoli, puramente individuali. E tutto questo è tanto più un problema quanto più al centro del corso si ponga la formazione di una comunità d'aula, di certo non aiutata, ma anzi ostacolata, da atteggiamenti di questo genere, che rischiano di far considerare le compagne come parametri di calcoli comparativi, e non come persone, e il docente come *pusher* accademico, puro dispensatore di nozioni e voti. D'altra parte, non si possono trascurare i pericoli di una limitazione della trasparenza e un aumento della discrezionalità del docente, in termini di possibili abusi, parzialità, ingiustizie casuali, o anche, semplicemente, di una maggiore superficialità nell'assegnare i voti. Occorre cercare, anche in questo caso, un equilibrio complesso.

Il secondo aspetto riguarda il ruolo della comunità d'aula nel processo valutativo, che, tradizionalmente, vede il docente assegnare i voti alle singole studentesse sulla base di quello che hanno dimostrato e di una comparazione tra tutte le partecipanti al corso. In questo modello, quindi, il "rapporto di valutazione" è esclusivamente tra docente e studentessa, mentre la relazione tra studentessa valutata e le altre studentesse della comunità è solamente una relazione di confronto. Una studentessa, per poter accertare se le sue aspettative sono state tradite, non deve limitarsi a considerare quello che riteneva di meritarsi, ma anche il voto che le sue compagne hanno ricevuto. Se la sua valutazione è inferiore alle sue personali attese, ma coerente con quelle altrui, il docente è stato "stretto", ma, almeno all'interno della comunità di appartenenza, equo. Se invece la sua valutazione è inferiore alle attese e pure incoerente rispetto a quelle altrui, il

docente è stato, “stretto”, ma anche ingiusto. Per completezza, si deve osservare che problemi di equità possono sorgere, nell’ambito di una considerazione comparativa, anche in caso di votazione coincidente o superiore alle aspettative. Dal punto di vista della studentessa il problema potrà essere percepito come minore, o non essere percepito, o essere inconsciamente dimenticato, ma dal punto di vista del docente, e dell’istituzione, il problema può essere invece rilevante.

In ogni caso, le riflessioni sopra esposte confermano perché il momento della valutazione sia particolarmente complesso e delicato, giustificando l’adozione di meccanismi che possono sembrare altrimenti ipertrofici e bizzarri. Il punto è che il processo di valutazione nell’ambito di un corso universitario assume una notevole rilevanza, che va oltre alla definizione, già di per sé complessa, di un ordine comparativo di cifre, coinvolgendo profili di responsabilità e fiducia. Nell’ambito di un corso che ha come obiettivo rilevante la formazione di una comunità d’aula, il processo si complica ulteriormente, sia pure in modo affascinante, influenzando il raggiungimento di quell’obiettivo in modo armonico.

7.3. Complessità apparente

Nel mio schema attuale, frutto di una evoluzione determinata da esperienza, confronto con le diverse comunità d’aula di cui ho fatto parte, studio, riflessioni personali, istinto, e un po’ di sana improvvisazione, i parametri della valutazione sono sostanzialmente quattro, con uguale peso: la valutazione della “frequenza attiva”, la valutazione dei lavori di gruppo, un test a risposta multipla e un’autovalutazione “di comunità”. Non è previsto, come regola generale, un esame, orale o scritto, di fine corso, mentre potranno essere previste delle modalità aggiuntive di valutazione per “recuperare” la propria situazione. L’esame di fine corso non è previsto non solo perché di elementi di valutazione ce ne sono già abbastanza, e rischierei un’insurrezione popolare, ma perché il messaggio di principio che voglio trasmettere è che quello che importa sono le lezioni, a cui bisogna venire preparati, con desiderio di intervenire in modo informato. Il “tempo del corso” si apre con la prima lezione e si chiude con l’ultima. È in quell’ambito temporale che bisogna impegnarsi, “esserci”, e costruire la comunità d’aula. Come non ci fosse un domani, e non solo rispetto all’ultima lezione.

Il primo parametro, valutazione della “frequenza attiva”, mira a considerare quanto dimostrato da ognuno durante l'intero svolgimento del corso in aula. Può apparire un parametro allo stesso tempo molto importante, tale da poter meritare un peso più rilevante in considerazione delle caratteristiche essenziali del corso, e abbastanza vago, tale da richiedere qualche specificazione. Per quanto riguarda questo secondo aspetto, nel *syllabus* aggiungo un inciso: «*in termini di impegno, efficacia e continuità*». Se ciò non elimina indeterminatezza e discrezionalità, precisa però quali siano le mie aspettative e i criteri, per non dire i valori, che seguirò nelle mie valutazioni.

Dal mio punto di vista, quello che è importante è che le studentesse capiscano cosa realmente mi attendo da loro e quale vorrei che fosse il loro approccio, perché da questo conseguono tanto la riuscita del corso che la loro soddisfazione. Nella mia visione, la seconda è conseguenza diretta della prima, ma cerco di ragionare in termini complessivi, di comunità. Comprensibilmente, le studentesse ragioneranno invece, almeno all'inizio, principalmente in termini individuali, di risultati, misurabili, raggiungibili. Rispetto a un esame orale di fine corso rimane il problema relativo alla sua applicazione concreta, considerando che la valutazione sarà spalmata su decine di ore e dovrà considerare interventi sostanzialmente diversi.

Non posso negare che la discrezionalità sia ampia e che la possibilità di errore sia alta. D'altra parte, un esame orale di mezz'ora alla fine del corso presenta, a mio avviso, maggiori rischi, sia nella misurazione della conoscenza raggiunta che, come detto prima, nella considerazione di elementi extra-valutativi, in termini di svalutazione della lezione e di approccio, potenzialmente utilitaristico, implicitamente suggerito. Per ridurre i rischi della valutazione della “frequenza attiva” ci sono comunque un paio di accorgimenti utili: prendere nota degli interventi significativi volta per volta, al termine di ogni lezione e compiere un'analisi complessiva (che tenga conto, ad esempio, della continuità e della crescita della partecipazione) al termine delle lezioni (ma anche in un momento intermedio, in funzione di verifica dell'andamento del corso). In questo modo si può arrivare a risultati soddisfacenti, in termini di equità comparativa e di coerenza con lo spirito e con gli obiettivi del corso.

Il secondo parametro, valutazione dei lavori di gruppo, può sembrare invece che abbia un peso eccessivo, in sé e in relazione al precedente, ma in effetti questo peso è giustificato, premiando

un lavoro comunque impegnativo, in termini di tempo e sforzi, ma, soprattutto, volendo riconoscere e incentivare un momento di collaborazione (tra compagne), e non di competizione (tra gruppi).

Con i primi due parametri si esaurisce la mia discrezionalità: 50% del voto finale.

Il terzo parametro, test a risposta multipla, è composto di un paio di test intermedi, volti a verificare che, accanto al furore (magari...) partecipativo, ci sia anche uno studio, se non "*matto e disperatissimo*", almeno (e non chiedo poco, ma nemmeno molto) continuo, accurato e responsabile. Si potrebbe storcere il naso di fronte all'utilizzazione di test "a crocette" nell'ambito universitario, specie di una facoltà umanistica. E in effetti le studentesse, in ogni corso, un pochino lo storcono. Personalmente credo invece che ci siano alcuni aspetti didattici importanti nell'inserire questo elemento di valutazione.

In primo luogo, io non ho discrezionalità, loro non possono ritenere che abbia favorito o sfavorito qualcuno e questo non tanto per evitare discussioni, quanto per mettere di fronte ognuno alle proprie responsabilità, o debolezze, togliendo una parte di possibili alibi. Dodici su quindici equivale a ventiquattro, per tutti, senza discrezionalità. Solo pura matematica.

In secondo luogo, sapere che ci saranno test intermedi rafforza la propensione a prepararsi per ogni lezione, cosa che chiedo loro, anche se a dire il vero questo avveniva maggiormente quando, nelle prime edizioni di questi corsi, le date dei test non erano annunciate in anticipo. Proprio voler disincentivare lo studio "a blocchi", scadenzato sulle date dei test, era il motivo principale della modalità "a sorpresa", non c'era un sadismo di fondo, o una volontà di tenere sempre le studentesse in tensione. Poi, un po' per evitare sguardi ansiosi ogni volta che entravo in aula, ma soprattutto per motivi pratici, ho rinunciato a questo elemento di sorpresa. Devo infatti essere ragionevolmente certo che ci sia la presenza di tutte, in quelle date. D'altra parte, l'assenza ai test programmati può comunque verificarsi, per via di impedimenti improvvisi determinati da cause di forza maggiore. In questo caso consento di sostenerlo in altra data, senza cambiare le domande, per garantire l'equità. Per lo stesso motivo, ma soprattutto per confermare il rapporto di fiducia, chiedo di evitare ogni comunicazione sulle domande presenti nel test, per evitare asimmetrie informative e quindi situazioni di disuguaglianza. Mi rendo conto che, soprattutto in caso di amicizie

solide, il rispetto di questa mia richiesta non sia così scontato. Il gioco vale la candela, anche perché mi piace pensare che due amiche che seguono il mio corso non vogliano introdurre nel loro rapporto un elemento, per quanto piccolo possa apparire, tossico.

In terzo luogo, riportandosi l'aula, nel tempo del test, a una didattica tradizionale, e pure apparentemente un po' fredda, si trasmette un messaggio preciso: la partecipazione, il confronto, la discussione sono elementi importanti, ma occorre studiare e non improvvisare. Tentazione, quella di improvvisare, evitando lo studio di norme e materiali, sempre presente, specie in un corso che consente di mostrarsi, quando si è studiato, e nascondersi, quando non si è preparati. In quarto luogo, se ci sono studentesse più desiderose e capaci di esprimersi in pubblico, più a loro agio con esposizioni orali, i test possono costituire un momento di equilibrio, in cui loro compagne, più a loro agio con lo studio puntuale, e meno portate alla discussione in ambito collegiale, magari per timidezza o insicurezza nell'esporsi in pubblico, possono compensare la loro minore propensione a intervenire durante le lezioni.

Se quindi l'insuccesso del test, inutile negarlo, può dipendere anche da una idiosincrasia personale ai test a risposta multipla (come spesso mi viene ricordato, a volte in funzione preventiva, a volte in seguito a risultati non eccelsi, da alcune studentesse), è anche vero che ogni forma di valutazione favorisce o sfavorisce una parte della classe, in base alla predisposizione individuale, al carattere, a eventuali blocchi dovuti a esperienze passate. In altre parole: se si studia, bene, cioè con continuità e in profondità, e se si è presenti, mentalmente e non solo fisicamente, alle lezioni, gli effetti delle fragilità individuali saranno minimizzati, anche se escluderli è impossibile. Infine, la scelta delle domande e delle risposte del test, fondato sui materiali e su quanto discusso a lezione, cerca comunque di stimolare il ragionamento riducendo al minimo l'aspetto mnemonico. Ma su questo le mie studentesse avrebbero probabilmente qualcosa da dire.

Il quarto parametro, l'autovalutazione "di comunità", è quello che amo di più, e di cui, in fondo sono più orgoglioso, anche se alla sua prima adozione, più che sperimentale, una studentessa disse che aveva trovato quell'esperienza "terribile". Adulatrice.

Nelle prime edizioni del corso, il parametro della autovalutazione era proposto, ma non era obbligatorio. Presentavo infatti un paio di alternative: sostituire l'autovalutazione con

la reintroduzione dell'esame orale, sia pure limitato a una sola domanda che definisse il 25% mancante della valutazione, oppure limitare l'autovalutazione alla sola fase individuale, senza nessuna condivisione con gli altri. Alla fine, la scelta ricadeva sempre sull'autovalutazione collegiale, tra curiosità, gusto della sfida, desiderio di evitare l'esame orale, dubbi sulla ragionevolezza ed equità di una autovalutazione individuale e capacità di convinzione subliminale (comunque per un buon fine) da parte del docente. Nelle ultime edizioni, anche per evitare un appesantimento decisionale, sostanzialmente inutile, ma soprattutto per la sua funzione responsabilizzante e per il legame significativo che ha con la formazione di una comunità d'aula, l'autovalutazione collegiale è diventata un elemento qualificante dell'esperienza didattica che propongo.

Amo questo momento del corso, tendenzialmente collocato all'ultima lezione, perché, in primo luogo, durante questa autovalutazione io esco e vado a farmi due piacevoli chiacchiere con le persone, gentili, dello staff dell'accoglienza alla facoltà. In secondo luogo, perché trovo molto importante, sotto il profilo didattico e umano, che le studentesse si trovino di fronte a un compito difficile: valutare se stesse e valutare le proprie compagne. Io fornisco alcuni criteri, che poi sono gli stessi che mi guidano nella valutazione della loro presenza "attiva", perché anche loro questo devono valutare: frequenza e costanza degli interventi; "precisione" (e concisione) della risposta; proprietà di linguaggio (soprattutto giuridico, ma non solo); collegamenti con i materiali, obbligatori od opzionali, con le norme, con precedenti lezioni, con altri elementi di altri saperi (che quindi possono avere aggiunto qualcosa alla conoscenza collettiva). Ricordo anche loro, per allentare un po' la pressione, che la loro autovalutazione conta per un quarto del voto complessivo, e che quindi, sia che considerino il loro voto nel corso, o a maggior ragione la loro media finale, non si stanno giocando molto, sotto il profilo pratico. Inoltre, indico loro un *range* abbastanza limitato di voti (variabile in relazione alla omogeneità del loro rendimento), che possono attribuirsi, circostanza che attenua la pressione e la difficoltà psicologica nel valutare se stesse e soprattutto le compagne. Infine, soprattutto se capisco che ancora hanno qualche dubbio operativo (lo sguardo del cervo abbagliato dai fari è un sintomo probante), suggerisco loro un percorso che le può aiutare: ogni studentessa scrive su un foglio il voto che pensa di meritare, poi tutte mostrano, contempora-

neamente, quel foglio alle altre, nel “ferro di cavallo” dell’aula. Da lì, dopo un attimo di riflessione, inizia la discussione, dove ognuna può variare la propria proposta, sulla base dei parametri, più o meno generosi, utilizzati dalle compagne o sindacare (in meglio o in peggio) la proposta altrui.

Nonostante tutti questi accorgimenti, che dimostrano quanto l’aspetto pratico, contabile, non sia particolarmente rilevante, un po’ di tensione rimane sempre. È ragionevole, e mi sorprenderebbe il contrario, sia per il dover affrontare qualcosa di nuovo, sia perché in questa fase sono stimulate dinamiche delicate: l’incontro di sensibilità individuali; il sorgere di questioni di principio; la difficile gestione dell’ingiustizia percepita, che in questo caso non è attribuibile al docente, ma alle proprie compagne, anzi alla comunità d’aula che rischia di mostrare, in quell’occasione, un volto non rassicurante.

D’altra parte, la posta principale dell’autovalutazione non è il voto, ed è per questo che cerco di contestualizzare la mia scelta, fornendo ulteriori indicazioni, ma questa volta di “spirito”, e non di metodo. Chiedo loro di avvicinarsi a questa autovalutazione con serietà, perché stanno svolgendo, sia pure *pro quota*, una funzione pubblica, di valutazione accademica; con curiosità, perché fa parte dell’esperienza del corso e forse può rivelare qualcosa non solo su valutazioni e merito, su etica e comunità, ma anche su loro stesse, e sulle loro compagne; con apertura, perché è un momento rivelatore del senso di comunità costruito in questo corso; con leggerezza, cercando di divertirsi, perché tutto sarà più piacevole, facile e anche utile; con empatia verso le loro compagne. Empatia che non sia limitata solo (ma è già qualcosa) al cercare di comprendere un’altra persona, ma anche al cercare di farla sentire bene. Una empatia attiva e gentile.

Si tratta di capire se la comunità d’aula si sia effettivamente formata, e sia in grado di affrontare in modo soddisfacente un momento spinoso, la valutazione comparativa di comunità, che ha risvolti pratici, ma soprattutto relazionali ed emotivi non banali, e che può rimettere in discussione quanto di buono raggiunto fino ad allora in termini di coesione del gruppo e piacevolezza dell’esperienza. Potrebbe essere un momento critico, anche distruttivo, nel quale si crea uno stallo che non può essere superato con soddisfazione comune. È anche per questo che sono un po’ teso, oltre che molto curioso: affrontare un momento potenzialmente devastante alla penultima ora di lezione del corso significa non avere praticamente possibilità di recupero. È

vero che a quel punto dovrei già sapere se ho raggiunto questo mio obiettivo, e in effetti una plausibile ipotesi potrei farla. Ma non ne ho la certezza, che invece raggio, o posso raggiungere, solo in quel momento.

L'autovalutazione da parte delle studentesse rappresenta anche un'indiretta valutazione del corso, almeno di quella parte, per me importante, dedicata alla creazione di una comunità d'aula. Non si tratta tanto dei tempi in cui arrivano alla soluzione del rebus valutativo, anche perché le studentesse tendono a prendersi sempre un po' di tempo in più del necessario (circa il doppio, in effetti). Io fingo di non saperlo, e lascio fare, perché non credo che vogliano ridurre il tempo della lezione rimasto, tenendomi fuori dall'aula. Credo invece che stiano raggiungendo altri risultati che mi stanno a cuore e per il raggiungimento dei quali la mia assenza è utile. Le studentesse stanno definendo e comprendendo una scala di priorità diversa da quella abituale: il voto del singolo è meno importante di una decisione collegiale e condivisa, per cui si può cedere sul proprio interesse individuale, privato, se questo favorisce l'interesse "comunitario", pubblico. Stanno gustandosi insieme il superamento di una prova non impossibile, ma intellettualmente ed emotivamente non scontata, che all'inizio le lasciava un po' perplesse e un po' timorose. Stanno scoprendo la bellezza di sapersi confrontare con maturità su questioni complesse, gestendo le diverse opinioni e considerando le diverse prospettive. Stanno verificando, anche loro, più o meno consciamente, se la comunità d'aula si sia formata.

Se voglio capire di più, in assenza di una loro spiegazione, che non voglio e che non chiedo, per non invadere il loro spazio di autonomia e confidenzialità, posso fare attenzione invece ai loro sguardi e al loro linguaggio del corpo, nel momento in cui esco dall'aula, ma soprattutto nel momento in cui vi rientro. Se trasmettono positiva anticipazione (prima), soddisfazione (dopo) e serenità (in entrambi i momenti), capisco che hanno perseguito efficacemente il loro scopo, che è poi anche il mio: avere raggiunto una autovalutazione soddisfacente per tutte e averlo fatto in modo serio e allo stesso tempo leggero. Come una comunità. Come una comunità d'aula. Come una comunità d'aula, in aula. Di quello che è accaduto in quel tempo, io non voglio, istituzionalmente, sapere nulla (se devo essere sincero, personalmente vorrei invece avere la registrazione completa della seduta, con telecamere puntate su ognuna di loro), se non

qualcosa di apparentemente neutro: se è stato più facile o più difficile di quanto avessero ritenuto. Generalmente più facile, e più soddisfacente. Non così terribile, anzi.

Un'ultima annotazione. L'autovalutazione presuppone la presenza di tutte le studentesse. Per causa di forza maggiore, all'ultima lezione potrebbe non essere possibile. Se neanche anticipandola alla penultima o alla terzultima lezione si può raggiungere questo obiettivo, concedo la possibilità di procedere digitalmente, con modalità possibilmente sincrone. Non è affatto la stessa cosa, mancando un elemento essenziale: la compresenza fisica, che garantisce una interazione più completa, sotto ogni profilo, anche quello emotivo. Di questo le studentesse si rendono conto, e hanno sempre fatto il possibile per evitare l'AAD, o AVAD (autovalutazione a distanza). Riuscendoci.

Un sistema troppo complesso? Non abbastanza. Accanto a questi quattro parametri, ci sono infatti alcuni correttivi, che ho inserito nel tempo.

Per quanto riguarda il test a risposta multipla, i risultati delle studentesse non sono sempre soddisfacenti, con risultati anche deludenti (per loro, più che per me). Se nessuna di loro arriva al massimo, alzo il voto a chi è più vicina a tale massimo, in modo che lo raggiunga, e di conseguenza a tutte nella stessa misura. L'assunto di base, su cui si potrebbe discutere, è che avevo individuato domande troppo complesse, e quindi rimedio. Incidentalmente, risulterà un docente comprensivo, che si assume la responsabilità dei propri errori, e posso guadagnarne in popolarità, o meglio recuperarne: l'imposizione del test l'aveva abbassata, ne sono consapevole. In effetti, la questione è più complessa, perché predispongo il test proprio perché non sia troppo facile, in modo che le studentesse si accorgano, in quel momento del corso, che si può studiare un po' meglio.

In secondo luogo, visto che premio lo spirito di iniziativa, ma anche la capacità, o meglio la volontà, di non fermarsi a fare solo quanto espressamente indicato e quanto dovuto (il "compitino"), premio chi aderisce a determinate "sfide", cui possono o meno partecipare. Ad esempio, dopo avere mostrato loro una foto che sintetizza in modo un po' bizzarro⁵, come le vorrei, le invito a fare altrettanto, con i tempi che vorranno, descriven-

⁵ Al momento, la foto che mostro loro è quella di un gruppo di lontre che guardano con sguardo concentrato verso l'obiettivo: senso di comunità, attenzione, esserci. La sfida è quindi la *Otter challenge*.

do con una foto e qualche parola il docente che vorrebbero⁶. È un modo per riflettere insieme in modo non convenzionale, creativo e potenzialmente empatico. Per alcune di loro può essere non facile. Appunto. Nello stesso modo premio chi prende autonomamente altre iniziative, ad esempio segnalando a me e alle compagne qualcosa di interessante, se oltre alla segnalazione viene condivisa una esposizione ragionata dei motivi della segnalazione, che sia frutto di una riflessione non banale. In sostanza, se si tratta di una segnalazione sinceramente determinata da curiosità e volontà di contribuire alla conoscenza collettiva. O ancora, visto che oltre ai materiali obbligatori indico anche una serie di materiali facoltativi, premio chi introduce, sempre autonomamente e sempre in modo qualitativamente soddisfacente, questi materiali alle compagne. In tutti questi casi, non esplicito prima che si tratta di iniziative che saranno premiate, per evitare quei comportamenti “ragionieristici” che voglio invece evitare⁷. Vorrei che scoprissero la bellezza di impegnarsi per il piacere di farlo, e non per un premio o un corrispettivo. Ma allo stesso tempo ritengo che sia giusto riconoscere gli sforzi fatti in questo senso, specie se diretti a condividere conoscenza con la comunità.

Il rendimento durante il corso (nella “frequenza attiva”) e nei test può non essere percepito dalle studentesse come soddisfacente e/o non in linea con quanto studiato o con i propri obiettivi. Qualche studentessa, per predisposizione personale può volersi cimentare nella scrittura, consapevole di poter dimostrare meglio il suo impegno e il suo studio. Per rispondere a queste esigenze consento loro di presentare un *paper* di poche pagine che affronti uno dei temi trattati dai materiali facoltativi. Scrivere un *paper* risponde a una abilità diversa rispetto a quelle proprie dei metodi di valutazione “obbligatori”. Può essere qualcosa di gradito, per chi ama scrivere, o una sfida, per chi ritiene, spesso

⁶ Le foto che mi hanno mostrato loro, identificative del docente che vorrebbero, hanno avuto ad oggetto persone, animali e oggetti, con originali, a volte bizzarre, associazioni di idee e metafore sottostanti: una zuppiera; Albus Silente; il Cappellaio matto; un rebus; un cesto di frutta; un cartello dei sentieri; un vaso di fiori; Michael Jordan; una “curatrice antispecista”; Bob Ross; il prof. Keating; un apicoltore; un’ape; il mago Merlino; il gufo Uffa; un procione; Minato Sensei; e alcune considerazioni non riconducibili ad un simbolo. Le immagini sono sempre state accompagnate da riflessioni personali e non banali. Giocare può non essere solo divertente.

⁷ Certo, scrivendolo ora, rischio di far venir meno questo intento. D’altra parte, il passaparola tra le studentesse potrebbe presto vanificarlo comunque.

a torto, per eccessiva modestia, oppure pigrizia mentale, di non essere in grado di scrivere qualcosa di apprezzabile. Seguendo la propria indole, o forzandola, evitando la trappola di profezie autoavveranti, si può così alzare, impegnandosi, la propria votazione finale. Per motivi di trasparenza, ma soprattutto per confermare l'intento di creazione di conoscenza condivisa da parte delle studentesse, nonché per aggiungere un motivo di impegno (la reputazione personale nel gruppo, che è cresciuta nel tempo), i *paper* saranno inoltre fatti circolare tra tutte le frequentanti. La mia impressione, forse fallace, è che le studentesse siano motivate a fare un buon lavoro non solo per ragioni strumentali alla votazione finale, ma anche per un senso di responsabilità nei confronti delle altre studentesse. Non solo. Credo anche che il piacere di scrivere, previsto o inaspettato, si aumentato dalla consapevolezza che il loro scrivere sia diretto non solo a me, ma anche alle loro compagne.

Anche qui utilizzo due accorgimenti mirati a evitare calcoli, a sviluppare spirito (auto)critico e a limitare il condizionamento del voto. Non dico loro quale sia la loro votazione parziale, prima dell'eventuale *paper*, né dico loro quale sia l'entità del miglioramento che si possono attendere. Rinuncio a essere trasparente sul punto, nonostante sappia che ciò potrebbe non essere gradito alle studentesse, ma nella convinzione che, forse non subito, comprenderanno i motivi di questa "opacità funzionale virtuosa". Quanto si può ottenere da questa modalità sarebbe messo in pericolo da una precisa definizione di punteggi e voti.

Quello che mi interessa è che ogni studentessa valuti la propria partecipazione al corso e decida se valga la pena impegnarsi a scrivere un *paper* per migliorare il proprio voto. E che lo scriva nel modo migliore possibile, dove migliore significa accurato, comprensibile, interessante. Migliore non è qui traducibile in un numero, ma in una responsabilità. La scrittura del *paper* potrà essere motivata da amor proprio, da orgoglio, da curiosità, dal desiderio di rimediare a proprie mancanze, da una sfida personale, dal voler aggiungere qualcosa al corso, a beneficio delle proprie compagne: tutte ottime ragioni. Anche le ragioni che portano a non presentare un *paper* possono avere, del resto, pari dignità, a partire dalla convinzione di poter comunque ottenere un voto che rispecchi quello che si è studiato e dimostrato, o dalla consapevolezza di avere espresso una partecipazione attiva soddisfacente.

In ogni caso, il messaggio che vorrei trasmettere è che se ingiustizie, e casualità negative (ma anche positive), possono accadere, l'impegno costante, la responsabilità e la cura in quello che si fa, portano risultati, anche se questi risultati possono non essere espressi correttamente in un numero, ma possono essere percepiti altrimenti, con maggiore soddisfazione e consapevolezza. La complessità dei meccanismi di valutazione è solo apparentemente tale, e comunque è un mio problema e una mia responsabilità. Alle studentesse è sufficiente esserci, ma per davvero, impegnarsi e cercare di godersi il percorso, insieme alle compagne. C'è sempre una possibilità di mutare il proprio approccio, c'è sempre una possibilità di migliorarsi, c'è sempre una possibilità di riscatto.

Capitolo 8

Comunità, d'aula

8.1. Quando la vedo

«*I know it when I see it*». La citazione è tratta dalla *concurring opinion* del giudice della Corte Suprema degli Stati Uniti Potter Stewart, nell'ambito di una decisione riguardante il concetto di oscenità¹, e in particolare, per quanto riguarda la citazione stessa, quello di «*hard-core pornography*». L'espressione, piuttosto famosa in ambito giuridico, almeno in quello statunitense, è spesso ripresa quando ci si trova a dover identificare, sotto il profilo legale, un fenomeno che è difficile definire e circoscrivere con precisione, ma che ha caratteri di riconoscibilità "istintiva" evidenti. L'aspetto problematico, specie per sistemi giuridici di *civil law* che dovrebbero perseguire una certezza del diritto fondata sulle norme e non sui precedenti giurisprudenziali, è l'indeterminatezza che l'espressione non elimina per la fattispecie, affidandosi implicitamente alla sensibilità individuale.

Per fortuna, nel presente lavoro non si tratta di pronunciare una sentenza che abbia effetti sostanziali su persone e su interessi pubblici fondamentali. Per fortuna, perché, per quanto possa sembrare bizzarro in riferimento a uno studio che mette al centro il concetto di comunità, personalmente non saprei identificare, definire o circoscrivere cosa una comunità, d'aula o meno, sia, e non credo nemmeno sia così importante². «*I know it when I see it*». Anzi, qualora si tratti di una comunità di cui faccio parte, aggiungerei un criterio ancora più personale e indefinito, ma paradossalmente anche più preciso: «*I know it when I live it*», o anche «*I know it when I feel it*». O, per esagerare, «*I know it when I enjoy it*».

¹ Supreme Court of the United States, *Jacobellis v. Ohio*, 378 U.S. 184 (1964).

² Su questi aspetti, cfr. BAUMAN Z., *Voglia* cit., pp.10 ss.

Il concetto di comunità è stato tradizionalmente studiato più dalla antropologia e dalla sociologia che dal diritto³. Ma, essendo anche un concetto giuridico, ci si è chiesti quali siano le sue caratteristiche, i suoi confini e la sua utilità, in modo da provare a darne una definizione.

Nelle scienze sociali il concetto può assumere un valore più ampio, riferito a collettività, di dimensioni anche molto diverse, che presuppongono forti integrazioni e condivisioni, o più ristretto, con riferimento a collettività insediate in un determinato territorio, come sinonimo di comunità locale. Il primo significato ha una connotazione tendenzialmente positiva, in quanto sottintende vincoli di appartenenza comune e fiducia reciproca⁴. Il secondo significato può avere una connotazione più descrittiva, e neutra, ma, se fa riferimento a una comunità locale più ristretta, caratterizzata da una identità, e non solo da una casualità territoriale, allora gli elementi valoriali possono riemergere.

Esiste, per il diritto, un concetto di comunità? Rispetto ad altri concetti giuridici che implicano la presenza di più soggetti (società, associazioni, comitati, assemblee) ha un contenuto più indefinito e meno normato. E potrebbe essere visto anche come un duplicato o una sovrapposizione del concetto di collettività.

Del resto, anche nelle altre scienze sociali, il problema della definizione esiste, ed è sintetizzato da una semplice domanda: «quando un insieme di persone diventa una comunità e cessa di

³ V., per tutti, TÖNNIES, *Comunità e società* (trad. Giordano G.), Edizioni di comunità, Milano, 1963, pp.51 ss.; AIME, M., *Comunità* cit., pp.7 ss.; BAUMAN Z., *Voglia di comunità* cit., pp.3 ss.; v., inoltre, NEVOLA, G., *Sulla comunità nell'epoca liberal democratica* (<http://gasparenevola.net>, consultato da ultimo il 28 aprile 2023), articolo diviso in quattro parti: *Ripensare la comunità oggi. Breve introduzione* (<https://gasparenevola.net/2022/11/10/sulla-comunita-nellepoca-liberal-democratica-prima-parte/>); *La comunità nel pensiero politico. Un abbozzo storico-intellettuale* (<https://gasparenevola.net/2022/11/18/sulla-comunita-nellepoca-liberal-democratica-seconda-parte/>); *La "neutralità impossibile" dello Stato costituzionale* (<https://gasparenevola.net/2023/01/21/sulla-comunita-nellepoca-liberal-democratica-terza-parte/>); *Modernità e democrazia. Lanternini, lanternoni e caverne* (<https://gasparenevola.net/2023/01/27/sulla-comunita-nellepoca-liberal-democratica-quarta-e-ultima-parte/>).

⁴ Cfr. TÖNNIES, *Comunità* cit., p.51: «La teoria della comunità muove[...]dalla premessa della perfetta unità delle volontà umane come stato originario o naturale, che si è conservato nonostante e attraverso la separazione empirica, atteggiandosi in forme molteplici secondo la natura necessaria e data dai rapporti tra individui diversamente condizionati».

esserlo?»⁵. E la difficoltà di definizione è accompagnata da due considerazioni: il concetto di comunità, paradossalmente, può sembrare intuitivo per tutti⁶ ed è inteso in senso generalmente positivo⁷. Per molti, addirittura, un irraggiungibile oggetto del desiderio⁸. Alla fine, la comunità «è quell'entità a cui uno appartiene, più grande della famiglia, più piccola di quell'astrazione che chiamiamo "società"»⁹, concetto che implica sia similitudine, in quanto i membri della comunità «hanno qualcosa in comune tra loro», che differenza, in quanto «distinguono loro stessi, in modo significativo, dai membri di altri gruppi»¹⁰.

Sotto il profilo del diritto positivo, si potrebbe richiamare l'art.43 della Costituzione, che cita «comunità di lavoratori o utenti». Oppure, si potrebbe citare la normativa relativa alle comunità montane (artt.27-29, d.lgs. 18 agosto 2000, n.267), unioni di enti locali. Oppure ci si potrebbe rifare alla comunità internazionale, come insieme di Stati e altre istituzioni e organizzazioni i cui rapporti sono retti dal diritto internazionale. Oppure ancora richiamare dal passato la Comunità europea del carbone e dell'acciaio, la Comunità economica europea, o la Comunità europea, *tout court*. E così via. Stesso nome, comunità, fattispecie diversissime per ampiezza spaziale, obiettivi, regole e natura dei componenti.

Altrimenti, insoddisfatti dai riferimenti normativi citati, e per avvicinarsi alla comunità che qui si vuole definire, la comunità d'aula, si potrebbe pensare, più semplicemente, alla comunità universitaria. È interessante notare che dopo avere elencato i

⁵ AIME, M., *Comunità cit.*, p.8.

⁶ Cfr. AIME, M., *Comunità cit.*, p.7: «Comunità è una di quelle parole "trappola" come cultura, simbolo, mito che pronunciamo e ascoltiamo ogni giorno, così facilmente comprensibile che sembra ovvia e scontata per tutti».

⁷ Cfr. AIME, M., *Comunità cit.*, p.8: «Comunità è però una parola che piace quasi a tutti, perché evoca un ambiente tranquillo, bucolico, dal ritmo lento, in armonia con la natura»; BAUMAN Z., *Voglia cit.*, p.3: «la parola "comunità" [...] emana una sensazione piacevole, qualunque cosa tale termine possa significare».

⁸ Cfr. BAUMAN Z., *Voglia cit.*, pp.5 ss.: «la "comunità" incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma che desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare»; d'altra parte «il privilegio di "vivere in una comunità" richiede un prezzo da pagare, un prezzo trascurabile o finanche impercettibile fintantoché la comunità resta un sogno».

⁹ Cfr. AIME, M., *Comunità cit.*, p.12. Sulla distinzione tra comunità e società (e associazione), v. anche TÖNNIES, *Comunità cit.*, pp.45 ss.: «Ogni convivenza confidenziale, intima, esclusiva [...] viene intesa come vita in comunità; la società è invece il pubblico, il mondo».

¹⁰ Cfr. AIME, M., *Comunità cit.*, p.13.

componenti di tale comunità, l'articolo che nello Statuto del mio ateneo cerca di definirne i confini richiama implicitamente l'art.3, comma 2, della Costituzione¹¹. La comunità universitaria è vista quindi come momento, occasione e strumento di perseguimento del principio di uguaglianza sostanziale, anche se non è chiaro, dallo Statuto, da altri atti normativi, dalla prassi e dai comportamenti, come questo obiettivo sia effettivamente fatto proprio e applicato dall'ateneo. La partecipazione, resa effettiva e sostanziale, alla vita dell'ateneo, e quindi, almeno in astratto, della comunità accademica, è un primo passo, ma anche in questo caso si tratta poi di vedere come le dichiarazioni di principio¹² siano attuate.

Come si vede, anche solo da questi primi esempi, il concetto di comunità è utilizzato in ambiti molto diversi per ampiezza (da locale a globale), per branca del diritto (dal diritto amministrativo al diritto internazionale), per settore (da attività economiche ad attività amministrative, ad attività politiche) e per componenti (da persone fisiche a persone giuridiche). Si potrebbe pensare pertanto che il concetto di comunità, per il diritto, non sia particolarmente significativo, in quanto vago e sprovvisto di caratteristiche condivise. Come si potrebbe pensare, visto il suo variegato utilizzo, che manchi un aspetto "valoriale".

Se invece si vuole riconoscere una specificità al concetto di comunità, e per di più una specificità positiva, si può supporre che gli elementi sopra individuati non siano rilevanti, mentre lo sono alcune caratteristiche essenziali, o che dovrebbero essere essenziali a fini definitivi, ma soprattutto ontologici.

In questo senso, si dovrebbe ridurre la rilevanza del concetto spaziale, tenendo conto che si può parlare non solo di comunità internazionale da un lato e comunità locale (se non addirittura

¹¹ Statuto dell'Università degli studi di Trento, art.36 (Comunità universitaria) «1. Sono parte della comunità universitaria: a) professori, ricercatori, dottorandi, assegnisti, personale dirigente e tecnico-amministrativo, collaboratori esperti linguistici e coloro che collaborano, anche per periodi limitati, al perseguimento delle finalità istituzionali; b) studenti; c) componenti degli organi centrali dell'Ateneo. 2. L'Università opera per la rimozione degli ostacoli che non consentono ai componenti della comunità universitaria l'eguaglianza delle opportunità. I Regolamenti di Ateneo tengono conto di tale finalità nella disciplina di propria competenza».

¹² V. art.1, comma 3, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «Gli studenti hanno il diritto ed il dovere di partecipare attivamente al lavoro di tutta la comunità universitaria, esprimendo opinioni e suggerimenti riguardanti, in particolare, la didattica e la sua organizzazione, le strutture e le attrezzature didattiche, le modalità di insegnamento e di verifica degli apprendimenti, gli strumenti e i materiali per lo studio».

familiare) dall'altro, ma che, sempre di più, con l'avvento della Rete, assumono rilevanza comunità globali (gli utenti della Rete; gli utenti di un *social media*) o di ambito più ristretto (le comunità di "ambienti" ristretti, quali *blog*, *newsgroup*, o altre aggregazioni), che sono (anche? solo?) comunità virtuali¹³, o «*communities*»¹⁴.

Si dovrebbe invece amplificare la rilevanza del concetto identitario, individuando quegli aspetti fiduciosi, volontari e finalistici propri di una comunità che non sta insieme perché "deve", o perché "è capitato", ma perché i suoi componenti condividono interessi, anche se non sempre perfettamente coincidenti, aspirazioni, obiettivi, la volontà di collaborare con gli altri membri, la coscienza, ma anche il piacere, se non il bisogno, di appartenere a quella comunità e il desiderio di farla crescere. Un concetto più vicino a quello di associazione, se non di squadra, che non a quello di società commerciale. In questo senso il concetto di comunità dovrebbe acquisire, affermare e mostrare una tensione ideale e valoriale, e non una semplice necessità, un'ambizione di creare qualcosa di bello, e non solo di utile. La necessità può rappresentare il momento genetico, ma è l'ambizione, positiva, la linfa del suo fiorire. Ad esempio, più studentesse si trovano in un'aula per necessità, volendo frequentare un determinato corso, ma poi decidono, implicitamente, gradualmente, di fare di quella coesistenza forzata una sfida individuale, un progetto relazionale e un'esperienza collettiva.

Per rimanere in ambito accademico, la comunità universitaria di un determinato ateneo, è tale se i suoi soggetti condividono non solo finalità (didattica, ricerca, terza missione), ma anche valori, quale quelli espressi ad esempio nel codice etico (integrità, rispetto della persona, pari opportunità, democrazia,

¹³ Cfr. però AIME, M., *Comunità cit.*, pp.15, 19, che sottolinea come le comunità in Rete, per la loro assenza di confini, possano portare «*nostalgia*» e smarrimento, in quanto «*la coscienza di una comunità è incapsulata nella percezione dei suoi confini*», confini che «*sono più relazionali che assoluti*», definendo «*la comunità in relazione con le altre comunità*».

¹⁴ Cfr. AIME, M., *Comunità cit.*, pp.54 ss., che distingue la *community* dalla comunità: una comunità *online* «*manca di una delle caratteristiche base che tradizionalmente definiscono il concetto classico di "comunità"*», vale a dire «*il trovarsi prossimi spazialmente, cioè l'essere a contatto nello stesso luogo, in modo da vivere la stessa realtà e creare dei valori e dei significati condivisi, quindi un senso di appartenenza*»; lo spazio virtuale «*è in realtà uno spazio mentale, che non permette di condividere l'esperienza in senso pieno, venendo meno la fisicità e tutto il corredo di emozioni e codici fondati sul linguaggio del corpo*».

responsabilità, trasparenza, autonomia¹⁵), e questi valori sono conosciuti, promossi e perseguiti. Il codice etico rappresenta la cristallizzazione sì di principi, ma tali principi fanno riferimento necessario alla comunità, al dovere dei suoi componenti di rispettarli proprio in funzione della creazione, del consolidamento e della prosperità (intesa in senso complessivo e ideale) di una comunità coesa¹⁶, stimolante e attiva, i cui membri hanno pari dignità¹⁷ e condividono responsabilità diverse, ma ugualmente importanti, nell'ambito di un rispetto reciproco¹⁸ e di obiettivi comuni.

In questo senso, il concetto di comunità può estendersi allora anche a formazioni sociali piccole e inaspettate. Si pensi, in ambito universitario, proprio alla comunità d'aula, nella quale docente e studentesse, nella consapevolezza dei rispettivi ruoli, costruiscono, durante il corso, un percorso condiviso e un comune sentire. Lo scopo è il perseguimento della migliore e più soddisfacente esperienza formativa ed educativa, attraverso rispetto reciproco e desiderio di interazione, schiettezza e apertura mentale, curiosità e iniziativa. Una vera comunità può quindi essere connessa a elementi spaziali, ma in modo non rigido: l'aula non solo non ha bisogno di muri, anzi, ma può essere anche "virtuale", nella didattica a distanza.

¹⁵ Cfr. *Codice etico dell'università degli studi di Trento*, dove sono citati altri principi e valori; incidentalmente: nella legge 30 dicembre 2010, n.240, di riforma dell'università, la parola "comunità" compare solo nella norma (art.2, comma 4) dedicata al «*codice etico della comunità universitaria*», di cui si prescrive l'adozione alle università che ne fossero prive.

¹⁶ Cfr. BAUMAN Z., *Voglia cit.*, p.47, che considera l'espressione "comunità coesa" come pleonastica: «nessuna aggregazione di esseri umani viene vissuta come una "comunità" a meno che non sia resa "coesa" da profili biografici saldati da una lunga storia e da una ancor più lunga aspettativa di frequente e intensa interazione».

¹⁷ Cfr. art.1, comma 2, *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento*, che dopo avere precisato che «scopo della Carta dei Diritti e dei Doveri delle Studentesse e degli Studenti è favorire l'integrazione a pieno titolo della componente studentesca all'interno della Comunità universitaria» (Premessa, p.to A), afferma che «tutti i membri della Comunità universitaria hanno pari dignità». Meglio precisarlo (e ribadirlo, in associazione all'aspetto della responsabilità, al successivo art.1, comma 6), ma sarebbe stata in effetti sorprendente una statuizione in senso contrario.

¹⁸ Cfr. art.1, comma 9, *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento*: «Nei rapporti con tutti i membri della Comunità universitaria, gli e le studenti hanno il dovere di adottare una condotta improntata ai principi di dignità, decoro, rispetto, equità, solidarietà, correttezza e lealtà e caratterizzata da spirito di collaborazione».

Nello stesso senso, una comunità d'aula è legata ad aspetti temporali, ma anche qui in modo flessibile: il periodo del corso, il momento della compresenza alle lezioni costituisce il tempo condiviso "visibile", ma, al di là delle interazioni, anche virtuali, asincrone e non collettive che fanno parte della vita comunitaria, una comunità d'aula può sopravvivere, per un po' di tempo ancora, anche alla fine del corso, ed essere comunque viva anche nei periodi tra una lezione e l'altra. Quello che importa, in entrambi i casi è che ci sia una identità condivisa (le ragazze, studentesse del corso, e il "diversamente ragazzo", il docente del corso), identità che deve essere percepita sempre più chiaramente, perseguita con sempre maggiore convinzione, apprezzata con crescente soddisfazione, e nutrita costantemente. Un comune sentire, semplicemente, che rende il corso un'esperienza non solo didattica, ma personale, umana e relazionale.

In sostanza, il concetto di comunità (almeno quella d'aula) non è un annullamento o una limitazione dell'individuo e delle sue potenzialità. È il contrario. Il concetto di comunità implica, e promuove, una diversa visione, nella quale lo sviluppo della persona si compie nella relazione con gli altri, con i relativi effetti benefici¹⁹, e nella quale gli interessi individuali vengono sempre di più a perdere importanza, fondendosi in un interesse "comunitario" che li comprende, connotandosi in qualcosa di superiore. L'aula, la facoltà, l'università non devono rappresentare zone franche e spersonalizzanti in cui l'individualismo, la competizione e l'arrivismo, ma anche la fretta, l'ansia e la diffidenza, comprimono o annullano il senso di comunità, ma i luoghi in cui si rende possibile lo sviluppo e la presa di coscienza di tale sentimento. Aula, facoltà e università devono quindi diventare spazi in cui i componenti di quella, di quelle, comunità non si limitano a essere gli articoli di un elenco normativo imposto, ma gli attori consapevoli di un nuovo modo di intendere l'accademia in tutte le sue articolazioni. Obiettivo ambizioso, certamente.

¹⁹ Cfr. MCGONIGAL, K., *Il lato positivo dello stress* (trad. Simone, M., Voi, R.), Giunti, Firenze, 2018, p.167: «L'impulso a entrare in relazione con gli altri è, insieme, una risposta naturale allo stress e una fonte di resilienza. Quando ci occupiamo degli altri, la nostra biochimica cambia e si attivano i sistemi cerebrali che alimentano la speranza e il coraggio. Prestare aiuto protegge anche dagli effetti nocivi dello stress».

8.2. Pandemia e comunità

La pandemia ha condizionato le vite di tutti noi, quando non le ha distrutte. Mai, nella nostra vita, siamo stati, almeno potenzialmente, una comunità come nei primi mesi della diffusione del virus. Una comunità per necessità, ansiosa e frastornata, contro un nemico comune, sconosciuto e invisibile.

Durante la prima fase, acuta, tragica e disorientante, della pandemia, si sono succeduti alcuni *mantra*. Tre i più comuni. Il primo, che voleva sostenere gli animi impauriti e confusi di tutti, recitava, accompagnato spesso da concerti per pentole e coperchi, sui balconi: “*andrà tutto bene*”. Non è andato tutto bene, e la fallacia del *mantra* fu resa tragicamente indelebile, nella coscienza collettiva, dal filmato degli automezzi militari che trasferivano le bare per la cremazione in altri obitori rispetto a quelli presenti, e ormai ridotti al collasso, nelle zone più colpite. Il secondo mantra, che voleva, riconosciuta la tragedia, dare un senso a quanto stesse accadendo, recitava: “*ne usciremo migliori*”. Non è chiaro in cosa ne saremmo usciti migliori, quello non era il momento di precisione e sofismi, ma non è rilevante: non ne siamo usciti migliori, né a livello individuale, né a livello globale. Anche questo *mantra* si è rivelato illusorio. Conflittualità, opportunismo, aggressività, menefreghismo ed egoismo non stanno di certo diminuendo. Il terzo mantra, che voleva indicare una strada per affrontare insieme l'ignoto che avanzava, i momenti difficili che si susseguivano, e le sfide che si dovevano superare, recitava: “*la comunità, le comunità, sono la risposta*”. Si lodavano, con un po' di retorica, comprensibile, e molta ipocrisia, meno giustificabile, le comunità di medici e personale sanitario, relegate in trincea. Si lodava anche, sopravvalutandolo, lo spirito di comunità diffuso nella popolazione, che forse era solo una paura condivisa. Ma in fondo non c'è stata questa risposta, nel senso in cui la si voleva vedere, o la sua forza si è esaurita presto. Non c'è comunità nell'accaparramento di mascherine, guanti gel igienizzante, alcool e candeggina, pasta (tranne le penne lisce) e farina. Non c'è comunità nello speculare sulla richiesta crescente di beni con rialzi dei prezzi in percentuali ingiustificate²⁰. Non c'è comunità, se non una comunità di criminali, nelle truffe, di largo respiro o di piccolo cabotaggio. Non c'è comunità nel cercare di avvantaggiarsi nella corsa al vaccino,

²⁰ Per considerare diverse prospettive, in merito a queste problematiche, cfr. SANDEL, M., *Giustizia* (trad. Gargiulo, T.), Feltrinelli, Milano, 2021, pp.9 ss..

individualmente o per gruppi di interesse, scavalcando in modo vigliacco e abietto persone fragili e categorie in pericolo. Se la risposta era dentro di noi, come comunità, era purtroppo una risposta sbagliata.

In questi tempi difficili, da cui stiamo uscendo determinati a voltare pagina, ma anche più insicuri e più fragili, non sono stati i singoli, le eccellenze, per usare un termine abusato e retorico, ad avere evitato la pandemia, ad avere reso disponibili velocemente e a prezzo equo dispositivi di protezione individuale e beni di prima necessità, ad avere salvato l'economia. Chiedere sacrifici a tutti (turni massacranti ed enormi rischi sanitari a medici e infermieri; restrizioni a diritti e libertà fondamentali ai cittadini) è diventata la soluzione, quando ci si è accorti che contare esclusivamente, o anche solo principalmente, su eccellenze che non si stavano palesando non avrebbe portato in nessun luogo. L'esaltazione astratta delle comunità (particolari, generali), la promozione della loro identità, la lusinga della loro importanza, hanno rappresentato un teatro fatto di ipocrisia, come il cambiamento nelle parole, nelle norme, e nelle priorità, esaurita la fase acuta dell'emergenza, ha mostrato chiaramente. Non sono state le eccellenze a salvarci, nel momento di emergenza, ma purtroppo nemmeno la comunità. Ci sono stati simulacri di comunità, una finzione, un rivolgersi a tutti senza cercare un coinvolgimento spontaneo, senza perseguire una sensibilizzazione consapevole, ma attraverso imposizioni e poca opacità. In parte ha funzionato, ci sono state reazioni positive, ma non è andato tutto bene, non ne siamo usciti migliori e non è stata la comunità la risposta. Il che significa che alla prossima emergenza, forse, e un po' di scetticismo è giustificato e prudente, non disfattista e immotivato, forse saremo più preparati sotto il profilo pratico e procedurale, ma non sotto quello della sensibilità personale e del senso di comunità.

Tutto quanto detto in termini generali, riferito alla comunità locale, nazionale e internazionale e alle risposte alla pandemia, lo si può purtroppo ripetere anche per le comunità accademiche²¹. La reazione è stata abbastanza pronta. La didattica a

²¹ Sull'opinione delle studentesse sul punto, cfr. LUGARESI, N., *Università tra numeri e scelte* cit., pp.43 ss.: le risposte alle domande del questionario mostravano una diffusa sfiducia in una duratura reazione positiva alla pandemia, espressione di una rassegnazione all'immutabilità del mondo universitario, sia in riferimento a un possibile cambiamento dell'istituzione e dei suoi meccanismi, sia in riferimento alle relazioni tra studentesse e alle relazioni con i docenti.

distanza ha sopperito nel modo migliore possibile, nell'immediato, all'impossibilità di incontrarsi nelle aule. Le dinamiche universitarie tossiche, a ogni livello, si sono affievolite. Ma ciò è avvenuto per l'urgenza e per la grandezza della risposta necessaria, che assorbiva impegni e sforzi. La retorica non è mancata, e anche qui poteva in fondo svolgere un ruolo, in un momento di grande sbandamento. Ma non è mancata neppure l'ipocrisia, di cui invece si sarebbe fatto volentieri a meno.

Poi, con il tempo, tutto ha ripreso a scorrere, fuori e dentro l'università, come prima.

8.3. Scimmie, lupi, lontre

Mark Rowlands, docente di filosofia, nel suo libro *«Il lupo e il filosofo»*, propone un'interessante e provocatoria distinzione, tra scimmia e lupo, introdotta come metafora. La scimmia rappresenta la tendenza, diffusa, a considerare gli altri come risorse, da sfruttare possibilmente, o comunque come controparti di rapporti contrattuali e strumentali²². Il lupo, invece, secondo Rowlands ci dice altro. Il lupo mostra una diversa prospettiva, che fugge calcoli, quantificazioni e contratti, mettendo al centro altro: giustizia e responsabilità²³.

Rowlands ritiene che siamo tutti sia scimmia che lupo, in proporzioni diverse, ma che molti di noi tendono a dimenticare il secondo e a privilegiare la prima. Non so. Non so dargli torto. Quello che mi interessa qui però è qualcosa di diverso, e vorrei prendere in prestito la metafora del lupo e della scimmia per cercare di comprendere altro, quello che non so definire ma che riconosco quando lo vedo. Una comunità (d'aula o meno) reale, effettiva, positiva è quella composta da lupi, e non da scimmie. Quella dove non ci sono calcolo, contrattazione, sotterfugi, ma

²² ROWLANDS, M., *Il lupo e il filosofo* (trad. Lamberti, N.), Mondadori, Milano, 2019, p.7: un istinto «che esiste in ognuno di noi [...] a comprendere il mondo in termini strumentali: il valore di ogni cosa è in funzione di ciò che quella cosa può fare per la scimmia, [...] a vedere il mondo come una serie di risorse, [...] ad avere non amici, ma alleati, [...] a basare i rapporti con gli altri su un unico principio, immutabile e inesorabile: che cosa puoi fare per me, e quanto mi costerà fartelo fare? [...] a ridurre le cose più importanti della vita a una questione di analisi costi-benefici».

²³ ROWLANDS, M., *Il lupo* cit., p.9: il lupo ci mostra che «i valori della scimmia sono rozzi e inutili, [...] ciò che conta nella vita non è mai una questione di calcolo, [...] ciò che ha valore non può essere quantificato o barattato, [...] a volte dobbiamo fare ciò che è giusto, quali che siano le conseguenze».

solidarietà, empatia²⁴ e condivisione. Le comunità sono fatte di individui, e il valore degli stessi determina il valore, se non l'esistenza stessa, di una comunità. Il comportamento delle scimmie (sempre nei limiti della metafora), il loro "sentire", potrà essere utile, fruttifero, in termini di vantaggi materiali, ma sarà tossico, svilente e deleterio, in termini di profondità esistenziale. Una comunità di scimmie non è una comunità necessariamente più debole o meno duratura, in quanto l'interesse egoistico individuale può trovare una sua forza nell'interesse del gruppo. Ma sarà una comunità meno sincera, meno forte moralmente, e in definitiva più squallida. E forse non sarà nemmeno una comunità, ma una società²⁵, un'aggregazione, un'organizzazione.

Anche per la comunità d'aula (e più in generale per qualsiasi comunità), varrà questo principio. Se le studentesse penseranno al proprio vantaggio individuale, se non aiuteranno chi è in difficoltà o addirittura la ignoreranno o infieriranno, se copieranno agli esami, autogiustificandosi, se non passeranno i propri appunti gratuitamente, ma li conserveranno gelosamente nascosti o li venderanno, se cercheranno di prevalere sulle compagne, sentendosi forti o migliori, la comunità d'aula non nascerà, il grado di tossicità sarà così forte da impedirne qualsiasi sviluppo. Se invece si svilupperanno dinamiche gentili, se l'aiuto reciproco si farà regola implicita e desiderio diffuso, se si penserà all'altro, se si condivideranno appunti, pensieri, consigli, se si rinuncerà a esibirsi, per lasciare spazio a tutti, se si confronteranno apertamente, senza timori né ipocrisie, ma con rispetto, allora la comunità d'aula potrà fiorire e prosperare, favorendo la crescita, la soddisfazione e il piacere di ogni membro.

Una domanda potrebbe sorgere spontanea. E se non sorge, rimedio subito, e la faccio io. Come si inserisce la comunità d'aula, in questi contesti foschi, in queste esperienze trascorse, in queste dissertazioni filosofiche? Una risposta vaga e possibile: la comunità d'aula è una realtà eventuale, un esperimento immaginabile, un momento visionario.

²⁴ Sul legame tra empatia, etica, altruismo e solidarietà, v. GOLEMAN, D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* (trad. Blum, I., Lotti, B.), Rizzoli, Milano, 2022, pp.190 ss.

²⁵ Cfr. TÖNNIES, *Comunità cit.*, p.83: «La teoria della società muove dalla costruzione di una cerchia di uomini che, come nella comunità, vivono e abitano pacificamente l'uno accanto all'altro, ma che non sono già essenzialmente legati, bensì essenzialmente separati, rimanendo separati nonostante tutti i legami, mentre là rimangono legati nonostante tutte le separazioni. [...] ognuno sta per conto proprio e in uno stato di tensione contro tutti gli altri».

Introdotta in un ambito educativo, nel quale docente e studentesse sono maggiorenti, anche se per questo non necessariamente maturi, almeno emotivamente (e quando mai lo si diventa?), la formazione di una comunità d'aula è un'esperienza possibile con cui confrontarsi e in cui immergersi. Un'esperienza che può trarre linfa vitale proprio dall'energia propria della lezione, del corso, in cui il trasferimento di conoscenza è accompagnato, idealmente, dalla passione (e disponibilità) di chi insegna e dalla disponibilità (e passione) di chi apprende, nonché dalla cura del docente nei confronti delle studentesse e dalla curiosità delle studentesse nei confronti di ciò che il docente trasmette e quindi, per traslazione, del docente.

L'importanza del concetto di comunità d'aula non dipende, se non in piccola parte, dalla capacità e dalla volontà di discuterne e rifletterne insieme, da uno sforzo di asettica conoscenza. Dipende invece, principalmente, dal saperne condividere con spirito aperto l'esperienza comune, vivendola con sincera curiosità. Non deriva da una "teoria trasferita", ma da una "pratica virtuosa". «*I know it when I see it*». E ne ho viste, di comunità d'aula solo potenziali, auto-dichiarate o etero-certificate, *che voi umani non potete nemmeno immaginare*, ma voi studentesse sì. Una comunità d'aula reale la riconosco effettivamente solo quando l'ho anche "sentita", e vissuta, e quando ci sono stato bene. «*I know it when I see it, feel it, live it, enjoy it*».

Ci si può accorgere, vivendo la comunità d'aula, di cosa si stia perdendo, di cosa ci si stia perdendo, nel percorso universitario, di cosa ci sia di sbagliato, nel suo riproporsi senza fantasia, di come tutto potrebbe essere diverso, più stimolante, più significativo, più coinvolgente, se si smettesse di pensare all'università, alla facoltà, all'aula, come luoghi fatti esclusivamente di sapere freddo e astratto e non anche come luoghi di persone che si relazionano con gli altri, e in fondo anche con se stesse, con le proprie sensazioni, le proprie emozioni, i propri sentimenti.

La comunità d'aula è una piccola comunità, che richiede piccoli sforzi, per un piccolo tempo, che si pone piccoli obiettivi, per raggiungere piccoli risultati, e può dare piccole gioie, piccole soddisfazioni, piccole sorprese. Ma la comunità d'aula non deve essere vista come fine a se stessa, o al corso, perché può portare ad altro di più grande. Partendo da un seme. Piccolo, come tutti i semi²⁶. Può portare a riflessioni inaspettate, a cambiamenti

²⁶ Non tutti, in verità: www.indefenseofplants.com/blog/2015/3/20/the-largest-seed-in-the-world, consultato da ultimo il 28 aprile 2023.

sorprendenti, ad approcci diversi, a scoprire abilità nascoste, a provare sensazioni appaganti, a sentirsi meglio, se non migliori, a pensare di poter esportare qualcosa di quel corso, di quella comunità, di quel sentire, altrove, in altre comunità, in altre relazioni, o dentro di sé.

Pensare in termini di comunità, di altri, di altro, rende più aperti, consapevoli e anche più felici. Essere parte attiva, consapevole e creatrice di una comunità, per quanto piccola e transitoria, in un momento formativo importante, sia della propria conoscenza che della propria personalità che delle proprie abilità relazionali, può rappresentare un momento importante di crescita. Non sarebbe sufficiente introdurre il concetto, ampio e sfuggente, di comunità, per sperare in questa crescita. Meglio, contribuendo, vederla nascere, crescere, fiorire, e viverci, per capire quanto, in un'aula, in università, nella società, può accadere, senza particolari sforzi, ma solo con un'attitudine gentile.

Nei corsi in cui ho sperimentato questo metodo, la nascita di una comunità ha seguito percorsi differenti: nel corso itinerante nei boschi la comunità si è sviluppata in modo naturale, camminando insieme, aggiungendo un ulteriore piacere; nell'ambito del corso che la pandemia ha sbattuto improvvisamente in un'aula digitale, la comunità si è sviluppata per reazione, consentendo di non farsi travolgere da un inaspettato, sostanziale e preoccupante cambiamento della propria vita, dentro e fuori dall'università; nei corsi in cui la comunità è stata anche oggetto didattico del corso, essa si è sviluppata in modo più consapevole, ma questo non ha tolto spontaneità alle relazioni interpersonali.

L'obiettivo comune a tutte le diverse esperienze è mostrare che un'altra via è possibile, all'interno dell'università, ma anche fuori. Una via dove rispetto, fiducia e aiuto reciproci sostituiscono diffidenza, indifferenza e affermazione di sé. Dove la soddisfazione nasce dalla condivisione e non dalla competizione. E che questa via non è, o non dovrebbe essere, considerata come l'espressione di un'utopia, ma come il modo naturale e auspicabile di gestire le proprie relazioni e le proprie attività (che siano, e i confini possono essere labili, di insegnamento o di apprendimento, poco importa).

Ogni ora di lezione, ogni corso, possono essere qualcosa di più, molto di più, di un tempo didattico. Possono essere un momento di crescita individuale e collettiva, che arricchisce la persona non in senso materiale, ma interiore, mostrando una scala di

valori diversa da quella prevalentemente affermatasi dentro all'università e fuori da essa.

L'aula non è un club vacanze di cui sono l'animatore, né la sede di una setta di cui sono il santone. È il luogo dove i membri di una piccola, temporanea, imperfetta comunità possono scoprire modi diversi di relazionarsi, possono creare conoscenza, possono trasmettere qualcosa di sé, possono stare bene insieme²⁷, possono sentirsi accolti e protetti, possono condividere, possono vivere i corsi in un modo diverso, possono creare relazioni significative, possono attraversare gli anni universitari con più profonda consapevolezza, più grande serenità e più ampia soddisfazione.

Scimmie, lupi? Nel mio immaginario collettivo (contengo moltitudini ...), la mia comunità d'aula è una comunità di lontre (marine), curiose, intelligenti, anche soggette a stress, ma che sanno reagire, aiutarsi, e giocare²⁸.

²⁷ Nel *syllabus* del corso di *Sostenibilità in cammino* esplicitamente preciso che «*Obiettivo fondamentale del corso è stare bene insieme*».

²⁸ Cfr. <https://imieianimali.it/lontra-caratteristiche-habitat/>, consultato da ultimo il 28 aprile 2023; l'intelligenza delle lontre è provata dal fatto che sanno usare utensili (piccoli sassi) per procurarsi il cibo (ricci di mare e altri invertebrati con guscio duro). Anche le mie studentesse lo sanno fare.

Conclusioni

Qualche altra parola

In questo libro, non a caso, ci sono alcune parole ricorrenti. Non a caso, perché sono parole che pronuncio spesso quando parlo con le mie studentesse. Non a caso, perché sono termini che descrivono il mio metodo di insegnamento. Non a caso, perché sono parole che identificano principi a cui tengo, nell'ambito dei rapporti accademici, e anche all'esterno di essi. L'università, anche se a volte sembra il contrario, non è qualcosa di "altro" rispetto a vita, esperienze, relazioni proprie del mondo che è fuori.

Quattro di queste parole segnavano la via, all'inizio della mia ricerca, della mia nuova esperienza didattica e di questo libro: aula, comunità, gentilezza e responsabilità. Tre di queste parole, insieme ad altre nove, chiudono il libro, riassumendo quanto emerso, traducendo ipotesi, sensazioni, elaborazioni in qualcosa di scritto. Aula, quella esclusa, è comunque presente: è il luogo in cui le altre parole prendono forma, sostanza, vita.

La prima parola è, non sorprendentemente, comunità. La formazione di una comunità è un processo non banale, spesso lento, spesso inconscio. Far parte di una comunità significa condividere, "nella buona e nella cattiva sorte", collaborare. L'attribuzione del carattere di comunità può essere abusata, o la sua percezione può non essere corretta. Le comunità possono richiedere tempo per formarsi, e molto meno tempo per disgregarsi. Una comunità è un'entità delicata, ma, nonostante questo, può rappresentare la risposta a problemi complessi, lo strumento per uscire da situazioni difficili, il luogo dove le persone possono convivere con un senso, e non semplicemente vivere. La comunità universitaria, nel suo insieme, come organismo compiuto, forse non esiste, se non in termini generici, descrittivi e fuorvianti. Una comunità d'aula, nella sua estrema transitorietà, nella sua imperfezione, può esistere, e, con coscienza e con sorpresa, può dare frutti insperati, da gustare nel tempo, anche conclusa l'esperienza condivisa.

La seconda parola è relazione, meglio se coniugata al plurale. La vita è fatta di relazioni, che non si esauriscono né in rapporti a due, né in conglomerati di persone senza identità, tenute insieme solo da motivazioni opportunistiche. La vita senza relazioni, senza relazioni soddisfacenti, qualunque esse siano, è meno piena e meno felice. Le relazioni, quelle importanti, quelle che hanno ben presente la distinzione tra amici e conoscenti, ad esempio, vanno costruite, coltivate, difese. Le relazioni accademiche non sono diverse da altre relazioni, e dovrebbero trarre linfa vitale dalla vivacità dell'ambiente, dalla peculiarità del tempo che, da studentesse, ma anche da docenti, si trascorre in quel "luogo antropologico" (se lo fosse). La trasmissione della conoscenza è resa unica e indimenticabile se accompagnata dalla trasmissione della passione per il sapere. Nella comunità d'aula si esplorano relazioni diverse da quelle normalmente vissute in ambito accademico, scoprendo compagne e persone, invece di colleghe, e una persona impegnata come loro nel processo educativo, invece di un distante professore.

La terza parola è condivisione, perché non c'è relazione, non c'è comunità, senza condivisione. Si possono condividere parole e silenzi, esperienze e sentimenti, riflessioni e sorrisi, aspirazioni e timori, speranze e disillusioni, soddisfazioni e frustrazioni, momenti difficili, esaltanti, oscuri, luminosi. O una tazza di una bevanda calda. Nell'università la condivisione dovrebbe essere la regola, un principio fondamentale, la prassi, ma purtroppo sono le divisioni, i confini, gli egoismi a prevalere. In una comunità d'aula si può condividere un piccolo pezzo di vita universitaria, un corso, una didattica differente. Si può condividere nonostante le differenze di età e ruolo, o proprio per quello.

La quarta parola è comunicazione, strumento principale, che sia scritta, orale, non verbale, di condivisione, e una delle basi fondanti di ogni relazione e di ogni comunità. Comunicare (bene) significa esprimersi, in modo diretto, educato, con rispetto, senza timore, e senza volontà, di offendere, usando ironia e autoironia, ma senza sarcasmo. Comunicare (bene) significa voler trasmettere le proprie idee, le proprie opinioni, i propri sentimenti, i propri dubbi, le proprie emozioni. Comunicare (bene) significa voler far partecipi gli altri. Comunicare (bene) significa essere trasparenti, senza trucchi, senza riserve mentali, senza secondi fini. Comunicare (bene) significa saper scegliere: cosa dire e cosa non dire, i modi, gli strumenti, le parole, i momenti, i silenzi. Comunicare in ambito universitario, tra docenti, tra do-

centi e studentesse, e forse anche tra studentesse, sembra troppo spesso un esercizio complesso, così complesso da volerlo evitare. In università non si comunica: si allega, si inoltra, si informa, si ricorda. Quando invece, se si dice semplicemente quello che si vuole trasmettere, quello che si pensa, quello che si sente, e lo si fa in modo civile e garbato, potrebbe essere un processo molto semplice e gratificante. Nell'ambito della comunità d'aula comunicare significa mantenere un canale aperto in ogni momento, nel quale far fluire il desiderio di condividere, di esprimersi, di ascoltare.

La quinta parola è trasparenza, perché non si può comunicare, realmente, se si usano schermi, omissioni, opacità. La vera trasparenza non è quella burocratica, procedimentalizzata, fondata sulle norme e sulla mancanza di fiducia. La vera trasparenza è una trasparenza desiderata, cercata e spontanea allo stesso tempo. Nell'università questa trasparenza è sconosciuta, tra timori, falsi pudori, diffidenze. La comunità d'aula conosce invece questa trasparenza reale, non limitata alle parole, ma estesa ai comportamenti, rendendo condivisione e comunicazione un flusso continuo, un elemento di crescita.

La sesta parola è rispetto, perché senza rispetto non c'è relazione, non c'è comunità, non c'è accoglienza, non c'è accettazione dell'altro, non c'è condivisione. Non c'è onore, senza rispetto delle persone, delle comunità, delle relazioni, di se stessi, della propria dignità e di quella degli altri, delle cose, dei luoghi. Il rispetto può contenere in sé le altre caratteristiche proprie di ogni rapporto interpersonale che abbia un valore. Il rispetto, tra studentesse, tra studentesse e docenti, tra docenti, tra e con altri soggetti spesso dimenticati (anche questa una mancanza di rispetto) della comunità universitaria (il personale tecnico-amministrativo, le persone incaricate dell'accoglienza, che in effetti si occupano di tanto altro, le persone che svolgono le pulizie dei locali) è la base per la creazione di un ambiente sano, frequentato da persone sane. Il rispetto nella comunità d'aula si manifesta in modo naturale, quotidianamente, attraverso i propri comportamenti, atteggiamenti e approcci, attraverso piccole attenzioni, attraverso una parziale rinuncia all'io in favore del noi.

La settima parola è responsabilità, che significa impegnarsi, non cercare scuse e scorciatoie, assumersi il peso dei propri errori, saper seguire, e voler seguire, non solo le norme, ma anche principi di carattere etico, rendendosi conto delle conseguenze dei propri comportamenti e delle proprie omissioni. Significa *ac-*

countability, l'onere di rappresentare, spiegare e motivare quello che si è fatto e i risultati ottenuti. Significa sapersi interessare, saper valutare, sapersi indignare, saper reagire alle ingiustizie, senza delegare sempre agli altri. In ambito accademico responsabilità significa essere coscienti del proprio ruolo, della propria funzione, cercando di fare il proprio dovere, senza ipocrisie, non abusare del proprio potere, considerare dove ci si trova e con che persone si ha a che fare, rispettandole. Nella comunità d'aula, la responsabilità è distribuita in modo differenziato, ricadendo soprattutto sul docente, ma questo non significa che le studentesse non ne abbiano, nel loro impegno, nella loro gestione delle relazioni, nella formazione e nella crescita della stessa comunità.

L'ottava parola è consapevolezza, che significa esserci (sì, il «*qui e ora*»), scegliere, non lasciare scorrere vita, persone, esperienze e cose senza riflettere, senza dare loro valore, senza farsi domande, senza cercare un senso. Consapevolezza significa conoscere i propri obiettivi, le proprie forze, le proprie fragilità, la propria capacità di adattarsi, i propri principi, i propri valori, il limite dei compromessi che si è disposti ad accettare, e quello che veramente rende felici. Essere consapevoli in ambito accademico significa riflettere su tutto questo, senza sacrificare sempre l'urgente all'importante, senza avere timore di cosa si troverà, dentro se stessi, riflettendo. Nella comunità d'aula si è consapevoli di far parte di un gruppo di persone che hanno la possibilità di rendere l'esperienza didattica piacevole, fruttuosa e anche divertente.

La nona parola è passione, saper trovare il proprio senso nella vita, un flusso che porti a rendere la vita più semplice e soddisfacente. Passione significa non arrendersi, non accontentarsi, pur nella consapevolezza che momenti difficili, sconfitte, fallimenti arriveranno, ma potranno costituire opportunità di cambiamento, assestamento o riflessione. In ambito accademico ci si deve ricordare che studiare, da studentesse o da docenti, far parte di una comunità che mette al centro la costruzione condivisa e la trasmissione della conoscenza, la formazione, l'istruzione e l'educazione, il miglioramento della società attraverso la propria testimonianza, sono tutte esperienze che richiedono passione, ma, prima ancora, dovrebbero infonderla. La passione nella comunità d'aula significa rendersi conto che tutto questo può accadere in un singolo corso, che non si tratta di "investire" in quel corso, di pensare a costi e benefici, ma, semplicemente,

di impegnarsi perché lo si sente come un desiderio, e non come un dovere o un onere.

La decima parola è piacevolezza, che significa stare bene, divertirsi, scacciare l'ansia, godersi il momento, il percorso, e anche l'attesa. Significa rendersi conto che l'impegno non implica necessariamente sacrificio, ma può invece produrre soddisfazione. L'università è troppo immersa nel vortice di una onnipresente competizione per potersi permettere, per poter apprezzare, leggerezza, serenità, piacevolezza. La comunità d'aula può far riscoprire il piacere di stare insieme per crescere, imparare, relazionarsi in modo sano, divertirsi, abituarsi a sorridere.

L'undicesima parola è empatia, intesa come capacità, e volontà, di comprendere l'altro, di immedesimarsi, di "sentire", che non si esaurisca però in un'attività di sola "conoscenza", ma si esprima in tolleranza, vicinanza, aiuto. L'empatia, in ambito accademico, può portare i docenti a non considerare le studentesse come estranee, oggetti, più che persone, da spedire al mercato del lavoro, numeri, controparti, ma invece come giovani adulte che si stanno formando, in un mondo complesso e in un'età complessa, con i loro sentimenti, pregi, difetti, punti di forza e debolezza, sensibilità. Magari ricordandosi di come, da studentesse, si sarebbe voluto altro dai docenti, mentre invece si è preferito, più o meno consciamente, seguire cattivi esempi, perché meno difficile, meno sfidante, meno impegnativo. L'empatia nella comunità d'aula cresce con il tempo, si rafforza parlando, discutendo, osservando, riflettendo, condividendo, e rappresenta anche un indicatore del livello di coesione raggiunto.

La dodicesima parola è gentilezza, termine trascurato, come trascurata è la sua applicazione quotidiana, riservata a poche persone, se mai presente. Essere gentili non richiede molti sforzi, eppure sembra spesso più semplice essere arroganti, maleducati, insensibili, offensivi. Ciò è paradossale anche per un altro motivo: la gentilezza non fa bene solo ai destinatari di atti, pensieri e comportamenti cortesi, ma anche, e soprattutto, a chi la esercita. Essere gentili significa tirare fuori il meglio da se stessi, non ragionare in termini contrattuali, non essere diffidenti, non aspettarsi che quello che si fa, si offre, si dà, torni indietro. Tornerà, forse non subito, forse sotto forme diverse. Essere gentili in ambito accademico, tra competizione, urgenze, impazienza, parametri aziendalistici, slogan superficiali, egoismo indotto, o forse solo rafforzato, sembra incoerente e impossibile, mentre invece è una via rivoluzionaria di salvezza e redenzione. Nella

comunità d'aula gentilezza significa essere accoglienti, pensare all'altro, fare piccoli gesti, nella consapevolezza che ogni relazione significativa e di valore, individuale o collettiva, non può farne a meno.

Altri termini potrebbero aiutare a definire cosa sia una comunità d'aula: apertura, desiderio, iniziativa, curiosità, accoglienza, stimoli, sorprese. La comunità d'aula è un'astrazione, un concetto dello spirito, ma non è un'utopia. Il compito del docente è di renderla reale, renderla viva. Un corso in cui si voglia creare una comunità d'aula non è un corso migliore degli altri, né peggiore. È semplicemente diverso. Diverso negli obiettivi, più ampi di quelli strettamente didattici, perseguendo anche obiettivi educativi, nella consapevolezza che non corrono su binari paralleli: i secondi sono anche funzionali ai primi. Diverso come qualità della partecipazione, non necessariamente come quantità. La partecipazione diventa collettiva, condivisa, si fa integrazione. Diverso come fruizione, potendo coinvolgere aspetti emotivi positivi, calore, gentilezza.

I miei corsi non danno certezze, cercano di promuovere la coltivazione di quella droga chiamata dubbio, anche in quantità superiore a quella per uso personale, potendola quindi spacciare, in modo da poter fuggire dogmi e principi d'autorità, mantenendo l'abilità e il desiderio di sapersi e volersi interrogare, di mettere continuamente in discussione se stessi e le proprie convinzioni.

I miei corsi fondati sulla comunità d'aula danno ancora meno certezze, perché si basano su un concetto sfuggente, assente all'inizio del corso, forse presente alla fine, ma senza possibili attestazioni, certificazioni o riconoscimenti. Si tratta di esserci, impegnarsi, accogliere, condividere, comunicare, responsabilizzarsi, donare, entusiasinarsi, appassionarsi, riflettere. Per creare quella comunità, per godersi l'esperienza. Troppo, per un corso complementare o per un corso libero o un laboratorio applicativo? Forse. Dubbio.

Allora, una versione diversa: si tratta di darsi la possibilità di "sentire": sentire dove ci si trova, sentire se stessi, sentire gli altri, sentire la comunità, le comunità, di cui si fa parte. E, consapevoli, comportarsi di conseguenza, in modo seriamente, ma lievemente, responsabile e inaspettatamente, ma convintamente, gentile.

Ringraziamenti

Un ringraziamento, per la loro partecipazione e apporto, alle studentesse e anche agli studenti (non mi sono dimenticato di voi) dei miei corsi degli ultimi anni, nei quali ho cercato di studiare, applicare e vivere, con loro, il concetto di comunità d'aula: *Diritto di Internet*, nella sua edizione involontariamente *blended* (2019-2020); *Sostenibilità in cammino*, in tutte le sue edizioni boscive (2017-2018; 2018-2019; 2019-2020; 2021-2022; 2022-2023), *Regole, etica e felicità*, nella sua unica edizione (2018-2019), *Etica, università e comunità*, in tutte le sue, due per ora, edizioni (2021-2022; 2022-2023).

Un ringraziamento agli arditi partecipanti al primo e ultimo incontro del laboratorio applicativo, dolcemente ma non inutilmente naufragato: *Regole che non sono le nostre: diritto amministrativo e università* (2017-2018).

Un ringraziamento, anticipato, sulla fiducia, alle studentesse e agli studenti dei corsi 2023-2024 (*Etica, università e comunità* e il nuovo corso libero, *Studentesse, studenti e relazioni*), sia per condizionarli (dovranno dimostrare qualcosa, per essere stati ringraziati, e quindi conto sul loro impegno e disponibilità), sia perché saranno le prime cavie dei corsi post-teorizzazione, che comunque prometto non dogmatici.

Un ringraziamento anche a colleghe e colleghi:

a Giovanni (Vanni), che con i suoi libri, parole, coerenza ed esempio, mi ha fatto costantemente ricordare l'importanza della didattica, e delle (sane) relazioni accademiche;

a Roberto, che, mentre parlavamo in corridoio di queste tematiche, mi ha chiesto come mai non scrivessi qualcosa sulle mie ricerche ed esperienze (intendevi un libro? o ti bastava un articolo, o un'*e-mail*?);

alle colleghe e ai colleghi con cui ho condiviso lezioni o seminari, esperienze sempre utili e piacevoli, su questi temi e ai colleghi con i quali ho avuto modo di confrontarmi, anche solo con qualche parola, su queste tematiche; stavo per compilare un elenco, ma l'ansia di dimenticarmi qualcuno mi divora: voi sapete chi siete (nel dubbio, chiedetemi, tanto confermerò in ogni caso).

Un ringraziamento speciale, infine, alle persone che fanno e hanno fatto parte dello staff di segreteria della facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento e ad Ana Lucia, Martina e Abdel.

Scrivimi (se vuoi)

Se hai commenti su ciò che hai letto, sia che si tratti di critiche (garbate), suggerimenti, osservazioni, puoi appuntarli qui, e poi spedirmeli per *e-mail* ("sono sull'elenco").

Mi farà piacere leggerli, e risponderti.

Questo libro è il risultato di una riflessione fondata su una serie di corsi tenuti negli ultimi anni, nei quali si è cercato di sperimentare una diversa didattica e un diverso rapporto tra docente e studenti. L'approccio è empirico, ponendo al centro le esperienze di insegnamento e quanto emerso dalle relazioni interpersonali.

L'aspetto qualificante corsi, esperienze e riflessioni è il concetto di comunità consapevole, o meglio la sua promozione all'interno dell'aula. Il rapporto tra i membri di questa comunità, docente e studenti, pur nella distinzione di ruoli e responsabilità, è visto come un rapporto diretto ed aperto. Quello tra studenti come un rapporto di collaborazione tra compagni, che sappia superare tentazioni tossiche di individualismo e competizione. La gentilezza reciproca è una chiave di lettura rilevante. Il libro mostra quindi possibili percorsi per raggiungere questi risultati, tra architettura dei luoghi, limiti agli strumenti digitali, meccanismi di valutazione, regole e principi, sottolineando l'importanza del fattore umano, personale e relazionale.

Il libro è rivolto a studenti, docenti, membri degli organi decisori, ai diversi livelli, e, in definitiva, a chi abbia interesse per le tematiche universitarie, con particolare riferimento a didattica e aspetti relazionali.

Nicola Lugaesi è professore di diritto amministrativo nella Facoltà di giurisprudenza dell'Università di Trento. Si occupa, tra le altre cose, di università, etica, comunità, didattica e sostenibilità, tenendo corsi "diversi" con curiosità e passione.

Foto in copertina: Nicola Lugaesi, *Circoli*.

www.ledizioni.it



€ 18,00