

INDICE

PREMESSA - Il modello e la scrittura

CAPITOLO PRIMO

Le immagini più antiche

CAPITOLO SECONDO

Immagini moderne: pennellate e ritratti

CAPITOLO TERZO

La scrittura di scuola oggi

CAPITOLO QUARTO

Il doppio vincente

CAPITOLO QUINTO

Il doppio incerto e l'assenza-presenza della scuola: metafore

CAPITOLO SESTO

Fra critica e narrazione

CONCLUSIONI - Insegnanti e professione

POSTFAZIONE di Ermanno Detti

La strada "maestra". Le lezioni del neorealismo

Bibliografia

Note

[Le parti in rosso sono leggibili]

PREMESSA

il modello e la scrittura

- Dove l’hai trovato? – gli domandò. – In casa... in solaio.
- Di cosa parla? – Di scuola. – Di scuola? – il tono di Margie era sprezzante.
- Cosa c’è da scrivere, sulla scuola? Io, la scuola, la odio.

I. Asimov, «*Chissà come si divertivano*», *Tutti i racconti*, Oscar Mondadori, Milano 1995

Non si dice niente di nuovo se si afferma che non esiste un modello di insegnamento e tanto meno di insegnante al quale attenersi; e tuttavia è interessante il fatto – emerso con chiarezza nel corso del lavoro di formazione iniziale degli insegnanti svolto presso una Scuola di specializzazione (SSIS) – che i futuri professori chiedano, magari in modo indiretto e implicito, essenzialmente questo: di sapere «cosa e come hanno fatto gli altri», nelle situazioni storicamente determinate in cui hanno operato, per fronteggiare questa o quella situazione, e quali esiti hanno ottenuto.

Certo, chiunque abbia avuto modo di riflettere su questi problemi sa che non sarà un «modello» da seguire quello che si può dare loro, o una «ricetta» buona per tutti gli usi; anzi, bisognerà dire che i modelli di insegnamento sono tutti storicamente determinati, come ci insegna la storia della pedagogia, che ne è opportunamente piena: da Socrate a Montaigne, da Vittorino da Feltre a Rousseau, da Comenio a don Bosco, da Makarenko a Cena, da Wittgenstein a Freinet, dai convitti della Rinascita dell’immediato dopoguerra alla Scuola-città Pestalozzi, dal don Milani di Barbiana al Bernardini di Pietralata al Manzi della Tv al Lodi del Vho. E così via, fino al «mio» o «tuo» professore di greco, di italiano o di matematica, di cui possiamo aver assorbito e assunto inconsapevolmente come «modello» i comportamenti, gli intercalari, addirittura gli esempi usati nel corso delle spiegazioni.

Tuttavia, non si può negare l’utilità di una riflessione sui «modelli». E ciò per due ragioni di fondo. Da un lato per esplorare meglio quelli «nuovi», i modelli di insegnamento che sono stati oggetto di riflessione o semplicemente di documentazione nel corso degli anni a noi più vicini: da Bruno Ciari a Marco Rossi Doria (magari considerato come l’opposto di M. D’Orta, quello di *Io speriamo che me la cavo*), al maestro del film-documento di Nicholas Philibert *Avere o essere* (2002), o, per cambiare ordine di scuola, da Ersilia Zamponi, a Domenico Starnone, a Sandro Onofri, a diversi altri. Esplorarli, dico, non in quanto modelli da proporre come un canone, ma piuttosto in quanto «esplicitatori» di contesti sociali contemporanei, di pratiche didattiche e problematiche educative

reali legate a quei contesti, rispetto ai quali ha senso – e anzi diventa urgente – la ricerca degli eventuali tratti comuni da porre alla base di un possibile profilo deontologico dell’insegnante di domani. E dall’altro, per riflettere sul fatto che la maggior parte degli esempi «forti» di insegnamento o di attività educative, capaci di produrre dei modelli, sembrano venire dalla scuola elementare (o comunque «di base»), mentre dalla scuola superiore vengono piuttosto, oltre che la maggior parte dei luoghi comuni sugli insegnanti, analisi delle difficoltà del fare scuola quotidiano, analisi del rapporto educativo e, sempre più spesso, analisi della crisi della professione docente. Quest’ultimo punto in particolare, unito a un’altra riflessione, può tradursi in un’ipotesi di ricerca.

La riflessione è questa.

Un approccio non episodico alla storia della scuola e della pedagogia si ha solo in alcune facoltà universitarie o, per la scuola secondaria, nell’ex istituto magistrale (attuale liceo pedagogico), ma per il resto non c’è alcun insegnamento di storia della scuola o dell’educazione. In più: laddove questo insegnamento c’è, il racconto dei protagonisti è ancora troppo poco considerato in sede di ricerca educativa e finisce, così, con l’essere oggetto più di trasposizione letteraria che non di studio specialistico e di diffusione presso gli altri insegnanti in termini di risultati accettabili e quindi in grado di produrre «modelli» o, in altri termini, di aiutare ad esplicitare correttamente i contesti e le azioni. Sarà per questo che certe opere di sintesi, che tentano di «dare un senso» alla scuola e all’insegnamento, hanno particolare successo tra gli insegnanti di scuola media e superiore (si pensi ad esempio al libro di E. Morin, *Una testa ben fatta*); e certi serial televisivi lo hanno avuto presso il grande pubblico (si pensi alle varie edizioni di *Cuore* o all’originale televisivo «Compagni di scuola» in onda nel corso del 2001-2002).

L’ipotesi che si potrebbe avanzare anche sulla scorta di questa riflessione e delle considerazioni precedenti è dunque la seguente: la scrittura che nasce dalla scuola, in particolare da quella superiore – che negli ultimi anni, dalla seconda metà degli anni ’90, è molto aumentata –, è un portato della mancanza di formazione didattica e di cultura pedagogica tra gli insegnanti di questo ordine di scuola, e può quindi essere letta come un tentativo di colmare un vuoto di cui si sente il peso ma di cui si pensa ancora che spetti ad altri – psicologi, sociologi, ricercatori, forse politici o, al limite, insegnanti «speciali» – occuparsi (ne avremo diversi esempi più avanti).

In altri termini: il permanere di una concezione fondamentalmente gentiliana dell’insegnamento tra gli insegnanti di scuola superiore attualmente in servizio potrebbe essere individuato come uno dei motivi di fondo, che spingono alla scrittura.

La «scrittura di scuola» potrebbe essere letta, dunque, come una sorta di sfogo o di riparazione o di risposta individuale, a una esigenza di formazione professionale non adeguatamente sostenuta, anzi rimasta quasi del tutto assente per decenni (almeno fino a quando l’istituzione delle SSIS – 1992 – e l’avvio concreto delle attività – 1998 – non ha cominciato a produrre i suoi effetti, ancora in verità, tutti da misurare). Ma anche come una prima fase verso l’individuazione di possibili modelli, a partire proprio dall’esplicitazione accurata del contesto in cui l’insegnamento si svolge, ovvero dalla descrizione delle condizioni in cui gli attori del processo di insegnamento-apprendimento si trovano ad agire.

Proprio per questo, lungi dal considerare minore o caduca questa letteratura – e comunque lasciando ad altri un giudizio critico specifico sulla letterarietà – pensiamo che proprio da questa si possa partire per contribuire alla riflessione sui «modelli» di scuola e di insegnamento attuali e quindi, indirettamente, alla formazione degli insegnanti, in particolare quelli della scuola superiore e media.

Inutile dire che non è nostra intenzione cercare qui di definire i possibili tratti di un modello d'insegnamento o d'insegnante.

Ci limiteremo infatti in questa sede a condurre un excursus su alcune opere letterarie o paraletterarie (saggistica non specialistica, ossia non maturata in ambito accademico e quindi non basata su materiali di ricerca scientifica ma piuttosto su esperienze dirette di insegnamento) uscite nel corso degli ultimi anni, che hanno come oggetto la scuola e/o come autore preferibilmente un insegnante o un ex insegnante proprio di scuola secondaria.

Per il resto, è appena il caso di sottolineare che, per quanti riferimenti potremo fare, ciò che segue non va confuso né con una storia dell'educazione, né con una storia della scuola e neanche con una specie di storia degli insegnanti attraverso le citazioni letterarie...

CAPITOLO PRIMO

Le immagini più antiche

Tanto per cominciare, è ovvio dire che, dato il taglio di questo studio, dovremo per forza di cose tralasciare ogni riferimento a opere antiche. Tuttavia, è doveroso ricordare in apertura la lunga tradizione di scarso apprezzamento, se non dileggio vero e proprio, che ha sempre accompagnato il lavoro dell'insegnante, a partire da quelli di grado inferiore, nel corso dei secoli. Semmai, si può notare che con la massificazione della scuola, questa bassa considerazione si è estesa a ordini di scuola superiore, un tempo non interessati così massicciamente dal fenomeno. Pochi esempi, del resto, basteranno.

Orazio, Marziale, Petrarca

Le epoche più remote sono piene di malevole considerazioni nei confronti di chi si dedicava all'insegnamento, e talora di esplicite esaltazioni di chi agli insegnanti dedicava attenzioni più concrete, fino all'aggressione fisica. Basterà qui ricordare il modo sprezzante con cui Orazio (I sec. a.C.) tratta il vecchio maestro di scuola, il «Plagosus Orbilius», che gli aveva insegnato lettura scrittura e poesia «a suon di nerbo»; o le invettive di Marziale (I sec. d.C.) contro un altro maestro, che gli rovina il riposo con le sue grida per tenere a bada ragazzini chiassosi e irrispettosi, ai quali del resto non faceva mancare neanche lui botte e frustate; o il disprezzo con cui Petrarca (1304-1374) parla del lavoro di maestro («insegnino ai fanciulli quelli che non possono far di meglio, che hanno una mente alquanto tarda... un ingegno senz'ali..., a cui piace comandare ai minori, aver sempre chi terrorizzare, da chi essere odiati pur di esser temuti...»); o l'evocazione, nell'*Orlando Innamorato* di Boiardo (1441-1494), di quello sfortunato maestro cui il giovane guerriero Agricane sfasciò la testa: «Io de nulla scienza sono esperto, / né mai sendo fanciul volsi imparare, / e roppi il capo al mastro mio per merto; / poi non si puotè un altro ritrovare / che mi mostrasse libro né scrittura, / tanto ciascun avea di me paura».

Per la verità è un peccato, perché ci sarebbe anche di che ridere nel ripercorrere la storia dei rapporti burrascosi tra alunni e insegnanti. E avremmo tante, istruttive conferme della bassa stima per i maestri, per la scuola e per la cultura in genere, sia da parte dei ceti dominanti, sia da parte dei ceti subalterni.

G. Gioachino Belli

A questo proposito, e senza estendere più di tanto il discorso, si può citare il poeta romanesco G.G.Belli (1791-1863), che nella sua monumentale opera poetica dedicata alla

plebe romana, tanto spazio – e succoso – dedicò proprio alla scuola (e non solo a quella che oggi chiameremmo «di base»), lasciandoci immagini di maestri e alunni, riferimenti alla quotidianità delle scuole, cenni ai metodi d'insegnamento, giudizi astratti e concretissime figure, da cui emergono i colori e il sapore di quel tormentato rapporto, oltre che notizie utili agli storici dell'educazione, che vanno a consolidare e tramandare luoghi comuni spesso molto ben fondati. A cominciare dal posto importante che la scuola occupa nella vita «dell'Omo», così incastonata tra nascita e morte da sembrare un evento naturale inevitabile, col suo corollario di sofferenze e torture prive di senso, ma alle quali è impossibile sottrarsi:

“Nove mesi a la puzza: poi in fassciola/ tra sbasciucchi, lattime e llagrimoni/... Poi comincia er tormento de la scola,/ l'abbeccè, le frustate, li geloni.../ Poi viè l'arte, er digiuno, la fatica/ la pigione, la carcere, er governo,/ lo spedale, li debbiti.../ ...E pper urtimo, Iddio sce benedica,/ viè la Morte, e finisce co l'inferno”.

Eppure, per la popolana evocata in un altro sonetto, la scuola «è santa», anche se per motivi secondari rispetto a quella che dovrebbe esserne la finalità principale: che liberazione per la donna di casa, infatti, quando i ragazzini finalmente vanno da «don Pio». E «ppoco male» se «ammanca una facciata sana» dai compiti assegnati: «la farete a scola». «Via, sbrigamose, alò, cch'er tempo vola;/ mommò diluvia e la scola è llontana. /Nun è vacanza, no: sta settimana/ don Pio nun dà cc'una vacanza sola». E per fortuna!

“Scola santa! E cchi è cche tt'ha inventato?/ quadrini benedetti ch'io ve chiamo!/ che riposo de ddiò! Che ggran rifiato!”.

Ma quanto alle cose che si imparano a scuola, è tutta un'altra faccenda. E il pensiero del cuoco, che qui rappresenta tutti quelli che conoscono il duro apprendistato del lavoro, è molto preciso al riguardo:

“Voi, fijjo caro, ne sapete poco./ Che mme parlate de lingua latina,/ mattamatica, lègge, mediscina!/ so' ttutte ssciapariè, studi pe ggioco./ Cqui è ddove l'omo se conosce: ar foco...”.

E si potrebbe continuare con «Li studi der padroncino», «La lezione der padroncino», «Er maestro de li signorini» ecc.

Nella visione plebea che Belli mette in scena – e che non condivide –, la diffidenza, l'irrisione, il rifiuto, l'incomprensione profonda, l'estraneità e, allo stesso tempo, il timore reverenziale per i colti e la cultura, riguardano insieme l'istruzione e il catechismo, la scuola e la religione: e non a caso nella Roma papalina dei primi decenni dell'800 il prete e il maestro sono la stessa cosa e spesso la stessa persona, come «sti vorponi gesuiti/ che sfotteno e ss'inzogneno la notte/ come potecce fa tutti aruditi», o come il ricordato don Pio, o come «Er Padre Patta, indove ce va a scola/ er fio de quer che ffa la regolizia».

E così via citando.

Parini, i Manzoni

Tutt'altra cosa nella considerazione della gente, ma anche nelle caratteristiche della pe-

dagogia e del pedagogo, rispetto a un personaggio straordinario come il Parini (1729-1799), maestro del giovane Carlo Imbonati: altri tempi e altra temperie, quella in cui al poeta non faceva ombra, entro certi limiti, l'essere insegnante privato di un nobile, anzi giovava, almeno dal punto di vista economico e, forse, dell'ispirazione:

“O mio tenero verso,/ di chi parlando vai, / che studi essere più terso/ e polito che mai?/ Parli del giovinetto, /mia cura e mio diletto?”.

Già. Lui, il maestro, si poteva ben paragonare – sia pure per contrasto – al mitico Centauro, “il tèssalo maestro,/ che di Tetide il figlio/ guidò sul cammin destro”, perché l'Imbonati ben poteva essere paragonato, per censo, se non altro, al Pelide Achille.

E a proposito del nobile e bell'Imbonati, con riconoscenza cantato «in morte» dal Manzoni – che, come si ricorderà gli era indirettamente legato per via del lungo sodalizio con la madre, Giulia Beccaria – se si volesse avere una qualche idea del significato della presenza discreta e costante di questi educatori o «aii» e istitutori privati nelle famiglie nobili tra fine '700 e primi '800, accanto ai collegi dei vari gesuiti, barnabiti, somaschi, basterebbe leggere quello splendido libro che è *La famiglia Manzoni*, di N.Ginzburg. Dove, quasi a ogni pagina, tratti dalle lettere dei vari membri della famiglia, si trovano riferimenti all'educazione dei bambini, vista come problema minore ma concretissimo, come fastidio quotidiano da delegare ad altri, indipendentemente dai legami di affetto che potessero intercorrere e dalla qualità intellettuale delle persone. Un esempio, da una lettera di Enrichetta Blondel, moglie dello scrittore, cui questi grattacapi toccavano mentre «lui» componeva le grandi opere che conosciamo:

“Vedo ogni giorno sempre di più che le mie forze, la mia testa, anche il mio sapere, e il trambusto continuo in cui mi trovo non mi consentono assolutamente di stabilire un piano educativo”.

Ed essendo i bambini dei Manzoni spesso malati, fu scartata l'idea di metterli in collegio e si decise, appunto, di prendere un'istitutrice. La Ginzburg, fondendo notizie ricavate da altre lettere, così ne parla:

“Si trattava d'una certa signorina de Rancé, figlia adottiva d'una vecchia amica di Giulia; era sempre vestita di nero, di maniere dolci e risolutive, religiosissima... Enrichetta presto s'accorse ch'era un'esaltata... aveva idee monarchiche e reazionarie; tali idee le trasmetteva e comunicava ai bambini e questo a Enrichetta non piaceva affatto...”

Decisero perciò di licenziarla, e di nuovo Enrichetta scrive:

“Mi sembra che con i bambini ci voglia sangue freddo e temperamento equilibrato... il mio cuore è sconvolto se penso che dovrò trovarmi ancora nelle consuete difficoltà riguardo all'educazione dei miei figli... la mia testa debole e la mia vista offuscata mi tolgono ogni speranza di poter assolvere io stessa a questo compito”.

L'anno dopo, mentre Alessandro si dedicava all'*Adelchi* e alla stesura ormai in fase avanzata del suo romanzo, essendo Enrichetta di nuovo incinta, «capitò a Brusuglio un giovane scozzese... e fu assunto come istitutore». Intanto Giulietta, la figlia più grande, ormai quattordicenne, «giudiziosa e materna con i fratelli, morigerata, disciplinata, senza grandi

svaghi, senza molte compagne dell'età sua... a scuola non andava e la istruiva in casa una governante... la signorina Berdet». E così via, assumendo e scartando maestri e maestre, i cui nomi scompaiono, annichiliti dalla luce del grande scrittore, affettuoso sì ma sempre tanto distratto.

CAPITOLO QUINTO

il doppio incerto e l'assenza-presenza delle scuole: metafore

Prima di continuare è opportuno anticipare una considerazione: se è vero che il problema letterario è che non basta questa materia – scuola, insegnanti, alunni – per fare un buon romanzo, o anche solo un romanzo (quanti insegnanti hanno i cassetti pieni di cose simili? quanti si scrivono addosso, magari proprio in funzione terapeutica, o aspettano la pensione per farlo?), tuttavia sarebbe sbagliato non vedere che la materia contenuta in queste opere, al di là dell'esito dell'elaborazione letteraria, è viva di per se stessa, e in quanto tale può essere utilizzata in altri contesti, diversi da quello letterario, in primo luogo nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti. In altri termini, più si procede nella lettura, più si consolida l'impressione che in queste opere si trovi comunque depositato – e rischi di essere «sprecato» – un materiale enorme, che anche quando non producesse buona letteratura (e non è compito nostro dare giudizi in questo senso), potrebbe comunque aiutare a produrre buoni insegnanti, purché se ne prevedesse un'utilizzazione consapevole in questo ambito.

Colasanti e la scuola come strada interrotta

Il romanzo di A. Colasanti, *Gatti e scimmie*, è in realtà il racconto di un fallimento, di un disperato tentativo di fare il bilancio esistenziale e professionale di una vita intera.

La trama è presto detta: il protagonista, professore nel mezzo del cammin de la sua vita professionale – e non solo –, sollecitato dal preside, si impegna a tenere una lezione sulla poesia del '900 «ai quinti riuniti». Dovrebbe essere un onore, un riconoscimento in realtà si trasforma nel detonatore capace di far esplodere la crisi latente, che coinvolge l'uomo più che l'insegnante.

Non è un testo leggero, come altri del genere. Le corde dell'ironia sono presenti, ma vibrano raramente e l'atmosfera è piuttosto pesante, dominata dal senso della morte – la madre morta –, da una sorta di cupio dissolvi che dà luogo al bilancio esistenziale di cui abbiamo detto.

La scuola sembra non una casa in costruzione, come si direbbe in una metafora per corsisti della SSIS, ma una strada interrotta. Il libro, molto giocato sull'introspezione del protagonista, scorre via senza grosse emozioni, tra scene di vita scolastica e ampie pagine di critica letteraria (Caproni, la lezione sulla poesia del '900 che non verrà mai fatta e che fa pensare un po' al prof. Laurana di *A ciascuno il suo* di Sciascia, un po' alla figura dell'inetto sveviano, quell'Alfonso Nitti che aveva «letto saggi critici a bizzeffe» ma poca let-

teratura). Ma ogni tanto regala qualcosa che non ci si aspetta: la storia della «metro A», ad esempio (col giovane skin domato dal bullo di periferia), o la descrizione del corridoio della scuola, in cui, durante la cosiddetta ricreazione, si riproduce la strada di periferia, con gli ordinari rapporti di violenza tra i ragazzi:

“Il flusso di ragazzi e di ragazze lungo il corridoio non ha pace: ricorda una stazione di metro, un aeroporto in sciopero d’estate, lo struscio in via del Corso – una scuola italiana, appunto, magari di periferia. Tutti si chiamano, nessuno si risponde... corrono tutti e vanno ed escono dalle aule, dalle classi degli altri, su e giù per gli scaloni che avvolgono i quattro grossi piani della scuola...”. (p.177)

In questi casi emerge con forza l’altro elemento sempre presente nei romanzi scritti da insegnanti o ex insegnanti, vale a dire la capacità di osservare, in particolare il mondo giovanile, con cui si ha più dimestichezza, di cui abbiamo detto prima.

E in questi casi l’autore esce definitivamente dalla trappola del bozzetto e racconta qualcosa che assume un valore più generale, in cui il lettore – soprattutto se insegnante a sua volta – scopre un mondo che ben conosce, che ri-conosce, anche se la sua esperienza si svolge in contesti affatto diversi, e sul quale non cessa di interrogarsi. Anche l’imitazione del linguaggio giovanile non pare mai fine a se stessa, apre continue finestre nel colto flusso di pensieri dell’insegnante-scrittore, forma un filo che cuce l’autoanalisi e la contestualizza drammaticamente.

Insomma, qui il «doppio» di cui abbiamo parlato in precedenza non scatta, ma resta sullo sfondo, come una sorta di desiderio non realizzato: l’insegnamento di tipo universitario mai raggiunto, mai tentato, forse, l’attività di critico letterario sostanzialmente fallita (dal protagonista, non dall’autore). Anzi, si può dire in questo caso che, contrariamente ad altri romanzi dello stesso genere, l’autore rinuncia a questa soluzione e mette in scena piuttosto il fallito tentativo di crearsi un «doppio» soddisfatto di sé, e precipita volutamente il protagonista in un doppio, definitivo fallimento, come insegnante e come uomo.

La scuola che emerge da queste pagine è un contesto privo di forma, in cui, diversamente da quanto avviene nel caso dei romanzi della Mastrocola, domina l’incertezza anche sulla bontà del ruolo e del modello perduto; l’immagine che resta impressa è piuttosto quella di un’istituzione alla ricerca – o in una sfiduciata attesa – di una bussola, all’interno della quale lo stesso insegnante non spera più di trovare la propria.

Lodoli e la scuola come relazione

Anche Lodoli, autore molto noto per gli interventi giornalistici e televisivi su questioni che riguardano i giovani e gli studenti in particolare, ha un atteggiamento dello stesso genere, supportato dalla consueta sagacia di osservatore; ma è più evidente in lui il sospetto che ci sia un terzo tipo di insegnante, che sfugge alla classificazione rappresentata dalla Oggero (gli «invisibili» e i «narcisi-secchioni»), anche se questo terzo «tipo» sembra restargli fundamentalmente estraneo.

In questa raccolta di racconti, l’autore sembra voler esplorare il tema della scuola di fronte al più vasto mondo dell’educazione, allargando il concetto di insegnamento ad altre dimensioni della vita, rispetto alle quali la scuola è superata, così come l’idea che coloro che insegnano si trovano solo tra le quattro pareti della scuola: come dire, nella vita ci sono ben altri professori, appunto, e ben altri banchi di prova che le interrogazioni. Concetto non nuovo, in verità. E tuttavia tale da meritare continui aggiornamenti (dall’allenatore all’istruttore di scuola guida). Al di là dell’interesse narrativo, anche da qui emergono tratti caratteristici che ben conosciamo: il professore di scuola è ancora identificato col tipo di intellettuale che cerca la propria soddisfazione fuori dalla scuola, nel suo «doppio»; l’insegnamento dà solo uno stipendio, magro, ovviamente, e questo giustifica lo scarso coinvolgimento, la limitata responsabilità nei confronti degli esiti di esso e fa superare gli eventuali sensi di colpa; il lavoro vero è, una volta di più, quello che si fa fuori dalla scuola, nel concorso per la “gallina volante” o nell’indagine poliziesca (Mastrocola e Oggero), ad esempio, o nella collaborazione con un giornale, nella scrittura del famoso romanzo della vita, o del saggio iniziato ai tempi dell’università e mai completato (à la Colasanti), nell’attività di censore di provincia (à la Orengo, di cui diremo più avanti), o nell’attività di critico d’arte.

Ma anche qui a un certo punto irrompe incontrollabile il «materiale umano» con cui ci si misura tutti i giorni: gli studenti, infatti, non si accontentano di un rapporto «mordi e fuggi» ma vogliono di più, non accettano la scusa del magro stipendio e non si lasciano incantare dalla vaga immagine di intellettuale che riescono a intravedere (o che credono di intravedere) dietro al professore – anche perché lui, qui, non fa nulla per nascondere il suo doppio, anzi –. I ragazzi vogliono qualcuno con cui confrontarsi, con cui parlare, con cui capire «le cose» e non solo da cui ascoltarle. Ed è qui che scatta la crisi, questa volta. «Io sono uno che parla e basta», dice a un certo punto, non a caso, uno dei professori ritratti nel libro.

E a questo punto si apre il baratro e la scrittura affonda in una dimensione che è sempre difficile indagare: il rapporto diretto tra insegnante e allievo, quello più rischioso del coinvolgimento emotivo, addirittura sentimentale. Nulla di nuovo.

Anche questo è, per così dire, un modello di lunga tradizione: basti evocare la pederastia nell’antica Grecia, la storia tragica di Abelardo ed Eloisa, ma anche i processi a Wittgenstein e a Pasolini, per non dire delle cronache odierne, sempre alla caccia di «casi» di professori e professoressa che fuggono con studenti e studentesse o peggio.

Ma il racconto su citato esplicita una volta di più questo «modello», lo ri-squaderna sotto gli occhi del lettore; e l’autore non sa – o più probabilmente non vuole – prendere posizione su di esso, quasi a voler ricordare che in questa «zona» non si raccolgono solo casi patologici o di cronaca piccante, ma entrano in gioco fattori di profondo coinvolgimento, che bisogna saper controllare. Va detto, però, che raramente dalla letteratura vengono contributi a razionalizzarli; piuttosto ne vengono a potenziarli e a rilanciarli in forma di stereotipi più o meno ridanciani (si pensi, nel cinema, alla saga delle supplenti procaci

e stupide). Vediamone tre esempi.

Scurati, Bedford, Picca e la scuola come nevrosi

Nel primo caso (Antonio Scurati, *Il sopravvissuto*) ci troviamo di fronte a una trama di forte impatto scenico. È un libro complesso, in cui l'esperienza scolastica del narratore si fonde con una dimensione di riflessione professionale attorno alle tematiche indagate.

La trama è suggestiva, da thriller a pieno titolo, ma serve solo a supportare la documentazione di un vero e proprio dramma psico-pedagogico, su cui si potrebbero immaginare fior di esercitazioni e dibattiti seminariali per insegnanti in formazione. È presto detta: la scena d'apertura vede una sudata commissione d'esame in attesa del candidato. Questi finalmente arriva, tira fuori una pistola e, in una sequenza allucinante, uccide tutti i membri della commissione, tranne uno.

L'indagine che segue, e che occupa tutto il romanzo, è un resoconto dell'intreccio tra la ricerca poliziesca dell'assassino fuggito e l'impetosa ricerca personale che «il sopravvissuto» conduce per capire quale molla sia scattata nella mente dell'assassino perché decidesse di lasciarlo in vita, e se lo scatto di quella molla sia in qualche modo riconducibile al legame educativo e psicologico intercorso tra insegnante e allievo.

Qui i vari protagonisti del mondo scolastico (alunni, docenti, contesto sociale) vengono sottoposti a un'analisi stringente che, se non è sempre libera dal rischio di ripercorrere i luoghi più battuti, a cominciare dalla plateale, inevitabile dicotomia fra «cattivi» insegnanti e «buoni» insegnanti – su cui del resto è basata l'idea di fondo di quasi tutti i romanzi –, tuttavia offre al lettore un terreno su cui ipotizzare un qualche riscatto per la figura del docente-educatore, coinvolto fino in fondo nel dramma dei colleghi assassinati, rispetto ai quali scoprirà con un brivido di sentirsi in colpa per aver desiderato che morissero, proprio a causa della loro scarsa partecipazione al dramma umano che si svolge nella scuola. Anche qui, dunque, è pienamente presente il modello del coinvolgimento totale dell'insegnante nella relazione educativa, ma emerge con più forza l'insufficienza – e quindi l'esigenza – di una strumentazione professionale che consenta di prendere le distanze e di controllare i processi innescati. E prende corpo il dilemma drammatico tra l'ammettere la falsità del rapporto insegnante-alunno (e quindi giocarlo sul piano del distacco professionale) o renderlo vero, e quindi giocarlo sul piano del coinvolgimento personale, fino alle estreme conseguenze, che in genere giungono fino all'atto sessuale e, in definitiva, fino alla negazione o alla trasformazione del rapporto educativo stesso.

La trama di questo romanzo – basato su una strage di insegnanti – richiama un racconto di qualche anno fa. Martyn Bedford, nel suo *Esami di riparazione*. Un serial killer post-scolastico, sceglieva come punto di vista da cui guardare al dramma messo in scena, quello di un ex alunno che, a distanza di anni, in seguito ad un evento luttuoso – anche qui la morte della madre – ritrova le sue vecchie pagelle e, rileggendo i giudizi espressi su di lui, si convince che la causa dei suoi fallimenti successivi sia da rintracciarsi in quel tormentato percorso scolastico. Matura così l'idea di una folle vendetta postuma e si mette

sulle tracce dei suoi vecchi insegnanti, con esiti che è inutile ricostruire qui, perché la cosa più interessante sarebbe riflettere sul perché tanti autori (si possono ricordare, pur nella differenza delle trame e dei finali, altri racconti di Lodoli nella raccolta prima citata, in particolare «Un maestro» e «Il rinoceronte») si accaniscono su questo tipo di tematica – fallimento del rapporto educativo insegnante-alunno, delusione, nevrosi, amore, odio, morte –, facendone materia per elaborazioni di tipo letterario. Che si nasconda qui il segno del fallimento reale non tanto della scuola, quanto di una generazione di insegnanti?

Il terzo romanzo (Picca, *L'esame di maturità*) ha dei connotati ancora più precisi e crudi. Le tematiche di interesse pedagogico sono decisamente secondarie, mentre il primo piano è occupato dallo straripante egocentrismo del protagonista, che si muove come un predatore senza avversari e senza troppi scrupoli tra prede almeno apparentemente indifese. La complessità del personaggio, le sue incertezze, il senso di morte – ancora! – e di autodistruzione, ma anche il vitalismo che lo accompagna, hanno un loro peso letterario, ma il contesto scolastico in cui vengono collocati finisce col dare l'impressione di un elefante che si muove nel classico negozio di porcellane (a proposito di luoghi comuni...): magari soffre, il pachiderma, perché capisce di essere fuori posto, ma non può fare a meno di distruggere. Se fosse un insegnante vero dovrebbe essere cacciato. Ma chissà se qualcuno riuscirebbe a farlo? Del resto, non c'è motivo di dubitare delle parole dell'autore quando scrive, in premessa: «me ne sono fregato di fare l'antipatico, perché vi giuro che nel romanzo non c'è traccia autobiografica».

Senza voler stabilire dei legami tra questi tre libri e tanto meno fra i tre autori, si potrebbe tuttavia dire che se un modello di scuola e di insegnamento si può cogliere in questi tre esempi è solo quello in cui la relazione educativa è una sorta di tutto esclusivo, in cui è tanto più apprezzabile quel professore che la affronta per quello che è, «a mani nude», senza orpelli psicopedagogici, che comunque non saprebbe controllare perché non appartengono alla sua dimensione culturale – un poeta è un poeta, insomma, cioè è un uomo, non è uno psicologo o, peggio, un pedagogista – e che probabilmente sarebbero inutili, perché un uomo, in quest'ottica, o sa vivere le sue relazioni, oppure non lo sa, e quindi fallisce come uomo, prima che come docente.

Inutile soffermarsi sulla «debolezza professionale» di questo modello.

Orengo e la scuola come rimpianto

Un posto diverso nel panorama, per forza di cose frammentario, che si va delineando, occupa il romanzo di Nico Orengo, *L'intagliatore di noccioli di pesca*. Qui la scuola non c'entra direttamente, e lo scrittore non sembra voler attingere a esperienze immediatamente riconducibili all'esperienza del mondo della scuola; ma il protagonista è pur sempre un professore, per quanto in pensione. E per quanto le vicende narrate non sembrano voler avere nulla da dire sul mestiere di insegnante, c'è qualcosa che merita di essere annotato. Innanzitutto, c'è un'immagine di quando il protagonista, il prof. Scullino, inse-

gnava:

“Scullino era un buon professore, Silvio (un ex alunno; ndr.) se lo ricordava come supplente al liceo... Ricordava le letture appassionante di Sbarbaro e Pavese, di Fenoglio e Calvino: entrava e usciva dai testi, mescolando ricordi di vita vissuta, documento storico e cronaca: leggeva e raccontava da vicino, legando letteratura e vita. Attraverso di lui, ripensò Silvio, si era innamorato di Lucrezia: lei era la ragazza con cui ballava Fenoglio, sognava Sbarbaro, si tormentava Pavese... Lucrezia, figlia del professor Pietro Scullino, mito dell'istituto Aproso che leggeva Ariosto in classe, in piedi sulla cattedra, fumando un toscano e respingendo qualsiasi ingresso, fosse il direttore didattico, il preside, il consiglio dei professori o quello dei genitori, spiegando che le volute di fumo del toscano non erano che le ali dell'Ippogrifo, i suoi zoccoli, la sua eleganza leggera e volubile. Sì, Scullino era stato un grande professore (corsivo mio; ndr), uno di quelli che ti facevano amare la libertà del pensiero e le parole insieme alla possibilità quotidiana di vivere la vita in modo meno claustrofobico, fra dovere e potere”.

Un'immagine positiva, dunque, ma solo in apparenza, perché non rappresenta altro che uno degli aspetti dello stereotipo cui siamo abituati: in una specie di triangolo stereotipico, assieme all'insegnante più o meno bravo ma *frustrato* e all'insegnante incapace, c'è infatti la figura del professore *maledetto*, intellettuale straordinario o semplice genio di provincia che sia, un po' oleografica, logorata ormai dall'«Attimo fuggente». Un'immagine a sua volta ingannevole come modello – anche in questo romanzo il destino di uomo di buon senso e di intellettuale insoddisfatto che caratterizza il protagonista è lì a dimostrarlo –, eppure ancora efficace (o per lo meno ancora tanto forte da costituire forse l'unico luogo comune positivo che la letteratura ci abbia dato di insegnante).

Anche qui, del resto, il «doppio» cova sotto la cenere. Il professore pensionato è infatti un recensore di novità letterarie per un giornale di provincia e vive il solito stato di frustrazione latente, che evidentemente gli deriva da un precedente stato di insoddisfazione, cui non è difficile supporre che avesse reagito come già altri scrittori ci hanno insegnato che i professori reagiscono, vale a dire creando, appunto, un «doppio» in cui rifugiarsi.

Ma nel romanzo di Orenco compare un altro tratto, nuovo rispetto alle opere fin qui considerate. Come in una serie di scatole cinesi, o in un gioco di specchi inatteso, a un certo punto emerge il tema di cui ci stiamo occupando in queste pagine. Citando una recensione – “il libro è tutto intessuto di titoli di libri e di opinioni espresse da recensori di libri sulle pagine di riviste e quotidiani: in fondo, è il libro di uno scrittore che parla di sé e del proprio mondo, con ironia e autoironia” – Orenco scrive:

“Fotografano con ben maggiore verità lo stato della scuola italiana i romanzi di scrittori... che i pomposi e corposi documenti ministeriali con cui, via via, nel tempo s'è dibattuto sulle riforme: fino a quest'ultima del ministro Moratti. – Bravo Pacchiano – esclamò Scullino... Si sentiva l'approvazione tra colleghi, anche Pacchiano era un insegnante... Scullino in quel momento provava un sentimento di unione; *una piccola comunità di professori* (corsivo mio; ndr) che non si conoscevano ma si incontravano sul terreno

comune della difficoltà d'insegnare nell'Italia degli anni della caduta dei grandi valori... Anche lui, pensò, avrebbe potuto scrivere un libro sui suoi anni di lungo, impegnato esercizio d'insegnamento”.

Ecco: questa idea di «comunità» è un tratto raramente presente nei romanzi recenti, che in genere preferiscono ritrarre il professore nel suo isolamento, nella sua inettitudine, nel suo disadattamento. Lo stesso Scullino, in fondo, è un disadattato, coi suoi vestiti fuori moda («principe di galles») col suo vagare carico di giornali, con la sua vita separata in una famiglia che sembra non interessarlo e da cui sembra essere tutt'al più tollerato («ma dove sono stato finora?», si chiede a un certo punto, di fronte a una spericolata manovra imprenditoriale speculativa di moglie e figlia; «nel mondo polveroso della scuola» gli rispondono le due donne; ed è come se anch'esse avessero «detto tutto», mentre in realtà non hanno fatto altro che esplicitare il modello di insegnante e di scuola prodotto dal luogo comune che esse hanno in testa).

Peccato solo che quel libro sugli anni di «impegnato» esercizio di insegnamento del prof. Scullino, Orenco non l'abbia scritto, e abbia lasciato che il suo personaggio uscisse di scena come un «vero professore», in punta di piedi, solo, dopo aver steso pietosi fogli di carta sugli scaffali dei suoi ormai inutili libri. Un sipario fragile e inesorabile, che cala al termine della rappresentazione, bella o brutta che sia stata. Forse avrebbe avuto modo di riprendere questa idea di «comunità», che resta un'indicazione importante proprio perché indefinita, estensibile a piacimento, dalla singola scuola alla più ampia comunità di insegnanti, quel corpaccione informe che nessun ministro interpella mai quando tenta di fare una riforma...

Veronesi, Saviano e la scuola come ubi consistam

Una speranza sembra affacciarsi nel romanzo di S. Veronesi, *Caos calmo*. Non è un libro sulla scuola o su un insegnante e, a rigore, non dovrebbe rientrare in questa rassegna. Tuttavia, vi appare un'idea di scuola che colpisce e che apre possibili squarci di riflessione. È l'immagine della scuola non solo come parte integrante del caos calmo della vita, ma come punto di riferimento, luogo fisico – e forse non solo fisico – attorno al quale sembra ruotare tutt'intera la società, con le sue fobie, le sue nevrosi, i suoi casi disperati. Si direbbe che per una volta le cose vengano rimesse a posto: la società è il luogo in cui si originano le nevrosi e la scuola è il luogo in cui vengono scaricate. Cosa risaputa, ben presente nelle analisi di sociologi e specialisti vari, ma che raramente si affaccia nelle elaborazioni narrative di cui ci stiamo occupando. Qui invece la scuola diventa, forse senza che lo scrittore se ne renda conto, una immagine di collante sociale, una sorta di isola di pace, accanto alla quale il protagonista cerca – e sembra trovare – il modo di ripartire, di superare la sua crisi personale, scatenata dalla morte della moglie (di nuovo la morte) e dal crollo di tutte le certezze legate al mondo del suo lavoro e delle sue relazioni.

Nel libro tutto si svolge davanti alla scuola, al cospetto del luogo che accoglie la sua bambina, ormai orfana di madre. E questo luogo, descritto solo dall'esterno, è tuttavia

«sentito» come un luogo pieno di rapporti umani e di attività, e quindi, indipendentemente dalla qualità di essi, favorevole ad una lenta costruzione di sé, faticosa ma comunque assistita e, in qualche modo, protetta: un luogo che se non ci fosse, dovrebbe essere inventato (si pensi al paradosso costruito da Asimov nel racconto «Chissà come si divertivano» prima citato, nel quale si immagina una società senza scuola, in cui tristi bambini competono solo col maestro-computer). Un luogo fondamentale, dunque, ma anche un luogo un po' misterioso, in cui succede qualcosa di cui lo scrittore non parla. Il protagonista, infatti, sta sempre fuori, fisicamente e culturalmente, da questo posto: vi accompagna la bambina, la saluta da lontano quando si affaccia dalla finestra dell'aula, guarda l'edificio, osserva una maestra che ne esce, parla con i genitori che affollano l'uscita, esplora l'umanità che ruota attorno a questo edificio; ma niente altro. Non vi entra mai. E in un certo senso è bello proprio questo suo star fuori dalla scuola, questo implicito e irriflesso fidarsi degli insegnanti, di cui ci fa percepire il lavoro lento, quotidiano, imperfetto, ripetitivo, eppure importante. Senza peraltro nascondere i consueti tratti di scarso appeal. Ad esempio, ci descrive la maestra appena uscita, mentre fruga, alla ricerca degli occhiali, «in quella posa sbarazzina che le donne non perdono mai, neanche da vecchie, con una gamba sollevata e la borsa poggiata sopra». La maestra non sa che cosa dire a quel padre, non sa come consigliargli di affrontare con la bambina il problema della morte, e «fatalmente» pronuncia una frase «generica, di circostanza, troppo sensata, che tutti possono pronunciare senza fatica». Ma questa frase banale – «Bisogna starle vicino» – le muore in gola. E il protagonista/narratore commenta:

“Per forza, ha finito le sue tre ore di lezione, è uscita pensando alla spesa da fare in tutta fretta, o alla domanda di trasferimento da portare entro l'una al Provveditorato, e la prima cosa che ha visto è stata me... cosa la finiva a fare quella frase?... Sopravviene uno strano silenzio. Credo di sapere quello che la maestra Gloria vorrebbe dire, e io potrei aiutarla... ma non lo faccio. Lei... non riesce a dire nulla, e questo silenzio, non so bene perché, è molto prezioso... mentre si volta e comincia a camminare vengo investito da una quantità di dettagli della sua vita: la passione ormai sopita per il ballo, ... i cerotti grinzosi sui calcagni... lo studio notturno sui manuali di aggiornamento pedagogico... la biancheria intima bianca e senza pretese... la foto venuta male sulla carta d'identità e quella venuta bene e incorniciata sul mobile del soggiorno, nella quale sembra quasi bella... il desiderio di passare un fine settimana in uno stabilimento termale costoso, la passione per i libri di Pennac, la rogna del piccolo abuso edilizio non condonato, il troppo sudare...”.

Torna di nuovo in mente Ida della Morante. Ma in queste righe non c'è ombra di rimprovero. C'è, al contrario, una specie di nuova consapevolezza, una conferma:

“Guardo la finestra dell'aula di mia figlia e provo una sconfinata, improvvisa tenerezza. Dietro quella finestra c'è lei... in mezzo a compagni inconsapevoli, a lottare. Magari nemmeno se ne accorge ma sta lottando con tutte le sue forze... e deve farlo da sola” (p. 44).

Forse l'immagine migliore che della scuola sia venuta fuori nel corso degli ultimi anni,

ancorché indiretta, assunta solo come sfondo. Ma cos'altro è la scuola oggi? Qualcosa che fa parte del paesaggio, che in genere non si nota perché si guarda solo ciò che sta in primo piano. Ma se togli lo sfondo, spesso le cose sembrano stranamente appese, prive di profondità: ti accorgi della sua importanza solo quando viene meno. Sarà pure uno sfondo, dunque, ma è sempre presente, nelle vicende e nella vita dei personaggi, come nella vita reale di tutti i giorni. Qui la scuola c'è, insomma, e ci si accorge che non si può fare (ancora?!) a meno di essa.

Così come ci si accorge, al contrario, della sua assenza quando si legge il libro di Roberto Saviano, *Gomorra*, una delle opere più interessanti, non solo per gli aspetti di documentazione che l'hanno resa rapidamente celebre – e altrettanto rapidamente hanno spinto a dimenticarla come una spia dolorosa della sofferenza che descrive –, ma anche, appunto, per quello che non contiene. A noi interessa qui per le immagini di «insegnanti» che comunque descrive. Si tratta di insegnanti «altri», che non stanno a scuola, ovviamente, perché la scuola in quelle pagine non c'è, come non c'è se non in misura ridotta nella realtà che quelle pagine descrivono. C'è, però, l'educazione. E che educazione! E dal contrasto con questa, cioè con l'educazione fatta dalle cose, risalta, come in un negativo del romanzo precedente, l'assenza della scuola, con la sua ritualità «calma», per dirla con Veronesi, con i suoi ritmi lenti, con i suoi apparati fastidiosi, con certa sua pedante attenzione alle cose secondarie – le regole di entrata e di uscita, le giustificazioni, i compiti ecc. –, ma anche con la sua capacità di penetrare, di essere assorbita, di diventare comunque punto di riferimento per ragazzi e famiglie. Appunto.

Ti accorgi dell'utilità sociale e dell'importanza di questa istituzione quando ti manca, quando la vedi soccombente, debole, inutile di fronte alla forza travolgente delle cose. Nel caso di questo libro, la forza della criminalità organizzata nel Sud e a Napoli in particolare, con la sua potenza economica ed educativa. Si leggano le pagine in cui si descrive quel vero e proprio apparato di formazione professionale «parallelo» a quello istituzionale rappresentato da chi insegna ai cinesi come lavorare i tessuti per le grandi «griffe»⁹⁶; o quelle dedicate alla presenza di bambini e ragazzi sui luoghi dei delitti, in cui lo sguardo penetrante che abbiamo notato più volte nei romanzi di insegnanti/scrittori, è invece lo sguardo con cui i ragazzi osservano i cadaveri, il sangue, i fori dei proiettili dei morti di camorra. O si legga lo straziante e gelido messaggio lanciato da un ragazzo rinchiuso in un carcere minorile:

“Tutti quelli che conosco o sono morti o sono in galera. Io voglio diventare un boss. Voglio avere supermercati, negozi, fabbriche, donne. Voglio tre macchine, voglio che quando entro in un negozio mi devono rispettare, voglio avere magazzini in tutto il mondo. E poi voglio morire. Ma come muore un uomo vero, uno che comanda veramente. Voglio morire ammazzato”.

È difficile doverlo ammettere, ma è un'immagine di scuola e di insegnanti anche questa. Insegnanti e scuola negati, nella civile Italia degli anni 2000.